

LA GEOGRAFIA EN EL BACHILLERATO ESPAÑOL



ALBERTO LUIS GOMEZ



En este libro se estudian las causas que pudieran haber motivado las dificultades por las que atraviesa la geografía en el bachillerato español, con el fin de diseñar una estrategia que permita ofrecer una alternativa a la situación actual.

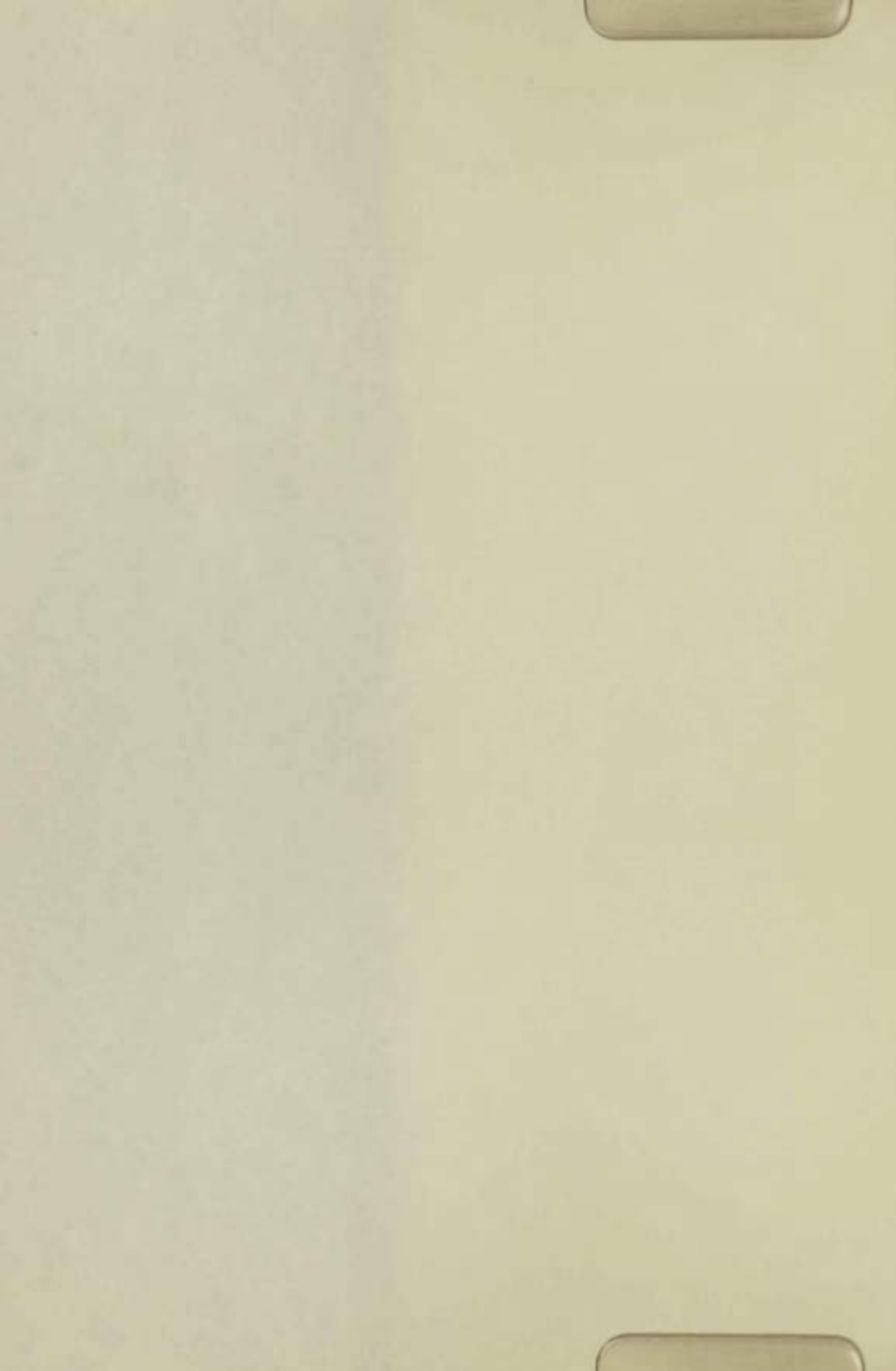
La idea de partida es la de que una buena parte de la crisis por la que atravesaba la geografía hacia finales de la década de los años setenta de nuestro siglo, en su doble vertiente de ciencia y de asignatura que se cursa desde la E.G.B. hasta la Universidad, es posible interpretarla como consecuencia del desfase científico-general y científico-educacional, en relación con la evolución de la geografía en otros países desde hace unos cien años.

Se ha investigado hasta qué punto pervivían en la geografía española concepciones científicas historicistas, haciendo especial énfasis en el papel que se concedía a lo social dentro del esquema explicativo de la geografía. La comunidad de geógrafos españoles fue reticente a la inclusión de la reflexión sociológica dentro de su paradigma teórico, lo cual trajo como consecuencia la ausencia en España de la corriente renovadora que, desde dentro de la disciplina, proponía la adopción de nuevos enfoques.

En lo que se refiere al campo científico-educacional, se analiza el grado de implantación en España de los principios procedentes de las ciencias pedagógicas que regían la enseñanza de la geografía en otras naciones. La situación con la que se encuentra el investigador respecto a este tema es chocante. A los geógrafos españoles no se les escapó el hecho de que su tarea como profesores universitarios, era esencialmente la de formar docentes que ejercían en otros niveles. Pese a ello, como colectivo, no han prestado prácticamente atención, a los problemas específicos de la enseñanza de la disciplina así como a la necesidad de vincular esta práctica con ciertos principios teóricos que procedían del campo de las Ciencias de la Educación.

07 0019 1863

LA GEOGRAFIA EN EL
BACHILLERATO ESPAÑOL



LA GEOGRAFIA EN EL
BACHILLERATO ESPAÑOL

LA GEOGRAFIA DEL
BACHILLERATO ESPAÑOL

ALBERTO LUIS GOMEZ

LA GEOGRAFIA EN EL
BACHILLERATO
ESPAÑOL (1836-1970)



PUBLICACIONS I EDICIONS DE LA
UNIVERSITAT DE BARCELONA

1985

publicacions
edicions
universitat
de barcelona



© Edicions de la Universitat de Barcelona
c/. Llorens i Artigas, s/n.

ISBN: 978-84-9168-797-9

Disseny coberta: Teresa Jordà

Este documento está sujeto a la licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada de Creative Commons, cuyo texto está disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



I N D I C E

Introducción	9
 CAPÍTULO 1	
Pedagogía y Geografía hasta comienzos del siglo XX: Surgimiento e Institucionalización de la Heimatkunde	17
Las innovaciones en el proceso de enseñanza: De la «Didáctica Magna» a la «Escuela Nueva»	17
Renovación pedagógico-didáctica y enseñanza en la geografía: El principio de la Heimatkunde	24
La institucionalización de la Heimatkunde como materia de enseñanza a partir del siglo XX	35
 CAPÍTULO 2	
Aparición y consolidación del sistema educativo liberal	39
Antecedentes y aparición del sistema educativo liberal	39
Construcción y consolidación del sistema educativo liberal	44
 CAPÍTULO 3	
Desarrollo y quiebra del sistema educativo liberal	55
Desarrollo y crisis del sistema educativo liberal	55
Dificultades y quiebra del sistema educativo liberal	61
 CAPÍTULO 4	
Geografía española y enseñanza secundaria en los albores del siglo XX	75
La posición de la geografía en la legislación sobre la enseñanza secundaria: Una materia complementaria	75
La concepción de la geografía en la legislación sobre la enseñanza secundaria: Una materia auxiliar al servicio de la Historia	82
 CAPÍTULO 5	
La imagen de la geografía española como materia de enseñanza secundaria en opinión de los propios geógrafos españoles	99
La enseñanza de la geografía española en el umbral del siglo XX: Consciencia de un gran atraso e intentos de renovación	99
La sociedad geográfica de Madrid y la renovación de la enseñanza de la geografía española	104

CAPÍTULO 6

Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la España del siglo XIX: La Institución Libre de Enseñanza y las Escuelas del Ave-María	113
La institución libre de enseñanza	114
Enseñanza de la geografía e Institución libre de enseñanza	119
La geografía y las escuelas del Ave-María	124

CAPÍTULO 7

La enseñanza de la geografía española 1900-1936: El acercamiento a la pedagogía	129
Rafael Ballester y la difusión de las innovaciones en el campo de la metodología y de la didáctica geográfica	130
La imagen de la geografía como materia de enseñanza en las obras pedagógicas	135
La escuela de Estudios Superiores del Magisterio y la renovación metodológica y didáctica de la geografía	140

CAPÍTULO 8

La época del totalitarismo educativo	147
El período bélico: La liquidación del sistema educativo republicano	148
El plan de estudio de 1938 o la vuelta al Siglo de Oro	151
La legislación educativa durante la época de la autarquía	155
La pedagogía de la década de los años cuarenta o la anti-Escuela Nueva	159

CAPÍTULO 9

La geografía española en la década de los años cuarenta: Debilidad institucional, aislamiento y dependencia conceptual	165
La situación de la geografía española en la inmediata postguerra	165
Las ideas fundamentales de la geografía española en la década de los años cuarenta	174
La posición de la geografía en la enseñanza media: Una materia marginal	183

CAPÍTULO 10

El estancamiento de la geografía española durante los años cuarenta y sesenta	189
De Ruiz-Giménez a Villar Palasí: La tecnocratización del sistema educativo	189
La persistencia del discurso geográfico-regional (tradicional) en la geografía española	195
Nuevos lamentos y viejos problemas: Las dificultades de la geografía en la enseñanza	218
Conclusiones	239
Bibliografía	249
Anexo I	279
Anexo II	317

INTRODUCCION

Preocupados por la profunda sensación de crisis y por la desorientación en la que se encuentra en la actualidad el docente de geografía, que no parece capaz de poder hallar lo que debieran constituir sus señas de identidad como profesional de esta materia, nos propusimos como objetivo de nuestro quehacer —dirigiéndonos precisamente hacia la búsqueda de las raíces de dicha crisis el análisis de las dificultades de esta disciplina como materia de enseñanza en el bachillerato¹ desde el primer tercio del pasado siglo, pues fue por estas fechas cuando la enseñanza secundaria española se empezó a perfilar con cierta sustantividad dentro del sistema educativo español.

Nuestra hipótesis de partida era la de que, en realidad, la geografía —como ciencia y como objeto de estudio—, ha vivido siempre en lo que pudiéramos denominar como una situación de *crisis permanente*, en una constante tensión originada por la necesidad imperiosa de afirmar su carácter específico frente a la amenaza que constituyó el desgajamiento de partes cada vez más importantes de lo que se había venido considerando como su objeto de estudio tradicional, especialmente a partir del siglo XVIII —como acaba de mostrarse recientemente en un trabajo aparecido en nuestro país— y desde finales del siglo XIX.

Esta situación de «crisis permanente» por la que ha pasado la geografía, y en la que, nos atreveríamos a decir, se encuentra sumida aún con diferentes intensidades según nos fijemos en un país o en otro, creíamos que era posible interpretarla como consecuencia de un *doble atraso*, científico-general y científico-educacional. Científico-general, porque, normalmente —por lo menos hasta la década de los años sesenta, y no en todas las naciones—, en la geografía han penetrado con enorme dificultad la problemática epistemológica y los planteamientos teóricos elaborados en el área científico-social, hasta tal punto que estamos convencidos de que este es uno de los problemas más importantes existentes en la geografía, así como una clave que daría luz a no pocas de las insuficiencias de las explicaciones suministradas por los trabajos geográficos que se han ocupado de diversos problemas. Enfoques teóricos, que eran vitales para poder encontrar un sentido a la organización del espacio en las sociedades modernas, en las que no existían ya conexiones directas *significativas* entre el hombre y el medio que le rodeaba. Y, científico-educacional, debido a que, al igual que en el caso anterior, tanto en lo referido a los criterios para la elaboración de planes y programas de estudio de nuestra disciplina como a los métodos utilizados en su enseñanza, los geógrafos —y los españoles en particular— han tardado

1. Dejamos de lado el papel desempeñado por la geografía en otros niveles de las enseñanzas medias, así como tampoco haremos referencia a la geografía del curso preuniversitario. Esperamos poder ocuparnos en el futuro de estas cuestiones.

en incorporar, o no lo han hecho, las pautas que provenían de sus ciencias referenciales en lo que a esto respecta: *las educacionales*.

Lógicamente, la estructura de nuestro trabajo, al que hay que considerar en la línea de las investigaciones que sobre la historia de las ideas educativas en nuestra disciplina se llevan a cabo por parte de lo que, fuera de Cataluña, se conoce —en opinión de algunos— como la «Escuela de Barcelona», está en función de nuestra hipótesis de partida.

Los diez capítulos que constituyen el mismo pueden muy bien dividirse en dos partes. La primera de ellas abarca el período comprendido entre los años 1836 y el comienzo de nuestra guerra civil, estando compuesta por siete capítulos.² La segunda, formada por tres capítulos y dos apéndices, se ocupa del período que se extiende entre el año 1936 y la promulgación de la Ley General de Educación en el año 1970.

La conclusión que se presenta, además de recapitular sobre lo expuesto, intenta una interpretación de lo que ha supuesto la década de los años setenta para la geografía española, y defiende la tesis de que, en el momento actual —año 1983—, nuestra disciplina, con la «amenaza» de una nueva reforma de las enseñanzas medias, *sigue frente al reto de recuperar el doble desfase* antes citado, con el agravante de que, especialmente en el ámbito científico-educacional —aunque recientemente se haya defendido que las cosas no van mejor en el científico-general³—, el problema se ha agudizado enormemente desde el año 1970, sin que nuestra comunidad científica, por lo menos hasta el momento, parezca haberse dado cuenta de ello.

Dentro de la primera parte de nuestra investigación se plantean diversos problemas. El primer capítulo ofrece una panorámica sobre la evolución de las ideas pedagógicas, especialmente a partir del siglo XIX, y su plasmación en el área de la enseñanza geográfica por medio de la adopción del principio de la geografía local (*Heimatkunde*). El segundo y tercer capítulo exponen —pese a existir en la actualidad diversos trabajos que han analizado con mucho más detalle esta cuestión⁴—, las

2. Todos los capítulos de esta primera parte, pero, especialmente los tres primeros, han sufrido modificaciones con respecto a su redacción original, LUIS, A.: *La geografía del bachillerato español (1836-1970). Historia de una crisis*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Horacio Capel, Departamento de Geografía, F.º de Filosofía y Letras, Universidad de Santander, Santander, septiembre 1983, 860 pp. (2 vols.).
3. BOSQUE SENDRA, J.; RODRIGUEZ RODRIGUEZ, V.; SANTOS PRECIADO, J. M.: *La geografía cuantitativa en la universidad y la investigación española*, «Geo-crítica», n.º 44, Barcelona, marzo, 1983, 47 pp. A lo largo de este trabajo se recalca la debilidad y la práctica inexistencia de la geografía cuantitativa en nuestro país, así como la posición hegemónica de la concepción regional o paisajística.
4. Ha de quedar claro que, pese a su importancia, no se tratarán aquí aspectos relacionados con la evolución general de la política educativa, entendida esta dentro del marco más amplio de las modificaciones habidas en nuestro país durante el período objeto de nuestro estudio en los sectores económico, social y cultural, pues, junto al hecho de que nuestro interés apunta hacia otra dirección, el lector interesado puede consultar una serie de obras entre las que destacamos las siguientes: JIMENEZ FRAU, A.: *Ocaso y Restauración (Ensayo sobre la Universidad Española Moderna)*, México, 1948. TURIN, I.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar, 1967 (1959). RUIZ BERRIO, J.: *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, C.S.I.C., 1970. SIMON PALMER, M.ª del C.: *La enseñanza privada secolar de grado medio en Madrid (1820-1868)*, Madrid, C.S.I.C., 1972. PESET, M. y PESET, J. L.: *La Universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, Taurus, 1974. VARIOS AUTORES: *La enseñanza*.

vicisitudes que acompañaron a la implantación del sistema educativo liberal en España, vinculadas a los problemas de la consolidación de la revolución burguesa en nuestro país.⁵ Los capítulos cuarto y quinto abordan el problema de la imagen que se tenía de nuestra disciplina como materia de enseñanza, tomando como base tanto las disposiciones legales como la propia idea que los geógrafos poseían de esta cuestión. Finalmente, en lo que a esta primera parte se refiere, los capítulos sexto y séptimo hacen énfasis en los intentos realizados durante el período comprendido entre la Restauración y el año 1936 por romper el doble desfase señalado, dentro del esfuerzo más amplio encaminado a que el sistema educativo en su conjunto cumpliera una tarea más acorde con la realidad socioeconómica del país.

La segunda parte de nuestro trabajo tiene como punto de partida la guerra civil, pues, con sus secuelas de todo tipo, supuso un corte brutal en la dinámica que había seguido hasta entonces la problemática educativa española. Los tres capítulos que la componen⁶ se ocupan de lo siguiente: el octavo y el décimo (apartado primero) analizan la filosofía educacional del nuevo régimen entre los años 1940 y 1970; el noveno y los dos apartados restantes del décimo estudian las ideas básicas de la geografía española durante el mismo período (los años cuarenta en el capítulo noveno y los años cincuenta y sesenta en el siguiente).⁷

za en España, Madrid, A. Corazón Ed., 1975. PEREZ GALAN, M.: *La enseñanza en la II República Española*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1975. MEDINA, E.: *La lucha por la educación en España (1770-1970)*, Madrid, Ayuso, 1977. MOLERO, A.: *La reforma educativa en la II República. Primer bienio*, Madrid, Santillana, 1977. MONES, J.: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, Ediciones de La Magrana, 1977. SAMANIEGO, M.: *La política educativa de la II República durante el bienio azañista*, Madrid, C.S.I.C., 1977. SAFON, R.: *La educación en la España revolucionaria (1936-1939)*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1978. DE PUELLES, M.: *Política y legislación educativa en la España contemporánea*, Tesis doctoral inédita, Facultad de Derecho de la Universidad Complutense, Madrid, 1979. DE PUELLES, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Labor, 1980. LOZANO, C.: *La educación republicana*, Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1980. VÍNAO, A.: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, 1982.

5. La maraña legislativa relacionada con la Instrucción Pública durante este período que analizamos es enorme, como tendrá ocasión de comprobar el lector. Una bibliografía básica sobre el constitucionalismo español puede verse en DE ESTEBAN, J.: *Constituciones españolas y extranjeras*, 2 vols., Madrid, Taurus, 2.ª ed. 1979 (1.ª ed. 1977). Referido solamente al caso español, que es la que utilizaremos nosotros casi siempre, DE ESTEBAN, J.: *Las Constituciones de España*, Madrid, Taurus, 1981. También es de alto interés la consulta, entre otros, de SANCHEZ AGESTA, L.: *Historia del constitucionalismo español*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1978 (1.ª ed. 1955); SOLE TURA, J. y AJA, E.: *Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936)*, Madrid, Siglo XXI, 1978 (1.ª ed. 1977).
6. A los que habría que añadir dos apéndices sobre las materias que formaron parte de los planes de estudio del bachillerato español entre los años 1836 y 1970 (anexo primero), y los cuadros horarios de dichos planes (anexo segundo).
7. Por razones de espacio, no aparecen aquí dos largos capítulos de la investigación original en los que, antes de abordar el tema de cuáles eran las ideas dominantes en la comunidad de geógrafos españoles a partir de 1936, se ofrecía al lector una interpretación de la historia del pensamiento geográfico clásico considerada como la historia de una imposibilidad, a saber, la de querer penetrar en la estructura interna de la acción social, como causa que explicaría las modificaciones habidas en el paisaje cultural, a través de lo concreto en el paisaje; es decir, de una manera indirecta y no de un modo directo como lo hacen desde

No quisiéramos finalizar esta introducción sin dejar constancia de nuestro agradecimiento hacia una serie de personas e instituciones que han posibilitado que este trabajo pudiera realizarse. Gratitud que, geográficamente, se reparte entre dos ciudades: Barcelona y Santander.

En la primera de ellas, el contacto con el profesor *Ramón Grau Fernández* despertó en nosotros el interés hacia la reflexión teórica sobre ciertos problemas de la geografía actual así como la ineludible necesidad de abordar esta cuestión no sólo dentro de los límites estrechos de nuestra disciplina, sino también a partir del más amplio contexto histórico y cultural en el que dicha problemática se evidenciaba.

En Santander, y en una situación especialmente delicada por nuestra parte, el Departamento de Geografía de esta Facultad acogió con cariño e interés el tema de investigación desarrollado, poniendo a nuestra disposición todo tipo de facilidades para poder realizar la misma.

Por otra parte, de no habernos topado, hace ahora ocho años con el profesor *Horacio Capel Sáez*, la situación en la que nos encontramos no se hubiera producido. Su estímulo y ayuda, en las numerosas ocasiones en las que hemos tratado conjuntamente problemas relacionados con nuestra investigación —y otros— en el «lugar de encuentros» que para diversas personas se ha convertido la barcelonesa calle de Juan Güell, han sido de un valor incalculable.

Finalmente, todo trabajo de investigación que se realiza en esas condiciones difíciles de profesor recién nombrado —en las que uno, acabados sus estudios, tiene tanto que enseñar que le suele quedar muy poco tiempo para aprender—, conlleva cierto sacrificio tanto para el autor del mismo como para las personas con las que convive, quienes, a fuerza de seguir cotidianamente, lo deseen o no, las incidencias del mismo, se convierten de facto en «correalizadores». Y este ha sido el caso de *Karmele* y de *Aitor*, sin cuyo apoyo, concretado en múltiples maneras entre las que no ha faltado la saludable protesta, esta publicación sería, aún, un proyecto.

A todos ellos —sin olvidar a *Carlos Gómez Blázquez* y a *Francisco Sáez Picazo*, que, con su ayuda entusiasta realizaron, sin estar obligados a ello, el «milagro» de que la Biblioteca Municipal Menéndez Pelayo funcionase con eficacia—, muchas gracias.

* * *

La obra que hoy se publica fue defendida como Tesis doctoral en el Departamento de Geografía de la Universidad de Cantabria el 22 de octubre de 1983, con el título *La geografía en el bachillerato español (1836-1975)*. Para esta edición se han suprimido los capítulos IX y XI, que han sido ya publicados en «Geo Crítica» (n.º 48 y 49), y se han resumido ampliamente también los capítulos I a III. El tribunal que juzgó la Tesis estuvo presidido por el Prof. Joaquín Bosque Maurel, catedrático de Geografía de la Universidad Complutense de Madrid, y de él formaban parte, como vocales, los Profs. José Ortega Valcárcel, catedrático

hace ya largo tiempo los científicos sociales, que distinguen claramente entre el medio «interno» y el medio «eterno», no permitiendo correlaciones directas entre el uno y el otro a la hora de explicar la acción social relevante espacialmente. Véase LUIS, A.: *La geografía humana: ¿de ciencia de los lugares a ciencia social?*, «Geo-crítica», n.º 48, Barcelona, noviembre, 1983; LUIS, A.: *Geografía social y geografía del paisaje*, «Geo-crítica», n.º 49, Barcelona, enero, 1984.

de Geografía de la Universidad de Cantabria; Emilio Murcia Navarro, catedrático de Geografía Humana de la Universidad de Oviedo; Horacio Capel Sáez, catedrático de Geografía Humana de la Universidad de Barcelona, y Director de la Tesis; y José Luis Peset, Investigador del Instituto Arnau de Vilanova del C.S.I.C., Madrid. Quiero aprovechar la oportunidad que me ofrece esta publicación para darles las gracias a todos ellos por las críticas y sugerencias que realizaron durante el acto.

«Y ahora, antes de terminar, se explicará el lector por qué hemos titulado este trabajito *Job y la Geografía*. Es que se parecen tanto aquel sufrido varón y esta ciencia complaciente! No hay cosa que aquel no soportó y que ésta no sea capaz de recibir. Sobre Job, como sobre la Geografía, se puede echar todo. Ninguno de los dos protestará, ni siquiera se quejará. Job padeció desgracias, ruinas, abandono, miserias físicas y morales: fue un acaparador de calamidades. Sobre la Geografía caen las elucubraciones de doctos e indoctos, las fantasías de los imaginativos, los relatos de los viajeros, las murmuraciones de los pueblos, las querellas de los políticos, las investigaciones perdidas. Y así la Geografía y Job vienen a parecerse hasta en el resultado final. Los dos se han convertido por último en un vertedero. Sino que Job encontró por fin su remedio. ¿Quién lo hallará para la Geografía actual?».

URABAYEN 1946, p. 280

1. — PEDAGOGIA Y GEOGRAFIA HASTA COMIENZOS DEL SIGLO XX: SURGIMIENTO E INSTITUCIONALIZACION DE LA HEIMATKUNDE.

A un nivel general, y sin entrar todavía en el caso español, presentamos en este capítulo un resumen del proceso que han seguido las ideas pedagógicas. El primer apartado se ocupa de esta cuestión, considerando, sobre todo, el siglo XIX y el primer tercio de nuestra centuria. En el segundo señalamos el relativo paralelismo que hubo entre la renovación pedagógica y la evolución de la enseñanza de la geografía, tomando como ejemplo el principio de la *Heimatkunde* como estructurador de los contenidos que se impartían en dicha materia. Finalmente, el tercer apartado está dedicado a analizar el proceso de institucionalización de la *Heimatkunde* como área de enseñanza a comienzos del siglo XX.

1.1. — Las innovaciones en el proceso de enseñanza: de la «Didáctica Magna» a la «Escuela Nueva».

Los precursores de la moderna Didáctica. — Etimológicamente, la palabra Didáctica es de origen griego y significa enseñar, siendo éste el sentido que le asignan la mayoría de los especialistas que tratan del tema.¹ Si bien es cierto que esta palabra posee en este idioma múltiples variantes que se refieren a elementos diversos del proceso educativo, Blankertz² señala que no hay que atribuirle desde sus orígenes un sentido estrictamente pedagógico. Para este autor, lo «didáctico» fue más

1. Véanse las voces correspondientes en *Diccionario enciclopédico Hispano-americano de literatura, ciencias y artes*, t. VI, Barcelona, Montaner y Simón, 1890, p. 583 y *Enciclopedia Universal Ilustrada Europea-Americana*, t. XVIII, Madrid, Espasa-Calpe, s. f., pp. 968-69.

También pueden consultarse otra serie de obras entre las que citamos las de GOETTLER, J.: *Pedagogía Sistemática*, Barcelona, Herder 1955 (1950); apartado primero del capítulo VII, p. 233 y ss.; STOECKER, K.: *Principios de Didáctica Moderna*, B. Aires, Cincel-Kapelusz, 1972, pp. 5-7 (la primera edición alemana es de 1954); FERNANDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*, en: GARCIA HOZ, V. (Dir.): *Diccionario de Pedagogía Labor*, t. I, Barcelona, Labor, 1964, pp. 267-268; TITONE, R.: *La Didáctica*, en TITONE, R.: *Metodología didáctica*, Madrid, Rialp, 1974, pp. 23-28, (1963); SOLER FERRER, E.: *Didáctica I. Educación y Enseñanza*, en: GRAN ENCICLOPEDIA RIALP, t. VII, Madrid, Rialp, 1972, pp. 683-686; FERNANDEZ HUERTA, J.: *Acepciones y divisiones de la didáctica*, en MAILLO, A. (Dir.): *Enciclopedia de Didáctica aplicada*, Barcelona, Labor, 1973, pp. 20-30; PACIOS, A.: *Introducción a la Didáctica*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1981, pp. 57-60.

2. BLANKERTZ, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*, Muenchen, Juventa-Verlag, 1980 (1969), pp. 13-14. También BLANKERTZ, H.: *Didaktik*, en: SPECK, J. y WEHLE, G. (Eds.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Bd. I, Muenchen Koesel Verlag, 1970, pp. 242-243. Existe traducción castellana de esta última obra publicada por la editorial Herder en 1981.

bien una variante de los poemas épicos griegos que coexistían con los históricos y heróicos. Esta misma acepción se mantuvo en la traducción latina que le dieron los romanos, no desapareció durante siglos posteriores y aún puede encontrarse en nuestros días.³

Los cambios económicos, sociales y políticos que tuvieron lugar en Europa durante la Baja Edad Media y el descubrimiento del Nuevo Mundo, trajeron como resultado un replanteamiento no sólo de los ideales educativos del medievo sino también una exigencia de modificación de los métodos de enseñanza. Como precursores de una nueva didáctica, entendida ya en un sentido estrictamente pedagógico y cuyos principios básicos se formularon en el siglo XVII, hemos de señalar a Vives, Rabelais y Montaigne. Abbagnano y Visalberghi, en su historia de la pedagogía, nos señalan el escaso desarrollo de la enseñanza realista a comienzos del siglo XVII y el contraste existente entre los planes de estudio de los centros que impartían una enseñanza de tipo clásico y las «academias», cuyos programas pudieran calificarse en cierto modo como de «enseñanza profesional». Mientras que en el primer tipo de estudios había una total ausencia de materias modernas como las ciencias naturales, la geografía o la historia (o se relegaba su aprendizaje a los últimos años), en las academias mencionadas se preocupaban por ofrecer dentro de su currículo disciplinas que fuesen útiles para la vida.⁴

Este escaso auge de la enseñanza utilitaria a comienzos del siglo XVII, en una época de desarrollo científico, técnico y cultural, hacía que existiese un profundo desfase entre las exigencias que la sociedad de entonces planteaba al sistema educativo en su conjunto, y los contenidos impartidos por dicho sistema.⁵

La consecuencia de ello fue la necesidad de plantearse una mejora de los métodos de enseñanza vigentes hasta entonces, con el fin de poder alcanzar un doble objetivo: una enseñanza más eficaz de lo que se impartía desde antaño y la ampliación de los conocimientos que se daban en los distintos niveles de enseñanza, de tal manera que tuviesen también en cuenta las nuevas necesidades sociales.

Precisamente en esta dirección avanzó el movimiento de renovación pedagógica del siglo XVII con las figuras de Ratke (1592-1670), y, sobre todo, Comenio (1592-1670) con su *Didáctica Magna*. Autor este último que, frente a sus antecesores —los cuales hicieron hincapié en los aspectos metódicos y en la técnica de transmisión de conocimientos—, se dirigió hacia el sentido educativo-formativo de los contenidos, con lo que situó a la Didáctica en el amplio marco de la Pedagogía.⁶

3. Blankertz indica en los dos trabajos citados que ésta es la acepción que se encuentra en la Gran Enciclopedia Larousse del año 1961.
4. ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A.: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, F.C.E., 1981, p. 298-316. Hemos consultado la quinta reimpresión de la primera edición en castellano de 1964. El original italiano es de 1957.
5. «De esta forma se determinaba una especie de grave discordancia entre la instrucción común y las exigencias tanto de la ciencia como de la vida económica, discordancia que no podía escapar a los espíritus más perspicaces y que, en cierta medida, es advertida también por los poderes políticos y la opinión pública» *Ibidem* (p. 299).
6. La *Didáctica Magna* apareció publicada en latín en el año 1657 (había sido escrito en checo en 1632). Nosotros hemos utilizado la traducción al castellano hecha por Saturnino López Peces, publicada en Madrid por la Editorial Reus en 1922. A partir del capítulo XVI de esta obra fundamental, Comenio va indicando una serie de máximas que están en la base de su sistema de enseñanza, utilizando siempre analogías con el mundo de la naturaleza como garantes de la

La pedagogía del siglo XVIII: Rousseau y Pestalozzi. — El siglo XVIII es el siglo de la Ilustración, un movimiento de carácter cultural que concibe a la educación como el motor de cambio de la sociedad. Debido a ello se le dedica una gran atención, intentando extenderla al mayor número posible de personas y elevar su calidad tanto en lo que se refiere a los contenidos que se imparten en la misma, como a la racionalización científica de los métodos empleados en la enseñanza⁷.

Dos de las figuras más representativas de esta época, —dejando de lado a otros autores que como Kant, Herder, Goethe y Schiller tuvieron importancia por las ideas pedagógicas que expresaron, así como a corrientes renovadoras de la enseñanza como el filantropismo⁸—, fueron las de Rousseau (1712-1788) y Pestalozzi (1746-1827).

Como pedagogo, el primero de ellos ha pasado a la historia gracias al «Emilio» (1762), obra que, de forma novelada y a lo largo de los diversos libros que la componen nos va marcando las fases de un proceso educativo ideal⁹.

Evidentemente, «El Emilio» de Rousseau no es un tratado sistemático de pedagogía, pero presenta multitud de sugerencias. De entre todas ellas, que conjuntamente bien pudieran constituir los principios pedagógicos de su «sistema» educativo, señalaríamos tres como las más relevantes: la importancia concedida a la educación para el desarrollo de la personalidad humana, pues «a las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación»¹⁰; la necesidad de que la educación esté en concordancia con la naturaleza si se quieren obtener resultados satisfactorios¹¹, y la adecuación de los contenidos al niño, a sus intereses y al grado de desarrollo evolutivo en el que se encuentre¹².

Junto a estas ideas fundamentales, y sin afán de exhaustividad, en la obra de Rousseau existen también otras que serán recogidas más adelante por los renovadores de la escuela: la importancia de la motivación para el aprendizaje, la defensa de la enseñanza intuitiva, el utilitarismo

cientificidad del método que propone, y entre las que señalamos como más importantes las siguientes: la motivación, el comienzo temprano de los estudios, la gradualidad, el carácter intuitivo de la enseñanza, el uniformismo metódico y un cierto utilitarismo en lo que se refiere a los contenidos de la misma.

7. Para los aspectos generales del movimiento ilustrado, consúltense la bibliografía citada más adelante.
8. Bajo este nombre se conoce el movimiento alemán de renovación pedagógica que intentó llevar a la práctica las ideas de la Ilustración. Johann Bernard Basedow (1723-1790) fue el creador del filantropismo. En el año 1774 fundó en Dessau un «Philantropinum» en el que experimentó sus ideas básicas: neutralidad religiosa, empleo de métodos intuitivos en la enseñanza, importancia del ejercicio físico y del trabajo manual y utilitarismo en lo que se refiere a los conocimientos a impartir. Un discípulo suyo, Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811), fundó otro centro similar en Schnepfenthal en el año 1784 al que asistirá el geógrafo Ritter tal y como veremos más adelante.
9. Hemos utilizado la traducción del «Emilio» realizada por J. Marchena, Madrid, Imprenta de Alban y Compañía 1821, 2 vols. A ella se referirán las citas que aparezcan a continuación.
10. *Ibidem.*, t. I, Libro I, p. 2.
11. En relación con esto, *Ibidem.*, t. I, Libro II, pp. 81, 82 y 94. La filosofía educativa de Rousseau y su defensa del método natural está sintetizada en el t. I, libro I, p. 8 cuando señala lo siguiente: «¿Qué tenemos que hacer para la formación de este raro mortal (Emilio, AL)? Mucho sin duda; estorbar que hagan nada».
12. *Ibidem.*, t. I, prólogo, p. IV; t. I, libro II, pp. 89, 117, 120, 122-124 y 203; t. I, libro III, pp. 224, 227, 250 y 265.

en lo que se refiere al principio de la selección de los contenidos de la enseñanza, y la crítica a la enseñanza tradicional desde múltiples aspectos entre los que destacan sus ataques al verbalismo y al uso de libros de texto en la enseñanza ¹³.

A la vista de todo lo expuesto, no es de extrañar que algunos autores consideren a Rousseau como el Copérnico de la pedagogía: antes de él, ésta había estado centrada en torno a los contenidos; a partir de él, la pedagogía girará alrededor del educando. Su influencia en los movimientos posteriores de renovación pedagógica será enorme ¹⁴.

La segunda de las figuras relevantes en el campo de la renovación pedagógica durante esta centuria fue J. H. Pestalozzi. Dado que este autor era remiso a sistematizar las ideas, sus principios pedagógicos se encuentran diseminados en diversas obras, siendo una de las más importantes la de *Wie Gertrudis ihre Kinder lehrt* ¹⁵.

¿Cuáles son los rasgos básicos de la obra pestalozziana? Dejando aparte el fuerte sentido religioso que impregna toda la producción de este autor, hay que señalar en primer lugar que la finalidad de la pedagogía de Pestalozzi es colectiva y no individual, como en el caso de Rousseau.

En segundo lugar, Pestalozzi, al igual que los reformadores anteriores, concede una gran importancia a la educación desde los primeros años de la vida y critica varios aspectos de la escuela tradicional: su función aletargadora; su alejamiento de la naturaleza, y, como consecuencia su verbalismo, y la escasa atención prestada al educando a la hora de seleccionar los contenidos y los métodos de la enseñanza a impartir ¹⁶.

En tercer lugar, la propuesta de Pestalozzi para la renovación de la enseñanza consiste en considerar a la *intuición* como el principio básico de la instrucción ¹⁷. Pestalozzi ha pasado a la historia de la educación como el pedagogo de la intuición. Ahora bien, su concepto de intuición es diferente al utilizado por Comenio. Mientras que en éste la intuición

13. Sobre esta cuestión, *Ibidem.*, t. I, libro II, p. 135; t. I, libro III, pp. 223, 226, 227, 228; t. , libro II, pp. 244-245; t. I, libro II, pp. 127-28, 135; t. I, libro III, pp. 222-223.

14. Lo cual puede comprobarse consultando cualquier tratado de pedagogía, como p. ej., DEBESSE, M. y MILARET, G. (Dir.): *Introducción a la pedagogía*, Vilassar de Mar (Bna.), 1972, pp. 105-110 (Tratado de Ciencias Pedagógicas, n.º 1). La figura de Rousseau, como sintetizador de las ideas tradicionales del siglo XVII y las orientaciones de la nueva pedagogía del siglo XVIII, nos es presentada por SNYDERS, G.: *Los siglos XVII y XVIII*, en DEBESSE, M. y G. MILARET (Dir.): *Historia de la Pedagogía*, vol. II, Vilassar de Mar (Bna.), 1974, pp. 40-47. (Tratado de Ciencias Pedagógicas, n.º 3). Pese a no pertenecer a este tipo de manuales, puede verse un buen resumen de las ideas de Rousseau, al que se le considera como el gran precursor, en PALACIOS, J.: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 3, 1981, pp. 39-49.

15. De este último trabajo, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Un ensayo en cartas para dar a las madres una dirección al enseñar por sí mismas a sus hijos*, hemos utilizado la traducción hecha por L. Luzuriaga, Madrid, Cristóbal Ruiz Editor, 1912, con un prólogo de Luis de Zulueta.

16. En relación con estas cuestiones, *Ibidem.*, pp. 22-23 (carta primera); 96 (carta cuarta); 26 (carta primera); 54, 65-66 (carta segunda); 26 (carta primera) y 54 (carta segunda).

17. Recapitulando lo dicho en las cartas anteriores, Pestalozzi señala que «... asentado firmemente el principio más alto y sublime de la instrucción al reconocer a la intuición como el fundamento absoluto de todo conocimiento...», *Op. cit.*, carta 9.ª, p. 191.

significa una vuelta a las cosas, es decir, es una *intuición pasiva*, en Pestalozzi la intuición tiene un *carácter activo*: la sustitución del objeto realzado por la penetración del sujeto. Intuir es observar, y esta acción es una consecuencia de la atención.

La intuición en Pestalozzi no se refiere a la percepción de ideas a través de los sentidos, sino a realizar y a dar manifestación a las ideas. La intuición sensible es una realización concreta que posibilita la comprensión de una idea que vive ya en el alumno. Como elementos constitutivos de la intuición, que posibilitan la aprehensión de objetos de cualquier clase, señala Pestalozzi al número, a la forma y a la palabra¹⁸.

¿Cómo sintetizaríamos la aportación pestalozziana en el marco de la renovación pedagógica?, Pestalozzi es el creador de la escuela popular. Hasta él, la escuela era una escuela de materia, de datos, de contenidos: el enfoque didáctico era «materialista». A partir de su obra, la escuela se convierte en una escuela de formas: lo que interesa es enseñar a pensar, a dibujar y a expresarse. Pestalozzi ha pasado a la historia como el pionero del formalismo didáctico, como opuesto al «materialismo» que haría hincapié en la materia, en los contenidos.

Herbart y Willmann: las ideas pedagógicas en el siglo XIX. — Aunque existen también otras figuras de importancia como la de Froebel, entre otros, la historia de la pedagogía del siglo XIX está dominada por Johann Friedrich Herbart (1776-1841), cuyos trabajos pedagógicos más importantes son la *Allgemeine Pädagogik* (1806)¹⁹ y el *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, aparecido en 1835²⁰.

En la obra herbartiana la pedagogía se construye basándose en dos aportaciones: la de la Ética, que fija el fin último de la educación, y la de la Psicología, que, como medio, indica los caminos a elegir si se quieren alcanzar los objetivos propuestos²¹. El fin último de la educación según Herbart era ayudar a alcanzar la perfección moral. A ella se llegaba garantizando la existencia de tres condiciones: el *gobierno*, la *educación* y la *instrucción*. Con la primera se lograba la pureza del sistema educativo; con la segunda se influía sobre el alumno y la tercera era el elemento capital de la educación²².

18. «...todo nuestro conocimiento procede del número, la forma y la palabra, *Op. cit.*, carta 6.ª, p. 117.

19. En lo que se refiere a la *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, hemos utilizado la traducción hecha por L. Luzuriaga para ediciones de la Lectura, Madrid, s. f. (¿1919?), que contiene también un importante prólogo de J. Ortega y Gasset sobre la fundamentación de la obra de Herbart: *A «Pedagogía general derivada del fin de la educación», de J. F. Herbart*. Puede consultarse con más comodidad en sus obras completas, t. VI Madrid, Revista de Occidente, 1947, pp. 265-291.

20. La segunda edición aumentada de este trabajo aparecida en 1841, está recopilada en ASMUS, W. (Ed.): *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, t. III, Duesseldorf-Muenchen, Verlag Helmut Kuepper, 1965, pp. 155-300. Existe una versión castellana con el título de «Bosquejo para un curso de Pedagogía», aparecida en 1923 que no hemos podido consultar.

21. La aportación de la Psicología, entendida como una ciencia experimental, era de capital importancia para los propósitos de Herbart: sacar a la Pedagogía del campo en exceso especulativo en el que se hallaba inmersa, o, lo que es lo mismo, elevarla a la categoría de ciencia.

22. Herbart consideraba que era formativa (educativa) cualquier tipo de instrucción, cosa que no estará tan clara para sus continuadores: «La pedagogía es la ciencia que necesita el educador *para sí mismo*. Y, debo confesarlo aquí, yo no puedo concebir la educación sin la instrucción, e, inversamente, no reconozco, al menos en esta obra, instrucción alguna que no eduque», Herbart, *Pedagogía...*, *Op. cit.*, p. 11.

El concepto de instrucción educativa en Herbart lleva parejo el concepto de interés, pues la misión de aquella es, precisamente, la de despertar el interés en el educando. Lo esencial para que una instrucción sea efectiva es que despierte el interés. Herbart hace una división de éste en dos grandes grupos que pudiéramos denominar como los *intereses cognoscitivos* y los *intereses afectivos*. Cada uno de estos grupos se subdivide en tres apartados: intereses de tipo empírico, especulativo y estético (como componentes del primer grupo) e intereses simpático, social y religioso (como integrantes del segundo grupo).

Finalmente hemos de hacer referencia a otro aspecto importante de la obra de Herbart: su *teoría de los grados formales de la enseñanza*. Dos eran las fases en torno a las que se articulaba la exposición de una lección: la fase de la *penetración* —a lo largo de la cual se profundizaba en una experiencia nueva— y la fase de la *reflexión* en la que se relacionaba lo nuevo con lo ya conocido. Cada fase se descomponía en dos secuencias, cada una de las cuales constituyen los *grados formales de la instrucción*: la secuencia de la *claridad*, la secuencia de la *asociación*, la secuencia de la *sistematización* —en la que se articulaba lo nuevo dentro de un todo— y la secuencia del *método*.

La importancia de la obra de Herbart, el menor de los grandes pensadores alemanes entre Kant y Hegel, tal y como nos lo señala Ortega en el prólogo a la traducción de la *Pedagogía general* hecha por Luzuriaga (p. IX), fue enorme, pudiéndose decir que toda la didáctica del siglo XIX —pese a que él no empleó nunca esta expresión—, es herbartiana. Pedagogo realista, en un contexto histórico en el que eran abrumadora mayoría los de tendencia idealista, Herbart fue, sobre todo un sistematizador de la Pedagogía realizada hasta entonces. Su intento de elevarla a la categoría de ciencia le llevó a conceder una gran importancia a la Psicología²³ y a poner un fuerte énfasis en los aspectos metódicos de la enseñanza. Esto trajo como consecuencia un cierto relegamiento de la preocupación por el educando, la primacía del papel del maestro y el situar la lección o el programa en el centro del proceso educativo, lo cual será criticado por los renovadores de la pedagogía escolar a finales del siglo XIX y a comienzos del XX.

La segunda de las figuras de la renovación pedagógica del siglo XIX, aunque su vida se alargó durante buena parte del XX, fue la de O. Willmann (1839-1920). A partir de 1872 y hasta 1903 ocupó la cátedra de Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Praga, siendo precisamente durante este período cuando aparece una de sus obras principales: *Didaktik als Bildungslehre* (1882-1889)²⁴.

En este trabajo, Willmann persigue tres objetivos fundamentales: dar un tratamiento científico a los estudios relacionados con la Teoría de la Educación y con la Teoría de la Enseñanza²⁵; establecer una vinculación entre las concepciones social e individual de la educación y de

23. «La primera ciencia del educador (nos dice Herbert en su *Pedagogía general*, AL), aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual se determinara *a priori* todas las posibilidades de las emociones humanas», *Op. cit.*, p. 9.

24. De esta obra se realizó una versión castellana con el título de *Teoría de la Formación Humana (La Didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación)*, traducida por Salustiano Duñaiturría y publicada en dos volúmenes por el C.S.I.C. en Madrid, el año 1948.

25. *Ibidem.*, t. I, p. 5.

la formación (*Bildung*) —con el fin de evitar lo que él denominaba como unilateralidades que desembocarían en el «didactismo» o en el «pedagogismo»—, y basar la Didáctica y la Pedagogía en la Sociología y en la Historia, es decir, la consideración de la reflexión histórica y social a la hora de elaborar la Teoría de la Formación y la Teoría de la Enseñanza ²⁶.

Dos son las consecuencias que se derivan de la exigencia planteada por Willmann de que se tenga en cuenta el factor histórico a la hora de elaborar una teoría de la Formación y de la Enseñanza: una de carácter general y otra de carácter metódico. Por una parte, la crítica a considerar al Estado como la única instancia educadora tal y como, en su opinión, sucedió a lo largo de los siglos XVIII y XIX ²⁷. Por la otra, la propuesta de un método de enseñanza genético: durante su época de formación el niño, o el joven tenía que seguir una trayectoria similar a la llevada a cabo por la humanidad en su conjunto ²⁸.

La «revolución» de la enseñanza en el siglo XX: la Escuela Nueva. — A finales del siglo XIX comienza a desarrollarse en diversos países —Inglaterra, Alemania, Suiza, Bélgica, Francia, ...—, un movimiento de renovación pedagógica que se ha conocido con el nombre de Educación Nueva o Escuela Nueva.

En su crítica a los fundamentos de la escuela tradicional, es evidente que esta corriente renovadora no parte del vacío, pues adoptará puntos de vista de autores que hemos tratado en este apartado, sobre todo de Rousseau. Por su filosofía naturalista y por su énfasis en respetar las peculiaridades del niño a la hora de seleccionar contenidos y métodos de enseñanza, el pensador ginebrino se convertirá en el precursor de los defensores de la Escuela Nueva.

Los principios de la Escuela Nueva —la casi totalidad de ellos— se formularon en el Congreso de Calais celebrado el año 1921, año en el que se creó también la *Ligue Internationale de L'Education Nouvelle*, y se refieren a diversos ámbitos: a la organización general, a la educación física y a la higiene, a la formación intelectual y a la formación moral, social y estética.

Hasta el surgimiento de este movimiento innovador existió un gran desfase entre los principios de la teoría pedagógica y la práctica educativa cotidiana. Hacia finales de siglo, gracias a una serie de centros innovadores se produjo una aproximación, intentándose llevar paralelamente la teoría y la práctica educativa.

Las etapas de este intento de mejorar las condiciones de la enseñanza son tres:

- 1.— *Búsqueda de una fundamentación pedagógica de la actividad escolar.* Ante la insatisfacción de la pedagogía y de la didáctica tradicional, en su mayoría de base herbartiana, los defensores

26. *Ibidem.*, t. I, p. 68.

27. Hay otras instancias —factores sociales los denomina Willmann— que son muy importantes a la hora de fijar los objetivos y los contenidos de la enseñanza: la Iglesia, la Sociedad y las Costumbres, *Ibidem.*, t. I, p. 61.

28. «De la misma concepción procede la idea de un método genético que hace aparecer ante el espíritu del educando un contenido de conocimientos bajo el aspecto de su desarrollo histórico...», *Ibidem.*, t. I, p. 365; también p. 93 y 97.

Precisamente por esto Willmann dedica toda la primera parte del primer tomo de su trabajo a analizar los diversos tipos históricos de formación, p. 119-396. Hay que señalar que este autor nos suministra aquí una importante historia de las ideas pedagógicas.

de la Escuela Nueva acudieron a la teoría, a la pedagogía. Esta es la fase que, algunos autores²⁹, han denominado como la «generación de los espacios» y que se extiende desde 1889 hasta 1900. Durante la misma se produce la ruptura del espacio escolar tradicional.

- 2.— *Creación de una nueva base teórica*: la educación influye en la pedagogía, creando una nueva teoría. Es la denominada «generación de los métodos de enseñanza» que se extiende cronológicamente entre los años 1901 y 1916: el método Montessori, el método de proyectos, el método Decroly, etc.
- 3.— *Racionalización del trabajo*. Abarca el período comprendido entre 1916 y 1931. La primera y la segunda fase de la Escuela Nueva suministraron el marco y el contenido de la práctica pedagógica. En la tercera se toma conciencia clara de que una reforma de la escuela supone una reforma de su contexto. Es la «generación de los planes»: el plan Dalton, el plan Jena y el plan o el sistema de Winnetka.

1.2. — Renovación pedagógico-didáctica y enseñanza de la geografía: el principio de la *Heimatkunde*.

A lo largo del apartado anterior hemos presentado a grandes rasgos las ideas fundamentales de una serie de autores, cuyas aportaciones tuvieron una gran influencia en la modificación de los procesos de enseñanza. Dado que en dicho apartado se pretendía únicamente exponer el núcleo básico del pensamiento pedagógico de los dos últimos siglos, sobre todo, no se hizo ninguna referencia al ámbito concreto de nuestro interés en el que plasmaron las innovaciones pedagógicas: la enseñanza de la geografía.

¿Cuándo y cómo se han ido abriendo paso en esta disciplina las nuevas ideas pedagógicas? ¿Cuándo aparece la geografía como materia de enseñanza diferenciada? La inclusión de la geografía en el currículo se produjo a lo largo de la edad moderna, dentro de planes de estudio orientados hacia la transmisión de un saber de tipo «realista», cuyos contenidos y habilidades instrumentales capacitasen al alumno para poder desenvolverse en las diversas situaciones con las que se enfrentará más adelante, y opuesto a la enseñanza verbalista tradicional.

Enseñanza «realista» y aparición de la geografía como asignatura en los planes de estudio a lo largo de los siglos XVII y XVIII. — En Alemania³⁰ está comprobada la existencia de la enseñanza de la geografía, con la ayuda de mapas, en un *Gymnasium* de la ciudad de Nuremberg en el año 1510. En España, Luis Vives, en su *De tradendis disciplinis* (1531), señalaba en lo que respecta a la cuestión de la división de las artes que «...para buscar la comodidad del que aprende...» había que dividir las

29. Antonio Alcoba, Catedrático de Pedagogía de la «Normal» santanderina, a lo largo de diversas charlas mantenidas con él sobre problemas pedagógicos.

30. SPERLING, W.: *Schulgeographie*, en TIETZE, W. (Ed.): *Westermann Lexikon der Geographie*, t. IV, Braunschweig, 1973 (1970), pp. 139-143. En la página 141 puede verse una tabla que suministra una información cronológica sobre el proceso de institucionalización de la geografía como materia de enseñanza.

La introducción de la geografía en centros de enseñanza con planes de estudio realista a lo largo de los siglos XVII y XVIII puede consultarse también en SNYDERS, *Op. cit.*, 1974, pp. 17, 40 y 50.

de tal modo que apareciesen primero las relacionadas con la naturaleza. Aunque este autor no detalla materias concretas, los objetos de estudio que propone «...ciudades, naciones y pueblos, montes y ríos...»³¹ pueden considerarse como incluidos en la tradición del pensamiento geográfico³².

Con su defensa de la enseñanza intuitiva, la obra de Comenio supuso ya un impulso importante para la enseñanza de la geografía³³, pudiéndosele considerar como uno de los primeros patrocinadores de la *Heimatkunde*, entendida ésta como principio estructurador de los contenidos de todo tipo de enseñanza³⁴, y no sólo de la geografía. Frente al verbalismo y a la enseñanza huera de su época, su *Didáctica Magna* propuso el empleo de una metodología de tipo «naturalista», defendiendo las denominadas «lecciones de cosas». Precisamente en esta línea, y con fuerte eco en lo que se refiere al desarrollo de la *Heimatkunde*, se inserta su *Orbis pictus* (1658), obra en la que están representadas gráficamente muchas cuestiones geográficas³⁵.

El pietismo, al que se le considera como el creador de las primeras escuelas alemanas de formación profesional (*Realschulen*), fue entre los siglos XVII y XVIII otro de los movimientos reformistas en el campo de la educación dentro del cual desempeñó también un papel relevante la enseñanza de la geografía, en unos planes de estudio con una fuerte componente utilitaria. En el *Pedagogium* y en la escuela para huérfanos que dirigía en Halle el fundador del pietismo, August Francke, se impartían

31. Sobre el famoso valenciano, véase VIVES, J. L.: *Obras completas*. Madrid, Aguilar, 1948. En relación con el tema que nos ocupa. VIVES, *Op. cit.*, libro I, capítulo IV, p. 29.

32. VIVES, *Op. cit.*, libro I, capít. IV, p. 29. Más adelante, al tratar de los temas sobre los que han de discutir los alumnos mayores, Vives vuelve a insistir sobre la cuestión, pues indica entre los mismos a los nombres de alguna «...ciudad, monte, río, fuente, provincia...», libro III, capít. IV, p. 98.

La concepción que tenía Vives de la geografía era la de una ciencia matemática mixta. Junto con la astronomía formaba parte de la cosmografía. Este autor defiende un enfoque utilitario de la astronomía —orientarla para que sus adelantos influyan positivamente en la agricultura y en la navegación—, criticando las prácticas de astrología, VIVES, *Op. cit.*, pp. 178-179. Para nuestro país, y durante el siglo XVII, véase CAPEL, H.: *La geografía como ciencia matemática mixta. La aportación del círculo jesuítico madrileño en el siglo XVII*, «Geocrítica», n.º 30, Barcelona, noviembre, 1980.

33. SPERLING, W., *Op. cit.*, 1973, t. I, p. 932 señala que ya en el año 1650 Comenio había introducido en su escuela de Sáros Patak a la geografía como materia de enseñanza.

34. El concepto de *Heimatkunde* tiene también otras dos acepciones: la de un objeto de estudio al que se le enfoca desde una perspectiva determinada (visión global), y la de una materia de enseñanza durante los cuatro años de escuela primaria en Alemania (*Grundschule*). Trataremos de estas cuestiones más adelante.

La importancia de Comenio —que es presentado como el creador de la «geografía local»— para la enseñanza de la geografía puede consultarse en GIBBS, D.: «Una ojeada histórica a los métodos de enseñanza de la geografía» en GIBBS, D.: LEVASSEUR, M. y A. SLUYS: *La enseñanza de la geografía*, s. l., Ediciones de la lectura, 2.ª ed., s. f., pp. 16 y 17 (la primera edición en castellano de este trabajo es de 1911 y el original se publicó en una revista americana en el año 1907).

35. La hemos podido consultar en una edición para bibliófilos, COMENIUS, J. A.: *Orbis sensualium pictus*, Dortmund, Karl Hitzegrad, 1978, 287 pp. A lo largo de esta obra aparecen tratados los temas de el mundo, las nubes, la tierra, la esfera celeste, la posición de los planetas, las fases de la luna, los eclipses, la esfera terrestre y el mapa de Europa, entre otros (pp. 8, 18, 20, 210, 212, 214, 216, 218, 219 y 220).

clases de geografía realizándose ocasionalmente excursiones y visitas de trabajo ³⁶.

De lo dicho en el apartado anterior habrá quedado claro para el lector la influencia de Rousseau y de Pestalozzi, en lo que se refiere a la propuesta de una enseñanza que parte de lo concreto y más cercano al niño. Siguiendo la huella de los reformadores de la pedagogía del siglo XVII —por una parte—, pero transformando en realismo pedagógico el naturalismo de Comenio —por la otra—, el *Emilio* de Rousseau (1762) dará otro fuerte impulso a la enseñanza de la geografía.

Aduciendo razones de tipo psico-pedagógico el pensador ginebrino fue un implacable crítico de la enseñanza tradicional y un defensor de la enseñanza activa ³⁷ y de las «lecciones de cosas», argumentando muchas veces con ejemplos geográficos:

«Quereis enseñar la jeografía (*sic*) a ese niño, y le vais a buscar globos, esferas y máquinas; ¡quanta (*sic*) máquina! ¿A qué vienen todas esas representaciones? ¿Por que no principiais enseñándole el objeto mismo, para que a lo menos sepa de que se trata?» ³⁸

Esta feroz crítica a la enseñanza verbalista tradicional se basa en que desconoce los fundamentos de la psicología evolutiva infantil, lo cual la convierte en inútil, pues, en realidad, el niño no aprende nada. De nuevo vemos en Rousseau una argumentación de sus tesis con ejemplos geográficos que no han perdido actualidad:

«En cualquier estudio que sea, nada son los signos representados sin la idea de las cosas representadas. No obstante limitan siempre al niño a estos signos, sin poder hacer nunca que comprenda cosa ninguna de las que representan. Cuando piensan que le enseñan la descripción de la tierra, sólo le enseñan a conocer mapas: le enseñan nombres de ciudades, de países, de ríos, que no concibe que existan en otra parte que en el papel donde se los muestran. Me acuerdo de que ví, no se donde, una geografía que empezaba así; *¿qué es el mundo? Una bola de cartón*. Ésta precisamente es la geografía de los niños. Asiento como incontestable, que después de dos años de esfera y cosmografía, no hay ni siquiera un niño de diez años, que en virtud de las reglas que le han dado, supiera ir de Madrid a Getafe (de París a Saint Denis en el original, AL). Asiento como incontestable, que no hay uno que con un plano del jardín del Retiro (jardín de su padre en el original, AL) sepa seguir sus vueltas y sus revueltas sin extraviarse. Esos son los doctores que saben a punto

36. SPERLING, W., *Op. cit.*, 1973, pp. 932-933. Se señala aquí que en el plan de estudios de estos centros se trataban todas las partes de la tierra, exigiéndose prestar mayor atención a Alemania y a Palestina. La geografía era considerada como un auxiliar importante para la comprensión de la historia, de la religión y para la lectura de los clásicos, concediéndosele una mayor relevancia a su parte física. Sobre esta cuestión puede verse también SPERLING, W.: *Heimatkunde*, en TIETZE, W. (Ed.): *Westermann Lexikon der Geographie*, t. II, 1973 (1969), pp. 378-381. Sobre Francke y la enseñanza de la Geografía, véase también GIBBS, *Op. cit.*, s. f., pp. 19-21.

37. ROUSSEAU, *Op. cit.*, t. I, libro III, pp. 222-223. Véase también t. I, libro II, pp. 127-128.

La trascendencia de la obra de Rousseau para la enseñanza de la geografía fue puesta de manifiesto en el «Diccionario» de M. Carderera. Véase CARDERERA, M.: «Geografía», en CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, t. II, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1884, pp. 566-569.

38. *Ibidem.*, t. I, libro III, p. 223. Más adelante Rousseau ilustra esto con un ejemplo sobre orientación geográfica.

fijo la situación de Pekín, Isapahan, Méjico, y todos los pueblos de la tierra»³⁹.

Precisamente, y para evitar esta esterilidad del proceso educativo, lo cual es otra de las cuestiones que hacen incluir a Rousseau cuando se presenta un estudio sobre la evolución histórica del principio de la *Heimatkunde*, este autor toma partido por el método de enseñanza que va de lo cercano a lo lejano. Utilizando de nuevo un ejemplo de nuestra disciplina nos dice que, para el niño, «serán sus dos primeros puntos de geografía el pueblo donde vive y la casa de campo de sus padres; luego los lugares intermedios, luego los ríos de las inmediaciones, y al fin el aspecto del sol y el modo de orientarse»⁴⁰. Como se ve, Rousseau es uno de los primeros formuladores de manera clara del principio metódico de la *Heimatkunde* para la estructuración de los contenidos en la enseñanza.

La otra figura del siglo XVIII que tuvo una fuerte trascendencia en la renovación de la enseñanza en general y de la geografía en particular fue la de Pestalozzi, no sólo por la importancia de su obra sino también por la influencia que ejerció sobre el geógrafo C. Ritter, que, junto con A. Humboldt, es considerado en la mayoría de las historias de nuestra disciplina como el creador de la geografía moderna⁴¹.

¿Cuál era el papel concedido por Pestalozzi a la geografía en su sistema educativo? Hemos señalado ya en el apartado anterior que para él la intuición era el principio básico de la instrucción, y que esta intuición se refería a dar realización y manifestación a las ideas y no a la percepción de las mismas a través de los sentidos. Como elementos constitutivos de esta intuición y, por lo tanto, como base de todo tipo de aprendizaje, Pestalozzi, señaló al número, a la forma y a la palabra.

Para comprender cómo se articulaba la geografía en el sistema pestalozziano de enseñanza, hemos de volver de nuevo a su trabajo «Cómo Gertrudis enseña a sus hijos» (1801). En sus cartas séptima y octava, este autor dedica su atención a lo que para él son los primeros medios

39. ROUSSEAU, *Op. cit.*, t. I, libro II, pp. 123-124. A continuación realiza también este autor una crítica a la enseñanza de la historia. Por otra parte, hay que señalar que Rousseau parece compartir una concepción de la geografía como materia auxiliar de la historia, ya que ésta se estudia en una fase evolutiva posterior (véase *Op. cit.*, libro IV, p. 336, 339, 341 y 342). También pudiera deberse a la consideración de la geografía por el autor ginebrino como una ciencia de lo concreto, lo cual sería coherente con las ideas de la época.

40. ROUSSEAU, *Op. cit.*, t. I, libro III, p. 228. El método de enseñanza de la geografía que empieza por el estudio de la tierra en su conjunto y finaliza con el de la localidad, fue utilizado entre otros, por Locke. Véase la crítica que hace GIBBS, *Op. cit.*, s. f., pp. 18-19 a los defensores del mismo, por no tener presente el grado de desarrollo mental en el que se encuentra el niño, así como el interés de éste por el tema a tratar.

41. Entre los años 1807 y 1812 Ritter visitó varias veces a Pestalozzi en Yverdon. La influencia del pensamiento de este autor sobre Ritter ha sido señalada por WILLMANN, *Op. cit.*, 1948 (1882), t. I, p. 122 para el que «Carlos Ritter debe la idea fundamental de su obra a su relación con el pedagogo suizo y a la aplicación de su método». También puede consultarse BECK, H.: *Carl Ritter: 1779-1979*, Berlín, Dietrich Reimer Verlag, 1979, pp. 31-38.

Una crítica a este tipo de historias del pensamiento geográfico ha sido realizada por CAPEL, H.: *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la geografía*, Barcelona, Barcanova, 1981 (véase, sobre todo, los capítulos I y II dedicados a las figuras de Humboldt y Ritter que el autor considera como los padres putativos de la geografía contemporánea, pp. 5-76).

elementales de la instrucción: el sonido, el lenguaje y el número⁴². Del sonido se derivan tres medios especiales de instrucción a los que Pestalozzi denomina como la *teoría de los sonidos*, en la que se trata de los medios para formar los órganos del lenguaje, la *teoría de las palabras*, que se ocupa de hacer conocer los diversos objetos, y la *teoría del lenguaje*, mediante la que los niños aprenden a expresarse con corrección sobre los objetos ya conocidos.

Es precisamente en relación con esta teoría de la palabra como medio especial de instrucción —Pestalozzi la denomina también teoría del nombre—, cuando este autor traía a colación a una serie de materias entre las que se encontraba la geografía, con el fin de que los niños desarrollasen su capacidad de lectura. Nuestra disciplina era utilizada como auxiliar de los métodos de aprendizaje de la lectura, empleándose a veces para tal fin «...pliegos enteros de geografía escritos con las abreviaturas más concisas...»⁴³.

Junto a otros autores que a lo largo del siglo XVIII concedieron una gran importancia al estudio de la geografía, como fue el caso de J. G. Herder o F. G. Resewitz y P. Villaume⁴⁴, hay que hacer referencia al movimiento filantropista como impulsor del programa ilustrado en la enseñanza, en cuyos planes de estudio estuvo también representada la geografía. Como se ha indicado ya en el apartado anterior, las figuras de este movimiento fueron J. B. Basedow y C. G. Salzman. Precisamente, este último fundó un *Philanthropinum* en Schnepfental al que asistió el geógrafo C. Ritter y en cuyos planes de estudio la geografía ocupaba una

42. PESTALOZZI, *Op. cit.*, carta 7.ª, pp. 123-176 (dedicada al sonido y al lenguaje) y la carta 8.ª, pp. 177-187 (referida al número). La importancia de las excursiones de trabajo y del modelado de relieves en la enseñanza de la geografía por parte de Pestalozzi fue señalada por BLANCO SANCHEZ, R.: *Bibliografía pedagógica*, t. III, Madrid, 1909, p. 189, al comentar su *Manual de las Madres*, Madrid, Imp. Real, 1807.

43. *Ibidem.*, carta 1.ª, pp. 30-31. En la carta 7.ª, pp. 132-133 se nos dice que la teoría de la palabra «...consiste en una serie de nombres de los objetos más significativos de todas las materias del reino de la Naturaleza, de la Historia y de la Geografía... Estas series de palabras se pondrán en las manos del niño como meros ejercicios de lectura... y la experiencia me ha demostrado la posibilidad de enseñar perfectamente a los niños estas series de nombres, hasta que lleguen a sabérselos de memoria, en el mismo tiempo que se emplea para llegar a su completa madurez la capacidad de lectura», véase también págs. 140-43.

Los peligros del mecanismo y del verbalismo de los métodos de enseñanza defendidos por Pestalozzi han sido señalados por diversos autores. El mismo Pestalozzi narra en esta obra la famosa frase de un inspector que visitó sus centros acusándole de querer mecanizar la educación. Véase BLANCO SANCHEZ, *Op. cit.*, 1909, t. III, p. 192.

44. Herder pronunció en el año 1784 (en algunos autores la fecha no se data con seguridad, situándola hacia 1789) un discurso en el que se criticaba el verbalismo en la enseñanza de la geografía, se defendía su utilidad y se consideraba a la geografía como la ciencia auxiliar imprescindible de los estudios más valiosos de su época. A partir de una versión italiana, este discurso (*Ueber die Annehmlichkeit, Nuetzlichkeit und Notwendig der Geographie*) fue traducido y publicado en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, t. XXXVII, 1913, pp. 358-360, con el título siguiente: «Del placer, de la utilidad y de la necesidad de la geografía». Resewitz y Villaume fueron dos pedagogos que concedieron a la geografía un papel relevante en los problemas de estudio de las *Realschulen*; véase JANDER, L.: *Wissenschaft und Didaktik der geographischen Lerrninhalte*, Kassel, 1976, pp. 17-43.

buena posición. Había, además, abundantes excursiones de trabajo y se utilizaban los métodos intuitivos de enseñanza ⁴⁵.

La consolidación de la Heimatkunde como principio metódico estructurador de contenidos de la clase de geografía a lo largo del siglo XIX. — A lo largo del siglo XIX, el proceso que culminó con la implantación de la *Heimatkunde* como área de enseñanza ⁴⁶, en la que se trataban de una manera globalizadora aspectos de diversas disciplinas del área científico-natural y del área científico-social durante los cuatro primeros años de estudio, y hasta la misma enseñanza «realista», pasaron por fases de muy diverso signo.

Por una parte, es durante este siglo cuando se desarrolló la obra de C. W. Harnisch (1787-1864) y de F. A. Finger (1808-1888), la cual es considerada como la primera caracterización de la *Heimatkunde* como área de enseñanza ⁴⁷. Harnisch concibió a la *Heimatkunde* como la primera etapa de su *Weltkunde* ⁴⁸, en la que se utilizaba ampliamente el principio metódico «de lo cercano a lo lejano» para la estructuración de los contenidos de la clase: se comenzaba por el estudio de la escuela, ampliándose el radio hacia espacios más lejanos, el pueblo, la comarca, la región, etc. Junto a la finalidad preparatoria para la clase de geografía de la *Heimatkunde*, también exigida por Harnisch, Finger planteó la necesidad de una enseñanza intuitiva en la misma, que tuviese por objeto el estudio del entorno más inmediato ⁴⁹.

Por otra parte, no faltaron las críticas a la enseñanza intuitiva por su excesiva orientación utilitaria, proveniente de autores neo-humanistas como J. F. Niethammer (1766-1848). Además, la reacción conservadora a mediados del siglo XIX eliminó en Prusia a la *Heimatkunde* como materia escolar, y sólo a partir de las disposiciones de 1872 volvió a implantarse esta materia de enseñanza ⁵⁰.

Herbart y la enseñanza de la geografía. — ¿Cuál fue la actitud de las dos grandes figuras del campo pedagógico del siglo XIX, cuyas obras hemos comentado en el apartado anterior, respecto al papel que debía desempeñar la geografía como materia de enseñanza?

45. Para ver la influencia de los filantropistas en la obra posterior de Ritter, consúltese BECK, *Op. cit.*, 1979, pp. 14-22. Habría que señalar aquí también la figura de Johann Christoph Friedrich Guts Muths 1759-1839, miembro del equipo de profesores de Ritter en Schnepfental. En el año 1835 publicó un trabajo sobre metodología de la enseñanza de la geografía; *Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts*, Weimar, 1835, tal como se señala en el Westermann Lexikon der Geographie, t. II, Braunschweig, 1973, p. 321. Este trabajo aparecía ya recomendado para el lector español en DO REGO, A.: *Bibliografía y material para la enseñanza de la Geografía*, en GIBBS-LEVASSEUR-SLUYS, *Op. cit.*, s. f., p. 168 (creemos que esta segunda edición es de 1918; la primera se publicó en el año 1911).
46. LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: «Heimatkunde, Heimatkundlicher Anschauungsunterricht», en: *Lexikon der Paedagogik*, t. II, Freiburg-Basel-Wien, (1974) (1970), pp. 209-211. En la pág. 210 se señala que en el año 1921 se creó en Alemania esta área para los cuatro primeros años de la enseñanza.
47. *Ibidem.*, p. 210.
48. Puede traducirse como una información sistematizada acerca del mundo, como contraposición a la *Heimatkunde* que lo sería acerca del entorno inmediato.
49. FINGER, F. A.: *Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiel der Gegend von Weinheim an der Bergstrasse*, Berlin 1900 (1844). Una ponencia de este mismo autor al tercer congreso de geógrafos alemanes nos muestra su concepción de la *Heimatkunde* como propedéutica de la clase de geografía, FINGER, F. A.: *Heimatkunde, eine Vorbereitung zur Erkunde*, en Geogra. Tag. Frankfurt am Main 1863.
50. Véase SPERLING, W. *Op. cit.*, 1973, t. IV, p. 141 y t. II, p. 379.

En lo que se refiere a Herbart y a toda su escuela, entre cuyos miembros destacan las figuras de Ziller y de Rein, la geografía aparece cuando se trata el tema de la *concentración*, es decir, de la agrupación en torno a un núcleo de las diversas materias que componen el plan de enseñanza ⁵¹.

Hasta la obra de Herbart se habían elegido diversas materias como aglutinadoras de todas las demás que componían los planes de estudio. Así, en la enseñanza clásica era el estudio del latín el que desempeñó este papel, mientras que Comenio quería sustituirlo por los correspondientes idiomas nacionales. En su *Umriss paedagogischer Vorlesungen*, Herbart consideró a la geografía como la materia asociadora por excelencia, cuyo objetivo pedagógico fundamental era el de unir una serie de conocimientos diversos ⁵².

El carácter asociador de la geografía le viene dado, precisamente, por ser la ciencia de la localización de los diversos fenómenos sobre la superficie terrestre. Así, en una nota que acompaña a la definición de la geografía como materia asociadora ⁵³, en la que Herbart aclara cómo habría de procederse en la clase de geografía, apunta como objetivos a conseguir la comprensión de la situación geográfica contradictoria en la que se encuentran ciertos puntos y el conocimiento de los productos y de su utilización por parte del agricultor, el artesano o el comerciante.

Herbart divide a la geografía en dos partes: una geografía física y una geografía política. Para la práctica de la primera haría falta, en su opinión, ciertos conocimientos del área de las ciencias naturales. La tarea de la segunda sería el estudio de las diversas maneras que tiene el ser humano de habitar y de utilizar la tierra. El objetivo pedagógico de la enseñanza de la geografía sería, precisamente, el relacionar estas diversas facetas de la acción del hombre sobre el medio geográfico ⁵⁴.

Finalmente, hay que señalar que también Herbart es un defensor de la enseñanza intuitiva y del principio metódico de la *Heimatkunde*: «el lugar en el que están situados el profesor y el alumno —nos dice— es el punto a partir del cual se orienta y desde el que debe expandirse conceptualmente su perspectiva» ⁵⁵.

Esta concepción de la geografía como ciencia asociadora fue mantenida por los discípulos de Herbart. Así, Rein, a la hora de tratar el problema de la agrupación de las materias que componen el plan de ense-

51. HERBART, *Op. cit.*, 1845 (1835), pp. 258-260.

52. «La geografía —nos dice Herbart— es una ciencia asociadora y debe aprovechar la oportunidad para fijar una serie de conocimientos diversos que no deben quedar aislados», *Ibidem.*, p. 259 (Esta, y todas las demás traducciones que aparezcan del alemán, han sido realizadas por el autor de este trabajo). Hay que hacer notar que Herbart, en la nota 119, p. 293, señala las dificultades que se le presentan a la geografía para cumplir esta misión ya que, desgraciadamente, esta ciencia no estaba lo suficientemente desarrollada.

53. *Ibidem.*, nota 120, p. 293 (las notas están situadas al final de la obra).

54. *Ibidem.*, p. 259. Herbart indica también las consecuencias negativas que se derivan para el proceso de enseñanza debidas a la infravaloración de esta materia por una gran parte de los alumnos «...y a veces hasta por parte de los profesores» (p. 260).

Por otro lado hemos de decir que este autor se refiere marginalmente a la geografía en su *Pedagogía general*, pp. 152-153, en relación con problemas planteados por la estructuración del plan de enseñanza, y señalando la necesidad de abreviar la materia de diversas disciplinas entre las que se encuentra la geografía (pp. 154-155).

55. HERBART, *Op. cit.*, 1845, p. 258.

ñanza, hace una doble división. Por una parte, aquellas que se ocupan del estudio de la vida humana (la rama histórico-humanística) entre las que se encuentran la historia, la literatura, la lengua, etc. Por otra parte, las disciplinas que tratan de la vida de la naturaleza (rama naturalista). Dentro de este apartado se encuentran la geografía, las ciencias naturales y las matemáticas. La ubicación de la geografía en el primer lugar de este segundo bloque por parte de Rein no es casual, sino que se debe precisamente al carácter asociador que le concede, por ser una ciencia-puente entre el área de humanidades y el área de la naturaleza⁵⁶.

Otto Willmann y la enseñanza de la geografía. — Como ya se señaló en el apartado anterior, la segunda de las figuras de la renovación pedagógica del siglo XIX fue la de O. Willmann. Nacido en el año 1839, tenía pues 20 años cuando se produjo el fallecimiento de A. Humboldt y C. Ritter. ¿Cuál era la idea que tenía Willmann de la geografía? ¿Qué papel otorgaba a nuestra disciplina como materia de enseñanza?

Una conferencia pronunciada por este autor el 3 de diciembre de 1866, es decir, 16 años antes de que apareciese publicado el primer volumen de su *Didaktik als Bildungslehre*, y que ha sido editada por primera vez en sus obras completas⁵⁷, nos permitirá dar respuesta a estas dos interrogantes y comprobar hasta qué punto incluyó Willmann estas ideas en su trabajo sobre la fundamentación de la didáctica como una teoría de la formación.

Antes de comenzar a comentar las ideas expuestas por Willmann en su conferencia, cuyo tema fue precisamente el de la enseñanza de la geografía, conviene hacer una sucinta referencia a la cronología de la producción científica de los dos grandes geógrafos coetáneos a este pedagogo: C. Ritter (1779-1859) y F. Ratzel (1844-1904)⁵⁸.

Hemos indicado ya que Willmann tenía 20 años cuando se produjo la muerte de A. Humboldt y de C. Ritter, y, como veremos más adelante, era bien consciente de la importancia de ambos en la fundamentación de la geografía moderna. Esto nos permite pensar que Willmann, pese a no citarles expresamente, poseía un buen conocimiento de los trabajos básicos de Ritter: *Die Erdkunde im Verhaeltnis zur Natur und Geschichte des Menschen*, 2 vol., Göttingen, 1817 y 1818, y la monumental obra *Die Erdkunde im Verhaeltnis zur Natur und zur Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie, als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften*, Berlín, 19 vols., 1822-1859⁵⁹.

56. «Por consiguiente, nos vemos compelidos a investigar la cuestión ulterior de cómo ha de combinarse el segundo grupo de materias con referencia al primero para producir una unidad superior y más completa. La geografía como ciencia asociadora es la primera en ofrecer sus servicios. Es la natural compañera de la enseñanza de la historia, en cuanto que trata de estudiar los países en la sucesión que han aparecido en la esfera intelectual de la humanidad. De aquí que ofrezca, en una forma condensada, la historia de los descubrimientos», REIN, W.: *Resumen de pedagogía*, Madrid, Ediciones de la Lectura, s. f. (¿1925?, 1.ª ed. 1900), p. 125. El cuadro de las materias puede verse en la p. 127.

57. WILLMANN, O.: *Ueber Geographie*, en: BITTERLICH-WILLMANN, H. (Ed.): *Saemtliche Werke*, t. I, Scientia Verlag, Aalen, 1968, pp. 274-278.

58. Dejamos de lado la figura de A. Humboldt, pues su enfoque naturalista y su escaso interés por los temas pedagógicos hacen que, pese a reconocer su gran importancia, Willmann no se ocupe de él.

59. Lógicamente, Willmann sería también un atento lector del famoso discurso pronunciado por Ritter el 14-1-1833 sobre la importancia del elemento histórico en la ciencia geográfica que, ampliado, apareció publicado en 1852: *Ueber das*

En lo que se refiere a la obra de Ratzel, es muy difícil que haya podido ejercer algún tipo de influencia sobre Willmann, y esto es así por dos razones. La primera de ellas es de índole meramente cronológica: las grandes obras ratzelianas o bien aparecen el mismo año de la publicación del primer volumen de la *Didaktik als Bildungslehre* de Willmann⁶⁰, o son posteriores incluso al segundo volumen que salió a la luz el año 1899⁶¹. La segunda razón, de gran peso también, está basada en la diferente concepción del mundo y de la ciencia de los dos autores: mientras que Ratzel introdujo en la geografía ideas procedentes del positivismo y del darwinismo, Willmann fue un autor totalmente inmerso en una visión cristiana del mundo. Esto pudiera haber sido la causa, en nuestra opinión, de la desatención prestada por el pedagogo alemán a diversos trabajos aparecidos en la primera época de Ratzel que presentan gran interés⁶², y su orientación hacia Ritter, un geógrafo cuya concepción del mundo y de la ciencia le era mucho más afín.

La conferencia pronunciada por Willmann en el año 1866 nos suministra elementos suficientes sobre su concepción de la geografía así como de la función que para él debía cumplir como materia de enseñanza. Como puntos fundamentales de su exposición podemos señalar tres: en primer lugar, el mal recuerdo que tiene de la enseñanza geográfica recibida durante su juventud que, «...consistía sobre todo en una maraña de nombres, números y datos de la más diversa índole que había que memorizar para volverlos a olvidar rápidamente». En segundo lugar, Willmann resalta el estrecho contacto de la geografía como materia escolar con otras disciplinas: con la *historia*, «...para la que ofrece los puntos de referencia y las distancias»; con la *ciencia natural*, con las *matemáticas* y con la *astronomía*, pues en la escuela se dan también los primeros conocimientos de la misma dentro de la geografía. Finalmente, el pedagogo alemán indica que, en su opinión, el fallo más importante de la enseñanza de la geografía antaño fue su tratamiento independiente, sin tener en cuenta que la geografía como materia escolar no es ninguna disciplina independiente sino «...una ciencia auxiliar de la historia...»⁶³.

Tras indicar las consecuencias positivas que se derivarían para la enseñanza de esta consideración de la geografía como auxiliar de la historia en la enseñanza⁶⁴, Willmann presenta un esbozo de programa de estudio en el que la finalidad de la geografía es la de ayudar a una mejor comprensión de la historia. Este programa se basa en su concepción de los diversos tipos históricos de formación, y la geografía suministra-

historische Element in der geographischen Wissenschaft. Sobre la *Erdkunde* de Ritter, consúltase BECK, *Op. cit.*, 1979, pp. 72-124.

60. RATZEL, F.: *Anthropogeographie I-Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte*, Stuttgart, 1882.

61. RATZEL, F.: *Anthropogeographie II-Die geographische Verbreitung der Menschen*, Stuttgart, 1891.

62. Como, por ejemplo, RATZEL, F.: *Staädte —und kulturbilder aus Nordamerika*, 2 vols., Leipzig, 1876 y RATZEL, F.: *Aus Mexico*, Breslau, 1878, resultado de sus viajes por tierras americanas y en donde el elemento humano y el factor histórico juegan un importante papel. La *Voelkerkunde* de Ratzel, 3 vol., Leipzig, 1885-88, apareció entre la publicación del primer y el segundo volumen de la obra de Willmann *Didaktik als Bildungslehre*.

63. Sobre todas estas cuestiones, véase WILLMANN, *Op. cit.*, 1866, pp. 274-275.

64. La ventaja más importante de esta conexión entre la geografía y la historia es que «...nos abre el camino en lo que se refiere a la conexión existente entre la naturaleza y el ser humano, entre la tierra y la vida», *Ibidem.*, p. 276.

ría el marco geográfico a la hora de tratar la Historia bíblica, la Odisea, y la historia en la época de Herodoto, Tito Livio y César⁶⁵.

La lectura de la *Didaktik als Bildungslehre* de Willmann, una vez conocido el contenido de su conferencia, nos permite afirmar que este autor no modificó esencialmente ni su concepción de la geografía ni su opinión sobre la tarea que tenía que cumplir como materia formativa. En el primer volumen de esta obra que, como hemos señalado, contiene una larga introducción, y en la primera parte dedicada a los diferentes tipos históricos de formación —desde la oriental hasta la moderna—, se hacen breves referencias a la idea que se tenía de la geografía en cada uno de ellos: el egipcio, el griego, el romano y la formación medieval.

En el capítulo que se ocupa del contenido de la formación moderna, la geografía, coherentemente con las ideas de Willmann, es tratada dentro de las disciplinas históricas. Para este autor la ciencia geográfica moderna se constituyó en torno a dos pilares: una científico-natural y otro histórico, siendo este último el que suministra el «...elemento formativo»⁶⁶. Willmann hace un repaso de los diversos autores que señalaron los aspectos educativos de la geografía: Kant, Rousseau, los filantropistas, Guts Muths y sobre todo Ritter. Fue precisamente este último autor fuertemente influido por Pestalozzi— el que, para el pedagogo alemán, dio el carácter científico a la geografía cuya misión sería estudiar «...la configuración, orografía, clima, vida terrestre vegetal y animal en sus efectos sobre la organización de la vida humana...»⁶⁷.

En la línea de Herbart, Willmann considera que la geografía, «...dado su carácter asociativo...»⁶⁸, es la disciplina que mejor puede cumplir la tarea de conexionar los conocimientos del ámbito natural y del ámbito histórico, siendo este su principal cometido formativo.

El segundo volumen de la *Didaktik als Bildungslehre* de Willmann está dividido en cuatro partes dedicadas al estudio de los fines formativos, del contenido de la formación, del trabajo educativo y del carácter de la formación. Además, las páginas finales se plantean una serie de reflexiones sobre el trabajo formativo dentro del conjunto de las tareas de la vida humana.

Como se desprende del índice que acabamos de mencionar, es precisamente en este volumen donde trata Willmann las cuestiones relacionadas con el contenido de la formación en general y con la contribución a la misma de cada disciplina en particular. Willmann divide a las materias formativas en fundamentales y accesorias. Dentro de las primeras —a las que denomina las Ciencias escolares— se encuentran la Filología, la Matemática, la Teología y la Filosofía. Dado que con las mismas no se cubren todas las parcelas del saber formativo, Willmann señala también a otra serie de disciplinas que están situadas en lo que él denomina como *zona polimática* y en la que hay «...conocimientos de todas clases,

65. Willmann es consciente del peligro de que, en su programa, la geografía antigua desplace a la nueva, pero cree que se puede superar.

Marginalmente, se tocan también en la conferencia otros aspectos entre los que destaca el tema de la *Heimatkunde*. El tratamiento del paisaje local y el apoyo que suministra la historia son los dos momentos fundamentales que marcan la recuperación de la geografía para Willmann, *Ibidem.*, p. 277.

66. *Ibidem.*, p. 379.

67. *Ibidem.*, p. 380.

68. *Ibidem.*, p. 380. Por otra parte, hay que señalar que Willmann dedica aquí escasamente una página al estudio del problema del contenido formativo de la geografía (p. 379-380).

referentes a la vida y naturaleza humanas, al pasado y al presente»⁶⁹. Dentro de esta zona existen diversos sectores cubiertos por distintos tipos de conocimientos: el saber *histórico*, los conocimientos *cosmológicos o geográficos*⁷⁰ y el estudio de la naturaleza.

Dentro de la tercera parte de este segundo volumen de la obra de Willmann, y en el apartado dedicado a los elementos accesorios de la Formación, este autor vuelve a tratar de la tarea a desempeñar por la *Cosmología*, dentro de la cual está incluida la *Geografía* a la que se subdivide en *geografía matemática o astronomía*⁷¹, *geografía física y geografía descriptiva*⁷².

El carácter distintivo de la *Cosmología* con respecto de la *Historia* —ciencia temporal— reside en su consideración como una ciencia de la localización. La cosmología es una ciencia espacial y «... como la Historia..., actúa ilustrativamente, mostrando de donde nos vienen los productos naturales y culturales que nos rodean y cómo se halla condicionada nuestra vida por los dones que proceden de lejos. La observación *comparada* se impone múltiples e instructivas tareas, desde la comparación de la superficie terráquea hasta la investigación comparada de la influencia que clima y que suelo ejercen sobre la vida humana»⁷³.

Dentro del apartado que comentamos se ocupó también Willmann del estudio de la *Heimat* y de sus relaciones con la *Cosmología*. La vinculación entre el conocimiento de lo «cercano» y de lo «lejano» se lleva a cabo en tanto que el interés *práctico* que, para nuestro autor, está en la base del estudio del país natal, deja paso al interés *pragmático* que aspira a relacionar lo conocido con lo desconocido⁷⁴.

Las reflexiones de Willmann sobre el papel que desempeña la *Cosmología* como materia de enseñanza le llevan a señalar el rasgo distintivo de la misma ya expresado en 1866: su carácter de ciencia-puente entre las materias del área natural y del área social, si bien, para que pueda realizar esta tarea, «...es menester que llegue ella misma a constituir una unidad»⁷⁵.

Finalmente, Willmann se refiere también a la geografía cuando trata la cuestión de la estructuración del plan de enseñanza. Aquí se sigue la idea herbartiana, expuesta ya en 1866, de considerar a la geografía como una ciencia asociadora en virtud de que todos los acontecimientos se producen en un lugar determinado. La geografía se concibe como el es-

69. WILLMANN, *Op. cit.*, 1948 ('1889), p. 69.

70. Es interesante hacer notar que Willmann utiliza sinónimamente cosmología y geografía. Los conocimientos cosmológicos o geográficos están «...entrelazados con los históricos en cuanto a estudio de las diversas tierras, pero basando su propia unidad en la totalidad telúrica...», *Ibidem.*, p. 70.

71. Tenemos aquí un claro ejemplo de cómo se conservan aún en la enseñanza concepciones que se habían abandonado ya en el campo de la ciencia a lo largo del siglo XVIII y comienzos del XIX. Ejemplificado en el caso español, véase CAPEL, H.: *Geografía y Matemáticas en la España del siglo XVIII*, Vilassar de Mar, Barcelona, 1982.

72. Willmann utiliza a la geografía descriptiva como sinónimo de geografía cultural; consúltase WILLMANN, *Op. cit.*, 1948 ('1889), p. 142.

73. *Ibidem.*, p. 142.

74. *Ibidem.*, p. 143-44.

75. Willmann es consciente aquí de los problemas de definición de la ciencia geográfica, considerando a Ritter como la persona que ha dado unidad a la geografía y lamentando que sus sucesores se hayan orientado «...más bien hacia el lado científico natural», *Ibidem.*, p. 145.

tudio del universo y del país natal⁷⁶, defendiéndose una enseñanza de tipo intuitivo y el empleo del método heurístico⁷⁷.

1.3. — La institucionalización de la *Heimatkunde* como materia de enseñanza a partir del siglo XX.

A finales del siglo XIX aparecieron una serie de trabajos que potenciaron en Alemania el desarrollo de la *Heimatkunde* como materia de enseñanza con un enfoque globalizador, si bien cada autor hacía énfasis sobre materias diversas. Así, Sperling⁷⁸ nos señala que A. Diesterweg primaba los aspectos geográficos y F. Junge los biológicos.

Junto a este tipo de contribuciones que aspiraban a modificar el sistema de enseñanza establecido, propugnando la institucionalización de la *Heimatkunde* como materia de enseñanza, hay que hacer referencia al importante trabajo de H. Harms publicado en el año 1895 y titulado significativamente *Cinco tesis sobre la reforma de la enseñanza geográfica*⁷⁹. Tras exponer que las disciplinas afines a la geografía —la historia y las ciencias naturales— han pasado por un proceso de rejuvenecimiento que ha mejorado su imagen, Harms lamenta que la geografía no se haya decidido a abandonar concepciones antiguas. Sus propósitos de reforma se condensan en cinco tesis, de las cuales la más importante es la primera que, al hacer hincapié en la necesidad de reducir drásticamente el contenido de la enseñanza de la geografía, dejándola reducida prácticamente a la geografía patria (*vaterlaendische Erkunde*), pretende evitar los peligros del materialismo didáctico que impera en la misma⁸⁰.

Tras la primera guerra mundial se desarrolló en Alemania una fuerte corriente a favor de la institucionalización de la *Heimatkunde* como materia de enseñanza, cuyo origen habría que buscarlo, sobre todo, en las consecuencias de la confrontación bélica. Las ideas referidas a la «educación nacional», a una «escuela de la patria chica» y a las «totalidades» pedagógicas se plasmaron, en opinión de Sperling, en un «...nuevo programa de la *Heimatkunde* determinado desde una perspectiva fuertemen-

76. *Ibidem.*, pp. 180-181.

77. *Ibidem.*, pp. 274-276. Por método heurístico hay que entender aquel que basa la tarea de la enseñanza en preguntas que se formulan inteligentemente, planteadas y presentadas con oportunidad.

78. SPERLING, *Op. cit.*, 1973, t. II, p. 379. DIESTERWEG, A.: *Zur Heimatkunde*, en: «Rhein, Blaetter f. Erzieh. und Unterr.», 1865; JUNGE, F.: *Naturgeschichte in der Volksschule*, Kiel, 1885.

A. Diesterweg (1790-1866), geógrafo escolar y pedagogo, fue un defensor del método en la enseñanza de la geografía que ordenaba sus contenidos de lo cercano a lo lejano. Junto con H. Matzat (1846-1908), otro importante especialista en didáctica de la geografía, es considerado como uno de los autores que más contribuyeron al desarrollo de los métodos de la enseñanza de la geografía. Véase GIBBS, *Op. cit.*, s. f., pp. 28-29.

79. HARMS, H.: «Fuenf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts», en SCHULTZE, A. (Ed.): *Dreissig Texte zur Didaktik der Geographie*, Braunschweig, Westermann, 1976 (1971), pp. 46-49. Schultze presenta aquí un resumen tomado de EGGERS, W. (Ed.) *Der zeitgemaeesse HARMS*, Harms Paedag. Reihe, H. 77, Muenchen, List Verlag, 1963, pp. 30-53 (el resumen corresponde a las pp. 30-33).

80. Junto a esto, Harms (1861-1933), exige también una diversificación de los métodos de enseñanza de la geografía, concediendo una mayor atención a la imagen, a la descripción y abandonando la primacía absoluta del mapa. Las otras tres tesis se refieren a la necesidad de conceder una mayor importancia a las relaciones geológicas, al respeto del «método Ritter» y a la necesidad de que la enseñanza de la geografía desemboque en una geografía cultural.

te emocional, que no podría resistir pronto manipulaciones ideológicas»⁸¹.

Uno de los pedagogos que más se significó en la defensa de la *Heimatkunde* como materia de enseñanza, fue E. Spranger⁸². En su famoso trabajo aparecido en el año 1923 con el significativo título de *El valor formativo de la Heimatkunde*⁸³, este autor resaltaba el carácter peculiar de la misma debido a que conexiona áreas científicas aisladas. Spranger valora negativamente la división de las ciencias en ciencias naturales y en ciencias del espíritu, propugnando la supresión de un saber escolar que se ofrece compartimentado en disciplinas. Tras criticar al positivismo como responsable de esta superespecialización, Spranger señala la necesidad de disciplinas totalizadoras entre las que se cuentan la *Heimatkunde* y la *Landeskunde*⁸⁴.

Antes de finalizar este capítulo, hemos de indicar que los defensores de la Escuela Nueva se preocuparon también por estructurar la enseñanza de la geografía de acuerdo con los nuevos objetivos que se perseguían. Por lo general, en sus obras el estudio de la geografía aparece vinculado al de la historia, y la tarea de nuestra disciplina consistía en localizar espacialmente determinados acontecimientos o analizar las influencias ejercidas por el medio físico sobre el ser humano.

Esto se pone claramente de manifiesto en dos trabajos: uno de Dewey⁸⁵ y otro de diversos autores⁸⁶ en el que se detallan los principios que guiaban el funcionamiento de la famosa *Escuela de las Rocas* que, con sus métodos de renovación pedagógica y teniendo como modelo centros ingleses, empezó a funcionar cerca de Verneuil (Normandía) en el año 1899 bajo la dirección de E. Demolins.

En un capítulo en el que se trata el tema de la significación de la geografía y de la historia en el proceso educativo, y tras criticar el estudio tradicional de estas materias alejado de la problemática de la vida cotidiana de los alumnos, pues «...lo estudiado no se anima ni se hace real entrando en actividad inmediata...»⁸⁷ Dewey expone la clásica idea

81. SPERLING, *Op. cit.*, 1973, t. II, p. 379. Un ejemplo claro de la utilización de este tipo de enseñanza geográfica por los nazis puede verse en SCHNASS, F.: *Zehn Thesen fuer den Erkundeunterricht*, «Paedagogische Werte», 1935, p. 714; reproducido en SCHULTZE, A.: (Ed.), *Op. cit.*, 1976, pp. 50-51. Para este autor, la enseñanza de la geografía está sólo justificada en tanto que contribuya a la formación política de la juventud, convirtiéndoles en seres humanos conscientes de su vinculación a una raza y a un suelo determinado. De este autor, y en una editorial tan prestigiosa como Labor, se publicó en nuestro país un trabajo suyo: SCHNASS, F.: «Enseñanza de la Geografía», en: SCHNASS, F. y A. RUDE: *Enseñanza de la Geografía. Enseñanza de la Historia y Educación Cívica*, Barcelona. Labor, 1937, pp. 1-149. (El Tesoro del Maestro, vol. III). Más adelante nos referiremos a alguna de sus ideas al hablar de la geografía española anterior a nuestra guerra civil.

82. E. Spranger (1882-1963) fue un discípulo de Dilthey y un defensor de la importancia formativa del estudio de las humanidades.

83. SPRANGER, E.: «Das Bildungswert der Heimatkunde»; en BAUER, L. (Ed.): *Erdkunde im Gymnasium*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1968, pp. 34-39.

84. Para Spranger, «la Heimatkunde nos suministra el ejemplo más puro de una ciencia totalizadora», *Ibidem*, p. 38.

85. DEWEY, J.: *Los fines, las materias y los métodos de la educación (La educación y la democracia II)*, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1927 ('1916) (=Obras de Dewey, t. IV).

86. DEMOLINS, E.; BERTIER, G. y NICOLI: *La escuela de «las Rocas» el influjo de la educación inglesa en Francia*, Madrid, Espasa-Calpe, 1924, 117 pp.

87. DEWEY, *Op. cit.*, 1927, p. 235.

sobre la diferenciación entre estas dos materias; la geografía como ciencia espacial y la historia como ciencia temporal⁸⁸.

La finalidad pedagógica de la enseñanza geográfica se mantiene en la línea clásica y la hemos visto ya claramente expresada tanto en Herbart como en Willmann, estando contenida en la definición de la geografía que considera que su objeto de estudio es la tierra como morada del ser humano. Ahora bien, para que la geografía pueda cumplir esta tarea es necesario que se renueve y que deje de aparecer como un cajón de sastre en el que cabe de todo⁸⁹.

En lo que se refiere al método de enseñanza de la geografía, Dewey es claramente partidario del método que articula sus contenidos partiendo del medio circundante. El estudio de la geografía tiene que partir de lo inmediatamente cercano para irse extendiendo paulatinamente hacia lo lejano. Ahora bien, el tratamiento de lo cercano habrá de ser solamente un medio y no un fin, pues «cuando no se le trata como una base para lanzarse al mundo en su amplitud, el estudio del hogar geográfico queda tan muerto como las lecciones de cosas que sumarizan simplemente las propiedades de los objetos familiares»⁹⁰.

Algo similar a lo ya expuesto en el trabajo de Dewey encontramos en la obra referida a la experiencia de la *Escuela de las Rocas*. También aquí, y dentro del capítulo segundo en el que se trata la cuestión del plan de estudios de la Escuela Nueva, encontramos referencias a la enseñanza de la geografía y de la historia⁹¹. El punto de partida en lo que se refiere a la geografía no es muy favorable pues, hasta hace unos años, «...no era sino una nomenclatura árida de las montañas y de los ríos, de las ciudades y las divisiones administrativas, en una palabra, de términos más o menos difíciles de retener, que no hacían sino atravesar penosamente la memoria sin gran resultado para la instrucción»⁹². Y pese a que las cosas han cambiado en los últimos años, no parece haberse seguido la dirección correcta⁹³.

Es aquí, precisamente donde se ve la influencia de la concepción geográfica posibilista —en auge en Francia en aquellos momentos— sobre los fundadores de la Escuela de las Rocas. La geografía es el estudio de las relaciones entre el hombre y el medio, pero en una doble direc-

88. «...la geografía y la historia proporcionan materiales que sirven de fondo y de horizonte, de perspectiva intelectual, a las que, en otro caso, serían estrechas acciones personales o meras fórmulas de actividad técnica. Con cada aumento de la capacidad para colocar nuestro hacer en sus conexiones temporales y especiales (*sic*), nuestro hacer gana en contenido y en significación», *Ibidem*, p. 233. Esta idea era ya señalada por Herder en el discurso pronunciado a finales del siglo XVIII, y al que ya hemos hecho referencia, cuando nos decía que «...la Geografía es la base de la Historia, y la Historia no es otra cosa que una Geografía de los tiempos y de los pueblos, puesta en movimiento» (p. 360).

89. Dewey se refiere a aquella geografía «...de cabos sueltos y fines intelectuales: aquí la altura de una montaña, allí el curso de un río, la cantidad de tejas producidas en una ciudad, el tonelaje de la escuadra mercante, los límites de un condado o la capital del estado», DEWEY, *Op. cit.*, 1927, p. 240.

90. DEWEY, *Op. cit.*, p. 240.

91. DEMOLINS, *et. al.*, *Op. cit.*, 1924, pp. 32-35.

92. *Ibidem*, p. 32.

93. Los progresos han consistido más en recargar a la geografía con nociones nuevas, sobre todo de economía, pero no en mostrar «...las relaciones estrechas que existen entre los fenómenos puramente geográficos y los diversos elementos de la sociedad humana», *Ibidem*, p. 33.

ción; medio-hombre y hombre-medio, siendo esta última la determinante⁹⁴.

Antes de pasar a analizar con detalle la situación de la geografía española como materia del bachillerato y su evolución a lo largo del siglo XIX y hasta el año 1936, cosa que haremos más adelante, presentamos a continuación, en los capítulos segundo y tercero, una síntesis de los problemas relacionados con la consolidación del sistema educativo liberal en nuestro país, con el fin de obtener una idea genérica del papel desempeñado por la geografía en los diversos planes de estudio de aquel nivel educativo.

94. «La Geografía es esencialmente el estudio del lugar físico; pero cada lugar influye directa y necesariamente sobre las formas de trabajo, de la propiedad, de la organización familiar, de la organización administrativa, sobre la raza misma, cuyas aptitudes son modificadas en un sentido o en otro...

Pero el influjo ejercido por el lugar actual no es único, está más o menos modificado por la formación anterior de la raza, es decir, por su historia. La formación anterior de una raza puede hacerla más o menos apta para luchas contra las condiciones de un lugar determinado y transformarla», *Ibidem.*, p. 33.

Pese a que no podemos extendernos, hay que señalar que la geografía estuvo también presente en experiencias pedagógicas tales como el plan Dalton o el sistema Winnetka. En el trabajo de SAINZ, F.: *El plan Dalton*, Madrid, Publicaciones de la Rvta. de Pedagogía, 1933, pp. 57-60, puede verse una planificación mensual dedicada al tema de China. Tras una introducción se dedicaba la primera semana al tema de las religiones; la segunda, y a la vista de un mapa, se ocupaba en aprender a localizar ríos, montes, regiones...; en la tercera semana se trataba la cuestión «¿por qué está tan concentrada la población en China?», y en la cuarta semana se planteaban temas de investigación como el de la industria China, etc. A lo largo del mes había también una serie de conferencias.

El trabajo de COMAS, J.: *El sistema Winnetka en la práctica*, Madrid, Publicaciones de la Rvta. de Pedagogía, 1930, pp. 80-109, nos da una idea de cómo se enfocaba la cuestión de la enseñanza de la geografía. Esta materia se incluía dentro del área social (*social studies*) junto con la historia y con la educación física, apareciendo en los programas a partir del cuarto grado (alumnos de nueve a diez años). A lo largo de los cursos 4.º, 5.º y 6.º se presenta una concepción de la geografía como marco de la historia, pues dentro de este sistema Winnetka, «...el aspecto geográfico de cada cuestión va íntimamente unido a los hechos históricos» (p. 80).

2. — APARICION Y CONSOLIDACION DEL SISTEMA EDUCATIVO LIBERAL.

A lo largo de este segundo capítulo, cuyo ámbito temporal es el comprendido entre los años 1800 y 1857, se analizan los diversos planes de estudio que se promulgaron en España en el nivel de la enseñanza secundaria. Tras un primer apartado en el que se presenta la aparición y los antecedentes del sistema educativo liberal, desde finales del siglo XVIII hasta la muerte de Fernando VII, pasamos a detallar la fase de construcción y consolidación de este sistema educativo basándonos en los planes de estudio promulgados entre los años 1836 y 1857.

2.1. — Antecedentes y aparición del sistema educativo liberal.

La concepción ilustrada de la educación. — Los antecedentes de la profunda reforma que sufrirá el sistema educativo español en el siglo XIX hay que situarlos en el período ilustrado. La Ilustración fue un movimiento que aspiraba a reformar la sociedad española y a solucionar sus problemas utilizando como palanca de cambio el sistema educativo. La educación y la cultura van a ser considerados como el fundamento del progreso de los pueblos, tanto en su dimensión material como en su dimensión moral. Debido a ello, la educación no se concibe sólo de una manera estrecha como una simple instrucción sino que comprende también los conocimientos necesarios para el desarrollo y la formación del individuo.

Con anterioridad al movimiento ilustrado se hace muy difícil hablar con propiedad de la existencia en España de un sistema educativo articulado, sobre todo en los niveles inferiores del mismo. La enseñanza primaria, no olvidemos el contexto, se encontraba en una situación penosa y la enseñanza secundaria no tenía personalidad propia, ya que estaba integrada en la Universidad a través de los estudios en las facultades Menores de Filosofía y Artes.

Los contenidos de la enseñanza, en concordancia con el escaso grado de desarrollo de las fuerzas productivas, se caracterizaban por su arcaísmo, el aprendizaje era básicamente memorístico y existía un total relegamiento de la observación y de la experimentación. Tal y como han señalado algunos autores¹, la labor del estudiante a lo largo de su proceso de

1. Véase PESET, M. y PESET, J. L., *Op. cit.*, 1974, p. 150. Estos autores toman la idea de una conferencia dada en Valencia en el año 1969 por P. Laín Entralgo. Este retraso de la ciencia española en el siglo XVII y los intentos de renovación está planteado en LOPEZ PINERO, J. M.: *La introducción de la ciencia moderna en España*, Barcelona, Ariel, 1970. Una visión de conjunto sobre un período temporal amplio nos la presentan como compiladores GARCIA CAMARERO, E. y GARCIA CAMARERO, E.: *La polémica de la ciencia española*, Madrid, Alianza, 1970.

aprendizaje era la de «oir» (lo que se decía) y «ver» (lo que se hacía) durante las clases.

La aparición del movimiento ilustrado supondrá un giro radical en el tratamiento de las cuestiones educativas por parte de los poderes públicos, pues el deplorable estado en el que se encontraba la enseñanza en España va a ser considerado como la causa fundamental de su atraso. Las soluciones para salir del mismo habrán de pasar por un profundo cambio de las instituciones de enseñanza así como de los contenidos de la misma². En concordancia con esto, el pensamiento ilustrado se caracteriza por una crítica implacable al desprecio del trabajo productivo por parte de la nobleza a la vez que se hace un panegírico del mismo. Junto a esto, los reformistas ilustrados serán defensores de los conocimientos aplicados, de las ciencias útiles, estimulando también el desarrollo de las actividades creadoras de riqueza: la agricultura, el comercio y la industria.

Todas estas ideas tienen su traducción en la propuesta de una reforma a fondo de la organización del sistema educativo, centrada sobre todo en la renovación de los contenidos de la enseñanza y en la creación de centros de enseñanza práctica. Como exponente de todo esto podemos citar, entre otros, diversos trabajos de Jovellanos y Campomanes³.

2. RUIZ BERRIO, J.: *Op. cit.*, 1970, p. 13 y 17 señala aquí la consideración en esta época de la educación como una panacea que resolvería todos los problemas del país.
3. Los dos escritos de Campomanes son de los años 1774 y 1775. La obra de este autor ha sido estudiada por RODRIGUEZ, L.: *Reforma e Ilustración en la España del XVIII: Pedro R. Campomanes*, Madrid, F.U.E., 1975; GIL FERNÁNDEZ, L.: *Campomanes, un helenista en el poder*, Madrid, F.U.E., 1976.

El interés de Campomanes por la geografía y por la historia y su contribución al proyecto del Diccionario Geográfico-Histórico de España de la Academia de la Historia, lo señaló ya BECKER, J.: *Los estudios geográficos en España (Ensayo de una historia de la geografía)*, Madrid, Establecimiento tipográfico de Jaime Ratés, 1971, p. 222. Recientemente, esta misma cuestión ha sido tratada por CAPEL, H.: *Los diccionarios geográficos de la Ilustración española*, «Geo-crítica», n.º 31, Barcelona, enera, 1981a, p. 27.

Las ideas más importantes de Jovellanos sobre la enseñanza se encuentran en la *Memoria sobre educación pública* (1802), en la que se presenta una doble división de las materias de estudio: las ciencias metódicas y las ciencias instructivas. Las primeras (la gramática, las matemáticas, etc.) se refieren al arte de pensar y de hablar y al arte de calcular, siendo necesarias para todo tipo de estudios posteriores. Las segundas abarcan las materias que proporcionan un conocimiento utilitario.

La «Memoria» de Jovellanos así como otros escritos suyos y de otros autores como Feijóo y Cabarrús pueden verse en una recopilación de textos sobre la historia educativa de España: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (Ed.): *Historia de la Educación en España*, t. I *Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*, Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C., 1979, pp. 60-314; 325-369. Consúltese también a este respecto GALINO, M.ª A.: *Tres hombres y un problema: Feijóo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna*, Madrid, C.S.I.C., 1953, GALINO, A. (Ed.): *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Madrid, Narcea, 1980 (1968), pp. 563-781.

En relación con la importancia de la obra del P. Sarmiento (1695-1772) para la renovación de la enseñanza de la geografía, véase MELCON, J.: «Las ideas pedagógicas entre la Ilustración y el Romanticismo», en CAPEL, H. et al.: *Ciencia para la burguesía*, Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1983, pp. 19-27. Además de resaltar el interés de las ideas pedagógicas generales defendidas por el P. Sarmiento (enseñanza intuitiva, lecciones de cosas), J. Melcón hace hincapié en la importancia concedida por el autor español a la observación en la enseñanza de la geografía, al papel jugado por el concepto de «país» como realidad inmediata y a la defensa del método de

Hemos indicado el fuerte acento pragmático con el que abordaban las cuestiones educativas los reformistas ilustrados. Esto, y su concepción de la instrucción pública como el motor de progreso de los pueblos, hacen que estén fuertemente preocupados por la renovación de todos los niveles de la enseñanza.

En nuestro país, el reinado de Carlos III representa el primer intento de control de la enseñanza —con un planteamiento general— por parte de los poderes públicos. Dentro de esta política intervencionista de la Corona en el ámbito de la enseñanza hay que situar la renovación de una serie de planes de estudios de diversas universidades entre los años 1769 y 1786, cuyos rasgos básicos serán la fuerte tendencia hacia la centralización y hacia la unificación de los mismos.

M. Peset y J. L. Peset, en su trabajo ya mencionado, nos indican que estos planes de estudio, pese a renovar los libros de texto que se utilizan, son de bajo nivel científico y presentan escasas materias novedosas. Pese a esto, hay que señalar que poseen una concepción diferente de la ciencia y de su aprendizaje que la habida hasta entonces, promoviéndose la sistematización del conocimiento en todas las asignaturas. Finalmente, la dirección de estos planes de estudio está en concordancia con la mentalidad pre-liberal de las clases ilustradas: los funcionarios, los profesionales, etc.⁴

La enseñanza secundaria, que es la que a nosotros nos interesa, tiene una gran importancia, defendiéndose su extensión con un marcado carácter utilitarista a las capitales de las provincias españolas a través de los institutos técnicos que, al margen de la universidad, preparan ciudadanos capaces de colaborar con el progreso económico del país.

Primeras formulaciones y dificultades del sistema educativo liberal: de las Cortes de Cádiz a la muerte de Fernando VII. — Ya en el siglo XIX, con anterioridad a la guerra de la independencia, el plan Cabañero de 1807⁵ es el primero que suministra unas normas homogéneas para la totalidad de las universidades españolas. Tal y como se indica en su preámbulo, mediante esta nueva normativa se pretende dar una solución a la decadencia en la que se encuentran nuestras universidades y a la variedad de sus reglamentos de estudio. Para ello, se reduce a once

enseñanza de la geografía que ordenaba sus contenidos patriando de lo inmediatamente cercano al niño.

Aspectos genéricos de la Ilustración están tratados en SANCHEZ AGESTA, L.: *El pensamiento político del despotismo ilustrado*, Madrid, I.E.P. 1953 (en relación con el utilitarismo, pp. 16-27 y 115-138); SARRAILH, J.: *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, México, F.C.E. 1957 (segunda parte y tercera); HERR, R.: *España y la revolución del siglo XVIII*, Madrid, Aguilar, 1964; ANES, G.: *Economía e «Ilustración» en la España del siglo XVIII*, Barcelona, Ariel, 1969; ELORZA, A.: *La ideología liberal de la Ilustración española*, Madrid, Tecnos., 1970; ALVAREZ DE MORALES, A.: *La «Ilustración» y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, Madrid, I.E.A., 1971; ANES, G.: *El antiguo Régimen. Los Borbones*, Madrid, Alianza Universal, 1975; DOMINGUEZ ORTIZ, A.: *Sociedad y Estado en el siglo XVIII español*, Barcelona, Ariel, 1976. Muy recientemente ha tratado también este tema en su tesis doctoral VÍNAO, *Op. cit.*, 1982, pp. 43-193.

4. PESET, M. y PESET, J. L. *Op. cit.*, 1974, pp. 103-107. La aspiración de los reformistas ilustrados es que, durante el proceso de aprendizaje, el estudiante no sólo «oiga» y «vea» sino también que «haga», es decir, que participe mucho más dinámicamente en el proceso educativo.
5. Real decreto de 12 de julio de 1807 sobre la Instrucción pública; lo hemos consultado en el *Boletín de la Dirección General de Instrucción Pública*, año 3.º, Madrid, 1895, pp. 1-27.

el número de aquellas y se fijan de manera uniforme sus planes de estudio que, en lo científico, habrán de seguir la norma del plan de estudios de la universidad de Salamanca.

Una vez expuestas las materias que componen los diversos planes de estudio, se incluyen en el mismo dos rasgos básicos ya señalados de la nueva actitud de la Corona hacia la enseñanza, la uniformidad y la renovación de los contenidos. Para conseguir lo primero, se prohíbe al docente la modificación del libro de texto en vigor sin que lo aprueben las dos terceras partes del claustro de la universidad, notificando el cambio al rey si se produjese. El énfasis en renovar los contenidos de la enseñanza se pone de manifiesto al indicarse que, si no hubiese libro de texto para su materia, el profesor debiera procurar escribir uno, y, en cualquier caso, tenía que informar a los estudiantes sobre las novedades habidas respecto al estado de la cuestión de su asignatura⁶.

A partir del año 1808 en medio de un importante conflicto bélico que favoreció el desarrollo de las ideas liberales, se entra en España en una nueva época cuyos principios básicos los recogerá la Constitución de Cádiz del año 1812. La importancia que los liberales concedían a las cuestiones educativas, y su fe en la enseñanza como vehículo de progreso, se evidencia en la dedicación de todo un título de la Constitución, el noveno, al problema de la Instrucción pública, y en el que se configuran los grandes principios educativos de la filosofía liberal⁷, si bien con una fuerte componente progresista: la universalidad y la uniformidad de la enseñanza, la libertad de expresión, y la atribución a las Cortes —y no al gobierno— de la potestad legislativa en esta materia.

Los principios contenidos en la Constitución de 1812 se plasmaron en el famoso Informe Quintana para el arreglo de la Instrucción Pública⁸. Este trabajo, cuya paternidad se atribuye con certeza a Quintana, pese a estar firmado también por otras personas, presenta un extraordinario interés ya que, como se verá más adelante, inspirará el dictamen de 1814⁹ y el reglamento de Instrucción Pública de 1821¹⁰.

6. Para el objetivo de nuestro trabajo no nos ha parecido oportuno, por su escasa trascendencia, tratar las incidencias habidas en el campo de la legislación educativa bajo el gobierno de José Bonaparte. Véase VÍRAO, *op. cit.*, 1982, pp. 193-196.

7. DE ESTEBAN, *Op. cit.*, 1981, pp. 94-95. El tratamiento de las cuestiones educativas en las distintas constituciones españolas puede consultarse en FERNANDEZ, E. y FORCADELL, C.: *La educación en las Constituciones españolas*, «Historia 16», n.º 34, Madrid, 1979, pp. 19-33.

8. Informe de 9 de septiembre de 1813 de la junta creada por la Rejencia (*sic*) para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública en QUINTANA, *Obras Completas*. B.A.E., tomo XIX, pp. 175-191; reproducido en MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (Ed.), *Op. cit.*, 1979, pp. 373-414. Como han puesto de relieve diversos autores, el informe Quintana está basado en el *Rapport et project de decret sur l'organisation de l'instruction publique*, presentado por Condorcet —en nombre del Comité de Instrucción Pública— a la Asamblea Nacional en el año 1792.

9. *Dictamen y proyecto de Decreto de 7 de marzo de 1814 sobre el arreglo general de la enseñanza pública presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción pública y mandados imprimir de orden de las mismas*; lo hemos consultado en RUIZ BERRIO, *Op. cit.*, 1970, pp. 361-393.

Este dictamen, impreso por las Cortes poco antes de que comenzase el denominado sexenio absolutista, sigue las pautas del informe Quintana. Se expone en su preámbulo el atraso secular de la educación en España y de la enseñanza secundaria en particular, con las consecuencias negativas que esto tiene para el progreso de la nación, *Ibidem*, pp. 366-67. La finalidad de la segunda enseñanza es doble, pues «...abrazar todos aquellos conocimientos que

La reacción absolutista, que comienza formalmente con el *Manifiesto del 4 de mayo de 1814 sobre la abrogación del régimen constitucional*, significó la anulación de la constitución gaditana y de los decretos que habían sido promulgados por las Cortes. Además, las cuestiones educativas dejan de ser competencia de una Secretaría de Despacho del Ministerio de Gobernación para pasar al área del Consejo de Castilla, y una circular del Consejo Real derogó el plan de estudios de 1771. En general, se produjo un retroceso de la enseñanza que, en sus niveles básicos, cayó de nuevo dentro del área de influencia de la Iglesia.

El levantamiento de las tropas mandadas por Riego el primero de abril de 1820 y su éxito posterior trajo como consecuencia la vuelta a la situación anterior al mes de mayo de 1814. Al ponerse de nuevo en vigor la Constitución de Cádiz, las cuestiones educativas vuelven a ser competencia de las Cortes incluyéndose en el área del Ministerio de la Gobernación.

En lo que respecta a la reglamentación de la instrucción pública, las Cortes restablecen de manera provisional en agosto de 1820 el plan de estudios de 1807 hasta que se elaborase un nuevo reglamento para la misma¹⁰. Tomando como base un trabajo de Quintana realizado en 1813 y ya comentado, el *Informe de la junta creada por la regencia (sic) para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*, se elabora en junio de 1821 el nuevo reglamento de Instrucción pública que hemos mencionado y en el que pueden verse de nuevo los principios educativos de la filosofía liberal¹². La importancia de este arreglo en la historia de la enseñanza ha sido tal que algunos autores le consideran como «...la primera ley general de educación dada en nuestro país»¹³.

La intervención de tropas extranjeras para restablecer la monar-

preparan a los adultos para emprender con provecho estudios más profundos, al mismo tiempo que promueven la civilización general del Estado» (*Ibidem*, p. 366). Finalmente, los artículos segundo, tercero y cuarto hacen referencia al principio de uniformidad de la enseñanza pública, por lo que habrán de ser iguales el método de enseñanza así como los libros de texto que se utilicen en la misma (p. 379).

Véase a este respecto, si bien en un capítulo que se refiere a la enseñanza primaria, el trabajo de PESET, J. L.; GARMA, S. y PEREZ GARZON, J. S.: *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*, Madrid, Siglo XXI, 1978, pp. 9-29 (especialmente, p. 9-10).

Sobre el papel desempeñado por Quintana, consúltese DEROZIER, A.: *Quintana y el nacimiento del liberalismo en España*, Madrid, Turner, 1978.

10. Reglamento general de Instrucción pública decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821, *Decretos Cortes*, t. VII, pp. 362-381.

11. Decreto de las Cortes de 6 de agosto de 1820, sancionado por S. M., restableciendo interinamente el plan de estudios publicado en cédula de 12 de julio de 1807, *Decretos Cortes*, t. VI, pp. 30-31.

12. Véase nota n.º 10.

13. RUIZ BERRIO, *Op. cit.*, 1970, p. 1. Por otra parte, en sus «Heterodoxos», Menéndez Pelayo recalca la amplitud de la libertad de estudios otorgada por este plan, del cual decía que es «...copia todo él del que había trazado en Cádiz Quintana y sus amigos en el año 1813 por encargo de la Regencia». La finalidad perseguida por los autores del mismo era la centralización de la enseñanza: «...acabar con los últimos restos de la vieja autonomía universitaria y organizar burocráticamente y de nueva planta la función de la enseñanza, todo sobre principios abstractos y apriorísticos, sin respeto al medio social ni a la historia», *Heterodoxos*, t. II, Madrid, BAC, 1978, pp. 763-64. Hay que indicar que, a pie de página, D. Marcelino anotó una serie de aspectos positivos que contenía este plan de estudios.

quía tradicional puso fin al período constitucional habido entre los años 1820 y 1823. Un nuevo manifiesto regio —esta vez con un sentido diferente— declaró nulo todo lo decretado entre el 7 de marzo de 1820 y el 1 de octubre de 1823.

A lo largo de la década ominosa se derogó el reglamento general de Instrucción pública de 1821, se puso en vigor un nuevo plan de estudios para las universidades del reino, el plan Calomarde¹⁴, y se elaboró también un nuevo reglamento para las Escuelas de Latinidad y para los Colegios de Humanidades¹⁵.

Esta nueva regulación de los estudios de segunda enseñanza supuso la eliminación de las innovaciones habidas durante los períodos liberales con el fin de poder «...restaurar... el buen gusto literario, tan decaído y estragado por la calamidad de los tiempos, la lectura de los libros extranjeros (*sic*) y el desprecio de los escritores nacionales» para lo cual se potencia el estudio de la lengua latina y el de la literatura clásica¹⁶.

2.2. — Construcción y consolidación del sistema educativo liberal.

El apoyo concedido por Isabel II a los liberales moderados a la muerte de Fernando VII, para hacer frente a las exigencias de los carlistas, iniciará la etapa de consolidación de la filosofía liberal en el campo de la educación. A lo largo del período comprendido entre los años 1833 y 1857, y en lo que se refiere a la instrucción pública, podemos distinguir una serie de fases hasta la promulgación de la famosa ley Moyano, que están vinculadas a distintos acontecimientos políticos.

Hemos de tener en cuenta que, como ya hemos expuesto anteriormente, este período —como todo en siglo XIX— se caracterizó por la agitación política que tuvo como resultado la puesta en vigor de gran cantidad de disposiciones legislativas. A lo largo de estos años se promulgaron tres nuevas constituciones a las que ya hemos hecho mención: el Estatuto Real, la Constitución de 1837 y la Constitución de 1845.

En concordancia con esta agitación política existió también en el ámbito de la instrucción pública una alternancia de disposiciones legislativas moderadas o progresistas que pretendían regular los planes de estudio en función del partido que estuviese en el poder.

Tras una primera fase en la que los moderados disfrutaron del favor regio a lo largo de los años 1833-1836 y en la que se promulgó el plan Rivas¹⁷, se produjo una alternancia entre los liberales moderados y los liberales progresistas que durará hasta el año 1844. Durante estos años se puso en vigor en agosto de 1836 el *Arreglo provisional de estu-*

14. Real decreto de 14 de octubre de 1824, *Decretos del Rey Fernando VII*, t. IX, pp. 6-32.

15. Real cédula de 16 de enero de 1826, *Decretos del Rey Fernando VII*, t. XI, pp. 6-32.

16. *Ibidem*, p. 7. Esta vuelta a la tradición no hace, en realidad, sino seguir las pautas del plan Calomarde de 1824, cuyo preámbulo señalaba la urgencia de controlar rigidamente todos los niveles de la enseñanza «...para contener los estragos que hacen todavía las máximas revolucionarias...» (*Decretos del Rey Fernando VII*, t. IX, p. 233). La segunda enseñanza se dividía en dos períodos, el de *Humanidades y lenguas* y el de *Filosofía*, de los cuales habían desaparecido prácticamente todas las materias modernas.

17. Real decreto de 4 de agosto de 1836, *Colección de Decretos de S. M. la Reina Doña Isabel*, t. XXI, pp. 301-328.

dios que, a pesar de que sólo fue concebido para el curso académico de 1836-1837, tuvo mayor vigencia¹⁸. Finalmente se discutieron también en el Congreso de los Diputados dos proyectos sobre Instrucción pública sin que llegaran a aprobarse: el proyecto del marqués de Somo-sierras en el año 1838¹⁹ y el proyecto Infante de 1841²⁰.

La vuelta al poder de los moderados en el año 1844 y su permanencia en el mismo a lo largo de toda una década se tradujo en la elaboración de diversos planes de estudio para la enseñanza secundaria: el plan Pidal de 1845²¹, el plan Pastor Díaz de 1847²², el plan Bravo Murillo de 1849²³, el plan Seijas de 1850²⁴ y el plan González Romero de 1852²⁵.

El pronunciamiento de Vicálvaro hace que los progresistas tomen de nuevo el poder durante los años 1854-1856. En el ámbito educativo, esto se plasmó en el año 1855 en la discusión en las Cortes del proyecto Alonso Martínez sobre la Instrucción pública que no llegó a entrar en vigor²⁶.

Tras este corto período progresista, los moderados y los unionistas disfrutarán de otra fase de hegemonía política hasta la revolución de 1868, promulgándose el 9 de septiembre de 1857 la famosa ley Moyano de Instrucción pública, cuya vigencia, si bien modificada por numeroso reglamentos posteriores, ha durado hasta hace poco tiempo²⁷.

Del plan Rivas al plan Pidal. — El plan de estudios de 4 de agosto de 1836 fue promulgado siendo ministro de Gobernación el duque de Rivas.

A pesar de que no tuvo prácticamente vigencia, pues fue sustituido como consecuencia de los sucesos de La Granja en el mismo mes de su promulgación por el *Arreglo provisional* para la segunda enseñanza, que se publicó en octubre del mismo año y que trataremos más adelante, presenta interés porque señala unas pautas específicas de la manera de

18. Real orden de 29 de octubre de 1836, *Colección de Decretos de S. M. la Reina Doña Isabel*, t. XXI, pp. 496-504.
19. Proyecto de ley presentado por el Sr. Ministro de la Gobernación, sobre instrucción secundaria y superior, *Diario Congreso*, sesión de 29 de mayo de 1838, vol. IV, pp. 2583-2588.
20. Proyecto de ley presentado por el Sr. Ministro de la Gobernación, sobre reorganización de la enseñanza intermedia y superior, *Diario Congreso*, sesión de 12 de julio de 1841, vol. III, pp. 2171-2174.
21. Real decreto de 17 de septiembre de 1845, *Colección de Decretos*, t. XXXV, pp. 197-246.
22. Real decreto de 8 de julio de 1847, *Colección Legislativa de España*, t. XLI, pp. 295-317.
23. Real orden de 14 de agosto de 1849, *Colección Legislativa de España*, t. XLVII, pp. 639-643.
24. Real decreto de 28 de agosto de 1850, *Colección Legislativa de España*, t. L, pp. 772-809.
25. Real decreto de 10 de septiembre de 1852, *Colección Legislativa de España*, t. LXII, pp. 25-126.
26. Proyecto de ley de Instrucción pública, presentado por el Sr. Ministro de Fomento, *Diario Congreso*, sesión de 22 de diciembre de 1855, vol. XI, pp. 9351-9368.
27. Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, *Colección Legislativa de España*, t. LXXIII, pp. 256-305. Nosotros la hemos consultado en MOUTON, L.; ALIER, L. M.; OLIVER, E. y TORRES, J.: *Enciclopedia Jurídica Española*, t. XIX, Barcelona, Seix-Barral, s.f., pp. 609-627. También puede verse en MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (Ed.): *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868*, t. II, Madrid, 1979, pp. 244-302.

concebir la educación por parte de los liberales moderados que tendrán continuidad en los planes posteriores: la desaparición del principio de la gratuidad de la enseñanza para todos; la concepción de la enseñanza secundaria de una manera elitista, cuya finalidad es básicamente propedeútica para los estudios posteriores, y la división de este nivel educativo en dos períodos, el elemental y el superior, con una serie de materias que pueden verse detalladas en la tabla n.º 1²⁸.

En lo que respecta a otras cuestiones de interés como son la lengua que se utiliza en las clases y el problema de la libertad de elección en relación con los libros de texto que se emplean, este plan de estudios señala la obligatoriedad del castellano y parece fijar la utilización de ciertos textos sólo en la enseñanza primaria y en la enseñanza secundaria elemental, pues también se nos dice que los profesores no tienen que elegir —en la segunda enseñanza superior y en la enseñanza universitaria— un texto concreto, así como tampoco pueden imponérselo a los alumnos. La única norma que tenían que seguir los docentes era la de presentar ante el claustro antes de comenzar el curso su programa de la materia estructurado en lecciones que, una vez aprobado, tenían que colgar en la puerta de las aulas correspondientes²⁹.

Del plan Pidal al proyecto Alonso Martínez. — El acceso de los progresistas al poder trajo como consecuencias la derogación del plan Rivas y la promulgación del Arreglo provisional que regulaba los estudios de la enseñanza secundaria, a la espera de que se aprobase un nuevo proyecto de Instrucción pública.

Este Arreglo provisional fue un intento de unificar materias en la enseñanza media pues sólo se refiere a los estudios de filosofía que se seguían impartiendo adscritos a las universidades. El número de materias es pequeño, teniendo un fuerte peso específico (véase tabla n.º 2) las que pertenecen al área de ciencias naturales. La filosofía liberal de esta regulación provisional de los estudios de segunda enseñanza se manifiesta también en la posibilidad que tiene el profesor para elegir el libro de texto. La única obligación que se le exige es la de informar al claustro antes de comenzar el curso sobre cual será el método que utilizará en sus clases.

Vigente la Constitución de 1837, los moderados sustituyen a los progresistas en las tareas de gobierno. Siendo titular del ministerio de la Gobernación el marqués de Someruelos, se presentan dos importantes proyectos relacionados con la instrucción pública. Uno, que fue aprobado en el año 1838 y que no es objeto de nuestro interés ya que se refería a la instrucción primaria, y otro sobre la instrucción secundaria que fue discutido en el parlamento y no llegó a ser aprobado.

La enseñanza secundaria se impartiría en los institutos elementales y en los institutos superiores. En aquellos, se estudiaría lo que pudiéramos denominar como cultura general; y, en éstos, su finalidad era la de preparar a los alumnos para su entrada en la universidad.

28. Todas las tablas que aparecerán citadas pueden consultarse en el anexo n.º 1 de nuestro trabajo.

29. Son muy interesantes las observaciones que PESET, J. L.; GARMA, S. y PEREZ GARZON, S., *Op. cit.*, 1978, p. 21 y ss. hacen respecto a la vinculación existente entre la consolidación del liberalismo político y la aparición de legislaciones uniformadoras sobre la lengua, sobre el sistema métrico-decimal y sobre los manuales que se utilizan en la escuela primaria (los autores analizan los de agricultura y los de historia, como reforzadora ésta de la conciencia nacional).

En relación con las cuestiones referidas al método de la enseñanza, se nota una cierta tendencia al control del mismo por parte de la administración. La lengua española, con excepción del derecho romano, el canónico y las instituciones teológicas, tenía que utilizarse en todas las clases y textos de enseñanza. Respecto a estos últimos, se restringe la libertad del profesor ya que son elegidos por los claustros, si bien a propuesta de los profesores, y aprobados por el gobierno una vez oído el organismo competente en estas cuestiones que era el Consejo de Instrucción Pública.

El rechazo del proyecto de Instrucción pública presentado por el marqués de Someruelos dejaba a la enseñanza secundaria regida por el precario «Arreglo provisional» de 1836 que ya hemos comentado. La necesidad de una nueva reglamentación más estable y coherente para la enseñanza secundaria así como la importancia que tenía la difusión de este tipo de estudios para el progreso de la nación, hizo que bajo el período de la regencia del general Espartero —y con un gobierno progresista en el poder— se presentase un nuevo proyecto de enseñanza.

El proyecto de ley presentado por Facundo Infante como ministro de la Gobernación pretendía la regulación de la enseñanza secundaria —ahora denominada enseñanza intermedia— y la enseñanza superior. Este tipo de estudios, que se daría también en los institutos elementales y superiores, tenía una doble finalidad: preparatorio para la universidad así como suministrador de una cultura general «...atendiendo a las necesidades especiales de los pueblos y de las clases productoras»³⁰.

A lo largo de la década moderada y durante el bienio progresista que le siguió se sucedieron una serie de planes de estudio, los cuales tendrán su colofón en la ley Moyano de 1857.

El primero de ellos, y uno de los fundamentales, es el plan Pidal de 17 de septiembre de 1845³¹. Su largo e importante preámbulo co-

30. Véase nota n.º 20, art. 1.º, p. 2173.

31. Sobre esta época, si bien referido a un área particular, puede consultarse RE-VILLA, José de la: *Breve reseña del estado presente de la Instrucción pública en España en relación especial a los estudios de Filosofía*, Madrid, Imprenta de Eusebio Aguado, 1854. También hay referencias en SANCHEZ DE LA CAMPA, J.M.: *Historia filosófica de la instrucción pública en España desde sus primeros tiempos hasta el día*, 2 vol., Burgos, Imprenta de Timoteo Arnáiz, 1871-1874 y DE LA FUENTE, Vicente: *Historia de las Universidades, colegios y demás establecimientos en España*, 4. vol., Madrid, 1884-1889.

El verdadero autor del proyecto de reforma de 1845 fue el Director General de Instrucción Pública Antonio Gil de Zárate, persona muy influyente que nos ha dejado además de un importante trabajo sobre la problemática de la educación española, GIL DE ZARATE, A.: *De la Instrucción Pública en España*, 3 vol., Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855.

Sobre la obra de Gil de Zárate se ha escrito defendiéndose posturas muy diversas, si bien es cierto que nadie niega la significación de la misma. Desde posiciones conservadoras se ha criticado la labor de Gil de Zárate por estatizadora y uniformista al centralizar la Instrucción pública «...completamente al estilo francés, convirtiendo las Universidades en oficinas de enseñar y la disciplina académica en disciplina militar...», DE LA FUENTE, V. de la: *Historia de la Instrucción Pública en España: obras modernas acerca de ella*, Madrid, Imprenta y Esterotipia de M. Rivadeneyra, 1873, p. 4.

M. Menéndez Pelayo, en sus *Heterodoxos*, pone de manifiesto la diversidad de juicios que se han hecho al plan de estudios de 1845, «...poniéndolo unos en las nubes, como verdadero impulso regenerador de nuestra enseñanza, y teniéndole otros, y yo con ellos, por desastroso, si no en su espíritu, a lo menos en sus efectos», t. II, Madrid, B.A.C., 1978, p. 867.

Para Gil de Zárate, *Op. cit.*, 1855, p. 207 la proyección de la reforma en

mienza señalando el escaso desarrollo de este nivel educativo en nuestro país —lamento que será repetido invariablemente en casi todos los planes de estudio—, si bien se han observado ciertos progresos vinculados a la creación de institutos. Esta segunda enseñanza es planteada con un evidente carácter clasista, como propia de las clases medias, y su finalidad es similar a la del plan de estudios de 1836: suministrar una cultura general y preparar al alumno para el estudio en las facultades universitarias.

Dada la significación que tiene para el estudiante esta fase, en lo que se refiere a la conformación de su carácter, es necesaria una gran preocupación por el tema de los contenidos que la componen. En relación con ello pueden verse en el legislador rasgos que denotan una cierta concepción determinista del aprendizaje cuando se nos indica que hay que tener muy presente la peculiaridad del carácter español en lo que respecta a su capacidad de asimilación, ya que esta es muy distinta a la de los pueblos del norte y de centroeuropa³².

Este carácter básico de la segunda enseñanza hace que los redactores del plan sopesen detenidamente la orientación que debiera darse a estos estudios y que podía oscilar entre una dirección claramente humanística y otra básicamente utilitaria. Tras considerar como poco convincente tanto la orientación humanística que desde siempre tuvo la enseñanza secundaria en España como los excesos en la línea del utilitarismo en los últimos tiempos, el legislador encuentra una fórmula de compromiso al dividir la enseñanza secundaria en dos períodos: el elemental y el de ampliación, con una duración de cinco y dos años. En el primer período de la secundaria, el elemental, la orientación es sobre todo humanística; por el contrario, en el período de ampliación la enseñanza es de tipo preparatoria ofreciéndose una doble bifurcación en ciencias o en letras.

La doble división de la enseñanza secundaria se justifica basándose en la necesidad de que haya un tipo de conocimientos que deben ser comunes a todas las personas —sin tener en cuenta la carrera que luego sigan— y otros que sólo tienen una utilidad en función del tipo de estudios que se van a continuar. El carácter elitista de este segundo período de la enseñanza secundaria no ofrece lugar a dudas, pues el mismo plan de estudios nos dice en su preámbulo —que es toda una declaración de principios— que intentar una generalización de este nivel de la enseñanza secundaria sería, sin lugar a dudas, «...perder tiempo y estudios»³³.

Otras cuestiones de interés abordadas por el legislador se refieren a las materias que componen la enseñanza secundaria (véase tabla n.º 3); al orden de las asignaturas de la enseñanza elemental —el legislador

planes posteriores estuvo clara, pues si bien entre los años 1845 y 1851 se modificó por tres veces la legislación de enseñanza secundaria, realmente estos planes de estudio «...no fueron más que uno mismo, esto es, nuevas ediciones del de 1845 más o menos corregidas en algunos pormenores».

32. El interés de un análisis sociológico sobre las ideas deterministas, nacionalistas o etnocéntricas que aparecieron en las diversas disposiciones legislativas del siglo pasado, ha sido expuesto por ESCAMILLA, F.: *La enseñanza de la geografía en España durante el siglo XIX*, tesis de licenciatura inédita, dirigida por el Dr. Horacio Capel Sáez, Dpto. de Geografía, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1978, pp. 50-51.

33. Véase nota n.º 21, p. 200.

se decanta por una secuencia que se adapte al grado de desarrollo evolutivo de los alumnos, avanzando de lo concreto a lo abstracto y criticando aquella vía de moda en ciertos países europeos que pretende «...se principie por las Matemáticas, como el estudio más propio para acostumar a la meditación y al raciocinio»³⁴; al problema de la selección de los contenidos, que se soluciona recurriendo a la estructura de las disciplinas científicas, y al relacionado con los libros de texto a emplear en la enseñanza secundaria —para evitar abusos, los profesores estaban obligados a elegir su libro de texto entre una lista de seis que publicaría el gobierno a propuesta del Consejo de Instrucción Pública—.

Hasta la promulgación de la ley Moyano en 1857, el plan Pidal va a ser complementado por otros posteriores: el plan Pastor (de ocho de julio de 1847); el plan Bravo Murillo (de 14 de agosto de 1849); el plan Seijas (de 28 de agosto de 1850) y el plan Gonzalez (de 10 de septiembre de 1852).

El primero de los planes de estudios presenta varias modificaciones con respecto a la normativa vigente: por una parte, la enseñanza secundaria se redujo a un sólo período de cinco años, limitándose también el número de materias (véase tabla n.º 4). Por la otra, no se indican en el mismo ni el orden en el que habrán de cursarse las diferentes asignaturas ni su número de horas. Finalmente, y en lo que se refiere a libros de texto, el profesor elegiría uno de una lista que publicaría el gobierno y que tendría, por lo menos, seis títulos para cada disciplina.

El segundo desarrollo de la normativa reguladora de la enseñanza secundaria de 1845 fue el plan de estudios de 14 de agosto de 1849, promulgado siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas D. Juan Bravo Murillo. En lo fundamental consistió en una reestructuración del horario y de la disposición de las materias a lo largo de los cinco cursos que sigue durando la segunda enseñanza, de tal modo que, a las de mayor complejidad, se les dedicase más tiempo y apareciesen en los cursos últimos de la segunda enseñanza (véase tabla n.º 5).

Un aspecto muy importante a destacar durante el ministerio de Bravo Murillo fue el de su preocupación por controlar y uniformizar la enseñanza media mediante una fuerte regulación de los libros de texto y de los programas de enseñanza, para lo cual dictó varias disposiciones. En la primera de ellas, se muestra claramente este control de la enseñanza por parte del gobierno; en la segunda, se hace hincapié en la obligatoriedad de que los alumnos adquieran las obras de cada materia; por último, y en otro Real decreto se promueve la elaboración de libros de texto para uniformizar la enseñanza³⁵.

Finalmente, hay que resaltar también la preocupación de Bravo Murillo por las cuestiones relacionadas con el método de enseñanza a emplear en la instrucción secundaria, de lo cual es un buen ejemplo la Real orden de 16 de agosto de 1849³⁶ en la que se marcan las pautas que han de seguir los profesores de este nivel educativo.

En atención a la joven edad de los alumnos y al carácter de los estudios de la segunda enseñanza se nos dirá que la sencillez, la claridad y la economía en las explicaciones habrán de ser los puntos fundamen-

34. *Ibidem*, p. 202.

35. Real orden de 31 de octubre de 1848, *Colección Legislativa de España*, t. XLV, pp. 230-232 (especialmente, p. 230); Real orden de 24 de abril de 1849, *Colección Legislativa de España*, t. XLVI, pp. 366-367.

36. *Colección Legislativa de España*, t. XLVII, pp. 645-646.

tales de un método de enseñanza correcto a estos niveles. Debido a ello los profesores debían evitar «...las frases estudiadas, el prurito de ostentar profundo saber, formando juicios prematuros para los niños sobre puntos intrincados de la ciencia...»³⁷, por tener efectos negativos sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El tercero de los planes de estudio que modifica el plan en vigor de 1845 (el plan Pidal), con anterioridad a la ley Moyano, es el promulgado el 28 de agosto de 1850 siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas D. Manuel de Seijas Lozano.

Tras haberse hecho eco en el preámbulo, como todos los legisladores, de las lamentables condiciones de la enseñanza española en general, esta normativa sigue las pautas básicas del plan de 1845. La finalidad de la segunda enseñanza es la de proporcionar al estudiante una cultura general, y, sobre todo, servir de complemento a los estudios de Facultad; el número de materias que establece (véase tabla n.º 6) es reducido; y, en lo que se refiere a la utilización de los libros de texto, se mantiene el principio de libertad restringida en el mismo sentido que hemos expuesto para planes anteriores.

Finalmente, la última normativa reguladora de los estudios de segunda enseñanza anterior al año 1857 es el plan de estudios de 10 de septiembre de 1852, promulgado por el ministro de Gracia y Justicia D. Ventura González Romero³⁸.

Tomando como base el plan de estudios promulgado en 1845 se implantan ahora importantes reformas en este ámbito educativo. Por un lado la concepción de la segunda enseñanza pasa a ser claramente preparatoria de las carreras que pueden cursarse a continuación y no como estudios generales que completan la formación de la persona. En función de esta concepción de la segunda enseñanza y como «...las obras científicas y literarias más estimadas en todas las Facultades están escritas en idioma latino,...» se potencia enormemente su estudio tal y como puede verse en la tabla n.º 7³⁹. Por el otro se modifica también la estructura de los estudios de la segunda enseñanza para cuyo acceso se fija la edad de nueve años. Este tipo de enseñanza se cursará a lo largo de seis años divididos en dos períodos de tres años cada uno: el de Latinidad y Humanidades y el de los Estudios Elementales de Filosofía.

Otro aspecto importante que cambia en este plan de estudios está relacionado con los libros de texto. Tras indicar que la libertad restringida de que gozaban hasta el momento los catedráticos ha traído como

37. *Ibidem*, p. 646.

38. Anteriormente, mediante el Real decreto de 20 de octubre de 1851, *Colección Legislativa de España*, t. LIV, pp. 338-341 se había creado un nuevo ministerio, el de Fomento, el cual recogía competencias del antiguo ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, si bien las cuestiones relacionadas con la Instrucción pasaban a depender del ministerio de Gracia y Justicia.

Este decreto es una buena prueba de cómo los liberales moderados tenían tendencia a entregar la enseñanza al control de la Iglesia. Así, en su preámbulo se nos dice que «el negociado de Instrucción pública debe, Señora, en concepto de los que suscriben, pasar a otro Ministerio, y esto conviene que sea el de Gracia y Justicia. No solamente es el menos cargado de atribuciones, sino que es el que por la cantidad y gravedad de sus demás negocios puede imprimir a la educación general el sello que corresponde a un pueblo unido en creencias religiosas, noble en carácter, rico en grandes recursos» (p. 340).

39. Véase nota 25, pp. 26-27.

consecuencia negativa la diversidad de rendimiento de los alumnos, el plan establece la uniformidad de las obras de texto para todos los centros, si bien a lo largo del curso 1850/1851 podría seguirse con el procedimiento anterior dado que el gobierno debía establecer aún los textos obligatorios.

Vinculada a esta cuestión de los textos de enseñanza está la de los programas. En este plan se estableció que, con excepción de los cursos de doctorado, los profesores tenían que seguir los programas de cada materia que publicase el gobierno.

El proyecto Alonso Martínez y la ley Moyano como la consolidación del sistema educativo liberal. — Tal y como hemos señalado, con la llegada de los progresistas al poder se produce en 1855 el envío al congreso para su discusión por parte del ministro de Fomento D. Manuel Alonso Martínez de un proyecto de ley de Instrucción pública.

En su importante preámbulo, en donde se recapitula brevemente sobre lo acontecido en el área de la educación desde las Cortes de Cádiz hasta la fecha en que se presenta este proyecto, se señala que, pese a los avances conseguidos en el área educacional gracias a los esfuerzos de todas las corrientes de pensamiento liberal, la enseñanza, con excepción de la primaria que lo fue por la ley de 1838 promulgada siendo el ministro del ramo el marqués de Someruelos, no está regulada aún por leyes.

El proyecto de Instrucción pública presentado por Alonso Martínez abarca todos los niveles de enseñanza: la primaria, la secundaria y la de facultad y las enseñanzas especiales. Respecto a la enseñanza secundaria, que es lo que nos interesa, divide a la misma en dos periodos de tres años en los que se cursaban diversas materias. Esta segunda enseñanza, tiene también la clásica doble finalidad: la de suministrar conocimientos de carácter general y la de preparar a las clases acomodadas para los estudios superiores.

Otros temas de interés son los relacionados con el método de enseñanza y con los programas y los libros de texto que habrán de ser utilizados en las diversas asignaturas. Si bien los aspectos metódicos de la enseñanza se dejan para su tratamiento en reglamentos posteriores, la cuestión de los programas y de los libros de texto se aborda en los artículos 38 y 39 del proyecto.

La tendencia hacia el control más o menos rígido por parte del gobierno sigue consolidándose, pese a que en este caso el proyecto es presentado dentro de un gabinete progresista (lo que muestra su concordancia en este punto con los moderados). Los programas serán publicados por el gobierno para las materias de todo tipo de enseñanza, teniendo que ceñirse a ellos obligatoriamente los profesores en sus explicaciones. Del mismo modo, hasta la licenciatura, todas las disciplinas tenían que estudiarse mediante libros de texto elegidos por los profesores de una lista aprobada por el gobierno, la cual contendría un máximo de cinco obras por asignatura.

La promulgación de la ley de 9 de septiembre de 1857 por el Ministro de Fomento D. Claudio Moyano significó la consolidación de la filosofía educativa liberal, habiendo tenido una gran transcendencia por su enorme duración. Esta ley, que recoge muchos aspectos (p. ej., el carácter gratuito de la primera enseñanza) del proyecto de ley de Alonso Martínez de 1855, abarca todos los tipos de enseñanza y está compuesta

por cuatro secciones cada una de las cuales se divide en varios títulos.

La segunda enseñanza, de la cual se ocupa el título segundo de la sección primera de la ley, comprendía los estudios generales y los estudios de aplicación, cada uno de los cuales presentaban una serie de particularidades. Los estudios generales de segunda enseñanza, para cuyo acceso había que tener cumplidos los nueve años, estaban divididos en dos períodos de dos y cuatro años respectivamente a lo largo de los cuales se estudiaban diversas materias.

Las cuestiones relacionadas con el método de la enseñanza, es decir, el orden de las disciplinas, el tiempo que ha de dedicarse a cada una, los programas y los libros de texto son tratadas en los títulos cuarto y quinto de dicha sección. Respecto al problema de los libros de texto, la ley Moyano consolida definitivamente —con el paréntesis que veremos más adelante de la revolución de 1868— el reglamentismo en su utilización. Así, el artículo 86 de la citada ley indica que habrán de emplearse libros de texto autorizados por el gobierno en listas que serán publicadas trienalmente. Esta obligación de usar libros de texto era válida para todos los niveles de enseñanza hasta el grado de licenciado. Los libros de texto eran seleccionados por el Real Consejo de Instrucción pública y no podían contener doctrinas que atentasen contra la iglesia católica⁴⁰.

El plan de estudios de 23 de septiembre de 1857 fue promulgado por el ministro de Fomento D. Claudio Moyano⁴¹ y tiene un carácter provisional, pues se señala en el mismo explícitamente que sus disposiciones han de regir sólo para el curso 1857-1858 en tanto que se elaboran los reglamentos correspondientes que desarrollen la ley de Instrucción pública de 9 de septiembre del mismo año.

La segunda enseñanza sigue estructurada en dos períodos —ahora de tres años cada uno— denominados «Estudios de Latinidad y Humanidades» y «Estudios Elementales de Filosofía», cuyas materias pueden consultarse en la tabla n.º 8.

El carácter de eventualidad de estas disposiciones se nota también en el apartado referente a los libros de texto. El artículo quinto indica

40. Respecto a esta cuestión de la legislación española sobre libros de texto —como en otras muchas— hay que tener en cuenta la influencia francesa tal y como nos lo ha expuesto en su tesis de licenciatura ESCAMILLA, F., *Op. cit.*, 1978, pp. 63-64. Tomando como base una tesis doctoral realizada por GRANDSIMON, J.: *Les manuels scolaires*, These pour le Doctorat, Université de París, Faculté de Droit, París, 1934 y como fuente española la recopilación de normas legales referentes a la enseñanza primaria de FERRER RIVERO, P.: *Tratado de la legislación de primera enseñanza vigente en España*, 10.ª ed., Madrid, 1906, Escamilla ha puesto de manifiesto el enorme paralelismo de las dos legislaciones sobre todo en el tema de los libros de texto en la época de la ley Moyano.

Esta adopción de ideas educativas que procedían de Francia —planes de estudio, libros de texto, etc.—, y las consecuencias negativas que tuvo para nuestro país dado que, para la universidad se adoptó en España el modelo napoleónico «...en el momento en que la ciencia del país vecino empezaba a ser sustituida en Europa por la alemana» ha sido señalada también por PESET; GARMA y PEREZ GARZON, *Op. cit.*, 1978, p. 50 y ss. (Véase las comparaciones que se hacen de los índices de libros de texto de matemáticas para un mismo nivel universitario).

41. Real decreto de 23 de septiembre de 1857. Lo hemos consultado en: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (Ed.): *Legislación de enseñanza media. Tomo V, Planes de estudio (1787-1938)*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, pp. 161-169.

que los catedráticos seguirán sus exposiciones teniendo presentes los últimos programas aprobados, hasta que se elaboren las nuevas listas de libros y los nuevos programas de las diversas materias que componen la segunda enseñanza.

3. — DESARROLLO Y QUIEBRA DEL SISTEMA EDUCATIVO LIBERAL.

En el capítulo que presentamos a continuación se estudia la evolución de la legislación educativa española en el nivel de la enseñanza secundaria, durante el período comprendido entre los años 1858 y 1936. El primer apartado se ocupa del desarrollo del sistema educativo liberal en los años posteriores a la promulgación de la ley Moyano, así como de la crisis de los planteamientos liberales tradicionales en materia de educación y de los intentos habidos para sustituirlos por otros que estuviesen de acuerdo con la filosofía educativa del sexenio revolucionario. El segundo apartado expone las dificultades de la concepción educativa liberal a lo largo de un período que se extiende hasta el año 1923, junto con los planes de estudio que supusieron una quiebra de los planteamientos liberales básicos en materia educativa: el plan Callejo —durante la dictadura del general Primo de Rivera— y las reformas realizadas en este campo por la Segunda República.

3.1. — Desarrollo y crisis del sistema educativo liberal.

De las reformas de Corbera al plan de Orovio. — Tras la promulgación de la ley Moyano en 1857 y del plan de estudios provisional para la enseñanza secundaria del mismo año, que acabamos de comentar, comienza un período de efervescencia social, cultural y política. La consecuencia de esta agitación en el ámbito educativo en general y en la segunda enseñanza secundaria en particular es la enorme proliferación de disposiciones legislativas que intentan dar una solución a la problemática de este campo educativo.

Las dificultades que esto plantea al investigador son grandes y han sido puestas de manifiesto por diversos autores que se han ocupado del tema. Así, Simón Palmer¹ nos habla del «caos legislativo» español en materia de instrucción pública y Palacio Atard, en el prólogo a la obra de esta autora², apunta muy certeramente que, en lo que se refiere a la «...proliferación de planes de enseñanza hemos conseguido en España marcas increíbles, y parece que siempre estamos dispuestos a batir nuevos records en alguna olimpiada legislativa». Finalmente, Turín en su trabajo ya citado, indica la cantidad de fichas que hay que preparar si se pretende analizar la evolución de la legislación educativa en España. La explicación a esta maraña legislativa la ve la autora —entre otras razones— en que «...cada ministro se consideraba obligado a ma-

1. SIMÓN PALMER, *Op. cit.*, 1972, p. XX.

2. PALACIO ATARD, *Ibidem*, p. XIV.

nifestar su autoridad mediante un número de decretos proporcional a la idea que tenía de sus funciones...»³.

Es evidente que esta actividad legisladora educativa afectó pronto a la ley Moyano hasta tal punto que, en muy poco tiempo, quedará fuertemente desfigurada⁴.

Hasta la revolución de 1868, se promulgaron tres planes de estudio para la enseñanza secundaria: las dos reformas realizadas por el marqués de Corbera (de 26 y 21 de agosto de 1858 y 1861 respectivamente) y el plan Orovio (de 9 de octubre de 1866)⁵.

La modificación efectuada el 26 de agosto de 1858 viene a desarrollar más detalladamente los estudios de segunda enseñanza, dado el carácter provisional de las disposiciones del plan de estudios de 1857 y que sólo estaban pensadas para que tuvieran validez a lo largo del curso 1857/58.

Dejando de lado la doble finalidad —cultural y propedéutica— que se le asigna a la segunda enseñanza, esta normativa legal resalta lo siguiente: la necesidad de suministrar una serie de conocimientos —a través de las correspondientes materias, véase tabla n.º 9— que preparen para el desempeño de determinadas profesiones (los estudios especiales); la inexistencia de un sistema rígido de distribución de las materias por cursos, dando al alumno una amplia posibilidad de opción, y la vuelta a un sólo período de cinco años en lo que se refiere a la estructura y duración de la enseñanza secundaria.

La segunda modificación de los estudios de enseñanza secundaria con posterioridad a la ley Moyano fue realizada también por el marqués de Corbera como ministro de Fomento, poco tiempo antes de que dejara este cargo. El plan de estudios de 21 de agosto de 1861 presenta como aspecto más importante el intento de reconducir la finalidad de la segunda enseñanza hacia una orientación claramente preparatoria para las carreras universitarias y no tanto como ampliación de la primera enseñanza, tal y como se había venido haciendo desde el plan de estudios de 10 de septiembre de 1852.

Como consecuencia de esto, el legislador adoptó una serie de medidas que reorganizaron los estudios de la enseñanza secundaria referidas tanto a la determinación de la edad de ingreso, como a la fijación de las materias correspondientes (véase tabla n.º 10) y a su estricta colocación en los diversos cursos. Junto a ello, la orientación de este tipo de estudios intentaba combinar las direcciones científica y humanista.

3. TURIN, *Op. cit.*, 1967, p. 289. Son innumerables los testimonios de autores que señalan las consecuencias negativas para la educación española, derivadas de los continuos cambios habidos en el ministerio y su corolario de nuevas disposiciones. Así, en una introducción a un libro sobre enseñanza de la geografía, OBRADOR, M.: «Prólogo», en: BALLESTER, R.: *Estudio sobre la enseñanza de la Geografía*, Palma, Tipografía de Felipe y Guasp, 1901, p. III, se indica «...el desdichado y caprichoso tejer y destejer que el movedizo Ministerio y su hija sumisa, la Dirección General, inculcan e imponen desde las columnas de la *Gaceta*».
4. DE LA FUENTE, *Op. cit.*, t. IV, 1899, p. 44, nos dice respecto a esta cuestión que, «...a pocos años (la ley Moyano, AL) ya no tenía apenas un artículo sano».
5. Real decreto de 26 de agosto de 1858, aprobando el programa general de estudios de segunda enseñanza, *Colección Legislativa de España*, t. LXXVII, pp. 151-158; Real decreto de 21 de agosto de 1861, modificando el plan de estudios de segunda enseñanza, *Colección Legislativa de España*, t. LXXXVI, pp. 206-210; Real decreto de 9 de octubre de 1866 reformando los estudios de segunda enseñanza, *Colección Legislativa de España*, t. XCVI, pp. 681-688.

La tercera reforma de los estudios de segunda enseñanza con posterioridad a la ley Moyano es la realizada por Manuel de Orovio como ministro de Fomento, la cual, pese a no poderlo tratar aquí⁶, hay que entenderla dentro del contexto de los problemas surgidos en torno a la «primera cuestión universitaria», así como a las peculiares relaciones existentes entre la Iglesia Católica y el Estado español derivadas del Concordato de 1851⁷.

El plan de estudios de 9 de octubre de 1866 es el intento de llevar a la enseñanza los principios conservadores en cuestiones educativas, proponiendo de una manera explícita el control ideológico de la enseñanza.

Respecto a las materias que componen la segunda enseñanza, que pueden verse en la tabla n.º 11, hay que señalar dos cosas. Por un lado la orientación estrictamente clásica del primer período de la segunda enseñanza. Por el otro, y referido a la ligera optatividad de materias que habían establecido algunos planes de estudios anteriores, esta reforma de la enseñanza secundaria las organiza de modo muy estricto «...quitando a los alumnos la funesta facultad de estudiar las asignaturas en el orden que fuera de su agrado...»⁸.

La cuestión de los libros de texto a utilizar en este nivel educativo es resuelta de una manera restrictiva, pues el art. 48 del reglamento⁹ señala que el texto que se fije en el cuadro de materias a cursar —que debe estar expuesto en el lugar correspondiente en el instituto cinco días antes del comienzo del curso, según el art. 46 del citado reglamento de estudios—, no podrá cambiarse durante el período de estudios ni

6. Sobre diferentes aspectos de esta época, consúltense los trabajos clásicos de LOPEZ MORILLAS, J.: *El krausismo español*, México, F.C.E., 1956 y DIAZ, E.: *La filosofía social del krausismo español*, Madrid, Edicusa, 1973. También, si bien no se ciñe sólo a estudiar el krausismo, GOMEZ MOLLEDA, M.ª D.: *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966, pp. 17-45 (sobre todo).

Aunque centradas en el estudio de la Institución Libre de Enseñanza, pueden obtenerse interesantes ideas así como una semblanza de la época en la que desarrolló su obra Sanz del Río en CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid Rialp, 1962, especialmente en la introducción y los capítulos I-V, pp. 15-89. También JIMENEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Taurus, 1973, capítulos IV, V y VI, pp. 45-88.

En relación con el tema que nos ocupa, es útil la lectura de RUPEREZ, P.: *La cuestión universitaria y la noche de San Daniel*, Madrid, Edicusa, 1975.

7. El control de la enseñanza por parte de la Iglesia Católica quedaba garantizado en la Ley Moyano, puesto que en ella se concedía a la jerarquía eclesiástica el derecho de inspección sobre los contenidos de todos los niveles.
8. *Colección Legislativa de España*, t. XCVI, 1866, pp. 684.
9. El reglamento correspondiente al plan de estudios de 1866 fue publicado el 15 de julio de 1867, *Colección Legislativa de España*, t. XCVIII, pp. 108-156. Los artículos que se mencionaban pueden verse en la pág. 120. Este reglamento se encuentra también en la *Colección de Reales Decretos expedidos por S. M. la Reina desde el 22 de enero de 1867*, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos y Ciegos, 1867, pp. 67-158. Pese a que algunos autores como VÍNAO, *Op. cit.*, 1982, p. 392 tratan este reglamento como un plan de estudios de segunda enseñanza, nosotros, al igual que se hace en MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, pp. 194 y ss., lo consideramos como un texto legal que desarrolla el plan de octubre de 1866.

La misma filosofía restrictiva de Orovio en relación con la libertad de enseñanza puede verse también en un decreto anterior que regulaba el ejercicio del profesorado: Real decreto de 22 de enero de 1867, *Colección Legislativa de España*, t. XCVII, pp. 114-126. En el preámbulo, entre otras muchas cosas, se nos dice que «el genio funesto de las revoluciones que todo lo subvierte y desfigura, ensalza como libertad de la ciencia y soberanía de la razón lo que es tan sólo enfermedad de la mente y esclavitud de la soberbia...» (pp. 114-115).

aún en el caso de que la cátedra fuese desempeñada por diversos profesores.

La segunda enseñanza del sexenio revolucionario. — El triunfo de los sectores progresistas en 1868¹⁰ trajo como resultado en el ámbito de la educación la adopción de una serie de medidas. En primer lugar, la derogación de las disposiciones dadas por Orovio y por su sucesor Severo Catalina¹¹. Y, en segundo lugar, la promulgación de una nueva normativa en la que se manifestase la filosofía progresista en el campo de la enseñanza secundaria: los decretos de 21 y 25 de octubre de Manuel Ruiz Zorrilla; el decreto de 3 de junio de 1873 de Eduardo Chao y la discusión en las Cortes de un proyecto de ley —que no llegó a aprobarse— sobre la reforma de la segunda enseñanza y de las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias, presentado el 18 de agosto de 1873 por José Fernando González¹².

El decreto de 21 de octubre de 1868, que determina la legislación que ha de regir en la segunda enseñanza, y el que da una nueva organización a la misma (plan de estudios de 25 de octubre de 1868) fueron promulgados por el ministro de Fomento D. Manuel Ruiz Zorrilla, reflejando las ideas revolucionarias de la época en la enseñanza.

El preámbulo del decreto de 21 de octubre de 1868 comienza criticando la base ideológica en la que se apoyaba la normativa anterior, que es necesario derogar dadas

«las humillaciones y amarguras que esa legislación reaccionaria ha hecho sufrir a los profesores, las trabas con que limita la libertad de los alumnos, la preferencia injusta que dá a unos estudios y el desdén con que menosprecia a otros, sus tendencias al retroceso, su oposición a lo que no se conforma con determinadas doctrinas, y, sobre todo, la enérgica y general censura de que ha sido objeto, no consiente que siga influyendo en la educación de la juventud»¹³.

10. Los fundamentos ideológicos de la nueva mayoría en el poder pueden verse en: «Manifiesto del gobierno provisional de 25 de octubre de 1868». En: DE ESTEBAN, *Op. cit.*, 1979, pp. 227-233. El 1.º de junio de 1868, se promulgó la Constitución de la Monarquía española; su consulta puede hacerse en DE ESTEBAN, *Op. cit.*, 1979, pp. 234-248.
11. El decreto que deroga disposiciones anteriores en materia educativa es el de 14 de octubre de 1868, aparecido en la *Gaceta* del 15. Está reproducido en JIMENEZ LANDI, *Op. cit.*, 1973, pp. 630-631.
12. Decreto de 21 de octubre de 1868, determinando la legislación que ha de regir en la segunda enseñanza. *Colección Legislativa de España*, t. C, pp. 416-424. Decreto de 25 de octubre de 1868, dando nueva organización a la segunda enseñanza, *Colección Legislativa de España*, t. C, pp. 453-457; Decreto de 3 de junio de 1873, reorganizando los estudios de la segunda enseñanza que son necesarios para poder aspirar al título de bachiller, *Colección Legislativa de España*, t. CX, pp. 1443-1454; Proyecto de ley, presentado por el Sr. Ministro de Fomento, sobre reforma de la segunda enseñanza y de las facultades de filosofía y letras y de ciencias, *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española*, apéndice noveno al n.º 69, sesión del 18 de agosto de 1873, t. III, pp. 1-8. Las dificultades que encontraron para su aplicación los decretos de Chao y el proyecto de ley de José Fernando González de agosto de 1873, hicieron que se derogase —sin llegar a entrar en vigor— el decreto de 3 de junio de 1873, restableciéndose la legislación de 1868. Véase el Decreto de 10 de septiembre de 1873, declarando en suspenso la ejecución de los decretos de 2 y 3 de junio último, relativos a la organización de los estudios de segunda enseñanza, de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, *Colección Legislativa de España*, t. CXI, p. 354.
13. Decreto de 21 de octubre de 1868; citado según MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 239.

El segundo rasgo importante de este preámbulo es la apología que se hace de las doctrinas liberales en el área educativa. La defensa a ultranza de la iniciativa privada se justifica señalando las consecuencias negativas que se derivan del monopolio estatal en la enseñanza, pues «cuanto mayor sea el número de los que enseñen, mayor será también el de las verdades que se propaguen»¹⁴.

La confianza ciega en los revolucionarios de 1868 en las consecuencias positivas que para la educación tendría la ausencia de trabas a la iniciativa privada en la enseñanza, les lleva a exponer claramente que el objetivo que persiguen es la supresión de la enseñanza estatal, como consecuencia —nos dicen— de la puesta en práctica en este área de actividad de lo sucedido en la industria¹⁵.

Mientras llega el día en que el estado pueda cerrar sus centros de enseñanza, no queda más remedio que seguir manteniendo la enseñanza pública en armonía con la enseñanza privada. La consecuencia de estas ideas es la promulgación de una normativa legal muy flexible en lo que se refiere a una serie de cuestiones: materias que componen la segunda enseñanza, duración de este tipo de estudios, orden en el que han de cursarse las distintas asignaturas, libros de texto, programas, libertad de cátedra, etc.

Una vez expuestos los principios que regirán la actividad legislativa educacional de los progresistas, no extraña en absoluto que se pretenda dar un giro importante a la orientación de los estudios de segunda enseñanza que habían realizado los conservadores. Esto es así porque, para el legislador del plan de 1868,

«...en la última organización dada a los estudios necesarios para aspirar al grado de Bachiller en Artes, habíamos retrocedido más de dos siglos...; preparando a los jóvenes sólo para estudiar teología o entender algún autor escolástico; alejando de la educación universitaria las ciencias y las artes con sus implicaciones; pretendiendo cortar el vuelo del libre pensamiento y detener el progreso; aspirando, por fin a crear solamente retóricos inútiles, latinos rutinarios y argumentadores estériles, como lo fueron los que dieron nombre y carácter a la época en la que se resucitó el plan de estudios que derogan estas disposiciones»¹⁶.

La consecuencia de esta crítica es la concepción de la segunda enseñanza no como una mera preparación para el estudio de las carreras superiores, sino como un estudio que ha de tener una finalidad en sí mismo y que proporciona al ciudadano los conocimientos culturales y técnicos que le sirven para desenvolverse en su vida cotidiana¹⁷.

14. *Ibidem*, p. 239.

15. «Llegará un tiempo (se afirma en el famoso preámbulo, AL) en que, como ha sucedido en la industria, la competencia entre los que enseñan se limite a los particulares, desapareciendo la enseñanza oficial. Así lo aconseja el estudio de los móviles de la actividad humana y así será por lo que no puede menos de ser. Es propio del Estado hacer que se respete el derecho de todos, no encargarse de trabajos que los individuos pueden desempeñar con más extensión y eficacia. La supresión de la enseñanza pública es, por consiguiente, el ideal al que debemos aproximarnos, haciendo posible su realización en un porvenir no lejano», *Ibidem*, p. 241.

16. Plan de estudios de 25 de octubre de 1868; citado según MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 247.

17. «Esta educación —se nos dice— ilustrada, amplia, libre y con carácter práctico, es en todas partes el más sólido fundamento de la verdadera libertad. A ella se aspira con la reforma de la segunda enseñanza», *Ibidem*, p. 249.

Esta normativa propone un doble tipo de enseñanza secundaria. Uno, al que pudiéramos considerar como el clásico, cuyas materias se exponen en la tabla n.º 12-I; y otro que no tiene latín, con una serie de asignaturas (consúltese la tabla 12-II) que preparan para la vida del trabajo.

Otros aspectos en los que se manifiesta la tendencia fuertemente liberal del legislador son aquellos en los que se posibilita la participación de profesores privados en los tribunales de exámenes públicos, siempre que tuviesen la titulación correspondiente; en que la duración de los estudios se deja que dependa sólo de la capacidad del alumno, y en la consagración de la libertad de creación de centros, de la libertad de cátedra y de la libertad en la elección de textos de enseñanza. Esta última se justifica desde una perspectiva liberal por razones de eficacia, pues el profesor que trabaje con su propio texto —se nos dice— podrá siempre hacerlo de modo más convincente que si tiene que adoptar prestadas ideas ajenas.

Las siguientes disposiciones legislativas que afectarán al campo de la segunda enseñanza se dictan ya en el período de la I República. En el gabinete presidido por Figueras, y siendo el ministro del Fomento Eduardo Chao, aparecen diversos decretos que presentan interés: el dos de junio de 1873 se promulga el primero de ellos reorganizando la enseñanza en las diversas facultades universitarias; y el 3 de junio entra en vigor otro relativo a la enseñanza secundaria.

El plan de estudios de 3 de junio de 1873, que ya hemos mencionado —véase nota n.º 12—, no presenta en su concepción grandes diferencias con el plan anterior de 1868. El carácter propedéutico y cultural de la segunda enseñanza, a la que se la quiere otorgar un fuerte énfasis enciclopédico, se conserva, pues, en la misma, habría de estar representada cualquier materia que ayude a conseguir la finalidad de la segunda enseñanza.

Esta doble consideración de la segunda enseñanza, en lo que respecta a los dos objetivos que debe cumplir, llevó al legislador a incluir en la misma materias que se estudiaban en los cursos preparatorios de las Facultades de Derecho, Medicina y Farmacia. Junto a estas asignaturas se introdujeron también disciplinas de tipo práctico.

La consecuencia de esta aspiración del legislador hacia un tipo de «...instrucción integral...»¹⁸ fue la de elevar considerablemente el número de materias que componían la segunda enseñanza, pues de las doce que eran las existentes en el plan de 1868 se pasó a 23.

En lo que se refiere a la estructuración de las asignaturas, el artículo 3.º indica que los estudios de segunda enseñanza no están jerarquizados por cursos en los que se deben estudiar ciertas materias obligatoriamente. El plan de estudios presenta cinco grupos de materias cada uno de los cuales tiene un número ordinal (véase tabla n.º 13). Las asignaturas que tienen un mismo número ordinal, pese a que, como se ha dicho, están en distintos grupos, pueden estudiarse simultáneamente y aprobarse una antes que otra según la libre elección del alumno. Lo único que ha de tener presente éste, si quiere examinarse de una que en un grupo cualquiera ocupe el tercer lugar, es que habrá de tener aprobadas las dos que la precedan en este grupo. Los grupos no están

18. *Colección Legislativa de España*, t. CX, 1873, p. 1445.

sujetos a ningún orden; es decir, no existe obligación de estudiar primero las materias incluidas en un grupo y después las de otro, siendo compatibles para su estudio asignaturas que se encuentran en diferentes grupos¹⁹.

La inestabilidad política del momento hará que los decretos de Eduardo Chao no puedan llevarse a la práctica, pues unos días más tarde de su publicación —el 11 de junio— cesaba su autor como ministro de Fomento.

El último intento —anterior a la Restauración— de sacar adelante una ley progresista que reformase los estudios de la segunda enseñanza y los estudios universitarios de Filosofía y Letras y los de Ciencias, fue el llevado a cabo por el ministro de Fomento D. José Fernando González. El proyecto de ley de 18 de agosto de 1873, que no salió adelante, no presenta diferencias importantes con el plan de estudios establecido por Eduardo Chao para la segunda enseñanza. La finalidad de este tipo de estudios es la doble tantas veces citada, cultural propedéutica, y las materias están incluidas en cuatro grupos. También se sigue manteniendo la no existencia de una serie de cursos fijos en los estudios de segunda enseñanza, pudiendo el estudiante hacerlos en el orden que desee respetando unas normas similares a las que hemos señalado para el plan anterior²⁰.

El fracaso de este proyecto de ley y dado lo próximo del nuevo curso hizo que, un nuevo ministro de Fomento, Joaquín Bergés, publicase un decreto que dejaba en suspenso lo establecido por Eduardo Chao para la segunda enseñanza y declaraba vigente para el curso 1873-1874 la legislación de octubre de 1868.

3.2. — Dificultades y quiebra del sistema educativo liberal.

La restauración de la monarquía por la vía del clásico pronunciamiento trajo como consecuencia el acceso de los conservadores al poder, con Cánovas del Castillo al frente, y el comienzo de un período decisivo para la historia de España. Los principios básicos para la nueva convivencia se plasmarán en la Constitución de 1876, que sí, por una parte, pretendió ser una fórmula que equidistase de la Constitución moderada de 1845 y de la Constitución progresista de 1869, por la otra, manifestaba su carácter tradicional en su peculiar concepción de la soberanía que era compartida por las Cortes y el rey.

En su intento de atraerse para su causa a los sectores más significativos de país —otros partidos, el Ejército, la Iglesia—, Cánovas del Castillo quiso también un planteamiento moderado en lo que se refiere a una cuestión que tendrá un gran impacto en la enseñanza: el tratamiento dado a la religión católica en la normativa constitucional. Aquí se intentó buscar una manera de formular el problema que dejase satisfechos tanto a unos como a otros. Así, el artículo onceavo de la Constitución, pese a que aceptaba a la religión católica como la religión del Estado, declaraba también el principio de tolerancia equidistando de las posturas extremistas de las constituciones de 1845 y de 1869.

19. Aunque lo indicaremos más adelante, por las implicaciones que tiene, señalamos que sólo se excluye de esta total libertad a la geografía, pues esta materia sólo podía cursarse si se había aprobado previamente la física.

20. En el artículo tercero se indica que la geografía y la antropología habrán de aprobarse después de la física.

Pese a los intentos de Cánovas del Castillo por encontrar soluciones de compromiso que satisficieran a todas las partes implicadas en los distintos problemas que tenía planteados España, su alianza con los sectores más conservadores —y las ventajas que pretendían conceder a la Iglesia— se puso claramente de manifiesto al entregar la cartera de Fomento al marqués de Orovio. Utilizando una particular interpretación del artículo 170 de la ley Moyano, este ministro provocó una serie de actuaciones que concluyeron con la expulsión de la docencia de algunos profesores, la renuncia voluntaria de otros, e, indirectamente, la creación de la Institución Libre de Enseñanza²¹.

Del proyecto del conde de Toreno al Plan Pidal. — En la época de la Restauración, el primero de los intentos para modificar la normativa vigente de la enseñanza secundaria es el «Proyecto de ley de bases para la formación de la Instrucción Pública», presentado por el conde de Toreno como ministro de Fomento²².

La intransigencia de Orovio y sus consecuencias produjeron su caída ministerial y su sustitución el 12 de septiembre de 1875 por Don Cristóbal Martín de Herrera, cuya permanencia al frente del ministerio fue muy breve.

El dos de diciembre de 1875 accedió a la cartera de Fomento el conde de Toreno, el cual permanecerá dirigiendo las cuestiones relacionadas con la enseñanza un tiempo muy largo para lo que ha sido usual hasta el momento: algo más de cuatro años.

El proyecto de reforma de los tres niveles de la Instrucción pública presentado a las Cortes por el Ministro de Fomento, que no fue aceptado, representó el primer intento serio de poner en concordancia una parte de los principios educativos del sexenio revolucionario con el conservadurismo de la Restauración, cuya filosofía estaba ya reflejada en la Constitución de junio de 1876.

La segunda enseñanza se dividía en literaria y tecnológica con finalidades muy distintas: mientras que ésta preparaba a las clases populares para el trabajo, aquella se dirigía a los estudiantes que continuarían el camino hacia los estudios universitarios.

El proyecto de ley, en su artículo segundo, establece sólo las mate-

21. Sobre la «segunda cuestión universitaria», véase CACHO, *Op. cit.*, 1962, pp. 154-181 y 282-318; también, JIMÉNEZ LANDI, *Op. cit.*, 1973, pp. 427-486. La normativa que dio lugar a la polémica pretendía regular el eterno problema de los libros de texto y de los programas de enseñanza y el cumplimiento de la legalidad vigente en este campo. Consúltense el Real decreto de 26 de febrero de 1875, *Colección Legislativa de España*, t. CXIV, pp. 288-290. Reproducido en JIMÉNEZ LANDI, *Op. cit.*, 1973, pp. 649-651. Y la Real orden circular del ministerio de Fomento de 26 de febrero de 1875, *Colección Legislativa de España*, t. CXIV, pp. 290-294. Reproducida en JIMÉNEZ LANDI, *Op. cit.*, 1973, pp. 652-655. Estas y otras disposiciones relacionadas con la política educativa desde la Restauración hasta la Segunda República pueden consultarse en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (Ed.): *Historia de la Educación en España*, t. III. *De la Restauración a la II República*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, 1982, p. 239.

22. Real decreto de 29 de diciembre de 1876, autorizando al ministro de Fomento para que presente a las Cortes el adjunto proyecto de ley de bases para la formación de la ley de Instrucción Pública, *Colección Legislativa de España*, t. CXVII, pp. 874-881. También puede consultarse en *Diario de Sesiones de Cortes*, 29 de diciembre de 1876, apéndice primero al n.º 157, pp. 1-3.

rias que componen la segunda enseñanza literaria: latín, lenguas vivas tipo de enseñanzas, el artículo noveno indica que se fijarán más adelante al igual que los programas generales de cada materia y su extensión. Los programas de cada profesor debían concordar con los ministeriales y los libros de texto, sin limitación previa, tenía que aprobarlos el gobierno por medio del Consejo de Instrucción Pública.

El fracaso del proyecto de ley de reforma de la Instrucción pública patrocinado por el conde de Toreno, que no pudo sacarlo adelante pese a su larga estancia en el ministerio de Fomento²³, dejará a la enseñanza a merced de los vaivenes políticos. El 9 de diciembre de 1879 cayó el gobierno de Martínez Campos que fue sustituido por otro presidido por Cánovas del Castillo. La consecuencia de esto en el ministerio de Fomento fue el cese del conde de Toreno y el acceso a esta cartera de D. Fermín Lasala.

Durante la estancia de Lasala en el ministerio de Fomento se produjo la primera reforma de la segunda enseñanza de la Restauración²⁴. El sesgo conservador de esta reforma se manifiesta en su peculiar concepción de la libertad de enseñanza, que es entendida no como el descontrol de épocas pasadas en las que se habían reducido al mínimo las normas que la regulaban, sino como «...la facultad de enseñar y aprender fuera del organismo que a la instrucción pública fije el Estado...»²⁵, es decir, en centros privados.

La segunda enseñanza se divide en *estudios generales* y en *estudios de aplicación*, a los que no se les fija duración determinada. El primero de este tipo de estudios viene a constituir la segunda enseñanza tradicional, como puede desprenderse del análisis de la tabla de materias n.º 15. En los estudios de aplicación se cursan asignaturas que tienen después un uso en diversas actividades de la vida económica (véase tabla n.º 16).

Finalmente, y en lo que respecta al método de enseñanza, el plan de estudios introduce un núcleo básico de materias en torno al cual se centra la segunda enseñanza así como un orden específico en el que han de estudiarse aquellas, no permitiéndose excepciones²⁶.

En el año 1881 se produjo la primera rotación pacífica entre los partidos españoles. La caída de los conservadores llevó consigo el nombramiento de Sagasta como presidente del Gobierno. Durante este primer período de predominio liberal (1881-1884) se sucedieron tres ministros de Fomento.

De estos tres ministerios, el de mayor trascendencia fue, sin duda,

23. Las vicisitudes por las que atravesó este proyecto pueden verse en CACHO, *Op. cit.*, 1962, pp. 440-464. Más brevemente, pero también de modo interesante, en TURIN, *Op. cit.*, 1967, pp. 297-301.

Hay que señalar por otra parte la buena predisposición del conde de Toreno hacia iniciativas que supusieron un inicio de renovación pedagógica: la creación, con carácter provisional, de una cátedra de pedagogía fröbeliana (*Colección Legislativa de España*, t. CXVI, 1876, pp. 271-274) y el encargo que le hizo a la Instrucción Pública, en 1878, para que fuese la representante de la pedagogía española en la Exposición Universal de París.

24. Real decreto de 13 de agosto de 1880, introduciendo varias reformas en el actual plan de estudios, *Colección Legislativa de España*, t. CXXV, pp. 205-227.

25. *Ibidem*, p. 206.

26. El artículo segundo del plan de estudios indicaba la obligatoriedad de seguir un orden determinado en el estudio de las asignaturas. Este orden se especificaba en el artículo sexto. Entre otras cuestiones, se establecía que la geografía precedería a la historia de España y ésta a la historia universal.

el de Albareda, pues durante el mismo se derogó la circular de Orovio de 1875²⁷, restableciendo el principio de la libertad de cátedra y reintegrando a sus puestos a los profesores sancionados o que dimitieron por razones de solidaridad. Junto a esto, y de no menos trascendencia, hay que señalar también la apertura del ministerio hacia la Institución Libre de Enseñanza, que se tradujo en la creación del Museo Pedagógico²⁸ y la colaboración de dicha institución en las tareas del primer Congreso Pedagógico en 1882.

A comienzos de 1884 se hicieron cargo de nuevo los conservadores de las tareas de gobierno bajo la presidencia de Cánovas del Castillo, que entregó la cartera de Fomento al ultraconservador Alejandro Pidal. El período en el que este ministro tuvo a su cargo las cuestiones de enseñanza, se caracterizó por la fuerte polémica que originó la aprobación de un decreto que regulaba, con condiciones muy favorables para ellos, las normas que tenían que cumplir los centros de enseñanza no oficiales²⁹.

Desde la caída del gobierno conservador de Cánovas del Castillo en noviembre de 1885, y, hasta 1898, asistimos a un período de hegemonía política liberal, sólo rota por los breves paréntesis conservadores de 1890-1892 y 1895-1897. Durante toda esta época se sucedieron diversos ministros de Fomento, siendo uno de los más importantes para nosotros Alejandro Groizard, ministro de un gabinete presidido por Sagasta, bajo cuya dirección se acometerá una nueva reforma de los estudios de segunda enseñanza³⁰.

En el importante preámbulo que precede al articulado del decreto que reforma la enseñanza secundaria española, que se regía por el plan de 1880, se señalaban claramente los principios rectores de esta reforma. En primer lugar, la modificación se plantea como un intento de poner a la enseñanza española de este nivel de acuerdo con una serie de innovaciones, con diversos «...adelantos pedagógicos y científicos de este ramo de la instrucción pública...»³¹.

27. Real orden circular de 3 de marzo de 1881, *Colección Legislativa de España*, t. CXXVI, pp. 649-654.

28. Real orden de 6 de mayo de 1882, creando en Madrid un Museo de Instrucción primaria, *Colección Legislativa de España*, t. CXXVIII, pp. 688-690.

29. Real decreto de 18 de agosto de 1885, *Colección Legislativa de España*, tomo CXXXV, pp. 426-458. Algunas de las incidencias habidas a lo largo de este ministerio y el enfrentamiento de Pidal con los sectores progresistas pueden consultarse en TURIN, *Op. cit.*, 1967, pp. 306-309; también DE PUELLES, *Op. cit.*, 1980, pp. 213-217.

30. Real decreto de 16 de septiembre de 1894, reorganizando la segunda enseñanza, *Colección Legislativa de España*, t. CLV, pp. 624-655.

31. *Ibidem*, p. 625. El atraso de la segunda enseñanza española y su incapacidad para dar respuesta a las demandas de aquel entonces es una cosa evidente para Groizard pues, pese a que «...multitud de parciales reformas han alterado... (la organización de la segunda enseñanza desde 1857 AL), sin embargo (han dejado) intacto su fondo, de todo punto inservible ya para las necesidades presentes», *Ibidem*, p. 625.

En lo que se refiere a la evolución del número de alumnos de la enseñanza secundaria española desde la ley Moyano hasta finales del siglo pasado, véase VILAO, *Op. cit.*, 1982, p. 410. En el *Informe sociológico sobre la situación social de España 1970*, Madrid, Euramérica, 1970, p. 858, puede consultarse la lenta evolución de la tasa de alumnos de bachillerato por cada 100.000 habitantes: 131 en 1860, 173 en 1863 y 189 en 1878, así como la desigual distribución por provincias. En el mismo informe Foessa (p. 845) se indica que en el año 1880 había en España más de un millón y medio de niños (de cuatro a catorce años) que no estaban matriculados en ningún tipo de enseñanza.

En segundo lugar, se mantiene el doble carácter de la segunda enseñanza: como cultura general y como preparación para cursar estudios posteriores. Debido a ello, este tipo de enseñanza ha de alcanzar un equilibrio en lo que a sus contenidos se refiere, por lo que se rechazan las orientaciones exclusivamente pragmáticas o humanistas de la misma.

Para alcanzar estos objetivos que persigue la segunda enseñanza, ésta se estructura en dos periodos de cuatro y dos años de duración. El primero de ellos, al que se accedía una vez cumplidos los diez años, se denomina *Estudios generales*. Su base es eminentemente culturalista, teniendo que cursar el alumno a lo largo del mismo una gran cantidad de materias como puede verse en la tabla n.º 17. Como su propio nombre indica, el otro periodo de la enseñanza secundaria, el de los *Estudios preparatorios*, de una duración de sólo dos años, presenta ya una especialización respecto al nivel anterior, teniendo por objetivo la preparación de estudiantes que van a continuar los estudios superiores. Su número de materias es más reducido (véase también la citada tabla), estando divididas en dos secciones: la de Ciencias Morales y la de Ciencias Físico-Naturales.

En tercer lugar, el plan marca unas orientaciones metodológicas para cada materia —el «concepto de la asignatura»— que han de ser tenidas en cuenta obligatoriamente por el profesor.

Por último, la reforma de Groizard aborda también cuestiones relacionadas con los libros de texto y con los programas. Respecto a los primeros, el art. 7.º nos indica que, con el fin de que puedan alcanzarse para la segunda enseñanza los objetivos que se han expuesto con anterioridad, el gobierno publicará cada tres años unas listas de libros de texto que reúnan las condiciones para ser utilizados en la enseñanza. Respecto al control del contenido de la segunda enseñanza, los artículos 50, 51 y 52 de este plan de estudios señalan la obligatoriedad para los catedráticos de redactar el programa de la materia de la que sean titulares, el que tales programas, pese a ser formulados con el criterio pedagógico y científico del profesor, han de concordar en su extensión y contenido con el concepto de la asignatura correspondiente, y que el desarrollo de la enseñanza tendrá que ajustarse a tales normas.

Hasta las importantes reformas efectuadas por García Alix en 1900 se desarrollaron diversas normativas que afectaron a la segunda enseñanza: los planes de estudio de 30 de noviembre de 1894³², de 17 de julio de 1895³³, de 13 de septiembre de 1898³⁴ y de 26 de mayo de 1899³⁵.

La primera reforma de noviembre de 1894, llevada a cabo por Joaquín López Puigcerver como ministro de Fomento, es un plan de adaptación que regula las materias que han de cursar los alumnos de este nivel que ya estuviesen matriculados en el mismo antes del 16 de septiembre, que fue cuando se dictó el anterior plan de estudios que acabamos de comentar. Los rasgos más importantes de esta modificación de los estudios de segunda enseñanza son los siguientes: se permite a

32. Real orden de 30 de noviembre de 1894 fijando el nuevo cuadro de estudios para la segunda enseñanza, *Colección Legislativa de España*, t. CLVI, pp. 783-787.

33. *Colección Legislativa de España*, t. CLVIII, pp. 161-163. La legislación anterior de septiembre y noviembre de 1894 había sido derogada por decreto el 12 de julio de 1895, *Colección Legislativa de España*, t. CLVIII, pp. 75-78.

34. *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1898, pp. 244-267.

35. *Colección Legislativa de España*, vol. 1.º de 1899, pp. 526-537.

los estudiantes hacer el bachillerato en cinco años en lugar de los seis establecidos, eliminándose la especialización entre ciencias morales y ciencias físico-naturales de los cursos de los estudios preparatorios (véase tabla n.º 18).

Al igual que el anterior, el plan de estudios de 17 de junio de 1895 realizado por Alberto Bosch al frente del ministerio correspondiente, determina las materias de enseñanza para los alumnos que cursasen ya segundo, tercero, cuarto y quinto. Como él mismo lo indica en el preámbulo de su decreto, los cambios efectuados no tienen gran trascendencia: la duración de este tipo de estudios se fija en cinco años; se indican las materias que componen ahora la segunda enseñanza —véase tabla 19-II— y se expone el orden en el que los alumnos han de cursar las mismas.

La siguiente modificación de la enseñanza secundaria fue realizada por Germán Gamazo como ministro de Fomento en septiembre de 1894. En la misma, este tipo de estudios se concibe claramente como un instrumento de cultura general, proporcionando al alumno los conocimientos necesarios para la vida moderna. Por ello, su orientación debiera de buscar un equilibrio entre los enfoques clásicos y utilitaristas.

Tratado el tema de la orientación de la segunda enseñanza se pasa a la cuestión de la selección de las materias que han de constituir la misma, optándose por una solución ecléctica en relación con las dos concepciones citadas en la que se toman como asignaturas fundamentales de la enseñanza secundaria aquellas que figuren en la mayoría de los planes de estudio de otros países.

Otro problema que se aborda en este plan de estudios que comentamos es el relacionado con la distribución de materias por cursos, la cual puede verse en la tabla n.º 20. Pese a reconocer las ventajas del sistema cíclico o progresivo en la disposición de las asignaturas por curso, el legislador, dado su elevado coste y el hecho de que está implantado en muy pocos países, se decanta por una distribución de las asignaturas que se acople al desarrollo intelectual del alumno, avanzando de lo fácil a lo difícil y de lo conocido a lo desconocido.

Al problema de los libros de texto le dedica el legislador el título tercero de este plan de estudios. Debido a su excesivo número y a la bajísima calidad de los mismos, propone que aquellos que se utilicen hayan de obtener el visto bueno del Consejo de Instrucción Pública, si bien únicamente en sus aspectos literarios y pedagógicos.

En lo que respecta a la cuestión del control por parte del gobierno de la enseñanza que se imparte, para ver hasta qué punto concuerda con las directrices básicas que ha marcado, se plantea la utilidad de instaurar un programa único de cada materia para toda España, que, además, tendría la ventaja de uniformar la segunda enseñanza en todo el país. Dado que esto es poco compatible con la libertad de cátedra, se propone una solución intermedia: el Estado publicará un índice de materias —que no es lo mismo que un programa oficial— al cual habría de ajustar cada profesor su programa y su texto. El catedrático tenía que seguir este índice de materias a la hora de los exámenes, pero conservaba libertad en relación con el orden y la distribución de las lecciones a lo largo del curso.

El plan de estudios de mayo de 1899, promulgado por Luis Pidal y Mon, es la última reforma de la segunda enseñanza española en el siglo XIX. Pese a que en su preámbulo se indica que no se aspira a

grandes cambios en la misma, presenta algunos que son de interés como la ampliación a siete años de la duración de la enseñanza secundaria, con una nueva distribución por cursos de las disciplinas científicas (véase tabla n.º 21).

Además, esta normativa posee también diversas novedades en lo que respecta a la cuestión de la distribución de las materias por cursos. Las asignaturas se introducen en el plan de estudios según el «método progresivo» y su distribución horaria está en función de la importancia y de la dificultad de cada una de ellas para su aprendizaje³⁶.

Finalmente, la reforma de Pidal y Mon trata también de la fijación del programa que se ha de seguir en cada asignatura y de los libros de texto que se utilizan en la segunda enseñanza. Respecto a la primera cuestión, el legislador se decanta por la adopción del programa único; y, para dilucidar los aspectos vinculados a los libros de texto, se crea una Junta Consultiva que habrá de fijar las condiciones a las que se tendrán que amoldar los libros y los programas que se empleen en la enseñanza secundaria.

Del plan García Alix al plan Bugallal. — Con el cambio de siglo, las cuestiones educativas —que cada vez tenían una mayor importancia— pasarán a depender de un nuevo ministerio: el de Instrucción Pública y Bellas Artes creado en el mes de marzo de 1901. La crisis del 98 y la creencia en la educación como factor básico para salir de la misma fueron sin duda razones importantes que movieron a los conservadores a la creación de este nuevo ministerio, así como a poner al frente del mismo a una persona de gran valía y convencida de la necesidad de efectuar una serie de reformas: Antonio García Alix.

Será precisamente bajo el mandato de este ministro cuando se realizará la primera reforma de la enseñanza secundaria española en el siglo XX: el plan de estudios de 20 de julio de 1900³⁷. La reforma efectuada en este tipo de estudios por García Alix presenta importantes innovaciones respecto al plan anterior. Por un lado, y tras indicar la dificultad de armonizar en este caso concreto las direcciones «clásica» y «utilitarista» de la enseñanza secundaria, critica el plan de estudios de 1899 por su excesiva duración y por su orientación excesivamente tradicional. Debido a ello, y sin perder de vista la doble finalidad de los estudios de segunda enseñanza, la de suministrar cultura general y la de preparar para el estudio de las carreras superiores, el legislador reduce en un año la duración de los mismos en razón de que «... el elevado pensamiento de aumentar los conocimientos clásicos no tenía aplicación respecto de un gran número de jóvenes que se dedican a las carreras especiales»³⁸, y para poner en concordancia la finalidad de este tipo de estudios y las edades de ingreso en las escuelas especiales de carácter no universitario.

36. «Propónese también en este proyecto —se nos dice en el preámbulo—, en vez de dar todas las asignaturas en clases alternas, una distribución del tiempo en las enseñanzas, en relación con la dificultad e importancia de cada una, cuidando a la vez que haya en el curso una dominante que le dé carácter», *Ibidem*, p. 528. Un ejemplo donde se aplica este principio es la colocación de la Cosmografía en el sexto curso, después de que el estudiante ha adquirido ya una serie de conocimientos básicos, mientras que en plan anterior esta misma asignatura estaba en el segundo curso.

37. *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1900, pp. 528-542.

38. *Ibidem*, p. 528.

Por otra parte, y además de la fijación de la duración de los estudios de enseñanza secundaria en seis años como ya se ha indicado, éstos se dividirán en dos secciones: una de Letras y otra de Ciencias. Junto a esto, y en lo que respecta a las materias que componen la segunda enseñanza, se ha intentado —como puede verse en la tabla n.º 22— dar en la misma «...mayor desarrollo de las enseñanzas de aplicación...»³⁹ sin que se eliminen las materias fundamentales de los estudios humanísticos.

Finalmente, la cuestión del control de los libros de texto y de los programas de cada asignatura queda poco clara, ya que en una disposición adicional a este plan de estudios se nos indica al respecto que tanto los unos como los otros tenían que ajustarse a la finalidad cultural y propedéutica que perseguía la segunda enseñanza, por lo cual estos libros de texto habían de ser sencillos y concretos.

Dentro del gabinete liberal presidido por Sagasta, el seis de marzo de 1901 se hizo cargo de la cartera de Instrucción Pública y Bellas Artes el conde de Romanones. Si bien profundizándola, la política de Romanones presenta una continuidad con la del conservador García Alix, en el sentido de dignificar la enseñanza oficial y regular la enseñanza privada en una serie de aspectos⁴⁰.

El decreto de 12 de abril de 1901 que implantaba nuevas reformas en la segunda enseñanza y el decreto de 17 de agosto de 1901⁴¹, que organizaba los institutos generales técnicos, pueden ser analizados conjuntamente por responder a la misma filosofía educativa.

En lo que respecta al primero de ellos, es evidente la consciencia por parte del conde de Romanones del estado de crisis por el que pasaba la segunda enseñanza en España, pues «...luchan los principios antiguos con los nuevos...» intentando imponerse los unos sobre los otros. Además, y esto es un problema muy viejo, la maraña legislativa que afecta a la Instrucción pública «...donde los decretos a cientos luchan con las Reales órdenes a millares: donde hay precedente para todo abuso, y donde no se encuentra guía ni orientación para nada sólido y durable»⁴² dificulta enormemente la tarea del legislador, máxime si tenemos en cuenta que se han aprobado planes de estudio con los tres ministros anteriores en un escasísimo marco temporal: el año 1898, el año 1899 y el año 1900.

Pese a esto, la reforma presenta algunos cambios aunque no se modifique ni la edad de ingreso en la segunda enseñanza que estaba establecida en 10 años, ni la duración —que queda en seis años— ni la

39. *Ibidem*, p. 529.

40. Hay que tener en cuenta que los puntos de polémica entre conservadores y liberales —la enseñanza de la religión en los centros oficiales y las condiciones bajo las que debía impartirse la enseñanza en centros privados— no han podido ser tratados por nosotros, pues se escapan a nuestro interés. Mediante una serie de decretos, bajo el mandato de Romanones se regularon las normas de la enseñanza oficial y privada para los exámenes, se modificó la obligatoriedad del estudio de la religión, así como la cuestión de la titulación que habían de reunir los profesores de colegios religiosos que fuesen miembros de tribunales públicos de examen. Quizás la medida más importante aprobada por Romanones fuese la de que a partir de 1902 los sueldos de los maestros se abonasen con cargo a los presupuestos generales del Estado.

41. *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1901, pp. 47-62; *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1901, pp. 698-726.

42. *Ibidem*, pp. 47-48.

doble subdivisión de la enseñanza secundaria en la sección de ciencias y en la sección de letras.

Las innovaciones más importantes se realizan en el ámbito del examen de ingreso y en una reorganización de los exámenes, tanto de curso como de grado, aspectos estos que, dado el enfoque de nuestro trabajo, no nos interesa detallar aquí.

Por su trascendencia en el proceso educativo, reviste interés la posición del legislador en relación con el asunto de los libros de texto. Una vez expuestas las nefastas consecuencias que ha tenido para la calidad de la enseñanza la utilización de manuales, no sólo porque «...con ellos casi se hayan desterrado de las aulas los grandes autores... (sino también porque) los libros de texto no se escriben en la generalidad de los casos con propósito verdaderamente didáctico, sino para dar contestación a las preguntas de los exámenes»⁴³, se dispone en el art. 29 que el profesor no puede obligar a los alumnos a utilizar un libro concreto, siendo estos libres para usar el que mejor les parezca. Además, para que las obras les puedan servir como mérito en la carrera docente a sus autores, deberán estar aprobadas desde el punto de vista didáctico por el Consejo de Instrucción pública y por la Real Academia correspondiente.

El Real decreto de 17 de agosto de 1901, que organiza los Institutos Generales y Técnicos, abunda en los razonamientos ya expuestos. Es interesante hacer mención al hecho de que, tras indicársenos que esta normativa no puede resolver la polémica entre los defensores del bachillerato clásico y los defensores del bachillerato moderno, queda muy clara la intención del legislador de «...organizar la enseñanza de modo que responda a un estado social tan complejo como el presente, y a unas necesidades tan varias como lo son las de la moderna vida comercial, industrial y científica»⁴⁴.

La consecuencia de esta concepción de la finalidad que ha de tener este tipo de enseñanza es una potenciación de los estudios elementales de Agricultura, Industrias, Comercio, Bellas Artes y de las enseñanzas nocturnas para obreros. La necesidad de una reorganización pragmática de todo el sistema educativo español es evidente para el conde de Romanones pues «no cabe dudarlo: el espíritu de otros siglos fue humanista, y la educación revistió un carácter clásico; en nuestro tiempo, el espíritu es industrial, y la educación debe ser técnica»⁴⁵.

La siguiente reforma de los estudios de segunda enseñanza se produjo el seis de septiembre de 1903⁴⁶, siendo el ministro de Instrucción Pública D. Gabino Bugallal.

En realidad, y esto puede verse indicado en el preámbulo, el Real decreto mediante el cual se modificaban los estudios secundarios no aspiraba en absoluto a modificar radicalmente el plan de Romanones. Lo que hizo fue reducir drásticamente su carácter enciclopedista pues, dado el excesivo trabajo que pesaba sobre los alumnos, a éstos no les quedaba «...espacio para las indispensables expansiones de la edad, ni siquiera para el estudio de cada día, y menos todavía para los trabajos

43. *Ibidem*, p. 54.

44. *Ibidem*, p. 699.

45. *Ibidem*, p. 703. Esta necesidad de acercar los contenidos de la enseñanza hacia los problemas de la vida cotidiana, se manifiesta en el tipo de materias que se proponen para la segunda enseñanza (véase tabla n.º 23).

46. *Colección Legislativa de España*, vol. 3.º de 1903, pp. 96-99.

prácticos...»⁴⁷. Debido a ello, el número de materias quedaba fijado en 30, de las cuales nueve se daban en los dos últimos cursos (véase tabla n.º 24).

La enseñanza secundaria durante la Dictadura y la Segunda República. — La última modificación de los estudios de segunda enseñanza —con anterioridad a la II República— fue la llevada a cabo bajo la dictadura del general Primo de Rivera. El plan de estudios de 25 de agosto de 1926, que sucedía al vigente de 1903, fue promulgado por el ministro de Instrucción Pública D. Eduardo Callejo de la Cuesta⁴⁸, representando una importante reorganización de este tipo de estudios.

En el preámbulo se exponen los defectos básicos del bachillerato existente hasta la fecha, destacándose, sobre todo, la poca coordinación que posee con otros niveles de enseñanza tanto inferiores como superiores, la gran cantidad de exámenes a los que se vé sometido el alumno y la larga duración de sus estudios.

A continuación, se hace hincapié en que los estudios de bachillerato no sólo han de servir como cultura general y como preparación para los estudios superiores, sino que en gran cantidad de casos han de tener una propia especificidad para todas aquellas personas que se encaminan hacia escuelas especiales y hacia estudios universitarios.

Es precisamente esta idea la que lleva al legislador a estructurar los seis años de la segunda enseñanza en dos períodos claramente diferenciados: el bachillerato elemental, de tres años de duración y con la finalidad de transmitir esa cultura general, y el bachillerato universitario, con otros tres años de duración, con un año común para todos los alumnos y dos secciones diferentes: una de ciencias y otra de letras.

Es evidente que, dada la crítica que se ha señalado antes en lo que respecta al elevado número de materias que tenía que cursar el alumno para obtener el grado de bachillerato, se ha reducido su número. Así (véase tabla n.º 25), a lo largo del bachillerato elemental se cursan sólo 16 materias, mientras que el alumno que quiere continuar estudios ha de hacer en los tres años siguientes once o doce (en función de que opte por la rama de Ciencias o por la de Letras).

Una de las reivindicaciones más importantes de este plan de estudios fue la relacionada con el tipo de exámenes a los que habían de someterse los alumnos de la enseñanza secundaria. El artículo quinto de esta normativa establecía que habría dos clases de exámenes: o exámenes por grupos de asignaturas o el examen final de conjunto, a voluntad de los estudiantes⁴⁹.

Tras el cese de Callejo como ministro de Instrucción Pública el

47. *Ibidem*, p. 97.

48. *Colección Legislativa de España*, vol. 4.º de 1926, p. 743-752. Eduardo Callejo de la Cuesta fue nombrado ministro de Instrucción Pública el 3 de diciembre de 1925, cesando el 30 de enero de 1930.

49. Una visión crítica de la reforma de Callejo puede consultarse en MOLERO PIN-TADO, *Op. cit.*, 1977, pp. 106-108.

Es evidente que del período de la dictadura de Primo de Rivera sólo hemos comentado, y muy brevemente, el decreto que modificó la enseñanza secundaria, dejando de lado otros tan importantes como el de septiembre de 1923, que regulaba de nuevo —volviendo a las disposiciones de Romanones— las condiciones que tenían que cumplir los centros privados, o la Real orden de 13 de octubre de 1925 sobre propagandas antipatrióticas y antisociales por la que se restringía la libertad de cátedra a los funcionarios docentes (véase la misma en MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (Ed.): *Op. cit.*, 1982, pp. 216-218).

30 de enero de 1930, y hasta la proclamación de la Segunda República, ocuparon esta cartera tres nuevos ministros. El breve tiempo que permanecieron al frente de las cuestiones educativas y la inestabilidad política del momento, hizo que no se llevasen a cabo reformas en la enseñanza secundaria; si bien, en el ministerio de Tormo, se discutió un proyecto de reforma de este tipo de estudios, fijándose la edad de ingreso en once años y la duración de la segunda enseñanza en seis cursos⁵⁰.

A partir del 14 de abril de 1931 ocupó la cartera de I. Pública Don Marcelino Domingo y Sanjuán, el cual dictó un decreto del 13 de mayo del mismo año derogando la legislación vigente sobre enseñanza secundaria⁵¹. Dado lo avanzado de la época y la necesidad de una normativa legal que rigiese estos estudios a partir del próximo curso, un decreto del 7 de agosto de 1931 restablecía por un año el plan de estudios de 1903 con algunas modificaciones⁵².

Esta reforma de los estudios de segunda enseñanza introdujo un gran confusionismo, pues trajo como resultado el que a lo largo del curso 1931-1932 hubiese en la práctica tres diferentes planes de estudio de segunda enseñanza: el de 1926 (para los alumnos que ya tenían comenzado sus estudios), el de 1931 y el próximo que se anunciaba puesto que la reforma efectuada por M. Domingo era provisional e iba a modificarse para el año próximo.

Los estudios de enseñanza secundaria tenían una duración de seis años, conservándose el título de bachiller elemental sólo para aquellas personas que lo deseasen. Las materias que se cursaban, como puede verse en la tabla n.º 26, no experimentaron variación de ningún tipo.

La siguiente reforma de la enseñanza secundaria se produjo —aprobada ya una nueva Constitución⁵³—, siendo el ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos⁵⁴. El plan de estudios de 13 de julio de 1932⁵⁵, basado en el de 1903, es consecuencia de una orden ministerial que regulaba los estudios hasta que finalizasen el bachillerato de aquellos alumnos que cursaban la enseñanza secundaria en el curso 1931-1932.

50. Consúltase MOLERO, *Op. cit.*, 1977, pp. 108-109.

51. *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1931, pp. 118-119.

52. *Colección Legislativa de España*, vol. 3.º de 1931, pp. 432-435.

53. La Constitución de 1931 fue sancionada el 9 de diciembre de 1931. Heredera de la Constitución de 1812, supuso un cambio importante con respecto a la de 1876 en lo que se refiere a cuestiones educativas: confesionalidad del Estado (el art. 3.º señalaba que el Estado español no tenía religión oficial), tratamiento dado a las confesiones religiosas (el art. 26.4 les prohibía ejercer el comercio, la industria o la enseñanza), el 27 garantizaba la libertad de conciencia y el art. 48 atribuía al Estado la transmisión de la cultura, garantizando la libertad de cátedra. El texto de esta norma constitucional lo hemos consultado en DE ESTEBAN, *Op. cit.*, 1981, pp. 191-219. Es evidente que no es el objetivo de nuestro trabajo un comentario exhaustivo de la misma. Vinculado a cuestiones educativas, la problemática planteada por la Constitución de 1931 está tratada en MOLERO, *Op. cit.*, 1977, pp. 164-216; SAMANIEGO, *Op. cit.*, 1977, pp. 63-68 y DE PUELLES, *Op. cit.*, 1980, pp. 326-336.

54. Las incidencias habidas durante los ministerios de M. Domingo y de F. de los Ríos están tratadas exhaustivamente en MOLERO, *Op. cit.*, 1977, pp. 48-216 y 217-404 y en SAMANIEGO, *Op. cit.*, 1977, pp. 85-105 y 105-128. El enfoque dado a las cuestiones educativas durante la II República ocupa también un capítulo del trabajo de DE PUELLES, *Op. cit.*, 1980, pp. 316-358. La postura republicana frente al problema de la enseñanza está tratada con detalle en el primer capítulo de LOZANO, *Op. cit.*, 1980, pp. 29-140.

55. *Colección Legislativa de España*, vol. 3.º de 1932, p. 102.

Esta reforma de los estudios de segunda enseñanza —que fijaba las materias a partir del segundo curso— presentaba como novedad la supresión de las lenguas vivas (alemán, italiano e inglés) con excepción del francés, hasta que se reorganizase este tipo de estudios, considerándose como optativas la caligrafía, la mecanografía y la taquigrafía.

En el mes de septiembre de 1932⁵⁶ se fijaron las asignaturas del primer curso de la enseñanza secundaria. Junto a la especificación de estas materias —que pueden verse, junto con las otras, en la tabla número 27—, la orden contenía una serie de indicaciones de tipo pedagógico. Por una parte, se destacaba la continuidad entre los métodos y los contenidos empleados en la enseñanza primaria y los utilizados en las materias del primer curso del bachillerato. Por la otra, y en aras a vincular el centro con el entorno social en el que está situado, se recomendaba a los profesores la realización de actividades escolares: visitas a museos, fábricas, etc.

Bajo el ministerio de Fernando de los Ríos se presentó a las Cortes en diciembre de 1932 un proyecto para la reorganización de la primera y de la segunda enseñanza⁵⁷, que presenta importantes novedades.

Como ideas fundamentales destacan en el preámbulo del proyecto la «unidad orgánica» de la primera y de la segunda enseñanza (pág. 1), la especificidad de los estudios de segunda enseñanza, la necesidad de poner al alcance del profesorado de este tipo de estudios una serie de medios que posibiliten la renovación pedagógica (pp. 2-3), la crítica al verbalismo en la enseñanza y el énfasis en la importancia del método de enseñanza «discurrir por escrito»⁵⁸, la introducción del método cíclico en la enseñanza secundaria y la fijación de la duración de la segunda enseñanza en siete años.

Los siete años del bachillerato estaban estructurados en dos bloques: en el primero de ellos —de cinco años de duración— los estudios eran comunes, mientras que en los otros dos años restantes se optaba por una especialización en ciencias o en letras. Pese a esta especialización, la base cuarta del proyecto señalaba que el título de Bachiller habilitaba para el estudio de cualquier carrera universitaria.

La edad de ingreso (base quinta) se fijó en diez años, y las materias fundamentales que constituyeran los estudios de segunda enseñanza quedaron establecidos en la base sexta: Lengua española, Matemáticas, Geografía, Historia, Iniciación en conocimientos fisiconaturales, Física y Química, Ciencias naturales, Lengua latina, Francés, Alemán o Inglés, Griego, Filosofía, Economía y Derecho y Dibujo.

Las bases 9, 10 y 11 especificaban un tipo de evaluación que permitía, en determinados supuestos, la eliminación del examen tradicional. Y, en lo que se refiere a cuestiones metodológicas y pedagógicas, la base decimocuarta indicaba que, en un futuro reglamento, el Ministerio dictaría las normas que regirían en relación con el concepto de cada mate-

56. *Colección Legislativa de España*, vol. 4.º de 1932, pp. 204-205.

57. Proyecto de ley leído por el Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para la Reorganización de la Primera y Segunda Enseñanza, *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española*, apéndice n.º 9 a la sesión del 9 de diciembre de 1932, pp. 1-8.

58. Es un método de enseñanza que se propone y del que se espera que, con su utilización, «...no habrá en adelante bachilleres que sólo hayan recitado oralmente libros sin haber formado y desarrollado su inteligencia gracias al ejercicio cotidiano de discurrir por escrito que es el medio de lograr la precisión de las ideas» (p. 3).

ría así como el método con el que habrían de enseñarse en los diversos cursos del bachillerato.

La última reforma del plan de estudios de la enseñanza secundaria, con anterioridad a la guerra civil, fue la llevaba a cabo por Filiberto Villalobos el 29 de agosto de 1934 como ministro de Instrucción Pública en el gobierno presidido por el radical Samper⁵⁹.

El talante reformista de Villalobos se había puesto ya de manifiesto con la promulgación del decreto de 26 de julio de 1934, que regulaba las condiciones bajo las que habían de desarrollar su actividad los centros no oficiales de enseñanza.

Expuesta la multiplicidad de planes de enseñanza media que estaban en vigor en dicho fecha, el legislador intenta con su nueva normativa legal armonizar, en lo que a su orientación se refiere, los planteamientos clásicos y los modernos de la segunda enseñanza pues en este tipo de estudios no se puede prescindir «...de nuestra psicología, de nuestras tradiciones, de las raigambres idiomáticas y del tesoro de la cultura clásica, de tan decisiva influencia en la civilización de España»⁶⁰.

La consecuencia de este enfoque es la estructuración de la segunda enseñanza en dos ciclos, con un total de siete cursos. El primer ciclo, que durará tres años, tiene una finalidad culturalista dándosele a la enseñanza que se imparte en el mismo «...un carácter elemental e intuitivo...»⁶¹. El segundo ciclo, en el que se ofrecerán los conocimientos de una manera más sistemática, está dividido en dos grados, siendo el último de ellos —en los cursos sexto y séptimo— el que tiene una finalidad claramente preparatoria para los estudios universitarios (véase las materias en la tabla n.º 28).

Durante los siete cursos de la segunda enseñanza había tres exámenes. El primero de ellos, al finalizar el tercer curso; el segundo, cuya aprobación daría derecho al certificado de estudios elementales de segunda enseñanza que es útil para el ingreso en las Normales, al acabar el quinto curso, y el tercer examen era el de la reválida del bachillerato.

Examinada ya de manera genérica la evolución de la enseñanza secundaria española, la pregunta que nos planteamos es la siguiente: ¿qué posición ocupaba la geografía en la misma? A dar respuesta a esta cuestión estará dedicado el capítulo siguiente.

59. *Colección Legislativa de España*, vol. 4.º de 1934, p. 380-385. Villalobos ocupó la cartera de Instrucción Pública desde el 28 de abril hasta el 29 de diciembre de 1934 y desde el 30 de diciembre de 1935 hasta el 19 de febrero de 1936.

Precisamente, en esta segunda estancia de Villalobos al frente de la cartera de Instrucción Pública se dictó el decreto de 21 de enero de 1936 (*Gaceta* del 23, pp. 700-701), que ordenaba que los estudios del Bachillerato se ajustasen a lo expuesto en el plan de estudios de 29 de agosto de 1934. Se refería a la necesidad de eliminar —por sus efectos distorsionadores— la materia «Principios de Técnica agrícola e industrial y economía», que había sido incluida entre las materias del Bachillerato por decreto de 23 de marzo de 1935 dictado por el ministro de I. Pública Joaquín Dualde y Gómez (*Gaceta* del 26, p. 2381).

60. *Colección Legislativa de España*, vol. 4.º de 1934, p. 380.

61. *Ibidem*, p. 381.

4. — GEOGRAFIA ESPAÑOLA Y ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LOS ALBORES DEL SIGLO XX: UNA ESCASA IMPLANTACION Y UNA FUERTE SENSACION DE ATRASO CON RESPECTO A OTROS PAISES.

4.1. — La posición de la geografía en la legislación sobre la enseñanza secundaria: una materia complementaria.

A lo largo de los capítulos segundo y tercero de nuestro trabajo se ha podido comprobar la abundancia de disposiciones legislativas que han regido la enseñanza secundaria española hasta el año 1936, pese a que sólo hemos hecho referencia a las más importantes¹. Además, las cuestiones educativas, tal y como nos lo muestra el cuadro 4.1, han dependido de ministerios que tuvieron hasta seis denominaciones diferentes: Gobernación; Comercio, Instrucción y Obras Públicas; Gracia y Justicia; Fomento; Instrucción Pública e Instrucción Pública y Bellas Artes.

A esta variedad de ministerios de los que ha dependido la enseñanza española hasta la guerra civil de 1936, se une la diversidad de planes de estudio que intentaron dar un sentido a este nivel educativo: 28 planes de estudio, sin tener en cuenta la normativa anterior al año 1836, pues es en esta fecha cuando se implantó con propiedad este tipo de estudios², así como tampoco los seis proyectos sobre Instrucción pública que se discutieron en las Cortes y que no fueron aprobados por falta de consenso político sobre su contenido³.

Es interesante analizar también la distribución temporal de los planes de estudio así como su duración media. Esta información puede obtenerse consultando los cuadros 4.1 y 4.2. Los 28 planes de estudio habidos entre los años 1836-1936 se repartieron temporalmente de la siguiente manera: 21 durante el siglo XIX y 7 a lo largo del primer tercio del siglo XX. La duración media de los planes de estudio fue de 3,6 años, si bien esta cifra se matiza más si se tiene en cuenta que su valor fue de 3 años en el período comprendido entre 1836 y 1899 y de 5,1 años durante los años 1900-1936.

Conviene resaltar a pesar de su obviedad, que la duración media de 3,7 años es el resultado de la suma de planes de estudio de muy diferente duración: unos con un período de vigencia muy amplio como

1. Una recopilación de esta normativa legal puede consultarse en la parte primera de la bibliografía final.

2. Como hemos indicado en el segundo capítulo, con anterioridad a esta fecha habría que considerar el Reglamento de 1821, el Plan Calomarde de 1824 y el Reglamento de 1826. Volveremos sobre ellos más adelante al tratar el tema de las materias geográficas que se impartieron en los mismos.

3. Someruelos (1838), Infante (1841), A. Martínez (1855), J. Fernando González (1873), Conde de Toreno (1876) y F. de los Ríos (1932).

los de 13 de agosto de 1884 y 6 de septiembre de 1903⁴, y otros que estuvieron en vigor escaso o nulo tiempo como los planes de 14 de agosto de 1849, de 13 de septiembre de 1898, de 4 de agosto de 1836 o 3 de junio de 1873, entre otros.

Cuadro 4.1

PLANES DE ESTUDIO SEGUNDA ENSEÑANZA: 1836-1936

Planes de estudio	Ministerio	Ministro
4- 8-1836	Gobernación	Duque de Rivas
29-10-1836	»	M. J. Quintana (1)
17- 9-1845	»	P. José Pidal
8- 7-1847	Comercio, Instrucción y O. Públicas	N. Pastor Díaz
14- 8-1849	»	J. Bravo Murillo
28- 8-1850	»	M. de Seijas Lozano
10- 9-1852	Gracia y Justicia	V. González Romero
23- 9-1857	Fomento	C. Moyano Samaniego
26- 8-1858	»	Marqués de Corbera
21- 8-1861	»	Marqués de Corbera
9-10-1866	»	Marqués de Orovio
25-10-1868	»	M. Ruiz Zorrilla
3- 6-1873	»	Eduardo Chao
10- 9-1873	»	J. Gil Bergés
13- 8-1880	»	F. de Lasala y Collado
16- 9-1894	»	Alejandro Groizard
30-11-1894	»	J. López Puigcerver
12- 7-1895	»	Alberto Bosch
17- 7-1895	»	Alberto Bosch
13- 9-1898	»	Germán Gamazo
26- 5-1899	»	Luís Pidal y Mon
20- 7-1900	Instrucción Pública	A. García Alix
17- 8-1901	»	Conde de Romanones
6- 9-1903	»	Gabino Bugallal
25- 8-1926	Instrucción Pública y Bellas Artes	E. Callejo
7- 8-1931	Instrucción Pública	M. Domingo Sanjuan
13- 7-1932	Instrucción Pública y Bellas Artes	A. Domingo Barnés
29- 8-1934	Instrucción Pública	F. Villalobos

(1) Figura como primer firmante solamente.

Fuente: Elaboración propia planes 2.ª enseñanza.

4. Constituyen la excepción y no la regla de la legislación española sobre segunda enseñanza.

Cuadro 4.2

NUMERO DE PLANES DE ESTUDIO DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA
Y DURACION MEDIA (1836-1936)

	1836-1936		
	1836/1899	1900/1936	Total
Número de planes de estudio	21	7	28
Vigencia temporal media de cada plan de estudios (años)	3	5'1	3'6
Fuente: Elaboración propia.			

De los 28 planes de estudio, 12 marcaban a la enseñanza secundaria una duración de seis años, 9 de cinco y 3 de siete años⁵, tal y como se desprende del cuadro n.º 4.3. La consecuencia de la proliferación de planes de estudio fue el que, con las excepciones de los planes de 1880 y 1903, prácticamente ningún alumno que cursó estudios de segunda enseñanza pudo terminarlos estando vigente la normativa con la que los empezó.

La orientación humanista de la segunda enseñanza española. — Hasta ahora hemos señalado la escasa vigencia temporal de los planes de estudio de la enseñanza secundaria hasta el año 1936. Pero ¿cuál fue a grandes rasgos la distribución de las materias en los mismos? Y más concretamente, ¿qué importancia cuantitativa se concedía a la geografía?

5. Por una u otra razón, en el plan de 4 de agosto de 1836, en el «Arreglo» del mismo año, en el plan de 25 de octubre de 1868 y en el plan de 10 de septiembre de 1873 no se especifica la duración de los estudios de enseñanza secundaria

Para responder a estas cuestiones pueden verse la distribución de asignaturas en cada plan de estudios en el anexo segundo de este trabajo⁶, así como los cuadros 4.4, 4.5, 4.6, 4.7 y 4.8. El primero de estos cuadros suministra información sobre el total de horas de clase semanales en los cursos que componen la enseñanza secundaria, así como su reparto en materias de «letras» y de «ciencias»⁷. Complementado con

Cuadro 4.3

DURACION DE LOS ESTUDIOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA: 1836-1936

1836-1899			1900-1936			Total		
n.º años			n.º años			n.º años		
5	6	7	5	6	7	5	6	7
(1) (2)		1845						1
1847						1		
1849						1		
1850						1		
	1852						1	
	1857						1	
1858						1		
1861						1		
	1866						1	
(3)							1	
(4)	1873							
1880						1		
1894	1894					1	1	
1895						1		
1895						1		
	1898						1	
		1899						1
				1900			1	
				1901			1	
				1903			1	
				1926			1	
				1931			1	
				1932			1	
					1934			1
TOTAL						9	12	3

(1) No se especifica la duración del plan de 1836.

(2) El «Arreglo» de 1836 se refiere solo a los tres años de «Filosofía».

(3) El plan de 1868 no fija cursos.

(4) El plan de 10-9-1873 no determina cursos.

Fuente: Elaboración personal planes 2.ª enseñanza.

6. Por falta de información no se ha podido elaborar el cuadro de asignaturas del plan de estudios de 4 de agosto de 1836, que no entró en vigor. Del «Arreglo» de 29 de octubre de 1836 sólo poseemos datos de los tres cursos de los estudios de «Filosofía».

7. Somos conscientes de la ambigüedad de estos términos. De todos modos, y pese a las matizaciones que pudieran hacerse, no creemos que variaría sustancialmente el peso específico de las materias de «ciencias» o de «letras».

La discusión en torno a la nueva orientación y a los nuevos contenidos de la segunda enseñanza española, hasta el plan de septiembre de 1857, puede consultarse en VINAIO, *Op. cit.*, 1982, pp. 432-467. Se presentan aquí cuadros en los que se señala el número de lecciones semanales de cada materia, de los planes de estudio de 1836, 1845, 1847, 1849, 1850, 1852 y 1857 (pp. 441-443).

la gráfica que se presenta en el cuadro n.º 4.8 podemos sacar de los mismos dos conclusiones: la primera de ellas es la fuerte orientación humanista que ha tenido nuestra enseñanza secundaria, pues el 62,1 % de todas las horas de la segunda enseñanza han estado dedicadas a materias de «Letras». El valor máximo lo alcanzaron las materias de «Letras» en el plan de 8 de octubre de 1866; el mínimo en el plan de estudios de 17 de agosto de 1901, ya que, por lo dicho anteriormente, el porcentaje del «Arreglo» de 1836 es engañoso, al faltarnos datos sobre los estudios de «Latinidad».

Cuadro 4.4

PESO ESPECIFICO DE LAS MATERIAS DE «CIENCIAS» Y DE «LETRAS» EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA: 1836-1936

Plan de estudios	Total horas semanales cursos 2.ª enseñanza	Total horas «Letras»		Total horas «Ciencias»		Total horas otras materias (1)	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%
4- 8-1836	No hay datos						
29-10-1836 (2)	63	27	42'9	36	57'1	—	—
17- 9-1845	231	168	72'7	63	27'3	—	—
8- 7-1847	106'5	72	67'6	34'5	32'4	—	—
14- 8-1849	135	102	75'5	33	24'4	—	—
28- 8-1950	147	112'5	76'5	34'5	23'5	—	—
10- 9-1852	153	117	76'5	36	23'5	—	—
23- 9-1857	162	120	74'1	42	25'9	—	—
26- 8-1858	133'5	102	76'4	31'5	23'6	—	—
21- 8-1861	117	85'5	73'1	31'5	26'9	—	—
9-10-1866	126	102	80'9	24	19	—	—
25-10-1868	93	54	58'1	39	41'9	—	—
3- 6-1873	168	94'5	56'2	73'5	43'7	—	—
10- 9-1873	93	54	58'1	39	41'9	—	—
13- 8-1880	103'5	58'5	56'5	45	43'5	—	—
16- 9-1894	226'5	105	46'3	58'5	25'5	63	28'2
30-11-1894	123	63	51'2	45	36'6	15	12'2
12- 7-1895	108	63	58'3	45	41'6	—	—
17- 7-1895 (3)	96	49'5	51'6	31'5	32'8	15	15'6
13- 9-1898	105	63	60	39	37'1	3	2'8
26- 5-1899	107	70	65'4	37	34'5	—	—
20- 7-1900	154'5	84	54'4	37'5	24'3	33	21'3
17- 8-1901	129	58	45	41	31'8	30	23'2
6- 9-1903	94	47	50	35	37'4	12	12'6
25- 8-1926	147	90	61'2	57	38'8	—	—
7- 8-1931	111	61	54'9	38	34'2	12	10'8
13- 7-1932	104	48	48	34	34	18	18
29- 8-1934	152	92	60'5	51	33'6	9	5'9
TOTAL ...	3.488'5	2.162'5	62'1	1.112	31'9	210	6

(1) Gimnasia y Dibujo.

(2) El «Arreglo» se refiere sólo a los tres cursos de los estudios de «Filosofía».

(3) Es un plan de adaptación.

Fuente: Elaboración personal planes 2.ª enseñanza.

A las disciplinas de «Ciencias» se les ha dedicado prácticamente la mitad de ese tiempo: un 31,9 %. Las materias de «Ciencias» alcanzaron su apogeo en el plan de estudios de 3 de junio de 1873, que no entró en vigor, representando un 43,7 % de las horas programadas. Por el contrario, el plan de 9 de octubre de 1866 les concedió una importancia muy escasa: su valor fue sólo el 19 % del total de las horas dedicadas a la enseñanza.

La segunda conclusión (véase en el apéndice primero las materias que componen cada plan de estudios) es la correlación existente entre el gobierno de los liberales moderados o de los progresistas y la preponderancia en los planes de estudio de materias de «Ciencias» o de «Letras». No es casualidad que fuese Orovio el ministro de Fomento cuando se puso en vigor el plan de estudio de 9 de octubre de 1866, así como tampoco el hecho de que se produzca un aumento en las materias de «ciencias» —y de la geografía y de la historia como reforzadoras de la conciencia nacional— durante el sexenio revolucionario. Sobre todo a lo largo del siglo XIX, puede decirse que las materias que componen la segunda enseñanza y la importancia que se las concede reflejan muy bien los vaivenes políticos de la época.

La importancia cuantitativa de la geografía en los planes de estudio de la segunda enseñanza. — Analizado el fuerte peso de la orientación clásica en los planes de estudio de la enseñanza secundaria española, nos queda por tratar el papel cuantitativo que se concedía a la geografía como materia de enseñanza. Para facilitar el estudio de esta cuestión hemos elaborado un cuadro en el que se representa el peso específico de esta materia, en lo que a horas dedicadas a la misma se refiere, dentro de los diversos planes de estudio (véase cuadro 4.7), y presentamos también otros dos que permitirán al lector una comparación con los valores alcanzados por la geografía: el cuadro 4.5 que se refiere a la evolución de las matemáticas, y el cuadro 4.6 que muestra el papel concedido a la historia en la segunda enseñanza.

En el caso de las matemáticas, una materia típica del área de «Ciencias», el estudio de los cuadros 4.5 y 4.8 nos muestra tanto su importancia, pues a esta asignatura se le dedicó el 13,7 % de todas las horas de los planes de estudio de la segunda enseñanza⁸, como su carácter de «termómetro» de los vaivenes políticos, siendo válido lo dicho en párrafos anteriores para las materias de «Ciencias» en su conjunto: su consolidación, a lo largo del siglo XIX especialmente, fue paralela con el gobierno de los liberales progresistas.

Creemos que la gráfica que se presenta en el cuadro 4.8 es muy expresiva a este respecto. Como habrá notado el lector la importancia máxima concedida a las matemáticas en los planes de estudio se alcanzó durante el sexenio revolucionario y la mínima a lo largo de la estancia de Orovio al frente del ministerio de Fomento. Por otra parte, hay que señalar que muchas veces la variación del peso específico de esta asignatura (o del total de las materias de «Ciencias» o de «Letras») depende no sólo del aumento o disminución de horas dedicadas a la misma, sino también del total de horas que componen la segunda enseñanza (vinculado esto muchas veces con la duración de la misma).

8. Dejando de lado el «arreglo» de 29 de octubre de 1836 por lo dicho en notas anteriores, la cota máxima alcanzada por las matemáticas fue la establecida por el plan de 1868: el 19,3 % de las horas de clase. El valor mínimo concedido a esta disciplina, un 7,1 %, fue fijado por el plan de 1866.

Cuadro 4.5

PESO ESPECIFICO DE LAS MATEMATICAS EN LOS ESTUDIOS
DE SEGUNDA ENSEÑANZA: 1836-1936

Plan de estudios	Total horas clase	Total horas Matemáticas	% Horas Matemáticas sobre total
4- 8-1836	No hay datos		
29-10-1836 (1)	63	22'5	35'7
17- 9-1845	231	21	9'1
8- 7-1847	106'5	13'5	12'7
14- 8-1849	135	18	13'3
28- 8-1850	147	18	12'2
10- 9-1852	153	18	11'8
23- 9-1857	162	20	12'3
26- 8-1858	133'5	18	13'5
21- 8-1861	117	13'5	11'5
9-10-1866	126	9	7'1
25-10-1868	93	18	19'3
3- 6-1873	168	24	14'3
10- 9-1873 (2)	93	18	19'3
13- 8-1880	103'5	18	17'4
16- 9-1894	226'5	22'5	9'9
30-11-1894	123	18	14'6
12- 7-1895	108	18	16'7
17- 7-1895	96	13'5	14'1
13- 9-1898	105	12	11'4
26- 5-1899	107	19	17'7
20- 7-1900	154'5	18	11'6
17- 8-1901	129	16	12'4
6- 9-1903	94	16	17
25- 8-1926	147	21	14'3
7- 8-1931	111	16	14'4
13- 7-1932	104	16	16
29- 8-1934	152	22	14'5
TOTAL	3.488'5	477'5	13'7

- (1) Se refiere sólo a los estudios de «Filosofía», por lo que no refleja correctamente la importancia de las matemáticas que están sobrevaloradas.
 (2) Anulado el decreto de 3 de junio, se vuelve a la legislación anterior de 1868.

Fuente: Elaboración propia planes de 2.ª enseñanza.

En el caso de la historia y de la geografía (véase cuadro 4.6 y 4.7 la cuestión es muy distinta pues, pese a tratarse de dos materias del área de «Letras», han tenido en la segunda enseñanza una función básicamente culturalista, con un escaso peso específico dentro del total de

las disciplinas que constituían la misma⁹. A la historia se le han dedicado el 6,8 % del total de las horas de los planes de estudio de la segunda enseñanza (un 49,3 % de la cifra alcanzada por las matemáticas¹⁰, y a la geografía aún menos tiempo: un 5,5 % (el 39,1 % del valor alcanzado por las matemáticas y sólo el 79,3 % del total de las horas que se dedicaron a la historia)¹¹.

4.2. — La concepción de la geografía en la legislación sobre la enseñanza secundaria: una materia auxiliar al servicio de la historia.

Una vez visto en el apartado anterior el carácter complementario que la legislación española otorgaba a la geografía como materia de enseñanza secundaria a lo largo del siglo XIX y hasta el año 1936, trataremos de averiguar, tomando también como base la normativa legal correspondiente, cual era la concepción que se tenía de la geografía y sus relaciones con otras disciplinas del área de «Letras», como la historia, o de la rama de «Ciencias», como las matemáticas o la física. Para ello utilizaremos tanto la denominación de las asignaturas de geografía como el orden en el que se cursaban, su impartición por profesores de uno u otro tipo, las referencias explícitas que se hagan en los planes de estudio o en sus reglamentos sobre el concepto de la geografía y la

9. Como veremos más adelante, y pese a que creemos correcta la adscripción de la geografía al área histórica en líneas generales, esta disciplina ha tenido momentos a lo largo del siglo XIX en los que algunos de sus contenidos eran impartidos por profesores de ciencias, físicos o matemáticos, que se encargaban de la parte astronómica o de la cosmografía. En otro orden de cosas hay que señalar también el papel concedido a la historia y a la geografía como estimuladoras de la conciencia nacional, pudiéndose oír frecuentemente quejas relacionadas con la poca importancia que se daba en estas disciplinas al estudio de la historia y geografía patrias. Así en una discusión sobre la reforma del plan de estudios que tuvo lugar el 21 de diciembre de 1893 en el Consejo de Instrucción Pública y al tratar la cuestión de la adscripción de la Geografía astronómica y física a un profesor de Ciencias y de la Geografía político-descriptiva a un profesor de Letras, se indica que «...habría poco que oponer a esta innovación si no viniera en perjuicio de la geografía patria; perjuicio inevitable no haciendo una asignatura especial de esta última. Y que es fundada mi opinión lo demuestra el hecho general, sin excepción alguna, de que todos los países tienen, por lo menos, una asignatura de su patria geografía», en: «Noticia de las ideas principales expresadas por el consejero D. Julián Calleja, impugnando el voto particular del consejero D. Felipe Sánchez Román, durante la discusión de la reforma de los estudios de segunda enseñanza habida en el Consejo de Instrucción Pública en 1893», *Boletín Oficial de la Dirección General de Instrucción Pública*, año 2.º, cuaderno 3.º, Madrid, Imp. de los Hijos de M. G. Hernández, 1894, p. 152.

Sobre esta cuestión véase CAPEL, H. *et. al.*, *Op. cit.*, 1983, capítulo tercero. Especialmente, la primera parte de este capítulo que se ocupa de los libros de geografía y sus autores, y en la que se señala la estructura general de los textos analizando el espacio dedicado a las diversas «ramas» de la geografía.

10. El valor máximo de la historia se alcanzó en el plan de 1868: un 12,9 % de las horas impartidas en la segunda enseñanza. La cota mínima de los estudios de historia la marcó el plan de 1845: un 2,6 %.
11. La geografía alcanzó su punto máximo en el plan de 1901: un 8,5 % del total de las horas de la segunda enseñanza. Por el contrario, la situación más desfavorable de los estudios de geografía fue la del plan de 1845 en el que sólo se dedicó el 1,3 % de las horas del mismo al estudio de esta materia.

Cuadro 4.6

PESO ESPECIFICO DE LA HISTORIA EN LOS ESTUDIOS
DE SEGUNDA ENSEÑANZA: 1836-1936

Plan de estudios	Total horas clase	Total horas Historia (1)	% Horas Historia sobre total
4- 8-1836	No hay datos		
29-10-1836 (2)	63	4'5	7'1
17- 9-1845	231	6	2'6
8- 7-1847	106'5	9	8'4
14- 8-1849	135	12	8'9
28- 8-1850 (3)	147	10	6'8
10- 9-1852	153	4'5	2'9
23- 9-1857	162	9	5'6
26- 8-1858	133'5	4'5	3'4
9-10-1866	126	9	7'1
25-10-1868	93	12	12'9
3- 6-1873	168	21	12'5
10- 9-1873	93	12	12'9
13- 8-1880	103'5	9	8'7
16- 9-1894	226'5	9	4
30-11-1894	123	13'5	11
12- 7-1895	108	9	8'3
17- 7-1895	96	9	9'4
13- 9-1898	105	12	11'4
26- 5-1899	107	6'5	6'1
20- 7-1900	154'5	9	5'8
17- 8-1901	129	6	4'6
6- 9-1903	94	6	9'4
25- 8-1926	147	10'5	7'1
7- 8-1931	111	5'5	4'9
13- 7-1932	100	7	7
29- 8-1934	152	8	5'2
TOTAL	3.488'5	238	6'8

(1) Incluida la H.^a del Arte.

(2) La importancia de la H.^a está sobrevalorada, pues sólo se incluyen los tres años de «Filosofía».

(3) De la «Geografía e Historia» de 3.^a y 4.^a hemos adjudicado las dos terceras partes a la H.^a, pues había habido ya Geografía en 2.^a

Fuente: Elaboración propia planes de 2.^a enseñanza.

Cuadro 4.7

PESO ESPECIFICO DE LA GEOGRAFIA EN LOS ESTUDIOS
DE SEGUNDA ENSEÑANZA: 1836-1936

Plan de estudios	Total horas clase	Total horas Geografía	% Horas Geografía sobre total
4- 8-1836	No hay datos		
29-10-1836 (1)	63	4'5	7'1
17- 9-1845	231	3	1'3
8- 7-1847	106'5	9	8'4
14- 8-1849	135	10'5	7'8
28- 8-1850 (2)	147	12'5	8'5
10- 9-1852	153	4'5	2'9
23- 9-1857	162	12	7'4
26- 8-1858	133'5	4'5	3'4
21- 8-1861	117	4'5	3'8
9-10-1866	126	3	2'4
25-10-1868	93	6	6'4
3- 6-1873	168	6	3'6
10- 9-1873	93	6	6'4
13- 8-1880	103'5	4'5	4'3
16- 9-1894	226'5	9	4
30-11-1894	123	9	7'3
12- 7-1895	108	4'5	4'2
17- 7-1895	96	9	9'4
13- 9-1898	105	6	5'7
26- 5-1899 (3)	107	5	4'7
20- 7-1900	154'5	12	7'8
17- 8-1901	129	11	8'5
6- 9-1903	94	6	6'4
25- 8-1926	147	7'5	5'1
7- 8-1931	111	8'5	7'6
13- 7-1932	100	4'5	4'5
29- 8-1934	152	8	5'3
TOTAL	3.488'5	190'5	5'5

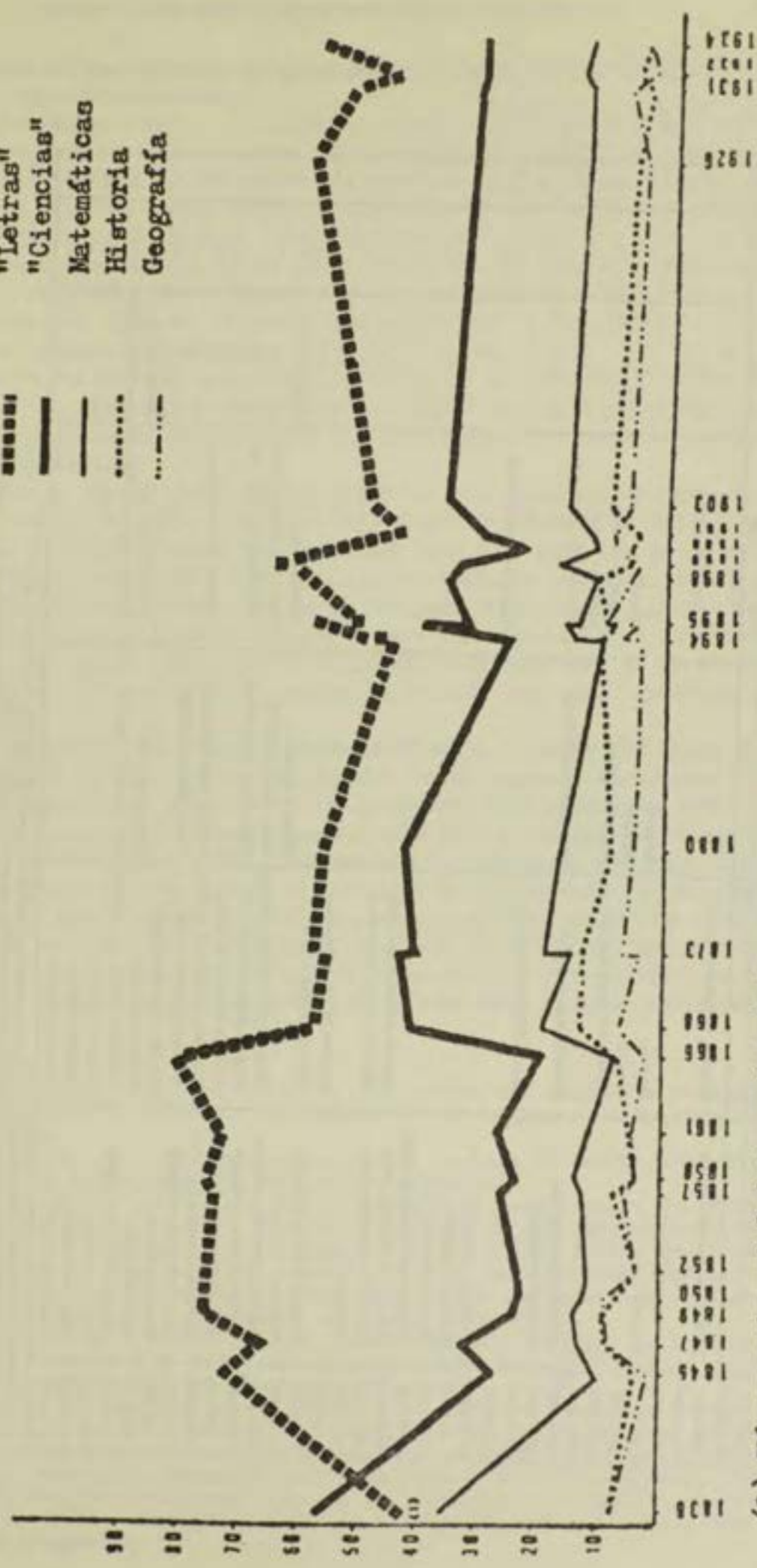
- (1) La importancia de la geografía está sobrevalorada, ya que el «Arreglo» se refiere sólo a los estudios de «Filosofía».
- (2) De la «Geografía e Historia» de 3.º y 4.º hemos adjudicado sólo un tercio a la geografía, pues esta materia se había cursado en 2.º
- (3) Sin incluir la Cosmografía de 6.º que estaba adscrita a Matemáticas.

Fuente: Elaboración propia planes de 2.ª enseñanza.

EVOLUCION PESO ESPECIFICO "MATEMATICAS", "GEOGRAFIA", "HISTORIA" Y TOTAL DE MATERIAS DE

"CIENCIAS" Y "LETRAS" PLANES BACHILLERATO 1836-1936

- ■ ■ ■ ■ "Letras"
- "Ciencias"
- Matemáticas
- Historia
- Geografía



(1) Véase nota nº 2 del cuadro 4.4

Fuente: Elaboración propia planes segunda enseñanza.

CUADRO 4. 9

PLAN DE ESTUDIOS	DENOMINACIÓN Y CURSO EN LOS QUE APARECIO LA GEOGRAFIA EN LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO DURANTE LOS AÑOS 1836-1967						
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º
4-8-1836 ¹	Geografía, Cronología e Historia	Geografía, Cronología e Historia	-	-	-	-	-
29-10-1836 ²	-	-	-	-	-	-	-
17-9-1845	Elementos de Geografía	-	-	-	-	-	-
8-7-1847	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía Mat. y Física	-	-	-
14-8-1849	-	Elementos de Geografía e Historia	Geografía e Historia	Geografía e Historia	-	-	-
26-8-1850	-	-	-	Geografía e Historia	-	-	-
10-9-1852	-	-	-	Geografía e Historia España	-	-	-
23-9-1857 ³	Ejercicios mapa topográfico	Ejercicios mapa topográfico	Geografía e Historia General	-	-	-	-
26-8-1858 ⁴	Elementos de Geografía	-	-	-	-	-	-
21-8-1861	-	Nociones Geografía descriptiva	-	Geografía e Historia General	-	-	-
9-10-1866	-	-	-	-	-	-	-
25-10-1868 ⁵	Nociones de Geografía	-	-	-	-	-	-
3-6-1872 ⁶	Geografía y Etimología	-	-	-	-	-	-
10-9-1873 ⁷	Nociones de Geografía	-	-	-	-	-	-
13-8-1880	Geografía Gral. y Particular España	-	-	-	-	-	-
16-9-1894	Geografía Astronómica y Física	Geografía Política y Descriptiva	-	-	-	-	-
30-11-1894	Geografía	Geografía Política y Descriptiva	-	-	-	-	-
13-7-1895	-	Geografía Política y Descriptiva	-	-	-	-	-
17-7-1895 ⁸	-	Geografía Política y Física	-	-	-	-	-
13-9-1898	Geografía Política y Descriptiva	-	-	-	-	-	-
26-5-1899 ⁹	Geografía	-	-	-	-	-	-
20-7-1900	Noc. Geogr. Fis., Astr. y Política	Geogr. Descrip. gral. Esp. y Europa	Historia y Geografía	Geografía e Historia	Geografía e Hist.	-	-
17-8-1901	Geografía General y de Europa	Geografía Especial España	Geogr. Des. part. España	Geogr. Hist., Comer. y Estadis.	-	-	-
6-9-1903	Geografía General y de Europa	Geografía Especial y de España	Geogr. Comer. y Estadística	Elem. Cosmo. y N. Fis. Glo.	-	-	-
25-8-1926	Noc. Geogr., Geogr. e Hist. Univ.	Noc. Geogr. e Historia de América	Geogr. e Historia de España	Geografía Política y Económ.	-	-	-
7-8-1931	Geografía General y de España	Geografía Especial de España	Geogr. e Historia de España	-	-	-	-
13-9-1932	Geografía e Historia	Geografía Especial de España	-	-	-	-	-
29-8-1934	Geografía e Historia	Geografía e Historia	Geografía e Historia	Geografía e Historia	Geografía e Hist.	-	-
20-9-1938	Geografía e Historia de España	Ampliación de Geo. e Hist. España	Noc. Geo. e Hist. Universal	Ampliac. Geo. Univ. e Hist. Esp.	Ampl. Hist. y Geo. Esp.	-	-
12-6-1953	Geografía Universal	Geografía de España	-	-	-	-	-
31-5-1957	Geografía de España	Geografía Universal	-	-	-	-	-
31-6-1967	Geografía de España	Geografía Universal	-	-	-	-	-

1. No se señalan cursos. La materia está presente tanto en la secundaria elemental como en la secundaria superior. El plan no entró en vigor.

2. No se fija curso. El plan le asigna un lugar entre las materias que componen el segundo año de los estudios de "Filosofía".

3. Dentro de una asignatura denominada "Ejercicios de primera enseñanza" o sea lectura, escritura, aritmética y conocimiento práctico de los mapas geográficos.

4. A falta de reglamento, el orden de las materias es sólo uno de los posibles.

5. El plan no especifica asignaturas por curso.

6. Véase nota n.º 5. El plan no entró en vigor.

7. Véase nota n.º 7.

8. Es un plan de adaptación para los que hubiesen enqueued la secundaria.

9. El artículo 3.º del plan, véase MEN (Ed. 1.º, Op. cit., 1954, p. 348), señala claramente que la geografía se dará a lo largo de cuatro cursos, pese a que, sin duda por error, en el desglose de materias por años académicos la geografía aparece en cinco cursos (pp. 346-347). Dado que la asignatura "Cosmografía elemental" de sexto estaba incluida en el programa de matemáticas, no la señalamos aquí.

distribución de las materias de geografía a lo largo de los diversos cursos de la segunda enseñanza ¹².

Las denominaciones y el orden en el que se impartieron las materias de geografía. — La cuestión de las denominaciones con las que apareció la geografía en los planes de estudio de la segunda enseñanza a partir del año 1836 puede verse en el cuadro 4.9. Del mismo se deduce una clara vinculación de esta disciplina con la historia pues, de un total de 58 denominaciones, 22, es decir, un 37,9 % llevaron conjuntamente el título de «Geografía e Historia» ¹³. La relación de la geografía con las materias del área de «Ciencias» a partir del mero nombre de la asignatura es más problemática, pues sólo 6 —un 10,3 %— de las mismas tuvieron un tipo de denominación como la de «Geografía matemática y física» o «Geografía astronómica y física», que nos permiten addivinar unos contenidos fuertemente orientados hacia la parte no humana de la geografía ¹⁴.

El resto de las denominaciones bajo las que apareció la geografía en los planes de segunda enseñanza nos apuntan claramente hacia una concepción de la geografía en la que están bien definidas una parte «general» —cuyos contenidos están orientados hacia la geografía física y que ve reducida los mismos a lo largo del siglo XIX por la adscripción de lo fundamental de la parte astronómica a materias del área de «ciencias»—, y una parte «especial» o descriptivo-regional que se va considerando como lo propio de la geografía y cada vez más vinculada a la historia ¹⁵.

Esta relación de la geografía con la historia a partir del título de las asignaturas de los planes de estudio de la segunda enseñanza, se manifiesta también en algunos de los proyectos de Instrucción pública que se discutieron en las Cortes hasta el año 1936 y que no fueron aprobados. Así, en el cuadro 4.10 se comprueba la existencia de unos «Elementos de Geografía, Cronología e Historia» en el proyecto Someruelos de 1838, y de otra materia denominada «Elementos de Geografía e Historia» en el proyecto Alonso Martínez en el año 1855. Por el contrario, la geografía aparece unida a la etnografía («Geografía y Etnografía») en el proyecto de José Fernando González en el año 1873, y en la propuesta

12. Haremos también una breve referencia a la posición que ocupaba la geografía en los estudios de Facultad y al contenido de los programas de las materias de geografía.

13. Hemos considerado toda asignatura en la que aparezca la palabra «Historia», y no sólo la denominación de «Geografía e Historia».

En los planes anteriores a 1836, la geografía se incluye dentro del grupo de materias de «Literatura y artes» en el *Dictamen* de 1814 (hay un curso de «Geografía y Cronología»). En el *Reglamento* de 1821 vuelven a estar vinculadas las cátedras de «Geografía y Cronología», mientras que la Historia está unida a la «Literatura». Finalmente, el *Reglamento* de 1826 establecía para los Colegios de Humanidades la materia de «Geografía y Cronología».

14. Con anterioridad a 1836 la geografía, como «Astronomía física», se impartía en el plan Calomarde de 1824 dentro del programa de Física en el segundo curso de los tres que duraban los «Estudios de Filosofía».

15. Seis cursos de geografía son totalmente o en parte de «Geografía general», mientras que cuatro se refieren a la «Geografía especial». Otros ocho cursos pueden adscribirse a esta rama «especial» de la geografía, pues llevan la denominación genérica de «Geografía político-descriptiva» de ámbitos diversos. Hay también otras denominaciones como las de «Elementos de Geografía», «Nociones de Geografía», «Geografía», etc., y en una ocasión aparecen unidas la «Geografía y Etnografía».

presentada por Fernando de los Ríos en el año 1932 existe solamente la denominación de «Geografía»¹⁶.

Cuadro 4.10

**LA GEOGRAFIA EN LOS PROYECTOS DE INSTRUCCION PUBLICA
NO APROBADOS: 1836-1936**

Proyecto	¿Hay Geog.?	Periodo 1. ^o	2. ^o Ens. 2. ^o	Denominación de la materia
1838/ Someruelos	SI	SI	NO	Elem. de Gfía., Cronología e H.*
1841/ Infante				No especifica materias
1855/ A. Martínez	SI	SI	NO	Elem. de Gfía. e Historia
1873/ J. F. Glez	SI	(1)	(1)	Geografía y Etnografía
1876/ Conde de To.	NO (2)			
1932/ F. de los R.	SI	SI (3)		Geografía

- (1) El proyecto no señala períodos.
- (2) La segunda enseñanza se divide en «literaria» y «tecnológica». El proyecto sólo especifica las materias de la primera, no apareciendo la geografía.
- (3) Aquí se denomina período común. Duraría cinco años y la geografía se impartiría a lo largo de todos ellos.

Fuente: Elaboración propia proyectos Instrucción pública.

Las relaciones entre la geografía y la historia, y en este caso concreto la consideración de aquella como marco de ésta o como factor que puede explicar determinados hechos históricos, se ponen también de manifiesto en el orden en el que tenían que cursarse estas dos disciplinas. Generalmente, y esto puede verse en los cuadros de asignaturas de los planes de estudios que aparecen en el apéndice segundo, la normativa legal establece que el estudio de la geografía tenía que preceder al de la historia. Así, en el plan de estudios de 1858 se expone en su artícu-

16. El proyecto Infante de 1841 no señala materias, y en el del Conde de Toreno de 1876 no está la geografía. Como se señalará más adelante, la vinculación de la geografía con la historia es evidente en el proyecto de Instrucción pública de 1932.

lo 4.º que «la asignatura de Geografía debe preceder a la de Historia»¹⁷. Lo mismo sucede en el plan de 1861 pues, también su artículo 4.º, nos dice que «no podrá cursarse la (asignatura, AL) de Historia sin tener aprobada la de Geografía...»¹⁸. En el plan de estudios de 1880, según su artículo 6.º «la Geografía precederá a la Historia de España y ésta a la universal»¹⁹, lo cual se vuelve a poner de manifiesto en el artículo 3.º del plan de estudios de 12 de julio de 1895²⁰. Quizás la expresión más clara de la fuerte vinculación existente entre la geografía y la historia nos la indique el legislador en el plan de estudios de 1898. Aquí, en su art. 33 y a la hora de tratar el tema de los exámenes, se dice que para que tengan validez «...será preciso que los examinados se sometan al orden natural de relación de unas asignaturas respecto de otras»²¹, para aclarar a continuación que la Geografía descriptiva tenía que preceder a la Historia de España y ésta a la universal²². Todo esto confirma el papel subordinado que se asigna a la geografía en relación con la historia.

El profesorado de las materias geográficas: de la sección de Ciencias al área de Letras. — Otro de los indicadores que nos sirven para analizar la relación de la geografía con la historia o con disciplinas del área de «Ciencias» como las matemáticas o la física, es el tipo de profesorado encargado de impartir las clases de esta materia.

Recientemente en nuestro país se ha mostrado el carácter matemático-mixto —en el sentido de Varennio— de la geografía en la edad moderna²³, y por lo tanto, su vinculación con las matemáticas en la enseñanza²⁴. Durante el siglo XVIII se produjo para este autor un proceso de diferenciación entre las matemáticas y la geografía —debido a la aparición de nuevas disciplinas y de nuevas corporaciones de científicos—, que trajo como consecuencias el desmembramiento de los contenidos que constituían el saber geográfico y la identificación de la geografía «...cada vez más, con un saber enciclopédico y descriptivo que no posee ya para muchos la consideración de científico, así como la aso-

17. MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 176.

18. *Ibidem*, p. 183.

19. *Ibidem*, p. 275.

20. *Colección Legislativa de España*, t. CLVIII, p. 77.

21. MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 338. sub. A.L.

22. Podríamos reforzar nuestra argumentación con más citas, pero, al poder consultar el lector el apéndice segundo, no lo consideramos necesario.

23. CAPEL, H., *Op. cit.*, 1980. CAPEL, H.: *La Geografía en los exámenes públicos y el proceso de diferenciación entre Geografía y Matemáticas en la enseñanza durante el siglo XVIII*, «Áreas, Revista de Ciencias Sociales», Murcia, Consejo Regional Murciano, vol. I, 1981 b, pp. 98-111. CAPEL, H., *Op. cit.*, 1982. Aspectos relacionados con la geografía y las matemáticas aparecen también en la introducción de Capel a la «Indagación» de Manuel de Aguirre, CAPEL, H.: «Manuel de Aguirre y la nueva geografía española del siglo XVIII», en AGUIRRE, M. de: *Indagaciones y reflexiones sobre la Geografía con algunas noticias indispensables*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 1981 c, pp. 5-78. Las estrechas relaciones entre la geografía y la historia se evidencian a lo largo de otro trabajo de este autor, CAPEL, H., *Op. cit.*, 1981 a.

24. «Como ciencia de la esfera terrestre, como ciencia de la localización exacta de los lugares y de la representación de la tierra mediante mapas y globos, la geografía estaba profundamente ligada a las matemáticas, y por ello su enseñanza unida a esta cátedra durante la edad moderna», CAPEL, *Op. cit.*, 1980, p. 3. Véase también CAPEL, *Op. cit.*, 1982, p. 99, y el apartado primero del capítulo tercero de CAPEL, *et al.*, *Op. cit.*, 1983.

ciación más intensa del geógrafo con «...la historia y la geografía regional»²⁵.

El análisis de las disposiciones legales referidas al profesorado en los planes de estudio de la segunda enseñanza confirma, en nuestra opinión, las tesis de Capel en lo que se refiere a la pérdida del carácter matemático de la geografía y a su orientación hacia la historia y hacia la geografía regional.

Hasta comienzos del siglo actual existió una clara vinculación de la geografía con materias como la física o las matemáticas, tanto en la denominación de las asignaturas —aspecto este ya señalado— como en la adscripción de esta materia a un profesorado específico, pese a que encontramos también a lo largo de todo el siglo XIX, y bien temprano, períodos en los que la geografía y la historia son impartidas por un mismo profesor como en el *Dictamen* de 1814²⁶ o en el *Reglamento* de 1826²⁷.

Por el contrario, el plan Calomarde de 1824²⁸ y el «Arreglo» de 1836, que estuvo en vigor hasta el año 1845, son un buen ejemplo de la concepción matemática que se tenía de la geografía²⁹ pues, en este último, se nos dice que un catedrático impartirá «...física experimental con nociones elementales de química y geografía físico-matemática...»³⁰.

25. CAPEL, *Op. cit.*, 1981 b, p. 91. El divorcio entre la geografía y las matemáticas y sus consecuencias para aquélla es señalado por CAPEL, *Op. cit.*, 1982, p. 315 de la siguiente manera: «En el último cuarto del siglo del setecientos y primer decenio del ochocientos se afirma una clara tendencia a la exclusión de la geografía del grupo de disciplinas matemáticas, a la vez que se dibuja un proceso de constitución de nuevas corporaciones técnicas-profesionales dedicadas a la realización de trabajos cartográficos. Estos dos hechos tendrán consecuencias importantes en el desarrollo de la geografía, que pierde partes esenciales en sus tradicionales contenidos, con lo que se consolida la tendencia hacia la identificación de esta disciplina con la descripción de países».

26. El artículo 27 señalaba que un mismo catedrático se encargaba de la materia «Geografía y Cronología», véase RUIZ BERRIO, *Op. cit.*, 1970, p. 382.

27. Según el art. 67 un sólo profesor impartía «Historia, Geografía y Cronología», *Colección de Decretos*, t. XI, p. 22. Sin embargo, el Reglamento General de Instrucción pública de 1821 establecía en su art. 25 la existencia de un profesor para cada cátedra, *Decretos Cortes*, t. VII, p. 367.

28. Art. 36; «En el segundo curso... se darán lecciones de Física general y particular en todos sus ramos, dedicando una parte de él... al estudio de la Astronomía física, y ampliando la enseñanza del capítulo primero, disertación quinta del Guevara (un libro declarado de texto, AL), para instruir a los jóvenes en los elementos de la Geografía». *Decretos del Rey Fernando VII*, t. IX, p. 239. La enseñanza de la historia —con la literatura— estaba a cargo de «catedráticos de humanidades o profesores de elocuencia».

29. Recordemos que nos movemos en el campo de la enseñanza secundaria, en el cual se sigue difundiendo la idea de una concepción de la geografía como ciencia matemática mixta muchos años después de que esto ya no sea aceptado por otros especialistas y en otros niveles educativos (véase la argumentación de CAPEL, *Op. cit.*, 1982, pp. 99, 206 y 327-331).

Esta identificación entre la geografía y las matemáticas en la segunda década del siglo XIX es señalada indirectamente por RUIZ BERRIO, *Op. cit.*, 1970, p. 187 cuando, al tratar el tema las Academias de Matemáticas, nos indica que «...uno de los profesores de matemáticas que más se distinguieron en sus enseñanzas de Academia fue don Miguel Dolz, que había sido opositor a las cátedras de Matemáticas de la Real Casa de Pajes, y sustituto de la de Geografía, Astronomía, Cronología e Historia en el Seminario de Nobles» (sub, AL). La vinculación existente entre la geografía y las matemáticas —aunque sin perder del todo la relación con la historia— aparece también en los planes de estudio de 1821 y 1838 de los colegios madrileños de San Mateo y San Felipe Neri. Véase VINAJO, *Op. cit.*, 1982, pp. 256-257.

30. *Colección Legislativa de España*, t. XXI, p. 497.

En los planes de estudio posteriores podemos observar alternancias en lo que respecta al tipo de profesorado que se encargó de la enseñanza de la geografía, e indirectamente, de la concepción de la misma. Así, en el plan de 1845 parece que subyace todavía el componente matemático de la geografía, pues su reglamento señala que «...en cuanto a las nociones de geometría (que tenían que impartirse, AL), ha de tener presente el profesor que deben limitarse a las definiciones que son necesarias para la inteligencia de la Geografía»³¹.

Tras una serie de planes de estudio en los que la geografía y la historia son enseñadas por un mismo profesor³², en el plan de estudios de 3 de junio de 1873 que, como se dijo, no entró en vigor, aparece una interesante novedad. Por una parte, la materia «Geografía y Etnografía» estaba situada en un grupo con las historias; pero, por la otra, no sólo su profesorado no era el mismo³³ sino que el orden en el que tenían que realizarse los exámenes establecía que la geografía tenía que «...probarse después de la física»³⁴. En realidad, esta contradicción parece superarse si se tiene en cuenta el avance del programa de la asignatura que contiene mucha geografía física y, quizás como producto de la época, concepciones deterministas pues la vinculación entre la geografía y la etnografía no es casual³⁵.

El plan de estudios de 16 de septiembre de 1894 expresa claramente la orientación hacia el área de «Ciencias» de la «Geografía astronómica y física» y la vinculación con la historia de la «Geografía política y descriptiva», pues, según indica su artículo 10, aquella era impartida por el catedrático de «Ampliación de Matemáticas» y ésta por el catedrático de Historia³⁶.

31. *Colección de Decretos*, t. XXV, p. 430. Esta idea se refuerza si tenemos en cuenta que el artículo 89 del plan de estudios, al referirse a los establecimientos privados, señala que un mismo profesor se encargaría de la «Retórica, Poética e Historia» y otro de la «Geografía y Matemáticas», *Colección de Decretos*, t. XXV, pp. 235-236.

La componente matemática de la geografía aparece también en el plan de 1847. Aunque la denominación de la materia es la de «Geografía» a lo largo de los tres cursos en que se enseña, el artículo 73 del reglamento del plan de estudios indica que, junto a otros, se impartirán contenidos de geografía astronómica en primero (manejo de esferas), en segundo (estudio de los fenómenos celestes) y en tercero (repaso y perfeccionamiento de las nociones adquiridas). *Colección Legislativa de España*, t. XLI, 1847, p. 569.

32. Plan de 23-9-1857, art. 21, en MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 168. Plan de estudios de 9 de octubre de 1866, art. 167, en MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 222.

33. El art. 20 señalaba que habría un profesor para las materias de «Uranografía y Geología» y «Geografía y Etnografía». Otro profesor se encargaba de las Historias antigua, media y moderna, MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 263.

34. *Ibidem.*, p. 260.

35. El programa de la «Geografía y Etnografía» abarcaba «... la Geografía astronómica con la teoría de construcción de mapas, la geografía física, con la Climatología y la Meteorología, y la clasificación, distribución y relaciones geográficas de las diversas razas humanas», *Ibidem.*, p. 258.

En el proyecto de Instrucción pública de 1873, que no se aprobó, se repitieron las mismas ideas. Su artículo 4.º obligaba a que la geografía y la antropología se examinasen después de la física. *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española*, sesión de 18-8-1873, apéndice 9.º al n.º 69, p. 3.

36. MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 293. En el artículo 5.º de este plan de estudios, al explicar el concepto de la «Geografía astronómica y física», encontramos lo siguiente: «Debe comprender los conocimientos más sencillos e indispensables de la Astronomía Terrestre, y a continuación un estudio más detenido de la física del globo en sus varios aspectos de estructura, relieve y configuración», *Ibidem.*, p. 290.

Los planes de estudio de noviembre de 1894 y los de 1895 siguen las mismas directrices señaladas en el plan de septiembre de 1894, y en la normativa de 1898 una de las geografías, la «Geografía política y descriptiva», estaba a cargo del profesor de Historia, y la otra, la «Geografía astronómica y Física», la impartía el catedrático de Física³⁷.

En el plan de estudios de 26 de mayo de 1899 la geografía y la cosmografía aparecen ya desvinculadas. La primera, en la sección de Letras, la enseñaba el catedrático de Geografía e Historia. La segunda estaba contenida en el programa de matemáticas —10 lecciones en el sexto curso— y la impartía un catedrático de esta especialidad³⁸.

Esto mismo sucedió en el plan de estudios de 20 de julio de 1900³⁹, pero en 1901 se produjo una importante modificación: la consideración de la cosmografía como una materia específica de Ciencias. Pese a que en este plan de estudios (art. 10) un catedrático se encargó de la «Geografía comercial y estadística» y de la «Cosmografía», y otro de la «Geografía descriptiva general de Europa y España» y de las historias⁴⁰, una de las disposiciones adicionales indicaba que todas las vacantes futuras de Cosmografía se cubrirían por oposición entre licenciados en Ciencias⁴¹.

A partir de ahora, tras esta clara distinción entre la Geografía y la Cosmografía, la materia geográfica —con su parte «general» y su parte «especial»⁴²— será impartida siempre por el mismo profesor que tenga a su cargo las asignaturas de Historia, por lo que se acentúan las relaciones con esta disciplina adquiriendo más importancia al elemento descriptivo-regional⁴³. Con más de un siglo de diferencia tiene lugar en la enseñanza secundaria la distinción entre Geografía y Cosmografía señalada por H. Capel⁴⁴, aunque él se refiera a los «oficios de geógrafo y de cosmógrafo», y la absorción de ésta por materias de Ciencias.

El carácter enciclopédico y culturalista de la geografía. — Las conexiones de la geografía con otras disciplinas pueden detectarse también a través de las referencias explícitas que están incluidas en los planes de estudio o en los boletines oficiales del ministerio correspondiente. Así, el *Reglamento* de 1826, en el título segundo que se ocupa de los Colegios de Humanidades, expresa claramente el carácter auxiliar de la Cronología y la Geografía con respecto a la Historia⁴⁵. La relación entre la geografía y la historia, y la concepción de aquella básicamente

37. *Ibidem.*, p. 333. La «Geografía astronómica y física» se entendía en parte como una Cosmografía: «...en el segundo curso —de geografía, AL— se explicará el estudio físico del globo, la Meteorología y nociones elementales de Cosmografía», *Ibidem.*, p. 331.

38. *Ibidem.*, pp. 351-352.

39. Un catedrático daba Historia y Geografía político-descriptiva, y otro Geometría, Trigonometría y Geografía astronómica y Física, *Ibidem.*, 366.

40. *Ibidem.*, p. 396.

41. Art. 78: «Los actuales Catedráticos de Geografía e Historia continuarán explicando ambas asignaturas hasta que exista crédito en presupuesto para la de Cosmografía. Llegado este caso tendrán derecho a optar por unas u otras cátedras, y todas las vacantes que resulten de la Cosmografía serán provistas por oposición entre Licenciados en Ciencias», *Ibidem.*, p. 399.

42. En la parte general de la geografía se siguen dando contenidos relacionados con la Geografía y la Física del globo, pero con un nivel inferior. Véase el preámbulo del plan de estudios de 6 de septiembre de 1903, en MEN, (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 404.

43. Art. 7.º plan de 25 de agosto de 1926, en MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 420.

44. CAPEL, *Op. cit.*, 1982, p. 242.

como astronómico-física, puede verse en el anuncio de un concurso para una cátedra de Geografía e Historia para el Instituto de Jaén⁴⁵, mientras que las líneas básicas que se marcan en el preámbulo del plan de estudios de 1845 para los «Elementos de Geografía» apuntan hacia una concepción enciclopédica de la misma⁴⁷.

Todavía en el año 1893, en una discusión sobre la reforma de los estudios de la segunda enseñanza llevada a cabo por el Consejo Superior de Instrucción Pública, y a la que ya hemos hecho referencia, se puso de manifiesto el malestar existente en relación con la estructura y los contenidos que se habían dado a la geografía hasta el momento en este nivel educativo, pues uno de los consejeros señalaba refiriéndose a esta materia que «es, en su constitución actual, más una enciclopedia que una ciencia...»⁴⁸, proponiendo que se separasen en dos materias —dadas por profesores de áreas distintas— los contenidos geográficos: una geografía astronómica-física y otra político-descriptiva. La tarea fundamental de la geografía humana, a partir de los planes de estudio posteriores, será la de transmitir un conocimiento básicamente descriptivo sobre el «...estado actual del globo, en sus aspectos sociológico, político, económico y mercantil»⁴⁹.

45. *Colección de Decretos*, t. XI, p. 24. Aquí se indica que «para la Historia y sus dos auxiliares...» habrán de elaborarse los correspondientes libros de texto.

46. «Los aspirantes ...manifestarán en sus programas los fundamentos de los diversos sistemas conocidos de geografía astronómica; la conveniencia y ventajas del admitido hasta el día; la importancia de su estudio como base de la geografía física, y el necesario enlace de ésta con la historia...», *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, año V, Madrid, 22 de septiembre de 1845, pp. 597-598.

Una cuestión importante sería poder averiguar el tiempo real dedicado a la geografía y a la historia en los programas de curso en los que se imparten conjuntamente estas dos disciplinas, así como la distribución temporal que se efectuaba entre los contenidos de la geografía física y de la geografía humana. Pese a no poder analizarlo con detalle, creemos que el estudio de la geografía ha estado subordinado —en tiempo dedicado al mismo— al de la historia, y que, por lo menos durante casi todo el siglo XIX, la parte física de la geografía tenía un peso específico superior al de la parte humana (si bien es cierto que en el último tercio de este siglo aparecieron como materias Geografías «comerciales», «estadísticas», «políticas y descriptivas» que son una prueba de la importancia de los contenidos de geografía humana). Sobre esta cuestión, consúltese el Real decreto de 15 de julio de 1867, aprobando el reglamento de segunda enseñanza, *Colección Legislativa de España*, t. XCVIII, pp. 112-113.

47. «Deberá añadirse (al estudio de la moral y de la religión católica, AL) el conocimiento del globo que habitamos, de sus principales seres y de los fenómenos más notables de la naturaleza; ...», cit. MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1979, t. II, p. 195.

48. Voto formulado por el Consejero de Instrucción Pública D. Felipe Sánchez Román, como vocal de la Comisión especial encargada de emitir dictamen en los proyectos de reforma de los estudios de segunda enseñanza, remitidos a consulta por el Excmo. Sr. Ministro de Fomento al Consejo Superior del Ramo, *Boletín Oficial de la Dirección General de Instrucción Pública*, año 2.º, cuaderno 3.º, Madrid, Imp. de los Hijos de M. G. Hernández, 1898, p. 118.

49. Plan de estudios de 16 de septiembre de 1894; cit., MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 290. La consideración de la Geografía como una ciencia histórica, adscrita a la sección de Letras, puede verse en el plan de estudios de 13 de septiembre de 1898, MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 322 y 324. También en el plan de estudios de 26 de mayo de 1899, MEN (Ed.), *Op. cit.*, p. 345, y en el plan de estudios de 20 de julio de 1900 se indica en el preámbulo que entre los diversos contenidos de la geografía tenían que figurar aquellas nociones «...indispensables de la historia...», MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 358. En todos los planes posteriores, la geografía se incluye en la sección de Letras, y en el proyecto de Fernando de los Ríos de 1932, que no pudo aprobarse como ya hemos señalado,

La finalidad culturalista de la geografía y su carácter de disciplina auxiliar se desprende también a partir de los datos que proporciona el cuadro 4.11, sobre todo si tenemos en cuenta la información del cuadro 4.9 que nos señalaba las denominaciones que tuvieron las materias de geografía en los planes de estudio de la segunda enseñanza hasta el año 1936.

Cuadro 4.11-I

DISTRIBUCION MATERIAS DE GEOGRAFIA CURSOS

2.ª ENSEÑANZA: 1836-1936

Plan de estudios	N.º Periodos	Duración	Total cursos con Geografía	Distribución de las materias de Geografía por cursos						
				1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º
4-8-1836 (1)	2									
29-10-1836 (2)		3	1				SI			
17-9-1845	2	7	1	SI						
8-7-1847	1	5	3	SI	SI	SI				
14-8-1849	1	5	3		SI	SI	SI			
28-8-1850	1	5	3		SI	SI	SI			
10-9-1852	2	6	1				SI			
23-9-1857	1	6	4	SI	SI	SI	SI			
26-8-1858 (3)	1	5	1	SI						
21-8-1861	1	5	1		SI					
9-10-1866	2	6	1				SI			
25-10-1868 (4)	1	—	1	SI						
3-6-1873 (5)	1	6	1	SI						
10-9-1873 (6)	1	—	1	SI						
13-8-1880	1	5	1	SI						

- (1) El plan, que no entró en vigor, preveía unos «Elementos de Geografía, Cronología e Historia» tanto en la secundaria elemental como en la secundaria superior. No se especificaba curso.
- (2) Sólo se refiere a los tres cursos de «Estudios de Filosofía». Probablemente habría que añadir otros tres más, correspondientes a los «Estudios de Latinidad».
- (3) En el plan de estudios no se señalaba cuando se impartía la geografía. La hemos colocado en el curso del plan anterior.
- (4) El plan de estudios no fija la distribución de materias por cursos.
- (5) En el plan no se indica la distribución de materias por cursos.
- (6) Se vuelve al plan de 1868. Véase nota n.º 4.

pese a figurar separadamente las materias de Geografía e Historia, sus relaciones son evidentes, pues la enseñanza de ésta comenzará «...cuando el alumno tiene amplias nociones geográficas...», *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española*, sesión del 9 de diciembre de 1932, apéndice 2.º al n.º 273, p. 7.

Cuadro 4.11-II

DISTRIBUCION MATERIAS DE GEOGRAFIA CURSOS
2.ª ENSEÑANZA: 1836-1936

Plan de estudios	N.º Periodos	Duración	Total cursos con Geografía	Distribución de las materias de Geografía por cursos						
				1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª
30-11-1894	1	5	2	SI	SI					
12- 7-1895	1	5	1	SI						
17- 7-1895 (7)	1	5	1		SI					
13- 9-1898	1	6	2	SI	SI					
26- 5-1899 (8)	1	7	4	SI		SI	SI	SI		
20- 7-1900	1	6	4	SI	SI	SI	SI			
17- 8-1901	1	6	4	SI	SI	SI	SI			
6- 9-1903	1	6	2	SI	SI					
25- 8-1926	2	6	4	SI	SI	SI	SI			
7- 8-1931	1	6	3	SI	SI	SI				
13- 7-1932	1	6	2	SI	SI					
29- 8-1934	2	7	5	SI	SI	SI	SI	SI		
TOTAL (9)		141	59	20	16	10	11	2		

- (7) Es un plan de adaptación. Había otra geografía en primero, pero era la cursada ya según el plan de noviembre de 1894.
- (8) Como la Cosmografía elemental de 6.ª se daba dentro del programa de matemáticas, no la hemos incluido aquí.
- (9) En realidad, la cifra total de cursos debiera ser 156: 141 más 3 del «Arreglo» de 1836, correspondientes a los «Estudios de Latinidad» y 12 de los planes de estudio de 1868 y 1873. Los cursos en los que apareció la geografía ascienden a 59 o serían 60 si tuviésemos en cuenta la geografía del plan de 4 de agosto de 1836, pese a que no estuvo en vigor.

Fuente: Elaboración propia planes 2.ª enseñanza.

El cuadro 4.11 nos detalla la distribución por cursos de las asignaturas de geografía en la enseñanza secundaria. La geografía, conjuntamente con la historia en muchas ocasiones, como hemos indicado, aparece presente en el 41,8 % de la totalidad de los cursos que compusieron la enseñanza secundaria⁵⁰. Ahora bien, lo más interesante, ya que pudiera reflejar la opinión del legislador sobre la función que tenía que cumplir la geografía como materia de enseñanza, es su distribución por cursos: el 61 % de las asignaturas de geografía se impartieron en los dos primeros cursos; un 16,9 % en tercero; un 18,6 % en cuarto curso —que

50. Para la base de nuestros cálculos, consúltense la nota n.º 9 de dicho cuadro.

a veces era el primero de la secundaria superior— y sólo el 3,5 % de las materias de geografía se dieron en el quinto curso⁵¹.

La geografía era considerada pues como una disciplina que transmitía un mero barniz cultural, estando colocada en los primeros cursos de los planes de estudio de la segunda enseñanza por su escasa dificultad ya que sólo había que memorizar sus contenidos⁵². Es precisamente esta concepción de la geografía por parte del legislador la responsable de que, en diversos planes de estudio que pueden consultarse en el cuadro 4.9, el niño de 9 o 10 años tuviese que enfrentarse con las complejas nociones de la geografía astronómica y física, pese a no haber alcanzado todavía un desarrollo intelectual suficiente⁵³.

Finalmente, la separación entre la geografía y las matemáticas y la consideración de aquella como una materia de la sección «Letras», con el corolario de su vinculación con la historia y su orientación descriptivo-regional, pudiera demostrarse analizando las diversas reformas de los estudios de la «tercera enseñanza»⁵⁴ y la evolución de los programas de las materias de geografía⁵⁵.

Con excepción de los diversos tipos de enseñanzas profesionales señalados por la ley Moyano⁵⁶, la geografía se incluía en las secciones de Ciencias de los estudios universitarios —como Geografía astronómica, física y política o como Geografía física y matemática⁵⁷—, hasta la reforma de los estudios de la Facultad de Filosofía realizada el 30 de septiem-

51. No ha habido ninguna materia de geografía que se haya impartido en sexto o séptimo cuando la segunda enseñanza tuvo esa duración.

52. Así, en el plan de estudios de 1845 se nos decía que «la memoria es la primera facultad que éste (el joven, AL) puede ejercitar con aprovechamiento; conviene, pues, comenzar por los estudios que más la necesitan como son: las lenguas, la geografía y la historia reducida al mero relato de los hechos...», cit. MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 42, sub. AL.

53. Aunque en diversos planes de estudio se indicase claramente, en el apartado referido al método de enseñanza, que éste tenía que adecuarse a la capacidad intelectual del niño. Véase art. 103 del plan Calomarde de 1824, *Decretos del Rey Fernando VII*, t. IX, p. 252; art. 151 del Reglamento del plan de estudios de 1845, *Colección de Decretos*, t. XXV, p. 429; Real orden de 16 de agosto de 1849, señalando el método que deben observar los profesores de segunda enseñanza, *Colección Legislativa de España*, t. XLVII, pp. 645-646; art. 108 del Reglamento de segunda enseñanza publicado el 22 de mayo de 1859, *Colección Legislativa de España*, t. LXXX, p. 287; plan de estudios de 13 de septiembre de 1898, cit. MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, pp. 324-325; plan de estudios de 26 de mayo de 1899, *Colección Legislativa de España*, vol. 1.º de 1899, p. 528 y plan de estudios de 29-8-1934, cit. MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 435.

54. No podemos detenernos aquí a comentar con detalle la normativa legal de los estudios universitarios en los años 1807, 1814, 1821, 1845, 1850, 1852, 1857, 1873, 1898, 1900 y 1928.

55. Lo mismo sucede con los programas. Hemos empezado a recopilar algunos y su estructura era la siguiente: una primera parte, relativamente breve dedicada a nociones de Cosmografía. La segunda parte, más amplia, se dedicaba a la Geografía física, y la tercera, la de mayor extensión, se ocupaba con la Geografía política o geografía descriptiva de todos los países del globo generalmente por continentes. Consúltase el capítulo tercero de CAPEL *et. al.*, *Op. cit.*, 1983. También, y en lo que se refiere a la geografía, MADARIAGA, B. y C. VALBUENA: *El Instituto de Santander*, Santander, Institución Cultural de Cantabria, 1971, pp. 55, 188, 208, 238, 247, 250, 251, 279 y 305.

56. Profesorado mercantil, náutica, magisterio (primera enseñanza), etc.; consúltase arts. 64, 65, 68, 69 de la ley Moyano, en MEC (Ed.): *Op. cit.*, 1979, t. II, pp. 260-262.

57. En el plan de estudios de 1852 y en la ley Moyano.

bre de 1898⁵⁸, la cual tuvo como meta la formación de un profesorado eficiente para la segunda enseñanza⁵⁹. Dadas las estrechas relaciones existentes en los institutos entre la geografía y la historia, se creó una materia, la «Geografía descriptiva e histórica», que sirviese de auxiliar al conocimiento histórico⁶⁰. A partir de ahora, la geografía estará incluida en la sección de Letras y muy vinculada a la historia, con el fin de mejorar la formación del profesorado de la segunda enseñanza y siguiendo las pautas de otros países⁶¹.

58. Real decreto de 30 de septiembre de 1898, reformando los estudios de la Facultad de Filosofía y Letras, *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1898, pp. 335-340.

59. «El objeto principal de la Facultad de Filosofía y Letras en el periodo de la licenciatura es formar profesores de segunda enseñanza; deben pues, enseñarse en aquella todas las asignaturas comprendidas en el plan de esta», *Ibidem.*, p. 336.

60. «Indispensable y urgente era también el restablecimiento de la Geografía descriptiva e histórica, que al estudiar el asiento y circunstancias étnicas y climatológicas de los pueblos, sus emigraciones, los límites de sus Estados y sus divisiones administrativas, así como los vestigios de pasadas civilizaciones que el suelo guarda como preciados tesoros, prepara un amplio camino a la Historia», *Ibidem.*, p. 336.

La idea de que la misión más importante de la Facultad de Filosofía y Letras es la de formar adecuadamente profesorado de segunda enseñanza, puede verse también en la reforma de los estudios de esta facultad realizada el 20 de julio de 1900. Aquí se lamenta el atraso de este tipo de estudios que tiene como consecuencia el que «...los aspirantes al Profesorado de Institutos no reciben en la actualidad mayor enseñanza que la que recibían hace cincuenta años», Real decreto de 20 de julio de 1900 suprimiendo la Escuela Superior de Diplomática: incorporando las enseñanzas que la constituyen a la Facultad de Filosofía y Letras, y reformando ésta, *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1900, p. 520.

61. En la reforma de los estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de 20 de julio de 1900 la Geografía histórica que existía se convierte «...en la de Geografía política y descriptiva, a fin de que sirva de preparación para los Catedráticos de Instituto que hoy no la tienen en Facultad; y dado que no se estudia ya la Geografía histórica en las Universidades mejor organizadas de Europa con separación de la Historia, sino juntamente con ella, y como una sola y única enseñanza», *Ibidem.*, p. 521.

5. — LA IMAGEN DE LA GEOGRAFIA ESPAÑOLA COMO MATERIA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN OPINION DE LOS PROPIOS GEOGRAFOS ESPAÑOLES: UNA SITUACION LAMENTABLE.

En el capítulo anterior hemos analizado el escaso peso específico que ha tenido la geografía en los planes de estudio de la enseñanza secundaria española así como su concepción, todo ello por parte del legislador, como una disciplina al servicio de la historia.

A continuación nos ocupamos de otra cuestión importante: la imagen que tenían los propios geógrafos españoles de la época sobre la situación en la que se encontraba su disciplina. La escasa atención prestada por los poderes públicos a la geografía, cuya prueba más evidente era no sólo su mera presencia en uno o dos cursos del plan de estudios del bachillerato sino también su levísima implantación en los estudios universitarios, trajo como resultado la pervivencia en España de concepciones caducas de la geografía y de su enseñanza. El atraso educativo de nuestro país en general, y el de nuestra disciplina en particular, van a ser interpretados por los geógrafos como directamente responsables de la atonía industrial y comercial y de nuestra decadencia político-militar. Si se quiere salir de esta situación, argumentarán, es necesaria una mejora de los estudios geográficos, lo cual pasa ineludiblemente por una mayor implantación de los mismos tanto en la enseñanza secundaria como en la universidad, tal y como había sucedido ya en otros países.

5.1. — La enseñanza de la geografía española en el umbral del siglo XX: consciencia de un gran atraso e intentos de renovación.

Como ciencia de la localización de determinados fenómenos sobre la superficie terrestre, la geografía y su enseñanza ha sido considerada desde tiempos muy lejanos como una materia de gran utilidad, habiendo contribuido los geógrafos, junto con otros especialistas, a la solución de problemas existentes en la Edad Moderna como el de la determinación de la longitud que era de vital importancia para la navegación¹.

Ya en el año 1589, Pedro Simón Abril, catedrático de griego y de literatura en diversas universidades españolas señalaba en una especie de memorial la utilidad del estudio de la cronología, la geografía y la historia que, pese a ser ciencias auxiliares, «...se deben considerar como tres luceros o guías que iluminan y facilitan los lugares oscuros en

1. CAPEL, *Op. cit.*, 1982, pp. 219-238. Sobre la geografía en la época del Renacimiento, véase BULLON, E.: *Miguel Servet y la Geografía del Renacimiento*, Madrid, Librería general de Victoriano Suarez, 1929, 203 pp.

que, sin su conocimiento, se tropieza a cada paso en los caminos de las otras ciencias principales»².

En el siglo siguiente, Saavedra Fajardo —personaje de importancia política— indicaba en la empresa quinta de su tratado para el príncipe, publicado por vez primera en 1640, que, con el fin de que éste captase el carácter práctico de la geografía y de la cosmografía, «...ciencias (*sic*) tan importantes, que sin ellas es ciega la razón del Estado...»³, era necesario cubrir sus habitaciones con mapas de las diferentes partes de la tierra y preparar los estanques de los jardines de tal manera que pudiese reconocer en ellos a lo largo de sus paseos todo tipo de accidentes costeros.

Los conocimientos geográficos se consideraban en el XVIII como parte del patrimonio cultural que, mediante la educación, recibían las clases acomodadas. Así, para Rosell⁴, «a los que son de familia ilustrada...» había que darles junto con los conocimientos comunes a todas las personas «... una idea general de la Historia, Geografía y Cronología...».

Además de la consideración de los conocimientos geográficos como una especie de barniz cultural que adornaba a los miembros de las clases acomodadas, los ilustrados españoles pusieron el acento en el carácter práctico de la geografía. Una de las personas que más se ocupó de esto fue Jovellanos: tanto en trabajos que denotan una concepción de la ciencia geográfica y de lo que debiera constituir su objeto de estudio⁵ como en aquellos otros que se refieren explícitamente a la enseñanza de la geografía. Dentro de estos últimos hay que destacar el discurso pronunciado en el Instituto de Gijón sobre la enseñanza de la geografía histórica⁶, pues constituye un documento importante que nos suministra información sobre la situación en la que se encontraba la geografía en aquella época y de las ideas que propuso Jovellanos para

2. SIMON ABRIL, P.: *Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas, y la manera de enseñallas, para reducillas a su antigua entereza y perfección; de que con la malicia del tiempo, y con el demasiado deseo de llegar los hombres presto a tomar las insignias dellas, han caído; hechos al rey nuestro señor (Don Felipe II) por el Doctor ————*, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, t. XLV, Imprenta de los Sucesores de Hernando, 1905, pp. 293-300. Nosotros lo hemos consultado en BLANCO SANCHEZ, *Op. cit.*, 1907. La cita corresponde a la pág. 5. En este trabajo de Blanco Sánchez, en la pág. 2, puede verse fichas bibliográficas de las ediciones correspondientes a 1589 y 1817, siendo esta última la que utiliza el autor de la bibliografía pedagógica. Un resumen de las ideas de este autor, VAZQUEZ GOMEZ, G.: *Pedro Simón Abril*, en GALINO, A. (Ed.), *Op. cit.*, 1980, pp. 357-370.
3. SAAVEDRA FAJARDO, Diego de: *Idea de un Príncipe político cristiano. Representada en cien Empresas*, Amsterdam, 1664, pp. 40-41.
4. ROSELL, M.: *La Educación conforme a los principios de la Religión cristiana, Leyes y costumbres de la nación española*. En tres libros dirigidos a los padres de familia: por el Dr. D. ————, Presbítero Capellán de S. M. en la Real Iglesia de San Isidro y Santa María de la Cabeza de Madrid, Madrid, Imp. Real, 1786; cit. según BLANCO SANCHEZ, *Op. cit.*, 1909, p. 511.
5. Como, p. ej., JOVELLANOS, G. M. de: «Discurso sobre el lenguaje y estilo de un Diccionario geográfico», en *Obras Completas*, B.A.E., t. XLVI, Madrid, Imp. de Perlado, Páez y Compañía, 1898, pp. 309-317. Sobre esta cuestión, consúltase BECKER, *Op. cit.*, 1917, pp. 218-220; CAPEL, *Op. cit.*, 1981a, pp. 30-31 y CAPEL, *Op. cit.*, 1982, p. 156 (nota n.º 3).
6. JOVELLANOS, G. M. de: «Discurso sobre el estudio de la geografía histórica», en *Obras Completas*, B.A.E., t. XLVI, Madrid, 1898, Imp. de Perlado, Páez y Compañía, pp. 325-329.

que los estudios de geografía fuesen verdaderamente útiles para la sociedad española de finales del siglo XVIII.

De entrada, Jovellanos nos apunta la relevancia de la geografía histórica como materia de enseñanza por dos razones: la primera es consecuencia de la importancia de su objeto, y la segunda —y fundamental— «...por el auxilio que presta a las demás ciencias...», idea que repetirá más adelante en su discurso⁷. Junto a esto, el ilustre asturiano lamenta que en los escasos centros privados en los que estaba incluida la geografía en sus planes de estudio su orientación haya sido errónea. La razón de esto estriba en que se le daba un carácter exclusivamente literario «...cual si sólo pudiese servir para ornamento de la memoria»⁸.

A continuación considera a la geografía como la ciencia que describe el planeta que habitamos, proponiendo como su objeto de estudio el detenido conocimiento del mismo. Tras exponer y deplorar la utilización estratégica que se ha hecho hasta el momento del conocimiento geográfico, Jovellanos —al finalizar su discurso— pone de manifiesto la dirección estrictamente utilitarista que quisiera dar a los contenidos de geografía que se impartan en el instituto gijónés. Frente a la excesiva atención dedicada al estudio de lo lejano, pues «estudiamos con más afán las historias de Roma y Grecia que la de España, y la geografía del Japón que la de nuestra península»⁹, se propugna para el futuro un mejor y más exacto conocimiento del entorno cercano, en este caso el asturiano, para poder actuar sobre el mismo¹⁰.

En los albores del siglo XIX, la figura más importante de la geografía española tanto en el campo científico como pedagógico fue la de Isidoro de Antillón, aspecto este ya señalado por Becker¹¹ así como, recientemente, por Capel¹². Catedrático de Geografía, Historia y Cronología en el Seminario de Nobles asistió también como observador al Real Instituto Militar Pestalozziano. Publicó muy diversas obras entre las que destacan las *Lecciones de Geografía Astronómica, Natural y Política*, aparecidas en los años 1804 y 1806¹³, cuya finalidad —como se expone en el prólogo— era hacer más agradable y sencilla la enseñanza de la geografía así como ayudar a que se difundiesen este tipo de estudios y que fueron acogidas con muy buena crítica¹⁴.

Durante el siglo XIX, tal y como lo ha puesto de relieve Simón

7. *Ibidem.*, pp. 325 y 326.

8. *Ibidem.*, p. 325.

9. *Ibidem.*, p. 329.

10. Con el teodolito y el compás, los alumnos del instituto debieran «...preguntar al cielo cual es el espacio que ocupa vuestra patria en el globo, cuales los límites que la dividen las fuentes de sus rápidos ríos, las cuencas de sus hondos valles, el rumbo y la altura de sus montes y la extensión de estas tierras y plavas...», *Ibidem.*, p. 329.

11. *Op. cit.*, 1917, que le dedica el capítulo XIX de su trabajo, pp. 237-249.

12. CAPEL, *Op. cit.*, 1982, pp. 334-337. La figura de Antillón aparece en otros muchos lugares que pueden consultarse en el útil índice onomástico que presenta la obra.

13. ANTILLÓN, I. de: *Lecciones de Geografía Astronómica, Natural y política*, escritas por orden de S. M. para uso principalmente del Real Seminario de Nobles de Madrid por el Dr. D. ———, Madrid, Imprenta Real, Tomo I, 1804, 400 págs.; tomo II, 1806, 302 págs.

14. En el «Memorial Literario», especie de revista que presentaba recensiones de libros de diversas materias se indicaba en el n.º 6, correspondiente al mes de febrero de 1805, pp. 274-380, el gran interés del primer tomo de las «Lecciones de Antillón», pues por primera vez se había realizado un libro de geografía que no consideraba a esta como un mero catálogo «...de nombres de

Palmer¹⁵, la geografía se exigía como materia obligatoria en los cursos que ofrecían diversos centros privados para preparar el examen de ingreso a determinadas escuelas superiores como el Colegio Naval, el Colegio de Infantería, el Colegio de Caballería, etc. Gracias a la obra de esta autora conocemos también la existencia de una academia particular dedicada a la enseñanza de la geografía, regida durante mucho tiempo por Francisco Verdejo, catedrático de Instituto y autor de textos sobre esta materia¹⁶.

También políticos de la talla de Gil de Zárate, que tuvieron un destacadísimo papel en la orientación que se dio a los estudios de la enseñanza secundaria española a mediados del pasado siglo, como hemos indicado en capítulos anteriores, criticaban la práctica inexistencia en España —con anterioridad al plan de estudios de 1845— del estudio de la geografía y de la historia, entre otras materias, al que consideraba «...útil a la par que ameno...»¹⁷. Si bien como asignatura secundaria, la geografía era imprescindible, estando centrados sus contenidos en el conocimiento de la tierra, de su figura, de sus partes, y haciéndose especial énfasis en la geografía nacional. Con el fin de que fuese efectivo su aprendizaje por parte de los alumnos, se recomendaba a los profesores adaptar los programas al desarrollo evolutivo del niño, por lo que habría que eliminar de la geografía «...toda la parte científica y matemática, reduciéndola a la descripción material del globo...»¹⁸.

También Benot, que además de docente fue ministro de Instrucción pública durante un breve período del año 1873 y que había alcanzado gran popularidad entre las personas preocupadas por la renovación pedagógica española durante el siglo XIX, gracias a un trabajo aparecido por primera vez el año 1859¹⁹, ponía reparos al tipo de enseñanza de la geografía que se impartía en nuestro país, si bien dentro de una crítica mucho más genérica e importante al planteamiento de todo el sistema educativo español.

Este autor constata el profundo atraso en materia de enseñanza, puesto de manifiesto por la escasa contribución de la ciencia española a la ciencia mundial, y se pregunta por las causas del mismo. En primer lugar, al discípulo de A. Lista le llama la atención el diferente enfoque con el que se han abordado las cuestiones educativas en nuestro país durante los siglos XVIII y XIX. Mientras que en aquel, el problema educativo era esencialmente un problema pedagógico, en éste —lamen-

pueblos, capitales, montes y ríos, enumeraciones de grados de latitud y longitud...» (p. 275).

Sobre la figura de Isidoro de Antillón puede consultarse BELTRAN Y ROZPIDE, R.: *Isidoro de Antillón, geógrafo, historiador y político* (Discurso leído ante la Academia de la Historia en la recepción pública de el día 31 de mayo de 1903 y contestación del Excmo. Sr. D. Cesáreo Fernández Duro), Madrid, Imprenta y Litografía del Depósito de la Guerra, 1903, 180 pp.

En relación con la geografía española del siglo XVIII, GAVIRA, J.: *Aportaciones para la Geografía Española del siglo XVIII*, Madrid, Blass, S. A. 1932, 71 pp. En un apartado del capítulo cuarto del trabajo de CAPEL *et. al.*, *Op. cit.*, 1983, puede verse una serie de reflexiones relacionadas con «la valoración de la utilidad de la geografía y los lamentos sobre su estado».

15. *Op. cit.*, 1972, pp. 104-105.

16. *Ibidem.*, p. 121.

17. GIL DE ZARATE, *Op. cit.*, 1855, t. II, p. 24.

18. *Ibidem.*, p. 19.

19. BENOT, E.: *Errores en materia de educación y de instrucción pública*, Madrid, Librería de Hernando y Compañía, 31897, 575 pp. (1.ª ed. 1859; 2.ª ed. 1862).

tablemente para él— el énfasis se ha desplazado hacia la esfera de lo político²⁰.

En segundo lugar, Benot pone de manifiesto la excesiva orientación humanista de la enseñanza secundaria española «...sin el potente contrapeso, como en Inglaterra, de las escuelas especiales, y sin la compensación siquiera de las enseñanzas prácticas de los talleres y establecimientos de la industria»²¹.

A continuación, tras exponer las ventajas e inconvenientes de los diversos sistemas de enseñanza (el individual, el simultáneo, el mutuo y el mixto), centra su crítica a los planes de estudio de la enseñanza secundaria española en dos cuestiones fundamentales: el que la estructuración de asignaturas no se haga cíclicamente, es decir, que, con diferente nivel de profundidad, las materias aparezcan a lo largo de todos los cursos que componen este nivel educativo, y el empleo de un método de enseñanza que, al no partir de lo cercano a lo lejano, deja de lado el grado de desarrollo evolutivo en el que se encuentra el alumno a la hora de programar los contenidos de la enseñanza²².

Es precisamente aquí en donde, a la hora de ejemplificar las consecuencias negativas del sistema de asignaturas sueltas —así le denomina Benot— y del empleo abusivo del método deductivo en la enseñanza en donde este autor hace referencia a los problemas de la enseñanza de la geografía: en un plan de estudios no organizado cíclicamente no hay tiempo suficiente para tratar los contenidos de cada disciplina, máxime en materias como en la geografía y la historia en las que son muy diversos y no se hallan «...*naturalmente asociados*...» por lo que «...no pueden aprenderse sino a costa de MUCHÍSIMO tiempo»²³.

Junto a esto, en un plan de estudios en el que las asignaturas aparecen en uno o dos años para no volver a darse ya más —como era el caso de nuestra disciplina— no se tiene en cuenta el grado de desarrollo evolutivo del estudiante a la hora de situarlas en un curso u otro, con las consecuencias negativas que esto conlleva a la hora de obtener resultados positivos en el proceso de aprendizaje²⁴.

20. *Ibidem.*, p. IX y 13-14 (citamos siempre de la 3.ª edición).

21. *Ibidem.*, p. 112.

22. *Ibidem.*, pp. 39, 40, 41, 42, 59, 60, 62, 112.

23. *Ibidem.*, p. 367. En otro lugar nos plantea Benot claramente este problema: «¿Qué profesor va a enseñar en un curso de lección alterna a niños de diez años Geografía General y particular de España? ¿De dónde saca tiempo para que los niños señalen con sus punteros sobre los mapas las provincias de España y sus capitales, y los ríos y los cabos de la Península? ¿O los Estados de Europa? ¿O los Océanos y mares principales... el mar Báltico, el mar del Norte y el novísimo canal de Kiel que los une? etcétera, etc. etc. Pues pensar que sin estos ejercicios sabrán los niños algo de Geografía, es no tener ni aún nociones de lo que es enseñar. Nadie sabe más que lo que hace... Sin mapas familiares al alumno, no hay aprendizaje de Geografía. Y esta familiaridad requiere mucho tiempo: años», *Ibidem.*, pp. 42-43. (En este caso Benot se refiere al plan de estudios de 12 de julio de 1895, en el que la geografía se cursaba sólo en primero. Véase apéndice segundo de nuestro trabajo).

24. «El sistema de asignaturas sueltas no cuida de que estos estudios se hagan en la edad a propósito para ellos...», *Ibidem.*, p. 52.

«Las asignaturas no son nada absoluto e independiente *per se*. La amplitud de las materias y la extensión de los programas no pueden exceder de la capacidad del alumno», *Ibidem.*, pp. 55-56.

Para un ejemplo concreto geográfico, véase p. 59. En el trabajo de Benot aparecen otras cuestiones interesantes, como la crítica a los libros de texto que señalaremos más adelante, o en el énfasis puesto en el carácter corporativo de las comunidades científicas y de las juntas consultivas, y su escepti-

5.2. — La Sociedad Geográfica de Madrid y la renovación de la enseñanza de la geografía española.

Dentro de este contexto de atraso educativo en general y de la enseñanza de la geografía en particular, la fundación en el año 1876 de la Sociedad Geográfica de Madrid²⁵ constituyó un hito significativo en lo que se refiere a la difusión de nuevas ideas y de nuevos métodos, a pesar de las dificultades por las que atravesó desde su nacimiento. La reciente celebración de su centenario y el interés cada vez mayor en algunos geógrafos españoles por estudiar aspectos significativos del pasado de su disciplina, nos permite disponer de diversos trabajos²⁶ que, junto a otros más antiguos en los que también se trata de este tema²⁷, han analizado el papel jugado por aquella Sociedad en la renovación de los estudios geográficos en nuestro país.

Desde sus comienzos, el desarrollo de las tareas de la Sociedad Geográfica de Madrid estuvo acompañado de dificultades. No es nuestra intención detenernos a considerar las causas de las mismas, ligadas sobre todo a una peculiar composición socio-profesional de sus socios fundadores y al especial contexto histórico en el que desarrolla su labor²⁸. Si nos interesa, por el contrario, poner de manifiesto que, pese a posibilitarlo el artículo segundo de su reglamento, la atención concedida por la Sociedad a los problemas de la enseñanza de la geografía española no fue muy convincente, pues el objetivo básico de sus miembros, militares e ingenieros en su gran mayoría, fue el de procurar que España no se quedase totalmente al margen del reparto colonial que se estaba llevando a cabo por parte de las potencias extranjeras²⁹.

cismo ante la idea de que la renovación pedagógica que el país necesitaba pudiese venir de ellos. En este aspecto (pp. 21, 22, 25), uno parece estar leyendo 103 años antes, en su primera edición, el trabajo de KUHN, T.S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, F.C.E., 1975 (1.ª ed. 1962).

25. Sobre la fundación de la Sociedad Geográfica de Madrid, consúltese el «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. I, 1876, pp. 5-13. Para el reglamento de la misma, pp. 45-53. Un Real Decreto de 18 de febrero de 1901, *Colectión Legislativa de España*, vol. 1.º de 1901, pp. 338-339, dispuso que, a partir de esa fecha, su nueva denominación fuese la de Real Sociedad Geográfica.
26. VILA VALENTI, J.: *Origen y significado de la Sociedad Geográfica de Madrid*, «Revista de Geografía», vol. XI, n.º 1-2, Barcelona, enero-diciembre, 1977, pp. 5-21. HERNANDEZ SANDOICA, *Op. cit.*, 1980; SUAREZ DE VIVERO, J.L.: *La geografía en el desarrollo científico español: 1875-1914*, II Coloquio Ibérico de Geografía, Lisboa, 1980 (en prensa). MATAS TRIGO, F.: *Geografía e ideología: el papel de la Sociedad Geográfica de Madrid*, Tesis de licenciatura inédita dirigida por el Dr. D. José Estébanez Álvarez, Sección de Geografía, Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense, Madrid, septiembre, 1982, p. 116. (Agradecemos la deferencia del autor al enviarnos una copia de su tesis de licenciatura).
27. BECKER, *Op. cit.*, 1917, cap. XXVI; sobre todo, pp. 331-334.
28. En relación con este tema BECKER, *Op. cit.*, 1917, pp. 284-295, especialmente la p. 287 en donde se lamenta de la escasa implantación de la Sociedad; VILA, *Op. cit.*, 1977, pp. 13-15; HERNANDEZ SANDOICA, *Op. cit.*, 1980, pp. 531-532; MATAS, *Op. cit.*, 1982, pp. 83-88 (este autor analiza también la distribución geográfica de los socios, pp. 88-89).
29. En relación con las peripecias pasadas por los proyectos de reforma de la enseñanza de la geografía española patrocinados por la Sociedad Geográfica, véase BECKER, *Op. cit.*, 1917, pp. 331-334. También, HERNANDEZ SANDOICA, *Op. cit.*, 1980, pp. 534-543, y MATAS, *Op. cit.*, 1982, pp. 71-83 y 111-112.

Dentro de un contexto más amplio, la finalidad ideológica enmascaradora del colonialismo de la Sociedad Geográfica de Madrid, ha sido tratada recientemente por HERNANDEZ SANDOICA, *Op. cit.*, 1980 y HERNANDEZ SAN-

Pese a esto, es evidente que, a lo largo de sus diversas sesiones, la Sociedad Geográfica de Madrid se ocupó del tema de la renovación de los estudios geográficos en España siguiendo las pautas de lo que pudiéramos denominar como el «modelo francés», bien conocido aquí gracias a los numerosos viajes realizados por Ferreiro y Torres Campos. Es de todos conocido el impacto que produjo en el país vecino, sobre todo en lo que se refiere a la enseñanza de la geografía, la derrota francesa frente a Alemania en 1870, existiendo diversos trabajos al respecto tanto antiguos como muy recientes que lo han puesto de manifiesto³⁰. Como consecuencia de la misma, se encargó a Emile Levasseur (1828-1911) y a Auguste Himly (1823-1906) la elaboración de un informe sobre la situación en la que se encontraba la enseñanza de la geografía y de la historia. El resultado de su trabajo fue una propuesta por la cual se hacía de la geografía económica el eje de la enseñanza de la geografía³¹. El Congreso Internacional de Geografía celebrado en París el año 1875 significó la consagración de los esfuerzos realizados en aras a renovar la enseñanza de la geografía, proponiéndose como resoluciones que el estudio de esta materia comenzase por el de la topografía, la coordinación de los programas de estudio de la geografía y la historia, la formación de un profesorado especializado en geografía, la creación de «museos pedagógicos» que sirviesen de ayuda en la enseñanza de esta disciplina, la institucionalización de secciones de geografía en las Escuelas de Formación del Profesorado y la fundación de cátedras especializadas en geografía, entre otros³².

DOICA, E.: *Pensamiento Burgués y Problemas Coloniales en la España de la Restauración: 1875-1887*, Tesis doctoral inédita, 2 vols., Madrid, 1982, 1307 pp. Sobre las vinculaciones existentes entre la investigación científica y los intereses coloniales, con especial referencia a la geografía de diversos países, CAPEL, *Op. cit.*, 1981, pp. 194-203.

30. BALLESTER, R.: *Op. cit.*, 1901; VICENTE MOSQUETE, M.^a T.: *Introducción al pensamiento geográfico de Eliseo Reclús*, Tesis de licenciatura inédita dirigida por el Dr. D. Valentín Cabero Diéguez, Departamento de Geografía e Historia, Universidad de Salamanca, Salamanca, enero 1981, pp. 110-144. También CAPEL, *Op. cit.*, 1981, pp. 118-123.

31. LEVASSEUR, E.: *L'étude et l'enseignement de la géographie*, Paris, 1872 (en su origen fue un discurso ante la Academia de Ciencias Morales y Políticas dado en 1871). LEVASSEUR, E.: *L'enseignement de la géographie dans l'école primaire*, Paris, chez Delagrave, 1879 (conferencia pronunciada el mismo año en la Sorbona). Traducido al castellano, LEVASSEUR, E.: *La enseñanza de la geografía en la escuela primaria*, en: GIBBS-LEVASSEUR-SLUYS, *Op. cit.*, s.f., pp. 35-89.

Sobre Levasseur y el papel que desempeñó en la renovación de los estudios geográficos en Francia, véase los capítulos II y III de BALLESTER, *Op. cit.*, 1901, pp. 9-23. Recientemente, han resaltado su contribución BUTTIMER, A.: *Sociedad y Medio en la tradición geográfica francesa*, Vilassar de Mar (Barcelona), Oikos-Tau, 1980 (1971), p. 38; CAPEL, *Op. cit.*, 1981, pp. 118-123. También VICENTE MOSQUETE, *Op. cit.*, 1981, pp. 110-128.

32. Fue Ludovic Drapeyron (1839-1901) junto con M. Hennequin, profesor de topografía de París, el gran animador de la renovación de la enseñanza de la geografía francesa a partir de 1870. Fundador de la Sociedad de Topografía y de la *Revue de Géographie*, defendió también la creación de una Escuela Nacional de Geografía y de una Cátedra y oposiciones especiales de *Géographie*, que no tuvieron éxito por el corporativismo de los historiadores (véase CAPEL, *Op. cit.*, 1981, pp. 121-123). Sobre esta cuestión, consúltese también BROC, N.: *L'établissement de la géographie en France: diffusion, institutions, projets, 1870-1890*, «Annales de Géographie», vol. LXXXIII, 1974, pp. 545-568; BROC, N.: *La pensée géographique en France au XIX^e siècle: continuité ou rupture?*, «Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest», t. 47, 1976, pp. 231-234 (sobre

¿Cuáles fueron las ideas defendidas por los miembros de la Sociedad Geográfica de Madrid en aras a mejorar los estudios de geografía en España? Sintetizándolo mucho, su programa pudiera resumirse de la siguiente manera: en primer lugar, su argumentación comienza poniendo de manifiesto el atraso educativo existente en nuestro país, punto de vista que, como ya hemos visto en el caso de Benot, era compartido por políticos y pedagogos. Así, Becerro de Bengoa lamentaba la actitud negativa española ante la innovación e indicaba el atraso secular y la marginación científica que sufríamos, pues «...en el extranjero no se acuerdan para nada de nosotros; existimos como si no existiéramos. Ninguna publicación importante se ocupa de la enseñanza en España; ninguna estadística apunta nuestro estado ni nuestro nombre...»³³.

En esta misma línea, pero refiriéndose al caso concreto de su materia, se sitúa la opinión de todos los geógrafos que se ocuparon del tema. García Martín se hacía eco del atraso en el que se encontraban los estudios geográficos, lamentando el memorismo que imperaba en ellos y su relegamiento «...a lo que se llaman clases accesorias...»³⁴. Aunque se había mejorado en los últimos tiempos gracias a la contribución de Humboldt y Ritter, Beltrán y Rozpide constataba que nuestra disciplina estaba «...reducida en las escuelas y en los libros a enumeración de lugares y datos estadísticos, confiada a la memoria más que a ninguna otra facultad del espíritu...»³⁵. Ballester, en su «Estudio sobre la enseñanza de la Geografía» considera que, pese a los esfuerzos de los diversos gobiernos que se han ocupado del tema en nuestro país, la enseñanza de nuestra disciplina «...continúa estacionaria, aferrada a las viejas rutinas...» aunque haya habido excepciones³⁶. Y, como sín-

todo). También, si bien referido ya de una manera general a la introducción y asimilación francesa del pensamiento geográfico alemán, BROU, N.: *La géographie française face à la science allemande 1870-1914*, «Annales de Géographie», n.º 86, 1977, pp. 71-94. En castellano CAPEL, *Op. cit.*, 1981, pp. 118-123, y VICENTE MOSQUETE, *Op. cit.*, 1981, pp. 119-128.

33. BECERRO DE BENGUA, R.: *La enseñanza en el siglo XX*, Madrid, Edmundo Capdevilla, Librero, 1900, p. 13. En esta obra se recogen críticas a los planteamientos tradicionales en materia de educación: ya no se trata de formar recitadores, sino hombres (p. 15), se informa sobre el movimiento renovador de la Escuela Nueva (p. 23-24, 48) y se pone de manifiesto el carácter dinámico de la Institución Libre de Enseñanza (p. 234) así como la necesidad de cambiar la enseñanza de la geografía (p. 243, 246 y 295-300). Becerro de Bengoa fue Consejero de Instrucción Pública y de Agricultura, Profesor del Ateneo de Madrid y Diputado a Cortes desde 1886 a 1896 y desde 1898-1899. Véase GOMEZ MOLLEDA, *Op. cit.*, 1966, p. 454.
34. GARCÍA MARTÍN, L.: *Memoria presentada por ———— relativa a su proposición sobre los medios de propagar el estudio de la Geografía en España*, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. IV, n.º 5, Madrid, mayo, 1878, p. 375. Más adelante, este mismo autor censura que se exija a los alumnos «...ciertas largas relaciones con que rutinariamente cansan una joven memoria sin fruto alguno, pues si descartáis de la retahíla uno de aquellos nombres de ríos o montañas, el discípulo no os sabrá dar cuenta de él (p. 383).
35. BELTRAN Y ROZPIDE, R.: «Geografía», en: *Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano de Literatura, Ciencias y Artes*, t. IX, Barcelona, Montaner y Simón, Editores, 1892, p. 307.
36. BALLESTER, *Op. cit.*, 1901, p. 2. Entre las excepciones cita a una «Geografía Elemental» publicada en 1895 por Macías Picavea. En su Bibliografía Pedagógica, BLANCO SANCHEZ, *Op. cit.*, 1907, p. 226 señala que este folleto de Ballester es «...quizás la mejor obra de este género (trabajos relacionados con el estudio sobre la enseñanza de la geografía, AL) escrito en castellano».

tesis de la idea que tenían los docentes de geografía sobre esta cuestión a comienzos del siglo XX, Alvarez Sereix y Pedreira Taibo, en la conferencia que dieron el 15 de diciembre de 1903 en la Real Sociedad Geográfica, consideraban como «...evidente... nuestra ignorancia nacional en punto a geografía...» y que en España, «...la geografía no es una ciencia, es una asignatura; no es un estudio, es un renglón del plan de enseñanza»³⁷.

En segundo lugar, la lamentable situación de la enseñanza en España es considerada como una de las causas fundamentales de su pérdida de prestigio y de su relegamiento como potencia comercial y política. Para los críticos de esta situación, entre los que se encontraban todos los regeneracionistas, el problema español fundamental será el problema educativo y sólo mediante la renovación pedagógica podrán realizarse las reformas sociales necesarias. La enseñanza se convierte en la «potencia de los países» y el maestro es el principal artífice de todo cambio³⁸.

Partiendo del hecho comprobado de que, a diferencia de otros países³⁹, los planes de estudio imperantes en la España del siglo XIX reducían «...la Geografía casi al ostracismo y sólo por compromiso la hacen figurar como materia obligatoria»⁴⁰, los miembros de la Sociedad Geográfica de Madrid considerarán también la renovación de los estu-

37. ALVAREZ SEREIX, R. y PEDREIRA TAIBO, L.: *La enseñanza de la Geografía*, conferencia dada el 15 de diciembre de 1903 en la Real Sociedad Geográfica de Madrid, Madrid, Impernta de los Hijos de M.G. Hernández, 1903, pp. 7-8.

Esta misma opinión en lo que se refiere al estado de la enseñanza de la geografía española hacia 1900 es compartida también entre historiadores del pensamiento geográfico que se han ocupado del tema. Para BECKER, *Op. cit.*, 1917, p. 331, «...el estado de la enseñanza de la Geografía (cuando escribe el libro, AL) es deplorable». Y SUAREZ DE VIVERO, *Op. cit.*, 1980, p. 7 constata la «indigencia científica» y el reaccionarismo de los textos dedicados a la enseñanza de la geografía en aquella época (citamos de una copia cedida amablemente por el autor).

38. «La Escuela yanqui —nos dirá S. Alba en su prólogo a la versión del libro de Demolins *et. al.*, AL—, racional, humana, floreciente, es la que ha vencido a la Escuela de España, primitiva, rutinaria, pobre. ¡Tenía que suceder!... A la Escuela españoles; al trabajo, a arar hondo en la inculta corteza de nuestra tradición; a machacar con bríos con el yunque de nuestras preocupaciones, hasta que el esfuerzo del robusto brazo saque chispas donde hoy es todo oscuridad», DEMOLINS-BERTIER-NICOLI, *Op. cit.*, 1924, p. 109 (la versión original es de 1899). La crítica demoledora que MACIAS PICAVERA, R.: *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*, Madrid, 1899, pp. 121-159 hace a la situación en la que se encontraba la educación en España, es uno de los mejores ejemplos de cómo los regeneracionistas enfocaban esta cuestión. Consúltese la misma en MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (Ed.), *Op. cit.*, 1982, pp. 310-338. En lo que se refiere al escaso tiempo dedicado a la geografía, p. 315.

Sobre este asunto, véase TURIN, *Op. cit.*, 1967, pp. 44, 318 y GOMEZ MOLEDA, *Op. cit.*, 1966, pp. 344 y 370. También BUTTIMER, *Op. cit.*, 1980, pp. 36-37.

39. Los planes de estudio extranjeros y la mayor importancia concedida en ellos a la geografía eran conocidos perfectamente por los geógrafos de la época. Entre los muchos trabajos al respecto, consúltese GINER, *Op. cit.*, 1927 (el original es de 1894-1895); BECERRO DE BENGUA, *Op. cit.*, 1900, pp. 26-31.

40. ALVAREZ SEREIX-PEDREIRA TAIBO, *Op. cit.*, 1903, p. 29. Esta misma idea, relacionada con la poca consideración con la que los poderes públicos, a partir de las reformas del XVIII, han tratado a la geografía, se constata en todos los trabajos que se ocupan del tema: BALLESTER, *Op. cit.*, 1901, p. 44; BECKER, *Op. cit.*, 1917, pp. 226-227, 235-237, 254 y 331; BELTRAN Y ROZPIDÉ, *Op. cit.*, 1917, p. 234 (cit. según BECKER, *Op. cit.*, 1917, p. 234), HERNANDEZ SAN-DOICA, *Op. cit.*, 1980, p. 531 y SUAREZ, *Op. cit.*, 1980, p. 2.

dios geográficos como una parte importante de las reformas educativas necesarias en nuestro país. La geografía, dirán, suministra un tipo de conocimiento útil, sin el cual se resienten no sólo las relaciones comerciales sino también la propia formación cultural de los ciudadanos⁴¹.

Es evidente, y en tercer lugar, que ante esta situación tan poco halagüeña, los miembros de la Sociedad Geográfica de Madrid propusieron la adopción de diversas innovaciones que permitiesen a la enseñanza de la geografía española salir del estancamiento en el que se encontraba. Desde esta institución se propugnará una renovación tanto en la concepción de la ciencia geográfica como de su enseñanza.

En lo que se refiere a la concepción de la ciencia geográfica —y seguirá siendo Francia el modelo a imitar y a través del cual llegarán las ideas de la geografía alemana, de altísimo prestigio—, se trataba de abandonar el mero descriptivismo y pasar a una fase en la que, al igual que en otras muchas ciencias, primase la explicación. Dentro del auge del movimiento cientifista de la época, con su consideración del tipo de explicación propia de las ciencias naturales como el único garante de la cientificidad y con su monismo metodológico, consecuencia del cual era su tendencia a reducir los fenómenos sociales a fenómenos naturales, se pueden detectar también en la geografía española, pese a las dificultades que tuvo el pensamiento científico moderno para introducirse y difundirse en España⁴², ideas que se encaminan en esta dirección.

En una charla dada bien pronto en la Sociedad Geográfica de Madrid por el paleontólogo J. Vilanova se expusieron las consecuencias positivas y negativas que pudieran derivarse para la geografía en general y para la española en particular, si se tuviesen en cuenta las aportaciones de la ciencia geológica. Para que nuestra disciplina alcanzase el status de las ciencias naturales era necesario pasar de la descripción a la explicación completando «...la noción del hecho con el conocimiento de la causa que lo ha determinado...», pues de no avanzarse en esta dirección la geografía no es «...más que un largo y enojoso capítulo de nombres difíciles de retener, que fatigan la memoria...»⁴³. Al igual que sucedía por aquel entonces en otros países europeos, Vilanova defenderá también en años posteriores la necesidad de hacer más científico el estudio de la historia para lo cual es imprescindible el apoyo de la geografía y de la geología. De no hacerse así, se nos dirá, «...la historia

41. Véase VALLE, M. M.: *La Geografía en sus relaciones con el comercio y con los problemas económicos*, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. VI, n.º 9, Madrid, septiembre, 1879, pp. 181-192.

También aquí era corriente la afirmación de que al igual que los franceses perdieron la guerra en 1870, nosotros perdimos las colonias por no saber geografía, y para ALVAREZ SEREIX-PEDREIRA TAIBO, *Op. cit.*, 1903, p. 8 era evidente que «...si los estudios geográficos hacen resurgir a las naciones y las agrandan y robustecen, cuando estos conocimientos se descuidan, la decadencia y rutina son inevitables».

42. Sobre esta cuestión, NÚÑEZ, *Op. cit.*, 1975 y 1977.

43. Las dos citas están tomadas de VILANOVA, J.: *Observaciones y explicación del plan de una obra de Geografía Geológica*, hechas por ———, Catedrático de Paleontología en la Universidad Central en la reunión ordinaria de la Sociedad celebrada el 3 de junio de 1876, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. I, n.º 3, Madrid, septiembre, 1876, p. 222. Más adelante y al señalar el atraso de la geografía —de la española sobre todo— vuelve a indicar la importancia de la geología para que aquélla adquiriera un carácter científico (p. 223).

Geográfica de Madrid y de la pluma de diversos geógrafos españoles, se propuso también la modificación de los métodos de enseñanza de esta materia en la línea que habían seguido otros países europeos. Se aspiraba a introducir en la geografía de la enseñanza primaria y secundaria española —no olvidemos que la geografía universitaria casi no existía— los principios de la Educación Nueva a los que ya hemos hecho referencia en el capítulo primero de este trabajo.

La característica fundamental de todo el sistema educativo español —y no sólo de la geografía— fue su tradicionalismo, cuyos rasgos distintivos básicos eran el memorismo, la inadecuación de los contenidos de la enseñanza a los intereses del niño, la consideración del alumno como un sujeto pasivo y la escasa vinculación existente entre la escuela y el entorno en el que se encontraba inmersa. Frente a esto, todos los pedagogos en general y los renovadores de la enseñanza de la geografía en particular, defendían un tipo de educación en la que la explicación de cada cosa se hiciese, siempre que esto fuese posible, a la vista de la misma⁵⁰.

Junto a la defensa de una enseñanza de tipo realista, a partir del Congreso de Geografía celebrado en París en 1875 se impuso el método topográfico en la enseñanza de nuestra disciplina⁵¹. Como hemos señalado en el capítulo anterior, es a partir de Comenio —aunque existan precedentes— cuando se hace verdadera insistencia en la necesidad de utilizar un método de enseñanza, tanto en general como en la geografía en particular, que comenzase por lo inmediatamente cercano al alumno, para irse alejando en una especie de círculos concéntricos: la familia, la casa, la calle, el barrio, el pueblo, la comarca, la región, la nación...⁵².

Pese a que hubo autores en el ámbito de la geografía que preferían empezar por lo general para ir descendiendo hacia lo particular-concre-

50. Las citas a este respecto serían innumerables. Entre todas ellas remitimos al lector a las de LEVASSEUR, *Op. cit.*, 1878, pp. 38, 39 (citamos de la versión castellana ya mencionada); RECLUS, E.: *Correspondance*, t. II, «Lettre a Mme. de Gérando, Clarend, 8 octobre 1881», pp. 234-236 (citado de VICENTE MOSQUETE, *Op. cit.*, 1981, p. 350); GOCHET, *Op. cit.*, 1890, p. 81; RECLUS, E.: Discurso de apertura de la Université Nouvelle de Bruselas que versó sobre *Geografía comparada en el espacio y en el tiempo*, 1894 (cit. VICENTE MOSQUETE, *Op. cit.*, 1981, pp. 64-65); BALLESTER, *Op. cit.*, 1901, pp. 14, 22-23 y ALVAREZ SEREIX-PEDREIRA TAIBO, *Op. cit.*, 1903, p. 35.

51. Ya hemos indicado el papel importante que desempeñaron L. Drapeyron y M. Hennequin. Una información detallada sobre este congreso nos la suministra BALLESTER, *Op. cit.*, 1901, pp. 23-39. También BALLESTER, *Op. cit.*, 1908, pp. 44-61. Aquí pueden consultarse las ideas de críticos de Drapeyron como J. B. Paquier.

52. Véase COELLO, F.: *Memoria sobre el progreso de los trabajos geográficos*, leída en la Junta General de 10 de mayo de 1877, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. II, n.º 5, Madrid, mayo, 1877, p. 425; GARCIA MARTÍN, *Op. cit.*, 1878, pp. 377 y 384; «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. XII, 1882, p. 544, donde se informa de la adopción de este método en Portugal: BELTRAN Y ROZPIDE, *Op. cit.*, 1892, p. 308; TORRES CAMPOS, *Op. cit.*, 1895, pp. 214 y 216; ALVAREZ PEDREIRA, *Op. cit.*, 1903, p. 41; BALLESTER, *Op. cit.*, 1908, p. 28. En los trabajos ya citados de LEVASSEUR, SLUYS y GIBBS existen también numerosas alusiones a este respecto.

siempre quedará incompleta a semejanza de un edificio que se hubiera construido sin cimientos ⁴⁴.

También en las sesiones celebradas por la Junta Directiva de la Sociedad Geográfica de Madrid —en este caso motivada por la presentación de un Mapa Geológico de España y Portugal realizado por Federico de Botella— se puso de manifiesto la estrecha relación existente entre la geografía y la geología ⁴⁵, y más adelante, en un dictamen elaborado por esta Sociedad sobre este mapa se insistió en la importancia que para la explicación de los fenómenos geográficos tenían las ciencias físico-matemáticas y la geología ⁴⁶.

La necesidad de que la geografía se apoyase en la geología si aspiraba a convertirse en una verdadera ciencia, fue puesta también de manifiesto por R. Ballester, al que hay que considerar como el primer sistematizador en castellano de las principales ideas europeas imperantes en el campo de la geografía y de su enseñanza en los caminos del siglo actual, tanto por su trabajo ya citado dedicado específicamente a problemas de didáctica de la geografía ⁴⁷ como por su tesis doctoral, referida a problemas de metodología geográfica ⁴⁸. En el resumen que presenta sobre la historia del pensamiento geográfico, este autor señala claramente la crítica que los representantes alemanes de la «escuela geológica» hicieron a Ritter y a todos los autores que, dentro de la «escuela histórica», siguieron sus ideas: la enseñanza de la geografía debía sustentarse sobre la geografía física que, a su vez, tenía que apoyarse en la geología ⁴⁹.

Junto a la renovación científica de la geografía, desde la Sociedad

44. VILANOVA, J.: *Congresos científicos de 1882*, Conferencia pronunciada el día 29 de mayo de 1882 por ———, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. XV, n.º 1, Madrid, Julio, 1883, p. 16.

Sobre Vilanova, véase NÚÑEZ, *Op. cit.*, 1975, pp. 45 (nota 30), 172 (nota 278) y 176 (nota 296). Aquí se le señala como opuesto a las teorías transformistas, pero desde una perspectiva moderada y ecuaníme.

45. «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. IX, n.º 12, Madrid, diciembre, 1880, p. 373 (refleja lo tratado en una sesión que celebró la Junta Directiva el 27-10-1880).

46. «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. X, n.º 1, Madrid, enero, 1881, p. 36.

47. BALLESTER, *Op. cit.*, 1901.

48. BALLESTER, R.: *Investigaciones sobre metodología geográfica*, tesis doctoral leída ante la Universidad Central el día 14 de diciembre de 1907 en el ejercicio del grado de Doctor en Filosofía y Letras, Sección de Historia, Madrid, Imprenta del Patronato de Huérfanos de Administración Militar, 1908, 79 pp. (El tribunal calificador estuvo compuesto por Miguel Morayta como presidente, Eloy Bullón y Alejo García Moreno como vocales ponentes y Pío Zabala y José Gutiérrez Garijo como vocales. La tesis obtuvo la calificación de sobresaliente). Según TOVAR, S. RUIZ, M.º y PLANS, P.: *Bibliografía española de Didáctica Geográfica*, «Didáctica Geográfica», n.º 5, Murcia, mayo, 1980, p. 35, un resumen de esta tesis (creemos que sea así aunque los autores no citan las páginas) apareció en el «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», BALLESTER, R.: *Investigaciones sobre metodología geográfica*, «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», t. L, Madrid, mayo, 1908. La tesis de Ballester —según apoyándonos en la bibliografía citada— se publicó también en Argentina; BALLESTER, R.: *Investigaciones sobre metodología geográfica*, Separata del «Boletín de la Instrucción Pública de la República Argentina», t. III, n.º 10, Buenos Aires, Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, diciembre 1909, 63 pp.

49. BALLESTER, *Op. cit.*, 1901, pp. 21, 25, 37; BALLESTER, *Op. cit.*, 1908, pp. 26-27.

to, como Antillón o el mismo Reclús⁵³, el impulso recibido de las ciencias de la educación y la labor infatigable desarrollada por Drapeyron como defensor del método topográfico hicieron que, a finales del siglo XIX, pudiera decirse que la práctica totalidad de los geógrafos defendían este método de enseñanza por adaptarse mejor al desarrollo evolutivo de los alumnos. Todas estas ideas se llevarán a la práctica en dos de los más importantes intentos de renovación pedagógica en la España de finales del XIX: la Institución Libre de Enseñanza y las Escuelas del Ave María. A ellas dedicaremos nuestra atención en el capítulo siguiente.

53. Véase la exposición y crítica que hace BALLESTER, *Op. cit.*, 1908, p. 18 de las ideas de Antillón a este respecto. También Reclús critica explícitamente a Drapeyron, RECLUS, R. *Correspondence*, t. II, «Lettre à M. Gérardo Vevey, 11 janvier 1877», pp. 182-183; (cit., VICENTE MOSQUETE, *Op. cit.*, 1981, p. 345). El cientifismo, la concepción de la geografía como una ciencia natural y la crítica al principio de la *Heimatkunde* como estructurador de los contenidos de la clase de geografía, puede seguirse también en otro trabajo de un geógrafo anarquista, KROPOTKIN, P.: «What Geography Ought to Be» en: *The Nineteenth Century*, XXI, 1885, pp. 238-258; nosotros lo hemos consultado en la traducción realizada por J. Gómez Mendoza y aparecida en GÓMEZ MENDOZA; MUÑOZ JIMENEZ y ORTEGA CANTERO, *Op. cit.*, 1982, pp. 227-240 (la crítica a la *Heimatkunde* puede verse en la p. 236).

6. — RENOVACION PEDAGOGICA Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN LA ESPAÑA DE FINALES DEL SIGLO XIX: LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA Y LAS ESCUELAS DEL AVE-MARIA.

Hemos señalado en capítulos precedentes, tomando como base la normativa legal española sobre la enseñanza secundaria, la posición complementaria que ha ocupado la geografía en la misma, así como su concepción, por parte del legislador, como una ciencia auxiliar al servicio de la historia.

Antes de pasar a tratar la temática de la enseñanza de la geografía en nuestra centuria creemos de interés exponer, siquiera someramente, el papel concedido a la geografía como materia de enseñanza dentro de los intentos más importantes de renovación pedagógica realizados en nuestro país durante el último cuarto del siglo pasado: el protagonizado por la Institución Libre de Enseñanza y el llevado a cabo bajo el impulso del Padre Manjón mediante sus Escuelas del Ave-María¹.

1. Somos conscientes de que dejamos de lado otra experiencia dentro de la cual desempeñó también un papel la enseñanza de la geografía: la protagonizada por la Escuela Moderna de F. Ferrer y Guardia. Pese a que señalaremos más adelante algunas ideas que se relacionan con la enseñanza de la geografía y con la concepción que de la misma se tenía en la Escuela Moderna, el lector interesado puede consultar los puntos fundamentales de este tipo de educación nueva en FERRER, F.: *La escuela Moderna*, Barcelona, 1912 (existe una edición reciente publicada por la editorial Jucar en 1976); TURIN, *Op. cit.*, 1967, pp. 264-271; LIDA, C.E.: *Educación anarquista en la España del ochocientos*, «Revista de Occidente», n.º 97, 1971, pp. 33-47; SOLA, P.: *Francesc Ferrer i Guardia y la Escuela Moderna*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 2, Barcelona, febrero, 1975, pp. 18-20; SENENT JOSA, J.: *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 2, Barcelona, febrero, 1975, pp. 21-24; ALVAREZ JUNCO, J.: *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*, Madrid, Siglo XXI, 1976, pp. 515-546 (corresponden al capítulo n.º 19 de la obra dedicada a «La expansión de las ideas»); SOLA, P.: *Las escuelas racionalistas en Cataluña 1909-1939*, Barcelona, Tusquest, 1976; MEDINA, E.: *Educación y Sociedad I*, Madrid, Ayuso, 1977, pp. 84-85; MONES, J.: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1838-1938)*, Barcelona, Edicions de La Magrana, 1977, pp. 343-377 (dentro de este capít. XI, dedicado al pensamiento escolar de raíz obrera, se tratan también otras experiencias educativas). SAMANIEGO, *Op. cit.*, 1977, pp. 47-53; MONES, J.; SOLA, P. y LAZARO, L.: *Ferrer y Guardia y la Pedagogía Libertaria*, Barcelona, Icaria, 1977; CARDONA, A. et. al.: *La utopía perdida. Trayectoria de la pedagogía libertaria en España*, Barcelona, Bruguera, 1978. SEMINARI D'HISTORIA DE L'ENSENYAMENT; *El pensamiento socialista y la educación (España 1835-1938)*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 43-44, 1978, pp. 29-55.

Es de destacar el no despreciable papel que tuvo la Geografía, como materia divulgativa, dentro de la Escuela Moderna y en los Ateneos Obreros. Sobre esta cuestión, véase MAINER, J.C.: *Notas sobre la lectura obrera en España (1890-1930)*, en BALCELLS, A. (Ed.): *Teoría y práctica del movimiento obrero en España*, Valencia, Fernando Torres Editor, 1977, pp. 173-239 (la di-

6.1. — La Institución Libre de Enseñanza.

Sería demasiado ambicioso por nuestra parte pretender una completa exposición de la filosofía educativa y de la práctica concreta en este campo de los hombres vinculados a la Institución Libre de Enseñanza en los estrechos límites de este capítulo, pues la obra de Francisco Giner de los Ríos ocupa 21 volúmenes², y sobre esta experiencia se han escrito abundantes trabajos que han valorado la misma desde diversas perspectivas³.

Nuestro único interés es poner de manifiesto la concordancia entre el movimiento de renovación pedagógica que tenía lugar en diversos países a finales del siglo pasado, cuyos presupuestos básicos hemos es-

fusión de las obras de Reclús en estos círculos fue muy importante y es puesta de manifiesto por Mainer, pp. 175, 191, 212, 229, 235). Referido a esto, consúltese también TURIN, *Op. cit.*, 1967, p. 228 y RODRIGUEZ ROJO, M.: *Los Ateneos Asturianos en la II República*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 59, 1979, pp. 49-52 (especialmente, p. 51).

2. GINER DE LOS RÍOS, F.: *Obras completas*, editadas por la «Fundación don Francisco Giner de los Ríos», Administración: «La Lectura», Madrid, 1916-1936, 21 vols. (el 20 Espasa-Calpe; el 21 Editorial Tecnos.). Los tomos en los que se recoge la producción pedagógica de Giner son el II, VII, XII, XVI, XVII, y XIX.
3. Desde el punto de vista reaccionario hay que señalar como críticas a la Institución Libre de Enseñanza los trabajos de SUNER, E.: *Los intelectuales y la tragedia española*, San Sebastián, Edit. Española, 1938, 175 pp. así como VARIOS AUTORES: *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián, Editorial Española, 1940, 280 pp. Personas vinculadas a la Institución Libre de Enseñanza, han dejado también por escrito diversas obras sobre la misma o sobre algunas de sus figuras más representativas: XIRAU, J.: *Manuel B. Cossío y la educación en España*, México, El Colegio de México 1945 (2.ª ed., Barcelona, Ariel, 1969); LUZURIAGA, L.: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, Buenos Aires, Dpto. Editorial de la Universidad de Buenos Aires, 1957; JIMENEZ LANDI, *Op. cit.*, 1917. Contamos también con trabajos monográficos sobre esta Institución, si bien sólo durante su primera fase, como el de CACHO, *Op. cit.*, 1962, con estudios que sitúan a la misma dentro del contexto de la época como los de GOMEZ MOLLEDA, *Op. cit.*, 1966, sobre todo pp. 89-97 y la segunda y la tercera parte del libro, pp. 167-508, y TURIN, *Op. cit.*, 1967, pp. 175-263. Con ocasión del centenario de su fundación se publicaron diversos artículos sobre la misma en la revista Cuadernos de Pedagogía, n.º 22, Barcelona, octubre 1976, pp. 1-15 así como en los diarios «El País» («Cien años de la Institución Libre de España», miércoles, 30-6-1976, pp. I-XVI de un suplemento especial) e «Informaciones» (La Institución Libre de Enseñanza, cien años después, Suplemento de las artes y las letras del 13 de mayo de 1976). Hay también obras bibliográficas sobre la Institución Libre de Enseñanza como la de PRELLEZO, J.M.: *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza, Bibliografía (1876-1976)*, Roma, Librería Ateneo Salesiano, 1976; invitaciones al estudio de sus ideas pedagógicas como la realizada por LAPORTA, F.: *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Santillana, 1977 (en el prólogo que encabeza la selección de trabajos de Giner, pp. 7-47), y no faltan aportaciones recientes que realizan una crítica de la teoría y de la praxis de la Institución Libre de Enseñanza, presentándola como un modelo que sintetiza las aspiraciones de la pequeña burguesía española, LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*, Barcelona, Ariel, 1976, 2.ª ed. 1980, pp. 14-99; BLASCO, J. A.: *Un arquetipo pedagógico pequeño burgués (Teoría y praxis de la Institución Libre de Enseñanza)*, Valencia, Fernando Torres Editor, 1980 (Este trabajo contiene una interesante bibliografía sobre la Institución Libre de Enseñanza, pp. 159-177). Una síntesis de los puntos pedagógicos básicos de la Institución Libre de Enseñanza puede consultarse en LAPORTA, F.: «Fundamentos de la Pedagogía institucionalista», *Historia 16*, n.º 16, mayo, pp. 77-84, 1980.

bozado ya en el capítulo primero, y los principios educativos defendidos por la Institución Libre de Enseñanza, así como indicar algunas de las ideas que se tenían en la misma de la geografía a través de la figura de Ratael Torres Campos.

En el capítulo tercero de este trabajo señalamos cómo los hechos que tuvieron lugar en 1875, y que se conocen como la «segunda cuestión universitaria», dieron lugar a la separación de sus puestos docentes de diversas personas, entre las que se encontraba Francisco Giner, y que fue precisamente esta situación la que hizo de detonante para la creación de la Institución Libre de Enseñanza⁴.

Desde el punto de vista de la historia de las ideas educativas, el intento de la Institución Libre de Enseñanza hay que considerarlo —si bien con las peculiaridades debidas al contexto en el que surge y se desarrolla— en la línea de los reformadores de la pedagogía: Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Froebel. A comienzos del siglo pasado se produjeron en España diversos intentos que pretendían renovar la práctica educativa, adoptando las ideas de Pestalozzi⁵, así como el método lancasteriano de enseñanza⁶. En lo que respecta a Froebel, Cacho ha llamado la atención sobre la influencia que tuvo sobre él Krause y será a través del krausismo como llegarán las ideas froebelianas a nuestro país⁷.

La labor de la Institución Libre de Enseñanza, que se creó el 29 de octubre de 1876, hay que valorarla en el marco del atraso en el que se encontraba la enseñanza española, siendo una de las consecuencias estimuladas por la «fe» en la pedagogía —como motor del cambio— que despertó el sexenio revolucionario. Si tenemos presente cuales eran las opiniones que tenían las fuerzas conservadoras de la época tanto de los «textos vivos» (profesores que enseñaban doctrinas contrarias a la legislación vigente) como de los «textos muertos» (libros utilizados en

4. Los primeros momentos de la Institución Libre de Enseñanza pueden consultarse en CACHO, *Op. cit.*, 1962, pp. 408-418. Sobre los antecedentes de la Institución Libre de Enseñanza, véase BLASCO, *Op. cit.*, 1980, pp. 89 y 111-115.

5. En relación con esta cuestión, BLANCO SANCHEZ, R.: *Pestalozzi, su vida y sus obras, Pestalozzi en España*, Madrid, Imp. Revista de Archivos, 1909; NAVARRO CANALES, I.: *El centenario de Pestalozzi en España*, Ávila, 1927; MORF, H.: *Pestalozzi en España*, Madrid, Imp. de J. Cosano, 1928. La Introducción de las ideas de Pestalozzi en España la tratan también en sus obras, entre otros, TURIN, *Op. cit.*, 1967, pp. 175-177; JIMENEZ LANDI, *Op. cit.*, 1973, pp. 16-21; LAPORTA, *Op. cit.*, 1977, pp. 26-29; VINAJO, *Op. cit.*, 1982, pp. 70-77 y CAPEL, *et. al.*, *Op. cit.*, 1983 (el primer capítulo realizado por J. Melcón y que se ocupa de las ideas pedagógicas de la Ilustración y el Romanticismo).

6. Véase TURIN, *Op. cit.*, 1967, pp. 177-178 y JIMENEZ LANDI, *Op. cit.*, pp. 21-26.

7. CACHO, *Op. cit.*, 1962, p. 466. Se indica aquí cómo M. B. Cossío y G. Florez fueron los introductores de la pedagogía froebeliana en España, a través de una cátedra especial de pedagogía que se creó en 1873 en la Asociación para la enseñanza de la Mujer. Las relaciones entre Krause y Froebel son señaladas también por HEILAND, H.: «Froebel, Friederich Wilhelm August», en: *Lexikon der Pädagogik*, t. II, 1970, pp. 35-38 (sobre todo p. 36).

Las vicisitudes del pensamiento froebeliano en España pueden seguirse a través de los cinco volúmenes de la monumental bibliografía pedagógica elaborada por BLANCO SANCHEZ, *Op. cit.*, 1907-1912.

la enseñanza a través de los cuales se difundían doctrinas heterodoxas)⁸, podremos comprender mejor la gran importancia y el revulsivo que supuso en el ámbito de la educación en nuestro país la aparición de la Institución Libre de Enseñanza, pese a todas las dificultades que rodearon casi siempre a su labor⁹.

La actividad docente de la Institución Libre de Enseñanza se fundamenta en una serie de puntos que, conjuntamente, constituyen su filosofía educativa. Parten de un concepto de ser humano cuyo valor reside en sí mismo, y la finalidad del proceso educativo es la de hacer hombres. Por tanto, educar es algo más que instruir, es desarrollar todas las potencialidades que existen en el individuo. De esto se desprende que los miembros de la Institución Libre de Enseñanza participan de una concepción idealista del proceso educativo, que es reducido a las relaciones entre los sujetos que participan en el mismo¹⁰.

Junto a esta cuestión, se postula también el principio de neutralidad en la enseñanza. El artículo 15 de sus estatutos¹¹, que figuraba en la cabecera de su Boletín, proclama la máxima de la libertad de la ciencia y la consideración del profesor como único responsable de sus ideas.

En lo que se refiere a la concepción de los diversos niveles educativos que integran la enseñanza, se defiende una continuidad entre los mismos —el famoso «tronco común» de las reivindicaciones actuales en

8. Ortí y Lara publicó en el diario católico «El Pensamiento Español» a finales de marzo y comienzos de abril de 1867 cinco artículos con el título genérico de «Las cinco llagas de la enseñanza pública», en los que se criticaba desde posturas ultramontanas la línea secularizadora de los planes de estudio emprendida a partir de 1845. Las otras tres «llagas» de la enseñanza pública eran «La educación inadecuada», «La superficialidad de los estudios» y «El monopolio universitario». Véase esta cuestión tratada detalladamente en JIMENEZ LANDI, *Op. cit.*, 1973, pp. 207-219. Consúltense también su apéndice n.º XI (pp. 656-661) referido a este plan.
9. CACHO, *Op. cit.*, pp. 419-430 nos expone algunos problemas a los que tuvieron que hacer frente los miembros de la Institución Libre de Enseñanza.
10. LERENA, *Op. cit.*, 1976 atribuye a esta corriente de pensamiento educativo los rasgos de «psicologismo» y «antisociologismo» (p. 211). Las peculiaridades del enfoque defendido por la Institución Libre de Enseñanza, y sus insuficiencias, han sido sometidas por este autor a un agudo análisis: «Concibiendo —nos dice— las relaciones sociales como simples relaciones interindividuales, autonomizan las relaciones pedagógicas, planteándolas como simples relaciones entre dos psicologías, la del maestro y la del alumno, y, en fin, tratando en suma, de explicar la sociedad por el individuo, el planteamiento idealista, como es el caso de nuestro Giner, no puede comprender que no hay sociedad, ni cultura, ni hombre, ni educación en abstracto; que, de hecho la práctica educativa es siempre, no una operación de extracción, sino una operación de producción...» (pp. 213-214).
11. Este artículo señala que «la INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas». Los estatutos, la composición de las primeras Juntas (directiva y facultativa) así como una relación de los accionistas y el cuadro de las enseñanzas, pueden consultarse en JIMENEZ LANDI, *Op. cit.*, 1973, pp. 703-719.

muchos sectores—. En el caso concreto de la segunda enseñanza¹², ésta se concibe como una prolongación de los estudios primarios, teniéndose que estructurar cíclicamente sus contenidos.

Metodológicamente, la Institución Libre de Enseñanza se caracterizó siempre por una postura crítica frente a la escuela pasiva y memorística tradicional, proponiendo alternativas que se sitúan dentro de los postulados defendidos por el movimiento de la Escuela Nueva: enseñanza intuitiva; método de enseñanza que estructura sus contenidos siguiendo el principio que va de lo cercano a lo lejano; ordenación cíclica en las asignaturas, teniendo muy presentes las características psico-pedagógicas de los alumnos; vinculación estrecha de los contenidos de la enseñanza con la realidad cotidiana en la que se desenvuelve el alumno; consideración del juego como un elemento importante del proceso de enseñanza; incorporación de la educación física y de las excursiones a sus programas así como la no reducción de los objetivos que se persiguen en la enseñanza a objetivos puramente intelectuales, concediendo una gran importancia a objetivos de aprendizaje que hoy incluiríamos dentro del ámbito afectivo y social¹³.

La activa labor desarrollada por los miembros de la Institución Libre de Enseñanza se tradujo —además de la elaboración del «Bole-

12. No tendría sentido, dado el escaso espacio de que disponemos, extendernos y apoyar nuestro razonamiento con las correspondientes citas. Las ideas de Giner de los Ríos sobre la segunda enseñanza pueden consultarse en la comunicación presentada al Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, GINER, F.: «Notas sobre la segunda enseñanza», en GINER, F.: *Obras completas*, t. XVII, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, pp. 161-177. También, en un trabajo aparecido en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza el mismo año con el título de *Problemas de la Segunda Enseñanza* y reproducido en el mismo volumen, pp. 127-159. En el Boletín, durante los años 1894-1895, se publicaron diversos artículos dedicados a *Los programas de la segunda enseñanza en las principales naciones*, que han sido recogidos en el tomo XVIII de las obras completas, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, pp. 83-146. Un comentario crítico al plan de estudios del 26 de mayo de 1899 se publicó en «El Globo» del 10 de julio del mismo año, estando reproducido en el volumen XVII de las *Segunda Enseñanza*, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, pp. 105-119 (Los tomos XVI, XVII y XVIII de las obras completas de Giner de los Ríos corresponden a diversos trabajos recopilados bajo el título de «Ensayos Menores sobre Educación y Enseñanza»).

- El pensamiento respecto a los estudios de la segunda enseñanza está recogido en COSSIO, M. B.: *De su jornada (Fragmentos)*, Madrid, Imprenta de Blass., 1929. Son significativos *Sobre la reforma de la educación nacional*, pp. 230-243 (comunicación leída en la Asamblea Nacional de Productores celebrada en Zaragoza en 1899); *Principios pedagógicos de la Institución*, pp. 18-24 (tomado de un prospecto de la ILE de 1908); *La segunda enseñanza y su reforma*, pp. 43-59 que tuvo su origen en un informe corporativo a una consulta oficial emitido en 1919. Véase «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», año LXIII, Madrid, 30 de abril de 1919, n.º 709, pp. 99-105 y *Reformas en la enseñanza pública*, pp. 185-210 (enmiendas presentadas a un Dictamen del Consejo de Instrucción Pública en 1924).
13. Las aportaciones metodológicas de la ILE han sido puestas de relieve, entre otros, por GOMEZ MOLLEDA, *Op. cit.*, 1966, pp. 20, 251-252; TURIN, *Op. cit.*, 1967, pp. 201-203; LAPORTA, *Op. cit.*, 1977, pp. 38, 40, 41, 42 (en la recopilación de textos de Giner que presenta este autor pueden verse los recogidos en el capítulo quinto bajo el título de «La enseñanza individual y activa», pp. 157-213). También se recogen ideas referidas a esta cuestión en BLASCO, *Op. cit.*, 1980, pp. 129 y 133.

tín»¹⁴ en la creación de diversas fundaciones, que desempeñaron un papel trascendental en la dinamización de la enseñanza española. Entre estas fundaciones¹⁵ hay que destacar el Museo Pedagógico Nacional, creado en 1882 y concebido como un centro orientador y de perfeccionamiento para los maestros¹⁶, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, que a partir de 1907 fomentó la difusión en España de novedades de los campos más diversos a través del envío de becarios al extranjero para perfeccionar sus estudios¹⁷ y el Instituto-Escuela que, a partir de 1918, fue un centro piloto en el que se daban en un ciclo único la enseñanza primaria y la secundaria¹⁸.

Pese a la desaforada y calumniosa crítica a la que se vio sometida la Institución Libre de Enseñanza en nuestro país a partir de 1936, de la que nos ocuparemos más adelante¹⁹, y al «olvido» de sus aportaciones en algunos manuales de didáctica de amplia difusión en nuestro país como el de Titone, que sin embargo se ocupa de la experiencia

14. Apareció el 7 de marzo de 1877 y se publicó hasta diciembre de 1936. Sus sesenta tomos son, como han puesto de manifiesto CACHO, *Op. cit.*, 1962, pp. 425-426 y TURIN, *Op. cit.*, 1967, pp. 221-222, de una importancia trascendental para el estudio de la historia de la enseñanza de nuestro país. Para esta última autora, el Boletín fue «...la mejor de las revistas pedagógicas españolas» (p. 221) así como «...un agente de renovación de la pedagogía española, tanto más cuanto que sus artículos son concretos, precisos, que sugieren por los ensayos que presentan y ponen en guardia contra las dificultades» (p. 222). Un utilísimo trabajo que ha recopilado todas las fichas bibliográficas de los artículos aparecidos en esta publicación es el de ESTEBAN MATEO, L.: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómina Bibliográfica (1877-1936)*, Valencia, Universidad de Valencia, 1978, 340 pp.
15. Sobre las demás fundaciones puede consultarse CUESTA ESCUDERO, P.: *Guía de las fundaciones creadas por los institucionalistas*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 22, 1976, pp. 9-11.
16. Real decreto de 6 de mayo de 1882, creando en Madrid un Museo de Instrucción Primaria, *Colección Legislativa de España*, t. CXXVIII, 1882, pp. 688-690.
17. Real decreto de 11 de enero de 1907, *Gaceta* del 18. Algunos aspectos de la Junta pueden consultarse en AZCARATE, P.: *José Castillejo y la Junta para Ampliación de Estudios*, «Insula», n.º 209, 1964, p. 6; también GOMEZ ORFANEL, G.: *La Junta para Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero*, «Revista de Educación», n.º 243, Madrid, 1976, pp. 28-47, RUIZ MIGUEL, A.: *La Junta para Ampliación de Estudios*, «Historia 16», n.º 49, mayo, 1980, pp. 85-93. DIAZ, E.: *La Institución Libre de Enseñanza y el Partido Socialista Obrero Español*, en DIAZ, E.: *Socialismo en España; El Partido y el Estado*, Madrid, Editorial Mezquita, 1982, p. 24, nota n.º 21, nos indica que está en vías de publicación una investigación exhaustiva realizada por Francisco Laporta, Virgilio Zapatero y Alfonso Ruiz-Miguel sobre la Junta para Ampliación de Estudios. Según estos autores fueron unas cuatro mil personas las que se beneficiaron de los cursos de perfeccionamiento en el extranjero, entre las que se encontraban E. Hernández Pacheco, Manuel de Terán, J. Dantín Cereceda, y M. Santaló.
18. Real decreto de 10 de mayo por el que se crea el Instituto-Escuela, *Gaceta* del 11, pp. 402-404. Sobre este Instituto, véase ORTEGA, S.: *El Instituto-Escuela*, «El País», miércoles 30 de junio de 1976, pp. IV-VI. Sobre el Instituto-Escuela, consúltese el libro informe JUNTA PARA AMPLIACION DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTIFICAS (Ed.): *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (Organización, Métodos, Resultados)*, Madrid, Tipografía de la «Revista de Archivos», 1925, 414 pp.
19. Véase DIAZ, E.: *Los intelectuales de la «Institución» y la España del nacional-catolicismo*, en DIAZ, *Op. cit.*, 1982, pp. 41-80 (artículo publicado originariamente en «Historia Internacional», n.º 16, julio, 1976, pp. 69-78 y reproducido después en la obra colectiva *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos., 1977, pp. 147-174.

manjoniana²⁰, la calidad de sus aportaciones y su interés han hecho que sus ideas estén de actualidad como puede comprobarse por diversas publicaciones²¹. Junto con el padre Manjón, la figura de Giner de los Ríos —al que Menéndez Pelayo consideraba como la mayor lumbrera de la escuela krausista después de Salmerón²²— es, sin duda, la de mayor importancia en lo que se refiere a la historia del pensamiento educativo español de finales del siglo XIX y comienzos del XX. Su influencia se extendió por campos muy diversos, entre los que se encontraba el de la enseñanza de la geografía como veremos a continuación.

6.2. — Enseñanza de la geografía e Institución Libre de Enseñanza.

Los principios de la Institución Libre de Enseñanza, tanto filosóficos como metodológicos, van a intentar ser llevados a la práctica en el ámbito de la enseñanza de la geografía por Rafael Torres Campos (1853-1904). En una brevísima reseña bibliográfica, Gómez Molleda²³ nos indica que era oficial de la administración militar y que a partir de 1882 opositó con éxito a una cátedra de la Escuela Normal Central de Madrid, siendo también profesor de la Institución Libre de Enseñanza y de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer.

Discípulo de Giner, de los más antiguos²⁴, tuvo una actividad incansable en favor de las nuevas orientaciones referidas a la enseñanza de la geografía que empezaban a difundirse por diversos países europeos a partir de 1870. Asiduo y prolífico colaborador del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza para el que escribió —pese a tu temprana muerte— cincuenta y tres colaboraciones entre los años 1878 y 1904²⁵, fue también un infatigable viajero. Turín²⁶ nos indica que, como representante de la Institución Libre de Enseñanza a congresos, «Torres Campos es uno de los que con mayor frecuencia hace el viaje a París».

Una de las consecuencias más importantes para Torres Campos de sus salidas al extranjero fue la toma de conciencia de las mejores que se estaban adoptando en Francia, Alemania, Bélgica, Suiza, Inglaterra y otros países en el campo de la enseñanza de la geografía, y su decidido convencimiento de la necesidad de que las cosas en España fuesen por el mismo camino. Con el fin de alcanzar estos objetivos, Torres Campos desarrolló una activísima labor divulgadora en el campo de las innovaciones pedagógicas, hecho éste cuya importancia ha sido reconocida por geógrafos de la época como —por señalar sólo a algunos— Coello, Ba-

20. TITONE, *Op. cit.*, 1974, pp. 138-141. La no introducción en este manual de la Institución Libre de Enseñanza pudiera haberse debido a sus ideas sobre la religión.

21. Consúltase *En el centenario...*, *Op. cit.*, 1977 en donde colaboran diversos autores: Caro Baroja, Carandé, Manuel Terán, etc. También LAPORTA, *Op. cit.*, 1977.

22. MENENDEZ PELAYO, *Heterodoxos*, t. II, L. VIII, capít. IV, p. 1012 (citamos de la edición de 1978). Las relaciones entre el polígrafo montañés y la Institución Libre de Enseñanza fueron tratadas por ARTIGAS, M.: *A modo de compendio. Menéndez Pelayo y la Institución Libre de Enseñanza*, en VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1940, pp. 25-30.

23. *Op. cit.*, 1966, p. 230.

24. *Ibidem.*, p. 230. También BLASCO, *Op. cit.*, 1980, p. 126.

25. *Ibidem.*, p. 242.

26. *Op. cit.*, 1967, p. 223.

llester o Becker²⁷, y por estudiosos recientes de la historia del pensamiento geográfico²⁸.

¿Cuál fue la aportación de Torres Campos a la renovación de la enseñanza de la geografía española? Es evidente, y que no se entienda esto como disculpa, que no estamos en condiciones de dar una respuesta definitiva a esta cuestión, pues haría falta elaborar un estudio monográfico que situase a este autor en su contexto y analizase detenidamente la totalidad de sus escritos. Pese a esto, si creemos poder avanzar algunas ideas al respecto que pudieran desarrollarse en futuros trabajos.

La obra de Torres Campos hay que situarla en el ámbito de todas aquellas personas que, como los miembros de la Institución Libre de Enseñanza, eran conscientes del atraso general en el que se encontraba inmersa la nación española, defendiendo las tesis de que sólo por medio de la renovación educativa podían sentarse las bases que nos permitiesen incorporarnos al grupo de naciones avanzadas que, para ellos, era sinónimo de progreso económico y social. Torres Campos participa pues del reformismo pedagógico regeneracionista es decir, interpreta la crisis y el atraso español de una manera pedagógica, aspecto este que se agudiza a partir de 1898²⁹.

Ante esta situación, ¿podía la geografía ayudar algo a mejorarla? Es evidente que la idea que tenía Torres Campos a este respecto era totalmente positiva. Ahora bien, para que esto fuese posible era necesario una mejor implantación y una profunda renovación de los estudios geográficos en España. A la consecución de estos dos objetivos van a dedicarse los esfuerzos de Torres Campos³⁰.

27. F. Coello, en el prólogo a la obra de TORRES CAMPOS, R.: *Estudios Geográficos*, Madrid, Establecimiento tipográfico de Fortanet, 1895, p. VI resalta la labor pedagógica de éste en los Congresos Internacionales de Geografía celebrados en París (1889) y Berna (1891). Por su parte, BALLESTER, R.: *Investigaciones sobre Metodología geográfica*, Tesis doctoral leída ante la Universidad Central el día 14 de diciembre de 1907, Madrid, 1908, p. 32, caracteriza a Torres Campos como uno de los «...pedagogos que se han esforzado por traer aquí (a España, AL) los buenos métodos de enseñanza geográfica...» BECKER, *Op. cit.*, 1917, pp. 351-353. Se indica aquí, entre otras cosas, que pese a su temprano fallecimiento Torres Campos «...había logrado ya personalidad notoria...» (p. 351).
28. CAPEL, *Op. cit.*, 1981, pp. 206-241. A lo largo del capítulo octavo dedicado a «la cooperación científica y los congresos de Geografía», este autor se apoya con frecuencia en ideas de Torres Campos.
29. GOMEZ MOLLEDA, *Op. cit.*, 1966 suministra abundantes ejemplos sobre el reformismo pedagógico de diversos autores. Para J. Costa —en un trabajo de 1907, y por tomar un ejemplo—, que fue también miembro de la Institución Libre de Enseñanza y de la Sociedad Geográfica de Madrid, «...Todo español está obligado a servir y defender a la Patria con los libros en la mano» (p. 342). La obra de TURIN, *Op. cit.*, 1967, p. 318 nos muestra también puntos de vista de autores —como Labra en una intervención en el Congreso en 1898— que interpretaban la derrota de 1898 como el resultado de un atraso técnico. Los ejemplos en esta dirección pueden multiplicarse, recogiendo el eco y guardando un estrecho paralelismo con las reflexiones francesas sobre las causas de su derrota frente a Alemania en 1870.
30. TORRES CAMPOS, *Op. cit.*, 1895, p. 67. Aquí, en la presentación de diversos aspectos relacionados con el Congreso y la Exposición de Geografía de París en 1889, nuestro autor indica que está generalmente aceptado «...en todos los países cultos que la propagación de la geografía es una de las necesidades de la vida moderna y del comercio. Buena falta hace que esta opinión trascienda a nuestra patria. Mientras no se generalice el conocimiento de los países lejanos, en tanto que los productores no tengan ideas claras acerca de los mismos, toda operación mercantil con ellos será una aventura, a realizar la cual es difícil se arriesgue» (sub. AL).

La tarea de este autor se desarrolló en un doble escenario: como miembro de la Institución Libre de Enseñanza y como socio de la Sociedad Geográfica Comercial y de la Sociedad Geográfica de Madrid, de las cuales llegó a ser secretario y representante en diferentes congresos³¹. Analizando los resúmenes de las diferentes reuniones celebradas por la Sociedad Geográfica de Madrid —en sesiones ordinarias o en las de la Junta directiva— puede comprobarse la activa participación de Torres Campos: mediante informes de viajes realizados dentro y fuera del país³², propuestas para la mejora de la enseñanza de la geografía³³, o quejándose de la escasa implantación de la Sociedad Geográfica de Madrid y de la desatención con que los poderes públicos españoles, en agudo contraste con lo que acontecía por aquellas épocas en el extranjero, trataban a la geografía³⁴.

¿Qué idea tenía Torres Campos de la geografía? ¿Cómo había de

31. T. Campos fue admitido en la Sociedad Geográfica de Madrid en la reunión ordinaria de la Sociedad, celebrada el 6 de febrero de 1877. Véase el «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. II, n.º 2, febrero 1877, p. 178.
32. «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. IX, n.º 11, Madrid, noviembre, 1880, p. 349; también en la misma revista, t. XIII, n.º 2, Madrid, agosto, 1882, p. 150 (en el primero de los casos se refiere a una estancia en las cuevas de Altamira; en el segundo a un viaje a París, en el que visitó a las Sociedades Geográfica y Comercial).
33. «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. IV, n.º 4, Madrid, abril, 1878, p. 352; también, t. VII, noviembre, 1879, p. 276.
34. «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. VII, Madrid, noviembre, 1879, p. 275, TORRES CAMPOS, R.: *Reseña de las tareas y estado de la Sociedad Geográfica de Madrid*, leída a la Junta General de 6 de diciembre de 1881, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. XII, n.º 1, Madrid, enero, 1882, pp. 10-11. Es en esta última página donde se nos dice que «cuando el estudio fundamental de la Geografía se extiende en el extranjero..., desaparece entre nosotros la Geografía de la enseñanza superior y tenemos centenares de escuelas sin una mala carta. Mientras sigamos así, España no entrará ciertamente en el movimiento de las exploraciones geográficas».

Ideas de Torres Campos a este respecto pueden verse en TORRES CAMPOS, R.: *El Congreso y la Exposición de Geografía de Berna*. «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. XXXV, Madrid, 2.º semestre, 1893, pp. 150-200 y 225-240. TORRES CAMPOS, R.: *La Geografía en 1895*. Memoria sobre el IV Congreso Internacional de Ciencias Geográficas celebrado en Londres, por ———— Delegado del Gobierno de su Majestad y de las Sociedades Geográficas de Madrid en dicho Congreso y Vicepresidente del mismo, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Fortanet, 1896, 278 pp. TORRES CAMPOS, R.: *La Geografía en 1896*. Memoria sobre el progreso de los trabajos geográficos, leída en la Junta General de la Sociedad Geográfica de Madrid el día 15 de mayo de 1896, Madrid, 1897. TORRES CAMPOS, R.: *La Geografía en 1897* (primer semestre). Memoria sobre el progreso de los trabajos geográficos leída en la Junta General de la Sociedad Geográfica de Madrid el día 15 de junio de 1897, Madrid, 1897. TORRES CAMPOS, R.: *La Geografía en 1897* (segundo semestre). Memoria sobre el progreso de los trabajos geográficos leída en la Junta General de la Sociedad Geográfica de Madrid el día 29 de Marzo de 1898, Madrid, 1898. TORRES CAMPOS, R.: *La Geografía en 1901*. Memoria leída en la Junta General de la Sociedad Geográfica de Madrid, el día 18 de junio de 1901, Madrid, 1903. TORRES CAMPOS, R.: *La Geografía en 1901*. Memoria sobre el progreso de los trabajos geográficos leída en la Junta General de la Real Sociedad Geográfica el día 1 de julio de 1902, Madrid, 1902, 112 pp.

Recientemente, si bien en un trabajo con otra finalidad, el papel de Torres Campos en el ámbito de la enseñanza y dentro de la Sociedad Geográfica de Madrid, ha sido resaltado por HERNÁNDEZ SANDOICA, E.: «Las ciencias geográficas y el colonialismo español», en GARMA, S. (Ed.): *El científico español ante su Historia. La Ciencia en España entre 1750 y 1850*, I Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias, Diputación Provincial de Madrid, Madrid, 1980, pp. 527-544 (especialmente, pp. 534 y ss).

enseñarse? Una conferencia dada por este autor en la Sociedad Geográfica de Madrid nos permite comprobar que no era ajeno al espíritu científico de la época imperante, sobre todo, en otros países³⁵. Dentro de un contexto histórico en el que se asistía al triunfo del positivismo científico, con su peculiar concepto de explicación científica y con la aspiración de reducir los fenómenos sociales a fenómenos naturales³⁶, Torres Campos rechazará apoyándose en Montesquieu, Ritter, Peschel, Reclus, Himly y Vogel, una geografía meramente descriptiva, proponiendo que sea la geología la que asegure el trabajo riguroso y científico del geógrafo: «La Geografía actual —nos dice— no es una pura nomenclatura o compilación de hechos empíricos; tiende a ser explicada por la Geología y con ella dar razón de la flora, fauna e historia de cada país»³⁷. Geografía y geología son pues elementos inexcusables en cualquier investigación histórica. En estas, no hay que «...perder de vista el suelo...» pues es el que nos suministra³⁸ «...la explicación de nuestras diferencias, la clave para comprender la organización social y las instituciones de los pueblos»³⁹.

En lo que se refiere a la enseñanza de la geografía, Torres Campos fue un auténtico innovador. Crítico implacable del memorismo propuso, en la línea del movimiento de la «Educación Nueva», el empleo del método intuitivo. La enseñanza de la geografía tenía que ser no de palabras sino de cosas, pues de este modo se facilitaba el aprendizaje y se estimulaba el espíritu de observación en los alumnos. Los contenidos de la clase se estructuraban siguiendo el método que iba de lo cercano a lo lejano, por ser el que mejor se adaptaba al desarrollo evolutivo del niño⁴⁰.

Quizás la aportación más importante a la enseñanza de la geografía por parte de Torres Campos, haya sido la articulación de las excursiones dentro de los programas de enseñanza. Cacho indica que de la Exposición Universal celebrada en París en 1878, Torres Campos volvió a España cargado de material didáctico moderno y de ideas⁴¹. Entre es-

35. TORRES CAMPOS, R.: *Viajes escolares*, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. XIII, n.º 4 y 5, Madrid, octubre y noviembre, 1882, pp. 278-305 y 350-372.

Para esta época, algunas de las dificultades del pensamiento científico moderno para implantarse en España han sido tratadas por NUÑEZ, D.: *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*, Madrid, Tucur Ediciones, 1975, 278 pp. También NUÑEZ, D.: *El darwinismo en España*, Madrid, Castalia, 1977, 460 pp.

36. Dentro del ámbito de la geografía española, y muy recientemente, han tratado este tema GOMEZ MENDOZA, J., MUÑOZ JIMENEZ, J. y ORTEGA CANTERO, N.: *Positivismo y cientifismo en Geografía. Aproximación al entendimiento de la Geografía como ciencia en el siglo XIX*, II Coloquio Ibérico de Geografía celebrado en Lisboa en 1980 (en prensa); CAPEL, *Op. cit.*, 1981, pp. 267-311. GOMEZ MENDOZA, J., MUÑOZ JIMENEZ, J. y ORTEGA CANTERO, N.: «El pensamiento geográfico», Madrid, Alianza, 1982, pp. 19-47.

37. TORRES CAMPOS, *Op. cit.*, 1882, p. 282.

38. Torres Campos se apoya aquí en la línea que patrocina en Francia L. Drapeyron a través de la revista *Revue Géographique*.

39. TORRES CAMPOS, *Op. cit.*, 1882, p. 283.

40. TORRES CAMPOS, *Op. cit.*, 1882, p. 278.

41. *Op. cit.*, 1962, pp. 466-467; en la p. 500 se señala que la primera excursión tuvo lugar el 14 de octubre de 1878 y se dedicó a la ciudad de Madrid. Este autor apunta también los precedentes del excursionismo en Cataluña. Sobre esta cuestión, y entre otros, puede consultarse LLUCH, E.: «Ciencia Geográfica», en SOLDEVILLA, F.: *Un segle de vida català*, Barcelona, Alcides 1961, pp. 990-991; CASASSAS, L.: «Notes per a l'estudi del pensament geogràfic a Catalunya», en

tas se encontraba la programación de diversas excursiones de trabajo a lo largo de los cursos que impartiría en la Institución Libre de Enseñanza. En los años posteriores se realizaron numerosísimas salidas⁴², para las cuales se preparó un extenso cuestionario⁴³, siendo diversa su finalidad: la obtención de conocimientos, el desarrollo de una sensibilidad en los alumnos que les permitiese gozar de la naturaleza así como el mantenimiento de la salud corporal⁴⁴.

Pese a la importancia que tuvo en su momento la popularización de las excursiones en todas las materias, como recurso didáctico que podía ayudar a elevar la calidad de la enseñanza⁴⁵, no hay que olvidar dentro de las aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza a la renova-

Homenaje a M.^a de los Angeles Rosa Sensat, Instituto Nacional de Enseñanza Media Isabel de Aragón, Barcelona, 1974, p. 117; CARRERAS, C.: «Geografía», en: ARTAL, F.; GABRIEL, P.; LLUCH, E.; ROCA, F. (Dir.): *Ictineu. Diccionari de les Ciències de la societat als Països Catalans* (segles XVIII-XX), Barcelona, Edicions 62, p. 218; CASASSAS, L.: «Pau Vila en l'evolució de la geografia catalana», en VILA, P.: *Selecció d'escrits de Geografia*, vol. I (*La divisió territorial de Catalunya*), Barcelona, Curial, 1979, pp. 10-13. También TURIN, *Op. cit.*, 1967, pp. 204-205, hace hincapié en la importancia de las excursiones como instrumento de renovación pedagógica, indicando que Torres Campos era aún en 1882 el director de las mismas, puesto que ocupará luego Cossío. Para este autor fueron la enseñanza de la geografía y la de las ciencias las que más se beneficiaron de estos métodos nuevos de enseñanza.

42. TORRES CAMPOS, *Op. cit.*, 1882, p. 283. Se indica aquí que a partir de 1880 se habían hecho 132 excursiones fuera de Madrid. A lo largo de todo este trabajo pueden verse los itinerarios y el espíritu crítico con el que se planteaban las mismas.

43. *Cuestionario de excursiones*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», XXVI, n.º 505, Madrid, 30 de abril de 1902, pp. 126-127. Tomando una idea de la Escuela modelo de Bruselas, la Institución Libre de Enseñanza realizaba excursiones «sociológicas» en las que se visitaban instituciones políticas, administrativas, etc., con el fin de que «...la impresión de los hechos que a presencia de los alumnos se realizaban, la disposición del local y medios exteriores despierten la idea de la función de aquellos», TORRES CAMPOS, *Op. cit.*, 1882, pp. 365-366. La posible contradicción entre forma y función, que a partir de los años veinte de nuestro siglo hará entrar en crisis al enfoque fisonomista de la geografía, aparece ya esbozada, así como la distinción entre lo «geográfico» y lo «sociológico» que ha servido hasta hoy para pretender delimitar los campos de la geografía y de la sociología, con escaso éxito en nuestra opinión.

44. TORRES CAMPOS, *Op. cit.*, 1882, pp. 290, 292, 294-95. TURIN, *Op. cit.*, 1967, p. 190 ha indicado que fue Giner de los Ríos quien «...descubrió la Sierra a los madrileños...» y las raíces anglo-sajonas de su afición. El papel de la geografía en general y de la Institución Libre de Enseñanza en particular en lo que se refiere a la aparición de una nueva sensibilidad respecto al paisaje ha sido señalado recientemente por PENA, M. C.: «Aureliano de Beruete y Moret, personaje y paisajista español de fin de siglo», en *Aureliano de Beruete (1845-1912)*, Madrid, 1983, p. 15. Y en este mismo catálogo, que los geógrafos deberíamos leer —y admirar— con atención, ha hecho hincapié en la misma idea CALVO SERRALLER, F.: «Aureliano de Beruete y la cultura artística de la Restauración» (p. 35). Véase también el capítulo quinto de PENA, M.^a del C.: *Pintura de paisaje e ideología. La generación del 98*, Madrid, Taurus, 1983, pp. 73-80 (dicho capítulo está dedicado a «Las incidencias del positivismo: geografía y paisaje»).

45. Creemos inútil —por evidente— señalar detalladamente que todos los estudiosos de la Institución Libre de Enseñanza que hemos citado en las páginas anteriores, recalcan este aspecto innovador de la misma en el ámbito de las ideas pedagógicas. Con respecto a las excursiones, el mismo GINER, F.: «Excursiones geológicas», en: *Obras completas de Francisco Giner de los Ríos*, t. XVI, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, pp. 27-36 señalaba ya, en el año 1885 la importancia de las mismas y cómo en Inglaterra tenían una buena aceptación p. 33.

ción pedagógica española la traducción de libros, artículos y la elaboración de bibliografías especializadas que sirvieron para la introducción de nuevas ideas que, a su vez, estimularon la realización de nuevas experiencias ⁴⁶.

En nuestra opinión, tampoco Torres Campos se quedó al margen de esta tendencia. Más bien diríamos que, por el contrario, constituyó otra de sus grandes aportaciones a la renovación de la enseñanza de la geografía española. Sin pretender agotar su producción científica, ni mucho menos, señalamos que fue un importante autor de textos, artículos y material didáctico ⁴⁷; a través suyo aparecieron en el Boletín de la Institución trabajos innovadores en el área de la enseñanza de la geografía que procedían de otros países ⁴⁸, y como consecuencia de su actividad de congresista, presentó bibliografías temáticas tan completas sobre la docencia de nuestra materia que aún hoy siguen siendo de utilidad ⁴⁹. Junto con R. Beltrán y Rózpide —de cuya figura hablaremos brevemente más adelante— Torres Campos fue, sin duda, el geógrafo más importante de los que se ocuparon en España de la enseñanza de nuestra disciplina, en los últimos veinte años del pasado siglo.

6.3. — Geografía y Escuelas del Ave-María.

Junto a Francisco Giner de los Ríos, la otra figura que acometió la tarea de renovar la enseñanza española —en los albores de la última década del pasado siglo— fue la de Andrés Majón (1846-1923). Nacido en un pueblecito burgalés, Sargentos de la Lora, en el seno de una familia muy humilde, fue ordenado sacerdote en 1886 cuando tenía 40 años de edad.

Un buen conocedor de su obra, y de las ideas dominantes en aquella época en el ámbito educativo en nuestro país ⁵⁰, ha puesto de mani-

46. Como el ya mencionado Instituto-Escuela. Sobre esta cuestión, y por una prestigiosa persona en el campo de la geografía española, véase TERAN, M.: *El Instituto-Escuela y sus relaciones con la Junta para Ampliación de Estudios y la Institución Libre de Enseñanza*, en VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1977, pp. 189-197.

47. TORRES CAMPOS, R.: *Enseñanza de la geografía por el método gráfico. Cartas mudas de España en tela y cartón apizarrado*, París, 1889. TORRES CAMPOS, R.: *Relieve de superficie convexa con alturas proporcionales de C. Pombo*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», año XX, Madrid, 31-X-1896, n.º 439, pp. 296-298.

48. GOCHET, Hmno. Alexis Marie: *Del material de enseñanza de la Geografía y de su racional empleo*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», año XIV, Madrid, 31 de marzo de 1890, n.º 315, pp. 81-88.

49. Como por ejemplo, la aparecida en TORRES CAMPOS, *Op. cit.*, 1896, pp. 264-267, compuesta por trabajos en inglés, francés, alemán y castellano.

50. PRELLEZO GARCIA, J.M.: *Manjón educador. Selección de sus escritos pedagógicos*, Madrid, Magisterio Español, 1975, 549 pp. (de gran interés en su introducción al pensamiento de Manjón, pp. 39-79). Sobre el desconocimiento de la obra de Manjón, p. 39. En relación con este tema, véase también TURIN, *Op. cit.*, 1967, pp. 272-288, y MONES, *Op. cit.*, 1977, pp. 98-116. Este autor (p. 209) señala el doble carácter de la producción manjoniana, pues si bien es muy renovadora desde el punto de vista pedagógico, no es menos cierto que ideológicamente es muy conservadora, y hay que entenderla como reacción frente a las corrientes liberales en el ámbito educacional que propugnaban la neutralidad religiosa. A grandes rasgos, los aspectos genéricos en los que se enmarca la obra de Manjón los hemos expuesto en el capítulo tercero.

fiesto el relativo desconocimiento que se tiene en España de este importante pedagogo, así como el hecho de las dispares interpretaciones que se han realizado de su obra: bien desde una perspectiva claramente apologética o desde actitudes que parecen desconocerla totalmente, pues no encuentra cabida en ciertos trabajos que tratan de la cultura española de aquel entonces⁵¹.

El acercamiento a algunos de los trabajos manjonianos⁵², una vez conocidos los supuestos básicos de la Institución Libre de Enseñanza en lo que se refiere a su filosofía educativa, a la metodología que propone y a la concepción que tenían tanto de la geografía como de su papel como materia de enseñanza, no deja de ser interesante.

En la obra de Giner y de Manjón hay diferencias y similitudes. Hay diferencias, porque la concepción del mundo es radicalmente diferente en uno y otro. Frente al laicismo liberal de Giner y de los miembros de la Institución Libre de Enseñanza y su colaboración activa con las fuerzas progresistas, Manjón y sus seguidores tomarán al actitud opuesta. Como consecuencia de ello pueden detectarse a lo largo de los trabajos del creador de las Escuelas del Ave-María ideas que le sitúan dentro del grupo de los «tradicionales», en el sentido utilizado por Gómez Molleda⁵³. Ante la disyuntiva «tradición» o «secularización» que se planteaba por aquel entonces en España, Manjón optará claramente por la primera con todas sus consecuencias.

Pese a que pueden encontrarse en la obra de este importante pedagogo innumerables pasajes a través de los cuales pudiera demostrarse su entronque con el pensamiento más conservador⁵⁴, sus ideas a este respecto están condensadas en un trabajo titulado precisamente «Las escuelas láicas»⁵⁵. Aquí se comprueba como Manjón participa de la concepción de aquellos que consideran al pensamiento liberal como un horrendo pecado. La escuela laica es, para él, la «mentira», el «ateísmo», el «des crédito», el «regreso a la barbarie», la «inmoralidad», la «deshonra», el «odio», la «madre del desorden»... y muchas otras cosas entre las que no falta el considerarla como «una provocación al suicidio» y como la «pobladora de presidios y cuarteles»⁵⁶.

Hasta el momento hemos señalado algunas ideas básicas del pensamiento manjoniano que le sitúan en un plano opuesto al de Giner de

51. *Ibidem.*, p. 40. Prellezo señala aquí a Salvador de Madariaga y a Tuñón de Lara como «desconocedores» del papel jugado por Manjón en la evolución de las ideas pedagógicas españolas del pasado siglo.

52. Los iremos señalando a lo largo de nuestra exposición. En la obra de PRELLEZO, *Op. cit.*, 1975, pp. 15-35 se encuentra una completísima bibliografía de la obra de aMnjón, así como de la de los autores que se han encargado de poner de relieve aspectos de su pensamiento.

53. *Op. cit.*, 1966, pp. 21-26 y 68-69. También TURIN, *Op. cit.*, 1967, p. 279. Sobre esta cuestión puede consultarse OLLERO TASSARA, A.: *Universidad y política. Tradición y secularización en el siglo XIX*, Madrid, I.E.P., 1972, pp. 69-121.

54. Véase PRELLEZO, *Op. cit.*, pp. 49, 59 y 70. La actitud de Manjón queda reflejada en su postura conservadora ante dos temas de vital importancia: el evolucionismo y el positivismo. Consúltense esta cuestión en la selección de escritos manjonianos que presenta Prellezo en el trabajo citado, pp. 493-494 (evolucionismo) y 477 (positivismo). Los textos que se seleccionan proceden de MANJON, A.: *Hojas catequistas y pedagógicas del Ave-María. Libro primero*, Granada, Imprenta del Ave-María, 1921, MANJON, A.: *El pensamiento del Ave-María. Tercera parte. Modos de enseñar*, Granada Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1902 (en la cubierta dice 1903).

55. MANJON, A.: *Las escuelas láicas*, Barcelona, Herederos de Juan Gili, 1910.

56. *Ibidem.*, pp. 48-51.

los Ríos⁵⁷. Interesa hacer notar que, desde la perspectiva de la renovación pedagógica, la Institución Libre de Enseñanza y las Escuelas del Ave-María poseen muchas afinidades en lo que se refiere a los postulados metodológicos que defienden.

Consciente del atraso educativo español y de la carencia extrema de oportunidades que poseían grupos marginales para acceder a la enseñanza —no olvidemos que las tasas de analfabetismo se situaban en torno al 80 %—, Manjón creará en 1889 a orillas del granadino Darro el primer centro educativo (carmen) de las escuelas del Ave-María⁵⁸.

Frente al memorismo y al verbalismo de la escuela tradicional, Manjón —como Giner— defenderá principios que le sitúan en la línea de los renovadores de la educación (Comenio, Rousseau, Pestalozzi...): una enseñanza intuitiva en contacto con la naturaleza en la que el elemento lúdico desempeñaba un papel fundamental. La idea de «enseñar haciendo» le convierte —aunque la modestia de Manjón consideraba a su metodología educativa como un «apaño casero», sin más pretensiones⁵⁹—, es uno de los precursores de la didáctica moderna cuyos puntos básicos hemos indicado en el capítulo primero.

La enseñanza de la geografía en las Escuelas del Ave-María. — Vistos ya, a grandes rasgos, los aspectos fundamentales de la experiencia manjoniana de renovación pedagógica nos queda por plantearnos una última pregunta: ¿cuál era la concepción que se tenía en la misma de la geografía y del papel que debiera jugar en la enseñanza?

Para Manjón, que consideraba a la geografía como una ciencia natural que trataba de la descripción de la tierra, esta materia era de verdadera utilidad: Ignorar la geografía, para este pedagogo, traía como consecuencia no sólo el ser extraño en la propia casa, en su patria, sino también que, en el ámbito de la cultura era, «...llevar una vida intelectual algo semejante a la de los moluscos, es vivir sin saber cómo, ni donde, ni por qué, ni con quiénes se vive. Sin algunos conocimientos geográficos, ni un papel se puede leer hoy ni entre personas medianamente cultas se

57. Pese a su interés en el campo de la filosofía educacional, no hemos tratado un punto que acercaría a Giner y a Manjón: su concepción idealista del proceso educativo como un desarrollo de una serie de potencialidades innatas en el ser humano. En relación con el humanismo liberal de Giner de los Ríos y el humanismo cristiano de Manjón, véase CAPITAN, A.: *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*, Granada, Publicaciones de la Universidad de Granada, 1980, pp. 7-39.
58. Sobre los problemas estructurales de la enseñanza primaria en España hasta finales de la década de los sesenta, consúltase el importante trabajo de ROMERO, J. L. y DE MIGUEL, A.: «La educación en España y su evolución», en: VARIOS AUTORES: *La educación en España*, Madrid, Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, 1970, pp. 3-61. Aquí puede verse (tabla n.º 3) como la tasa de escolarización de la población comprendida entre los cuatro y los catorce años era, en 1880, solo del 56,6 %. De un total de 3.436.057 personas había 1.666.601 sin escolarizar.
59. MANJÓN, *Op. cit.*, 1902, p. 223; cit. por PRELLEZO, *Op. cit.*, 1975, p. 73. Este papel de pionero en la renovación pedagógica como defensor de la enseñanza activa comprobarse cuando nos dice lo siguiente: «¿Hay cosas? Enseñad con ellas. ¿Hay instrumentos? Enseñad con ellos. ¿Hay cuadros e imágenes? Enseñad con ellos. ¿Hay mapas? Enseñad con ellos. ¿Hay modelos? Enseñad con ellos. ¿Hay museos? Enseñad con ellos. ¿Hay cultivos? Enseñad cultivando, podando, injertando, estercolando, etc. Más si las cosas, los instrumentos, los cuadros, los mapas, los modelos, los museos y los cultivos los hacen o forman los alumnos, mucho mejor», MANJÓN, *Op. cit.*, 1902; cit., por PRELLEZO, *Op. cit.*, 1975, p. 72.

puede tomar parte en la conversación»⁶⁰. La geografía se divide en tres ramas: astronómica, física y política. El objeto de su estudio como se desprende en parte de la anterior cita, lo constituía la distribución de la población sobre la tierra, que era considerada como morada del hombre, los diferentes marcos físicos que condicionan la misma, así como la repartición por el globo de las razas humanas, lenguas y gobiernos.

¿Cuándo debían comenzarse los estudios geográficos? La enseñanza de la geografía, señala Manjón, ha de estudiarse desde párvulos pues «...no hay cosa más simpática ni fácil para el niño, sabiéndola propinar»⁶¹. Es precisamente desde este último punto de vista, el de la manera de «propinar» la geografía, donde Manjón defiende planteamientos metódicos que se salen de la óptica tradicional: su enseñanza de la geografía es realista y no verbalista⁶² y los contenidos se estructuran siguiendo el principio de la geografía local⁶³.

Esta concepción activa de la enseñanza de la geografía hace que en las Escuelas del Ave-María se procure en lo posible la utilización de diversos medios de enseñanza entre los que destacan los mapas murales, el mapa-jardín, con el cual se daba la lección de Geografía de España, y el mapamundi sumergido como herramienta adecuada «...para fijar la atención del alumno y hacerle entender fácilmente lo que es la tierra con sus continentes y mares»⁶⁴.

Finalmente, hay que señalar que tanto en la geografía como en las demás materias, su enseñanza estaba totalmente presidida por consideraciones de tipo moral⁶⁵. La finalidad moralista que tenía la educación para Manjón se manifiesta —a un nivel genérico— en su propuesta de concentrar todas las materias de la enseñanza primaria, en el sentido herbartiano ya señalado anteriormente, en torno al catecismo y de con-

60. MANJON, *Op. cit.*, 1902; reproducido en PRELLEZO, *Op. cit.*, p. 458. Similar idea aparece en MANJON, A.: *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*. Madrid, Tipografía de la «Revista de Archivos», 1923 p. 145. Aquí se señala que una persona que desconoce la geografía «...se asemeja en cierto modo al molusco, al salvaje, al descastado y sin patria: es un paleta social, un ineducado e impreparado y, como dicen hoy algunos Maestros, es un analfabeto».

61. MANJON, *Op. cit.*, 1902; reproducido en PRELLEZO, *Op. cit.*, 1975, p. 458.

62. «Nada enseño —nos dice Manjón— sin mapas, y cuando no los tengo los hago, y si me es posible trazarlos en el suelo y mover los niños sobre ellos mucho mejor. Para las descripciones, leo un libro o doy la nota característica; para enseñar ríos, hago viajes; para indicar cordilleras, me valgo de cadenas de niños; para señalar ríos uso alambres cuando carezco de agua; para describir monumentos, tengo postales; para indicar razas uso muñecos, y para las religiones símbolos; y, en suma, procuro que los niños sepan y gusten y entiendan y hagan lo que dicen», MANJON, *Op. cit.*, 1921, p. 143. En este mismo trabajo, en las «Hojas» quinta y undécima (pp. 63-78 y 159-174) puede verse la consideración de la geografía por parte de Manjón como una ciencia natural así como diversas cuestiones relacionadas con el objeto y método de esta disciplina.

63. «Respecto al modo de enseñarla (la geografía, AL), procuro ir de lo conocido y visto a lo por conocer, y empiezo por la escuela y lugar de ella, haciendo un croquis, que voy ampliando, pasando a la provincia, región, etc., y mapa mundi, en el cual sólo enseño la parte física y con pocos detalles al principio», MANJON, *Op. cit.*, 1921, p. 142. Idéntica argumentación, criticando a aquellos que defienden la idea de que el estudio de la geografía ha de comenzar por su parte astronómica, puede consultarse en MANJON, *Op. cit.*, 1902; reproducido en PRELLEZO, *Op. cit.*, 1975, p. 458.

64. MANJON, *Op. cit.*, 1902; reproducido en PRELLEZO, *Op. cit.*, 1975, p. 461.

65. Véase TURIN, *Op. cit.*, 1967, pp. 277-283.

siderar el latín como asignatura centradora de la enseñanza secundaria⁶⁶.

En el caso concreto de la geografía, este moralismo manjoniano se pone de manifiesto en la utilización que se hacía del tratamiento de todos los temas que se daban en clase. Como ejemplo típico tenemos el de la orientación geográfica: su finalidad no era sólo que el alumno aprendiese a orientarse en el mundo material sino que, y más importante aún, adquiriese conocimientos para orientarse en el mundo moral cuyos cuatro puntos cardinales eran la Prudencia (como Norte de la vida), la Justicia (el Sur, o la base de la sociedad), la Fortaleza (el Este, o la defensa del derecho) y la Templanza (el Oeste, o el dominio de sí mismo)⁶⁷.

Pese a que, como ha puesto de manifiesto Prellezo⁶⁸, Manjón se mostró mucho más preocupado por la renovación metódica de la enseñanza que por la actualización de sus contenidos, desempeñó un papel importante como innovador de la enseñanza de la geografía. Al igual que muchos de sus contemporáneos, consideraba a esta como un valioso auxiliar de la historia, y, a ambas, como materias imprescindibles para la creación o el refuerzo de la conciencia nacional⁶⁹. Independientemente de su diferente concepción del mundo, las ideas de Manjón —en el aspecto metódico— tienen mucho en común con las defendidas por la Institución Libre de Enseñanza: es conocedor de los modernos mapas murales realizados por Vidal de la Blache y por Torres Campos⁷⁰ y se inspira en textos realizados por autores próximos a aquella⁷¹. Muy lentamente, por su escasa incidencia en la esfera oficial, el trabajo de las Escuelas del Ave-María —al igual que el de la Institución Libre de Enseñanza— preparará el terreno para la mejora de la enseñanza geográfica en España durante los primeros decenios del siglo actual, como veremos a continuación.

66. Sobre este asunto, MANJÓN, *Op. cit.*, 1921; reproducido en PRELLEZO, *Op. cit.*, 1975, pp. 488-504.

67. MANJÓN, *Op. cit.*, 1921, pp. 166-170.

68. *Op. cit.*, 1975, p. 74.

69. TURIN, *Op. cit.*, 1967, p. 278. Sobre esta cuestión, y con más detalle, consúltese el capítulo «Educación Patriótica» en GALVEZ CARMONA, G.: *El Padre Manjón. Antología. Semblanza de Don Andrés Manjón. Selección de sus escritos pedagógicos. Informaciones y notas*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1940, pp. 248-298.

70. MANJÓN, *Op. cit.*, 1923, p. 144.

71. PRELLEZO, *Op. cit.*, 1975, p. 59. Al tratar el tema de los autores que pudieron haber ejercido una mayor influencia sobre Manjón, señala la obra de DE ALCANTARA GARCIA, P.: *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid, 1891 (21896). A este mismo trabajo, en su segunda edición, remite Torres Campos en su bibliografía ya citada sobre enseñanza de la geografía, 1896, p. 267. Nosotros hemos consultado esta obra bajo el título de *La educación y la enseñanza. Curso completo y enciclopédico de Pedagogía expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico*, 9 vols. Madrid, Librería de Hernando y Compañía, 1899-1916. En el capítulo IV del tomo sexto se tratan las cuestiones relacionadas con la enseñanza de la geografía (408-446).

7. — LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA ESPAÑOLA 1900-1936: EL ACERCAMIENTO A LA PEDAGOGIA.

Acabamos de ver en los capítulos anteriores el alto grado de conciencia que tenían los geógrafos españoles hacia 1900, en lo que se refiere al atraso de los estudios geográficos en España con respecto a otros países europeos. Hemos indicado también que, para una mejor comprensión del mismo, el escaso desarrollo de la enseñanza geográfica aquí hay que entenderlo dentro de la penosa situación en la que se encontraba todo nuestro sistema educativo. Un pedagogo español de gran experiencia, en un reciente ensayo que trata de esta cuestión, lo señala claramente cuando nos dice que a comienzos del siglo XX se aspiraba aún en España a que los niños fuesen «...santos, sabios, sanos y sociales», siendo el memorismo el principal de los métodos de enseñanza¹. Durante el primer cuarto de nuestra centuria, continuará García Hoz, la enseñanza española seguirá siendo predominantemente libresca².

A lo largo de este primer tercio de siglo, políticos, pedagogos³ —y geógrafos, como veremos más adelante—, intentaron modificar el aparato educativo español renovando sus objetivos y sus métodos de enseñanza en el sentido de lograr una mayor vinculación entre la escuela y el entorno cotidiano donde ésta se desenvuelve, de considerar al alumno como un sujeto activo dentro del proceso de enseñanza, de adecuar los contenidos a la edad y a los intereses de los alumnos, así como de luchar contra la enseñanza huera y verbalista. Tanto políticos como pedagogos criticaron acerbadamente la baja calidad del tipo de enseñanza imperante en España, su escasa adecuación a la capacidad de comprensión de los alumnos así como la excesiva importancia que se concedía a los libros de texto. Contra éstos, señalaba ya Benot a finales del XIX, «...soplan hoy vientos huracanados. Y con razón. Son muchos los que valen muy poco, y muy pocos los que valgan mucho»⁴.

1. GARCIA HOZ, V.: *La educación en la España del siglo XX*, Madrid, Rialp, 1980, p. 28.

2. *Ibidem.*, pp. 60-61.

3. Entre los muchos posibles queremos destacar la gran labor llevada a cabo por el P. Ruiz Amado. Algunas de sus obras más importantes son RUIZ AMADO, R.: *La educación intelectual*, Barcelona, Gustavo Gili, 1909, 708 pp. RUIZ AMADO, R.: *La educación moral*, 2.ª edición notablemente corregida, Barcelona, Librería Religiosa, 1913, 573 pp. RUIZ AMADO, R.: *El arte de enseñar o Didáctica General con un resumen de Paidología*, Barcelona, Librería Religiosa, 1916, 272 pp.

4. BENOT, *Op. cit.*, 1897, p. 26. A lo largo de todo el capítulo cuarto de esta obra se trata de este tema, presentándose numerosos ejemplos de intervenciones parlamentarias de los años 1894 y 1895 sobre esta cuestión. Consúltese también MACIAS PICAVEA, *Op. cit.*, 1899; cit. según MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1982, pp. 328-331.

7.1. — Rafael Ballester y la difusión de las innovaciones en el campo de la metodología y de la didáctica geográfica.

¿Cuáles fueron las ideas fundamentales de esta época en relación con la mejora de la enseñanza de la geografía? Hay un abundante material sobre esta cuestión que está esperando un análisis exhaustivo, y que lamentablemente no podemos tratar con detalle en las breves páginas de que disponemos.

Hasta nuestra guerra civil, la geografía, de una manera similar a la totalidad de nuestro sistema educativo, va a intentar recuperar el gran atraso —tanto a nivel científico como pedagógico— que la separaba de algunos países europeos (Inglaterra, Francia, Alemania, Bélgica...), beneficiándose de diversas reformas en la enseñanza que conllevaron la creación de nuevas instituciones educativas como veremos más adelante.

En realidad, la geografía española trató de seguir, ahora con mayor énfasis y con un cierto apoyo legal, ideas esbozadas ya a finales del siglo pasado por miembros de la Sociedad Geográfica de Madrid y/o de la Institución Libre de Enseñanza. Con respecto a épocas anteriores, nuestro último cuarto del siglo XIX se caracterizó por un mayor interés por las cuestiones geográficas, lo cual tuvo su traducción en la aparición de diversas publicaciones sobre este tema: el «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», la «Revista de Geografía Comercial», publicada por la Sociedad de Geografía Comercial de Madrid entre 1885 y 1896, y la «Revista de Geografía Colonial y Mercantil», que vio la luz entre los años 1897 y 1924⁵.

El punto de partida a comienzos de nuestra centuria, en lo que se relaciona con la renovación de la enseñanza de la geografía, siguió siendo también la fuerte conciencia por parte de los geógrafos del estancamiento de este tipo de estudios y, por consiguiente, su pérdida de significación social y de prestigio en el seno de la sociedad española⁶.

La estructura de la tesis doctoral presentada por Rafael Ballester en 1907, publicada en 1908 y a la que ya hemos hecho referencia en el capítulo quinto de nuestro trabajo, refleja claramente el modelo de argumentación que van a seguir todas las personas preocupadas por la

Conviene resaltar que GARCIA HOZ, *Op. cit.*, 1980, pp. 227-230, ha puesto de manifiesto, acertadamente en nuestra opinión, la necesidad de realizar una crítica contextual a los libros de texto. Es decir, teniendo en cuenta la concepción pedagógica en la que se inserta cada uno de ellos.

5. A lo largo de la segunda década del siglo actual aparecerán también diversas publicaciones de la Sociedad de Geografía Comercial de Barcelona. Es evidente que estas revistas no tienen un carácter exclusivamente pedagógico, sino hay que relacionarlas con el interés de ciertos grupos sociales por participar en las empresas coloniales. Pese a ello, sería de gran interés su análisis para averiguar el peso específico y la concepción que se tenía en las mismas de la geografía como materia de enseñanza.
6. La escasa consideración de la geografía puede verse en importantes obras literarias del pasado siglo o en las memorias de pensadores famosos. Así, CLARÍN: *La regenta*, Madrid, Alianza Editorial, 1973, pp. 72 y 69, presenta a esta materia, junto con la religión o el arte de coser, como «...una asignatura de adorno...», consistiendo sus contenidos en «...enumeraciones fatigosas de ríos y montañas...» UNAMUNO, M.: *Recuerdos de niñez y de mocedad*, O. C., t. VIII, Madrid, 1966, p. 133, al evocar su primer año de bachillerato, señala que lo finalizó aprendiendo «...algo de latín, los ríos de la China, las montañas del Turquestán, los principados del Danubio y hasta el número de habitantes que veinte años antes de entonces habían tenido las principales ciudades del globo».

renovación de la geografía. El primer paso es la constatación del atraso en el que se encuentran este tipo de estudios, atraso que tiene siempre una doble vertiente: científica y didáctica. La geografía española era considerada como una materia totalmente subordinada a la historia y su enseñanza era fundamentalmente memorística, no teniéndose en cuenta, además, la necesidad de estructurar sus contenidos siguiendo el método que, al avanzar de lo cercano a lo lejano, se adaptarían al desarrollo evolutivo de los alumnos⁷.

Una vez expuesta la deplorable situación de la enseñanza de la geografía española, se suministra información sobre las modificaciones efectuadas en la misma por países a los que se consideran modelos a imitar. Como ciencia moderna, nuestra disciplina es presentada como el resultado de las aportaciones de Humboldt y Ritter, creadores de las dos grandes orientaciones de la geografía existentes en aquel entonces: la histórica y la geológica. La geografía moderna es, pues, un «producto alemán» elaborado por estas dos grandes figuras, que poseen ya continuadores de importancia como Peschel, Richthofen o Ratzel —entre otros—, que criticaron, sobre todo el primero, los aspectos teleologistas de la concepción geográfica ritteriana. Alemania poseía además una potente infraestructura académica, y la geografía se encontraba bien representada en todos los niveles de enseñanza⁸.

Pese a la importancia concedida a la ciencia geográfica alemana, los geógrafos españoles, suponemos que por razones de idioma, conocen mucho mejor la situación de la geografía francesa que, sin llegar todavía al nivel alemán, ha mejorado a partir de 1870 como ya hemos indicado en páginas anteriores. El esquema interpretativo de lo acontecido en Francia en lo que se refiere a los estudios geográficos es siempre el mismo: la derrota frente a los alemanes en 1870 actuó como un fuerte revulsivo que trajo como consecuencia reformas en el campo de la enseñanza geográfica, siendo Levasseur el gran animador de las mismas. El Congreso Internacional de Geografía celebrado en París en 1875 supuso la consolidación de esta línea de renovación y la adopción del método topográfico en la enseñanza de nuestra disciplina, y siguiendo las pautas científicas de la época, la dirección histórica de la geografía, representada entre otros por Vivien de Saint-Martin, va a ser puesta en cuestión por los defensores de la orientación geológica⁹.

7. BALLESTER, *Op. cit.*, 1908, pp. 9, 11, 14 y 15. Ballester critica a Antillón, que defendía el empleo del método en la enseñanza de la geografía que iba de lo general a lo particular (véase, p. 18). Conviene señalar, tanto por su gran importancia como por el hecho de que aún no se ha cumplido, que este autor consideraba necesaria la realización de una historia de la enseñanza de la geografía, de la evolución de su concepto y del desarrollo de su metodología. En épocas de crisis como aquella, el geógrafo mallorquín creía que el estudio de la metodología de la geografía —la reflexión, en general, sobre los objetivos, los métodos, los contenidos y la filosofía de esta disciplina— sólo podía tener consecuencias positivas (pp. 10 y 19), una de las cuales sería el que, en España, la geografía dejase de ser una «ciencia importada» (p. 14).
8. BALLESTER, *Op. cit.*, 1908, pp. 20-31, dedica el segundo capítulo de su tesis a exponer los rasgos básicos de la geografía alemana a finales del XIX y comienzos del XX. Recientemente, se ha ocupado de este tema CAPEL, *Op. cit.*, 1981, pp. 83-107.
9. Sobre la recepción del pensamiento geográfico alemán en Francia, véase BROC, *Op. cit.*, 1977. La admiración que existía en este país por aquel puede consultarse en el apartado que Broc dedica a comentar los «viajes iniciáticos» que las grandes figuras de la geografía francesa hacían a Alemania (pp. 79-80).

La importancia concedida a la geografía francesa por Ballester queda de

Señalada ya la favorable situación en la que se encontraban los estudios geográficos en Alemania, en Francia —y muchas veces también en otros países europeos, como Bélgica, Suiza, etc.—, se pasaba a indicar el gran foso que nos separaba de ellos. La sociedad española, se nos dirá, ha prestado escasa atención a la geografía a partir de las reformas educativas que comenzaron a finales del siglo XVIII. Las consecuencias de esta desatención fueron el decaimiento de los estudios geográficos —antaño tan florecientes—, que no estaban prácticamente implantados en la universidad, pues sólo había una materia de geografía¹⁰, y que tenían un peso específico muy pequeño en la enseñanza secundaria como hemos señalado con anterioridad. Junto a esta escasa implantación de la geografía española como materia de enseñanza en los diversos niveles educativos, los autores que se ocuparán del tema señalarán también el atraso científico y didáctico de la geografía española: la geografía española es considerada como una mera descripción y como auxiliar de la historia y, además, en su enseñanza impera el memorismo y la utilización de métodos inadecuados en lo que se refiere a los intereses y capacidades de los alumnos¹¹.

En la totalidad de los trabajos que se ocupan del tema de la reno-

manifiesto al dedicarla dos capítulos de su tesis doctoral (pp. 31-61). Además, la totalidad de los trabajos extranjeros que le sirvieron de base para la realización de la misma, están escritos en lengua francesa, si bien uno de ellos es una traducción de la «Geografía general comparada» de Ritter (pp. 5-7). Pese a citar varias veces a Ratzel (pp. 21, 27, 28, 29), se nota que el conocimiento que Ballester poseía de las ideas de este autor es indirecto: a través de autores franceses, sobre todo de noticias aparecidas en la *Revue de Géographie*.

10. Sobre la escasa significación de la geografía universitaria española a finales del siglo XIX, véase VILA, *Op. cit.*, 1977, pp. 14, 15, 18, 19.

11. Este doble desfase de la geografía española, científico y pedagógico, está muy claramente expuesto en la tesis doctoral de Ballester (pp. 70, 75, 76), el cual indica también que, lamentablemente, las innovaciones habidas en la enseñanza de la geografía hayan tenido que partir de centros no oficiales como la Institución Libre de Enseñanza o las Escuelas del Ave-María (p. 78).

En relación con los trabajos realizados por Ballester, véase el capítulo quinto. Pese a no haberlo podido localizar, este autor publicó una obra con el título de «La enseñanza de la geografía» en: BALLESTER, R.: *Al Día*, colección de artículos científicos, pedagógicos, críticos y de polémica con un prólogo de D. Leopoldo Pedreira y Taibo, Catedrático de Historia y Geografía en el Instituto de Cuenca, Palma de Mallorca, Tipo-litografía de Amengual y Muntaner, 1901. También tenemos noticias de un artículo, aún en prensa, que se ocupa de analizar la figura de Ballester dentro del movimiento regeneracionista, COLOM, A.: *Un regeneracionista mallorquín: Rafael Ballester y la enseñanza de la geografía*, «Trabajos de Geografía».

Entre los regeneracionistas hay que señalar a R. Macías Picavea, que además de ser un teórico importante se dedicó a la enseñanza de la geografía y de la historia, como catedrático de instituto. Una reciente reedición del capítulo dedicado a la educación en España en su libro *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*, al que ya hemos hecho referencia, nos pone de manifiesto no sólo su criticismo con respecto a la situación del sistema educativo en nuestro país sino también el atraso en el que se encontraban los estudios geográficos en España: «...Geografía, en un año de lección alterna, cuando en cualquier país civilizado se emplean cuatro. ¿Quiere decirse que qué conocimientos geográficos podrá adquirir en ese tiempo un bebé de ocho o nueve añitos, sin preparación ninguna, como queda dicho? Pues se espigará la criatura, podrá hacerse doctor hasta cinco veces, y no volverá a estudiar en parte alguna tal geografía, aunque el destino le aupe a ser ministro de Estado o de Fomento o mismamente jefe de todo el Gobierno; ¡la geografía que es hoy por antonomasia la ciencia de la civilización!...» (p. 315).

vación de la enseñanza de la geografía española entre los años 1900 y 1936, puede comprobarse la existencia de un modelo de argumentación similar al de Ballester. Así, Beltrán y Rozpide¹², nos indica que la geografía «...que no fue en sus comienzos más que una sencilla descripción de la Tierra, ha entrado ya de lleno en la fase científica...», gracias a los trabajos de Herder, Ritter, Reclús y Ratzel.

Solana, en una memoria en la que rinde cuentas sobre su estancia en el extranjero¹³, presenta una serie de consideraciones sobre los progresos realizados en la enseñanza de la geografía europea. Frente a la lamentable situación anterior, que se caracterizaba por una enseñanza memorística, este autor informaba de las mejoras en el estudio de esta disciplina, cuyo objeto de estudio era enseñar a los niños las relaciones recíprocas existentes entre el hombre y el medio. El método de enseñanza utilizado partía de lo cercano a lo lejano, y la geografía, junto con la historia, eran empleadas para fomentar el patriotismo. La importancia de la geografía en la enseñanza primaria era tal que, en los últimos años, se había convertido en una materia en torno a la que se concentraban contenidos de otras disciplinas¹⁴.

En un folleto aparecido en 1913, en el que se exponían problemas relacionados con la geografía y su enseñanza¹⁵, Beltrán y Rozpide, seguramente la personalidad más relevante en el campo de la docencia de la geografía durante esta época¹⁶, presentaba un detallado programa de acción encaminado a mejorar la situación de estos estudios en nuestro país, cuyos puntos básicos eran los siguientes: crítica a la concepción enciclopédica de la geografía y reducción del objeto de su estudio a las relaciones hombre-medio; defensa de la enseñanza intuitiva; utilización del método de enseñanza que va de lo cercano a lo lejano y vinculación de los contenidos de la enseñanza con el entorno en el que está ubicada la escuela, pues ésta «... ha de orientar a sus alumnos en las necesidades de la vida práctica que les espera, y así la enseñanza geográfica tiene que ser distinta según se trate de región minera, agrícola, industrial, etc.»¹⁷.

Junto a este tipo de cuestiones, Beltrán y Rózpide —perfectamente informado de la situación de la enseñanza de la geografía en otros países— reclama para la geografía una mayor atención por parte de la administración, que se manifieste en el nombramiento de catedráticos de

12. BELTRAN Y ROZPIDE, R.: *La Geografía en 1904*. Memoria leída el día 13 de junio de 1905 en Junta General de la Sociedad Geográfica. Madrid, Imprenta a cargo de Eduardo Arias, 1905, p. 6.
13. SOLANA, E.: *La enseñanza primaria en la Exposición de Bruselas*. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Anales, tomo VI, Memoria 3.ª, Madrid, Imprenta de Fortanet, 1912, pp. 345-416.
14. *Ibidem.*, pp. 371, 372, 376. A lo largo de las páginas 377-380 se trata de la cuestión de la orientación patriótica y las ciencias sociales.
15. BELTRAN Y ROZPIDE, R.: *La Geografía y su enseñanza*. Madrid, Imprenta del Patronato de Huérfanos de los Cuerpos de Intendencia e Intervención Militares, 1913, 35 pp.
16. VILA, Op. cit., 1977, p. 19 lo presenta como el pionero de la renovación pedagógica de la geografía española. A través de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, de la que Beltrán y Rózpide fue profesor titular desde sus comienzos en 1909, pudo ejercer su influencia sobre gran cantidad de geógrafos españoles entre los que destacan P. Chico, L. Urabayen y M. Santaló. Sobre esta cuestión, véase FERRER C. MAURA, S.: *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, 1973, pp. 116, 128, 302 y 303.
17. BELTRAN Y ROZPIDE, Op. cit., 1913, pp. 17. Las referencias a las ideas anteriores pueden consultarse en las páginas 6, 11, 12 y 16.

esta disciplina en los Institutos y Escuelas Normales y en la creación de una cátedra de Geografía de España en la Facultad de Filosofía y Letras, en el caso de que se desatendiese la petición hecha por los geógrafos españoles de crear una Escuela de Geografía como sección de la Universidad Complutense¹⁸.

Tres años después de la publicación del trabajo de Beltrán y Rózpide, E. Bullón, en una conferencia dada en la Real Sociedad Geográfica¹⁹, hacía un balance de la situación en la que se encontraba la geografía española como materia de enseñanza, poniendo especial énfasis en ciertos avances logrados en los últimos años —consecuencia en parte de su actividad política—. El esquema de su discurso es similar a los ya expuestos al tratar de Ballester y Beltrán y Rózpide: se parte de señalar el gran atraso en el que se encontraban la ciencia geográfica hasta fechas recientes, para indicar que, gracias a la obra de Humboldt y de Ritter, la geografía había alcanzado el status de una verdadera ciencia. La consecuencia de eso fue la liberación de la supeditación a la historia²⁰ y el reconocimiento del alto valor educativo de los estudios geográficos, que se tradujo en una mayor implantación de los mismos.

Si bien con retraso respecto a otros países europeos, el gobierno español parecía haber comprendido en los últimos años la importancia de la geografía, pues mediante una serie de disposiciones legales había mejorado la situación de esta disciplina, introduciéndola en las carreras Diplomáticas y Consular y en el Centro de Estudios Marroquíes²¹.

Siendo Bullón Director General de Enseñanza Primaria, se promulgaron diversos decretos que reformaron los estudios del Magisterio²². También aquí la posición de la geografía se veía beneficiada al separarse las cátedras de Geografía e Historia y al establecerse los estudios geográficos en los cuatro cursos de la carrera. Junto a esto, la normativa preveía mejores dotaciones en material didáctico, haciendo especial énfasis en la necesidad de renovar los métodos de enseñanza de la geografía.

Pese a que la situación de la geografía en la enseñanza media siga siendo insatisfactoria para Bullón —por la escasez de materias en el plan de estudios, por su mala distribución y por su excesivo carácter

18. Beltrán y Rózpide se lamentaba del escaso peso específico que tenía la geografía en los estudios universitarios, señalando la incongruencia de que «en España... (se pudiese ser) Catedrático de Geografía sin haber estudiado en la Facultad de Geografía de España», *Ibidem.*, p. 19.

19. BULLÓN, E.: *La enseñanza de la Geografía en España*, Discurso leído en la Real Sociedad Geográfica el día 27 de marzo de 1916. Madrid, Imprenta del Patronato de Huérfanos de Intendencia e Intervención Militares, 1916, 26 pp.

20. *Ibidem.*, pp. 6, 7, 8, 10, 11. Para Bullón, la geografía había logrado «...emanciparse de la subalterna condición a que durante mucho tiempo la tuvo reducida en nuestra enseñanza el viejo concepto que consideraba a la Geografía como mero auxiliar de la Historia», p. 8.

Sobre estas cuestiones, véase también GUTIERREZ SOBRAL, J.: *Geografía social*. Conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid el día 21 de marzo de 1915. Madrid, Imprenta del Patronato de Huérfanos e Intervención Militares, 1915, pp. 3, 4 y 5.

21. Real decreto de 21 de diciembre de 1911, *Colección Legislativa de España*, vol. 4.º de 1911, pp. 574-576.

22. Real decreto de 30 de agosto de 1914, relativo a la reorganización de las Escuelas Normales de Primera enseñanza, *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1914, pp. 278-295. Real decreto de 30 de agosto de 1914, relativo a la reforma de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, *Colección Legislativa de España*, vol., 2.º de 1914, pp. 295-316.

enciclopédico—, también se adoptaron disposiciones legales que modificaron, en un sentido positivo, la posición de la geografía en la misma. Así, una Real orden autorizó con carácter experimental el desdoble de las cátedras de Geografía e Historia en el Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid²³ y otras disposiciones reorganizaron las enseñanzas mercantiles en una dirección en la que tomaban más auge los estudios geográficos²⁴.

7.2. — La imagen de la geografía como materia de enseñanza en las obras pedagógicas.

A partir de la segunda década del siglo actual, y hasta el comienzo de nuestra guerra civil, el impulso renovador de los estudios geográficos en España toma nuevo brío. Es evidente que, si bien con una cierta lentitud, las ideas fundamentales de la geografía europea —tanto científicas como didácticas— habían ido penetrando en la geografía española a través de las traducciones correspondientes, o merced a la labor divulgadora de ciertas revistas como el Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid, la Revista de Geografía Colonial y Mercantil, el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza²⁵ y el Boletín de la Escuela Moderna²⁶.

Lamentablemente, no podemos dedicar la atención que merece a estudiar la influencia ejercida en el campo de la renovación de los estudios geográficos por ciertas figuras como las de Moreno López²⁷, Odón

23. Real orden de 23 de octubre de 1914, *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1914, pp. 565-566.

24. Real decreto de 16 de abril de 1915, *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1915, pp. 77-116.

Sobre los estudios geográficos en centros mercantiles, véase BOSQUE MAUREL, J.: *La enseñanza de la Geografía en las Escuelas de Comercio*, «Geographica» año III, n.º 9-12, Zaragoza, enero-diciembre, 1956, pp. 114-119.

25. En relación con el contenido de los 60 volúmenes del BILE, véase ESTEBAN MATEO, *Op. cit.*, 1978.

A partir de esta obra, hemos podido averiguar los artículos de geografía publicados en esta revista. Entre otros, hay trabajos de GIBBS (1911), HERDER (1913), DO REGO (1916), VIDAL DE LA BLACHE (1917), RECLUS (1917), BRUNHES, J. y VALLAUX, C. (1922) y DEBESSE (1930).

26. VICENTE, *Op. cit.*, 1981, pp. 342-43 señala la aparición en 1902 de la traducción del trabajo de RECLUS, E.: *L'enseignement de la géographie: globes, disques globulaires et reliefs* (1901), Publications de l'Université Nouvelle, Institut de Géographie, n.º 5, Bruxelles, 1902. En una reciente traducción italiana hemos podido consultar diversos números del Boletín de la Escuela Moderna, apareciendo algunas indicaciones sobre los contenidos de las enseñanzas geográficas (véase año I, n.º 2 Barcelona, 30-11-1901, pp. 6-7, en relación con la geografía física y la geografía y la etnografía; año I, n.º 3, Barcelona, 31-12-1901, p. 12, sobre la geografía de España; año I, n.º 4 Barcelona, 31-1-1902, p. 12, referido a la geografía en general y el año I, n.º 5, Barcelona, 31-3-1902, p. 13, también referido al programa de geografía de ciclo medio). Sobre las ideas que tenía Reclus de la enseñanza de la geografía, puede consultarse una colaboración del gran geógrafo francés en el Boletín de la Escuela Moderna, año II, n.º 6, Barcelona, 31-3-1903, pp. 7-12. Estamos seguros que un vaciado de los índices de esta revista nos permitiría encontrar más artículos relacionados con la enseñanza de nuestra disciplina.

27. MORENO LÓPEZ, E.: *La Geografía moderna*. Orense, Imprenta de Otero, 1903. Pese a nuestros esfuerzos no hemos podido consultar el texto de esta conferencia. Moreno López fue catedrático de Instituto y autor de varios libros de texto.

de Buen²⁸ o Dantín Cereceda²⁹, entre otros. Y tampoco estamos en condiciones de ofrecer por el momento, pese a lo esclarecedor que esto sería, un estudio pormenorizado de la cronología de las obras geográficas que fueron vertidas al castellano y de las que permanecieron sin traducir³⁰.

Nuestro interés, antes de finalizar este capítulo, va a estar centrado en señalar la estrecha vinculación que se establece hasta la guerra civil entre el movimiento español de renovación pedagógica en general que sigue las pautas de la Escuela Nueva, y las propuestas encaminadas a mejorar la enseñanza de la geografía en particular.

Desde finales del siglo XIX, las revistas que trataban de cuestiones educativas incluyen colaboraciones sobre problemas relacionados con la metodología de la enseñanza geográfica³¹, y entre los años 1911 y 1915 aparecen traducidos al castellano dos libros dedicados específicamente al tema de cómo se debe estudiar la geografía³².

28. Sobre este famoso naturalista, véase GOMEZ MOLLEDA, *Op. cit.*, 1966, pp. 307, 308 y 312. También NUÑEZ, *Op. cit.*, 1977, pp. 29-30. Este catedrático de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Barcelona dedicó el discurso inaugural del curso 1909-1910 al tema de la enseñanza de la geografía, BUEN, O. de: *La enseñanza de la Geografía en España*, Barcelona, Tipografía «La Académica», 1909, 45 pp. En el mismo puede verse el atraso en el que se encontraba la enseñanza de la geografía y su crítica al memorismo (pp. 5, 8, 9, 10 y 12) así como su concepción fuertemente naturalista de la geografía. De este discurso existen varias ediciones, consúltese BLANCO, *Op. cit.*, 1911, p. 231.
29. Dantín fue uno de los grandes representantes de la tendencia física de la geografía. Becario de la Junta para Ampliación de Estudios, escribió numerosos trabajos sobre metodología y didáctica de la geografía entre los que señalamos los siguientes: DANTIN CERECEDA, J.: *Concepto de región natural en Geografía*, «Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural», t. XIII, Madrid, diciembre, 1913, pp. 507-514; DANTIN CERECEDA, J.: *Evolución y concepto actual de la Geografía Moderna*, en «Anales. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas», t. XV, Memoria n.º 8, Madrid, 1915, pp. 289-317. DANTIN CERECEDA, J.: *Criterio de relación entre los elementos constitutivos de la región natural*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», t. XLV, n.º 730, 1921, pp. 21-29. Sobre los trabajos de este autor relacionados con la enseñanza de la geografía, hablaremos más adelante. (Somos conscientes que dejamos sin tratar figuras de la importancia de F. Hernández Pacheco —1872-1965— pero su inclusión, y la de otros autores, desbordarían los límites de este trabajo.
30. A lo largo del siglo XIX, y hasta 1936 se tradujeron al castellano obras de Malte-Brun, Vivien de Saint-Matin, Reclus, Ratzel, Kropotkin, Brunhes-Vallaux, Febvre, Herbertson, Vidal de la Blache-Camena D'Almeida, Kretschmer y Krebs. Pese a que hay trabajos de Humboldt traducidos a nuestra lengua y a que parte de la obra de Ritter podía ser leída en francés por los geógrafos españoles, llama la atención la ausencia —que pudiera ser debida a la orientación de la geografía española hacia la corriente regional francesa— de traducciones de obras importantes alemanas (Ratzel, Richthofen, Schlüter, Wai-bel, y, sobre todo, Hettner).
- Entre los geógrafos españoles, sólo GAVIRA, J.: *Sobre el contenido de la Geografía*, «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», t. LXXIV, Madrid, 1934, pp. 723-731, parece estar al tanto de la evolución del pensamiento geográfico alemán.
31. Entre las publicaciones dedicadas a cuestiones educativas habría que señalar a «El Magisterio Español», que se publica sin interrupción desde 1867.
32. GIBBS, D.; LEVASSEUR, E.; SLUYS, A., *Op. cit.*, 1911. De este trabajo se publicó una segunda edición en 1918 que incluía una colaboración de Vidal de la Blache. Tanto una como otra contenían una bibliografía sobre material para la enseñanza de la geografía elaborada por el traductor A. do Rego. La otra obra a la que nos hemos referido es la de PARKER, F. W.: *Cómo se debe estudiar la Geografía*, Madrid, Daniel Jorro Editor, 1915, 500 pp. En este trabajo escrito por un militar norteamericano en 1896, se transmite un fuerte

A nivel institucional, la creación en 1909 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y en 1918 del Instituto-Escuela, centro piloto dependiente de la Junta de Ampliación de Estudios³³, posibilitará también la realización de experiencias educativas innovadoras.

Aunque se la conceda un modesto papel, en estrecha conexión con la historia, las reflexiones sobre el contenido y la función de la geografía como materia de enseñanza aparecen también en obras pedagógicas. Así, por ejemplo, Ruiz Amado, en un capítulo dedicado al objeto de la educación intelectual³⁴, divide a las asignaturas que componen el currículum escolar en principales y accesorias. Entre las primeras se encuentran las disciplinas lingüísticas y las científicas; entre las segundas, las ciencias de la naturaleza, las materias históricas y las artes.

El bloque de las disciplinas históricas está compuesto por la historia y la geografía. Mientras que la primera se ocuparía de estudiar las acciones humanas en tanto que éstas se extienden a lo largo del tiempo, la segunda analizaría su distribución en el espacio. Ruiz Amado caracteriza a la geografía como un importante auxiliar de la historia y la concede un escaso valor formativo³⁵.

La geografía aparece también al tratarse problemas relacionados con la enseñanza intuitiva y con la concentración. Respecto a la primera cuestión, este autor, que poseía una excelente formación alemana, recalca la importancia de la enseñanza intuitiva e informa de la institucionalización en algunos países como asignatura globalizadora en la enseñanza primaria de la *Heimatkunde*, con resultados muy positivos en lo que se refiere al proceso de aprendizaje de los alumnos³⁶. En relación con el problema de agrupar las materias en torno a un centro, y tras resumir las ideas que se han tenido sobre este tema a partir del medievo, Ruiz Amado critica la idea herbartiana según la cual la geografía era la materia concentradora por excelencia, pues si bien todos los hechos pueden localizarse en alguna parte «...como en un mismo lugar pueden acontecer cosas indefinidamente diversas, dicha unidad es demasiado *extrínseca* y *accidental*, para servir de principio de concentración. Ni para los estudios es la más sólida base de concentración la Geografía; pues incomparablemente más que el elemento geográfico,

determinismo geográfico (pp. 12-13 y 118-119) y se defiende una concepción de la geografía como ciencia natural (p. 27). Además se hace hincapié en la necesidad de tener en cuenta el grado de desarrollo evolutivo de los alumnos a la hora de aplicar distintos métodos de enseñanza (p. 30), proponiéndose a la inducción como medio seguro de llegar a generalizaciones (p. 121, 165 y 166).

33. Real decreto de 10 de mayo de 1918, *Gaceta* del 11, pp. 402-404. En octubre de 1931, un decreto de la Generalidad de Cataluña creaba el Instituto-Escuela en aquella zona. Sobre esta cuestión, véase el n.º 63 de la revista «Perspectiva Escolar» (marzo 1982), que se ocupó monográficamente de este tema. La revista *L'Avenc* ha dedicado también recientemente un número monográfico al Instituto-Escuela catalán.

34. RUIZ AMADO, *Op. cit.*, 1909.

35. «Pero, así por su condición de *auxiliar* de una disciplina *auxiliar*, como por su intrínseca naturaleza, la geografía es de escaso valor educativo, y no puede aspirar sino a un lugar accesorio en el sistema de las materias de enseñanza», *Ibidem.*, p. 574.

36. *Ibidem.*, pp. 599-600. Ruiz Amado critica al memorismo en la enseñanza de la geografía y defiende una enseñanza intuitiva de la misma (pp. 600-601).

influyen con frecuencia en los acontecimientos, y dan unidad a su desarrollo, los principios etnográficos y cronológicos»³⁷.

También para Rufino Blanco, otro importante pedagogo español de la época, era insatisfactoria la situación en la que se encontraban los estudios geográficos, aquejados de rutina y memorismo y a los que no se les concedía demasiada importancia. Esparcidas por diversas obras³⁸, las ideas de este autor sobre la enseñanza de nuestra disciplina son las siguientes: consideración de la geografía como una ciencia que describe la tierra; crítica el verbalismo y defensa de una enseñanza intuitiva de la geografía en la que se haga más hincapié en la práctica que en la teoría; utilización del método descriptivo y pintoresco, articulándose los contenidos de la clase de geografía siguiendo el principio que va de lo inmediato a lo lejano; reconocimiento del valor formativo de la geografía, pero, a la vez, subordinación de la misma a la historia; y, finalmente, justificación última de los estudios históricos y geográficos por su contribución a fomentar el patriotismo y la conciencia nacional³⁹.

Dentro de las publicaciones españolas dedicadas al tema de la renovación educativa durante esta época, una de las más prestigiosas fue la «Revista de Pedagogía». Vinculada a la Liga de Educación Nueva, apareció en el año 1922 y se publicó hasta 1936. A través de sus páginas llegaron a los lectores españoles el pensamiento de los pedagogos más innovadores y las experiencias más significativas: Decroly, Montessori..., el plan Dalton y el sistema Winnetka.

En esta revista, de cuyo consejo de redacción formó parte J. Danti Cereceda, no estuvieron tampoco ausentes los trabajos que se ocupaban de problemas relacionados con la renovación de los estudios geográficos. También aquí la actitud de los colaboradores de la «Revista de Pedagogía» a la hora de analizar los problemas de la geografía como materia de enseñanza, y al proponer alternativas, es bastante similar a la que hemos indicado en páginas anteriores: el punto de partida es el de una gran insatisfacción frente al memorismo que impera en la enseñanza, frente a la escasa atención que se concede al alumno y frente a la desconexión existente entre la escuela y la problemática del medio en el que se encuentra insertada.

Pese a que todas las propuestas de mejora aspirarán a eliminar estas lacras, el énfasis será lógicamente diferente en función de los auto-

37. *Ibidem.*, p. 618. Más adelante (p. 619) Ruiz Amado indica que la geografía no puede ser asignatura principal, por lo que sería absurdo concentrar lo principal, es decir, los conocimientos de otras materias, en torno a lo accesorio.

En otro trabajo, RUIZ AMADO, *Op. cit.*, 1913, pp. 355-359 y al tratar del tema de la Geografía y la idea del Derecho, dentro del tema genérico de la Educación Moral, criticaba el atraso de la enseñanza geográfica basada en el memorismo (p. 357-358).

38. BLANCO, R.: «Metodología de la geografía», en: BLANCO, R.: *Tratado elemental de Pedagogía*, Madrid, 1912, pp. 363-366. BLANCO, R.: *Teoría de la Enseñanza Didáctica y Metodología pedagógica*, 4 tomos, Madrid, 1932, pp. 299-310.

39. Es evidente que existen también más obras pedagógicas que dedican parte de su extensión al tema de la enseñanza de la geografía. Entre las traducciones de las obras extranjeras señalamos la de BAIN, A.: *La Ciencia de la Educación*, Madrid, Francisco Beltrán Editor, 1915, pp. 266-274. Aquí puede comprobarse lo que tantas veces estamos diciendo: la crítica al memorismo, la consideración de la geografía como una ciencia de la localización, la defensa de la inducción, de la enseñanza intuitiva y del método de estructuración de contenidos que va de lo cercano a lo lejano.

res. Así, para un inspector de enseñanza ⁴⁰, lo fundamental era alcanzar una mayor vinculación entre los contenidos que se impartían en el aula y las exigencias del entorno en el que estaba inmersa aquella, así como el lograr una educación patriótica mediante el estudio de la geografía y de la historia.

Dantín Cereceda, en diversos trabajos aparecidos en la «Revista de Pedagogía» ⁴¹, expone ideas respecto a su concepción de la geografía y del método de su enseñanza ya resumidas en un libro aparecido en 1923 en una colección patrocinada precisamente por esta revista ⁴². Para este autor la geografía había dejado de ser ya un «...cansino escudero de la Historia...» ⁴³, cuya misión era exclusivamente la de señalar el lugar en el que acontecieron las batallas.

Esta liberación de la supeditación a la historia fue posible gracias al gran desarrollo operado en nuestra disciplina desde mediados del pasado siglo. El carácter de cientificidad le venía a la geografía, según Dantín, en virtud de su parentesco con las ciencias naturales. La geografía era una ciencia natural, estrechamente vinculada a la geología, idea presente en varios trabajos suyos ⁴⁴ y bastante extendida entre los docentes de la geografía ⁴⁵.

Otros autores, como Nogués y Chico Rello ⁴⁶, criticaron acerbadamente el memorismo imperante en la enseñanza de la geografía, haciendo un especial énfasis de los métodos activos de enseñanza. Junto a esto defendían el principio metódico estructurador de contenidos que avanza de lo cercano a lo lejano, y no es raro encontrar pasajes en los que se indicaba que la principal función que tenían que cumplir la geo-

40. VEGA y RELEA, J.: *La enseñanza de la Geografía y la Historia en las escuelas*, «Revista de Pedagogía», año I, n.º 10, Madrid, octubre, 1922, pp. 381-382.

41. DANTIN CERECEDA, J.: *Cómo se enseña la Geografía*, «Revista de Pedagogía», año II, n.º 14, Madrid, febrero, 1923 b, pp. 60-65; DANTIN CERECEDA, J.: *El cuestionario para las oposiciones a escuelas*, «Revista de Pedagogía», año IV, n.º 46, Madrid, octubre, 1925, pp. 453-454; DANTIN CERECEDA, J.: *Revistas bibliográficas. Geografía*, «Revista de Pedagogía», año V, n.º 52-53, Madrid, abril-mayo, 1926, pp. 172-177 y 218-224; DANTIN CERECEDA, J.: *La educación geográfica de los niños*, «Revista de Pedagogía», año VII, n.º 82, Madrid, octubre, 1928, pp. 433-438.

42. DANTIN CERECEDA, J.: *Cómo se enseña la Geografía*, Madrid, Tipografía Nacional, 1931 (1923), 46 pp.

43. DANTIN CERECEDA, *Op. cit.*, 1931, p. 5.

44. DANTIN CERECEDA, *Op. cit.*, 1931, pp. 15-32. DANTIN CERECEDA, *Op. cit.*, 1926. La bibliografía que se presenta aquí está fuertemente sesgada hacia la geografía física. DANTIN CERECEDA, *Op. cit.*, 1928, p. 434.

45. Véase RIOJA, E.: *Cómo se enseña las Ciencias Naturales*, «Revista de Pedagogía», año II, n.º 15, Madrid, marzo, 1923, p. 104. También CISNEROS, T.: *Cuestionario de Geografía para una escuela unitaria*, «Revista de Pedagogía», n.º 153, Madrid, 1934, pp. 399-400.

46. NOGUES, A.: *La vida en la escuela. La enseñanza de la geografía económica*, «Revista de Pedagogía», año IV, n.º 41, Madrid, mayo, 1925, p. 233. CHICO RELLO, P.: *Una finalidad educativa en la enseñanza geográfica española*, «Revista de Pedagogía», año IV, n.º 45, Madrid, septiembre, 1925, pp. 390-394; CHICO, P.: *Un programa de geografía para la escuela activa*, «Revista de Pedagogía», año IX, n.º 97, Madrid, enero, 1930, pp. 7-8 y 13; CHICO, P.: *La Geografía en los primeros grados de escuela activa*, «Revista de Pedagogía», n.º 118-119, Madrid, 1931, pp. 440, 442, 443; CHICO, P.: *Metodología de la Geografía*, «Revista de Pedagogía», n.º 128, Madrid, 1932, pp. 349-355 (se plantea aquí claramente una articulación de los contenidos de la clase siguiendo el principio de lo cercano a lo lejano. Chico concede una gran importancia a la geografía física).

grafía y la historia como materias de enseñanza era la de fomentar el patriotismo ⁴⁷.

Como hemos señalado, en la «Revista de Pedagogía» se publicaron también colaboraciones que supusieron importantes innovaciones metodológicas. En el ámbito de nuestra disciplina, Llopis ⁴⁸ expuso los rasgos básicos del método Decroly y su aplicación a la geografía. El objetivo del pedagogo belga fue el de lograr que los contenidos que se impartiesen en el aula preparasen a los alumnos para la comprensión de los problemas en los que se veían envueltos en su vida cotidiana.

Dado que a través de los programas escolares entonces en vigor no podía lograrse eso, pues las materias que componían el currículum escolar no estaban en relación ni con los intereses fundamentales del niño, ni con su evolución, ni se agrupaban teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo del pensamiento infantil, Decroly propuso estructurar todos los conocimientos en torno a los centros de interés, es decir, una especie de necesidades básicas que tenía que cubrir la humanidad si quería asegurar su supervivencia.

Para Llopis, la geografía podía desempeñar un importante papel el método Decroly, interviniendo siempre al hacer el estudio del medio. De acuerdo con los principios de la Escuela Nueva, con la utilización del método Decroly en nuestra disciplina se subordinaba la mera transmisión de conocimientos a la adquisición de un método de trabajo. Lo interesante no era tanto que el niño supiese muchas cosas como que aprendiese a pensar por sí mismo ⁴⁹.

7.3. — La Escuela de Estudios Superior del Magisterio y la renovación metodológica y didáctica de la geografía.

El dinamismo en lo que se refiere a la renovación de los estudios geográficos se manifiesta, sobre todo a partir de 1900, en la aparición de numerosas publicaciones sobre metodología y didáctica geográficas; y hay que verlo siempre como la plasmación en un campo concreto del movimiento más amplio de renovación pedagógica que estuvo muy ligado en nuestro país a la modificación de los estudios del Magisterio, y

47. CHICO, P. *Op. cit.*, 1931, pp. 441.

48. LLOPIS, R.: *La Geografía en el método Decroly*, «Revista de Pedagogía», año V, n.º 59, Madrid, noviembre, 1926, pp. 496-502.

49. *Ibidem.*, pp. 498 y 502. FERNÁNDEZ, F.: *Un «proyecto» de Geografía*, «Revista de Pedagogía», n.º 136, Madrid, 1933, pp. 158-163, presentó también una aplicación del método de proyectos al campo de la geografía, relatando una experiencia que llevó a cabo en un pueblo vallisoletano y en la que se construyó un mapa de España en relieve. BANULS, M.: *Sobre la metodología de la historia y la geografía*, «Revista de Pedagogía», t. XV, n.º 171, Madrid, 1936, pp. 116-120, realizó un trabajo en el que se pretendía la asociación de los hechos geográficos con los históricos.

Entendemos que es necesario estudiar con detalle los trabajos sobre la renovación de la enseñanza de la geografía aparecidos en otras revistas pedagógicas como los «Quaderns d'Estudi», publicada entre los años 1915 y 1924, bajo el patrocinio de la Mancomunidad de Cataluña; el «Butlletí dels Mestres», publicación del Consejo de Pedagogía de la Mancomunidad de Cataluña, de la que aparecieron diez volúmenes entre los años 1922 y 1938 (con el paréntesis de la dictadura de Primo de Rivera), y la «Revista de Escuelas Normales», que se publicó entre los años 1922 y 1936. También sería útil un análisis del papel desempeñado por la geografía en las *Escolas d'Estudi* entre los años 1914 y la guerra civil. Esperamos poder presentar más adelante un trabajo sobre este tema del que ya poseemos una cierta información.

cuyo punto de partida, a nivel oficial, fue la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932), siendo especialmente intenso en algunas zonas de España como en Cataluña.

Las figuras catalanas más significativas en lo que se refiere a la introducción de nuevas ideas y de nuevos métodos en el campo de la enseñanza de la geografía, fueron las de Huguet del Villar, P. Vila, Palau Vera y M. Santaló.

Lluch, en un trabajo pionero sobre la evolución del pensamiento geográfico en Cataluña y al que ya hemos hecho referencia⁵⁰, puso de manifiesto la importancia de Huguet del Villar (1871-1951), al que considera como el introductor de los métodos de la geografía moderna y difusor de las ideas ratzelianas en el ámbito catalán. Además de su Geografía General, aparecida en 1907 y que para Lluch supone el comienzo de la época contemporánea en la geografía de Cataluña, Huguet del Villar —que tuvo que exiliarse y falleció en Marruecos— publicó trabajos metodológicos⁵¹ así como varios tratados sobre geo-política⁵².

Nacido en Sabadell el año 1881 y recientemente fallecido, la figura de P. Vila ha sido considerada como el punto de partida de la escuela catalana de geografía regional, y hasta de toda la geografía catalana moderna⁵³. Como docente P. Vila estuvo vinculado a los movimientos de renovación pedagógica de su época. Tras mantener diversas relaciones con la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, fundó en 1904 la Escuela Horaciana, siendo director con posterioridad del colegio Mont d'Or en una segunda época.

Becario en el Instituto Rousseau de Ginebra, P. Vila se orientó de-

50. LLUCH, *Op. cit.*, 1961, p. 1494.

51. HUGUET DEL VILLAR, E.: *La definición y divisiones de la Geografía dentro de su concepto unitario actual*, Barcelona, Casa Editorial «Estudio», 1915, pp. 22-35; 191-211 y 364-384.

52. Diversos artículos aparecidos en los n.º 16, 17, 18 y 19 de la revista «Estudio» el año 1914 con el título de «El factor geográfico y el gran problema de España». HUGUET DEL VILLAR, E.: *Bases para la política exterior de España, África y el Estrecho*, Barcelona, La Académica, 1918, 182 pp. HUGUET DEL VILLAR, E.: *El valor geográfico de España. Estudio comparativo de las condiciones naturales del país para el desarrollo de la vida humana y la civilización*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1921, 300 pp.

Llama la atención el relegamiento de este autor en los trabajos sobre la historia de la cultura catalana. La figura de Huguet del Villar no aparece incluida en el Diccionario de las Ciencias de la Sociedad en los Países Catalanes (ICTINEU) de reciente aparición, si bien se le cita marginalmente en otros epígrafes. Véase ARTAL, F. GABRIEL, P.; LLUCH, E. y ROCA, F., *Op. cit.*, 1979, pp. 218-219 y 405 («Geografía» y «F. Ratzel»).

Afortunadamente, las cosas están cambiando gracias a la atención prestada a la figura de Huguet por parte de J. Martí, tanto en su tesis de licenciatura —que aparecerá en breve publicada con el título de «Emilio Huguet del Villar (1871-1951). Cincuenta años de lucha por la ciencia»— como en la edición e introducción que este autor ha realizado de la *Geo-edafología* de Huguet del Villar. Véase MARTÍ, J.: «Introducción», en HUGUET DEL VILLAR, E.: *Geo-edafología*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1983, pp. 7-10 (=«Geo-crítica». Textos de apoyo, n.º 2).

53. CASASSAS, *Op. cit.*, 1974, p. 119. Véase CASASSAS, *Op. cit.*, 1979. Una selección de sus obras ha sido publicada por Curial, VILA, *Op. cit.*, 1979; VILA, P.: *Aspectes geogràfics de Catalunya. Selecció d'escrits de geografia de Pau Vila*, vol. II, Barcelona, Curial, 1978, 369 pp. VILA, P.: *La Geografia i els seus homes. Selecció d'escrits de geografia de Pau Vila*, vol. III, Barcelona, Curial, 1977, 277 pp. VILA, P.: *Opinions d'un geògraf i actituds d'un ciutadà. Selecció d'escrits de Geografia de Pau Vila*, vol. IV, Barcelona, Curial, 1979, 214 pp.

finitivamente hacia el campo de la geografía como consecuencia de su asistencia a un curso de geografía humana en Grenoble, dirigido por R. Blanchard⁵⁴. Profesor de la Escuela Normal del Magisterio de la Generalidad, P. Vila escribió numerosísimos trabajos relacionados con la geografía tanto a nivel científico, pues es autor de excelentes monografías regionales, como a nivel didáctico⁵⁵.

J. Palau Vera fue otro de los renovadores de la pedagogía catalana. Fundador en 1908 del colegio Mont d'Or, realizó diversos viajes por el extranjero familiarizándose con las nuevas ideas. Como becario de la Diputación de Barcelona estudió en Roma con M. Montessori, siendo un difusor aquí en España de sus métodos de enseñanza. En el campo de la geografía publicó diversas obras y tradujo al castellano en 1913 la *Geografía Humana* de Herbertson⁵⁶.

Discípulo de J. Dantín Cereceda, M. Santaló (1888-1962) fue autor de una monografía regional pionera sobre *El Gironés*, y estuvo muy preocupado por los problemas metodológicos y didácticos de la geografía. Fruto de ello fue la publicación de diversos trabajos⁵⁷ en los que puede verse su crítica al determinismo ratzeliano y su alineación con los postulados clásicos de la geografía regional francesa. Profesor de la Escuela Normal de Gerona, pasó después a desempeñar la titularidad de la materia «Metodología de la Geografía» en la Normal de la Generalidad, de la que llegó a ser director⁵⁸.

54. En el tercer tomo de las obras de P. Vila que acabamos de citar en la nota anterior (pp. 86-109), pueden verse recopilados diversos artículos que tratan de las relaciones entre la geografía francesa y la catalana.

55. Sobre la Escuela Normal de la Generalidad, consúltese CARBONELL, J.: *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona, Edicions 62, 1977, 351 pp. Directa o indirectamente P. Vila estuvo también vinculado a otros intentos de mejorar la preparación de los maestros como la Escuela de Maestros de J. Bordin (1906-1910) y la Escuela Normal de la Mancomunidad (1921-1923).

Una información general para la renovación de la enseñanza catalana durante esta época nos la suministra MONES, *Op. cit.*, 1977, pp. 221-270. Se señala aquí (p. 243) que en la Escuela de Verano de 1932 y «siguiendo la moda decroliana», P. Vila dedicó cinco clases al tema «La Geografía local como centro de interés». La bibliografía más completa que conocemos sobre la obra de este geógrafo catalán es la de GALERA, M.: «Bibliografía Pau Vila», en: SOCIETAT CATALANA DE GEOGRAFIA (Ed.): *Miscel·lania Pau Vila. Biografia. Bibliografia. Treballs d'Homenatge*. Granollers, Editorial Montblanc-Martín, 1975, pp. 65-85.

56. Una breve reseña biográfica sobre este autor puede consultarse en MONES, J.: *Palau i Vera*, Joan, en: ARTAL-GABRIEL-LLUCH-ROCA, *Op. cit.*, 1979, pp. 357-358. La obra de HERBERTSON tuvo una amplia difusión. En 1931 se habían publicado ya seis ediciones de la misma. Bajo el título genérico de «La exploración metódica de l'ambient físic», este autor publicó diversos trabajos en la revista *Quaderns d'Estudi*, durante los años 1915, 1916 y 1917, que como el mismo indica, eran resúmenes de las ideas contenidas en la obra *Nature Study For Grammar grades* de W. Jackmann.

57. SANTALÓ, M.: *La Geografía moderna, su concepto y alcance*, «Revista de Escuelas Normales», año VII, n.º 8, Cuenca, octubre, 1929, pp. 219-225. SANTALÓ, M.: *Sobre el concepto y alcance actuales de la Geografía*, «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», t. LXIX, Madrid, 1929, pp. 481-494; reproducido en «Labor», Aveiro (Portugal), enero, 1930, pp. 11-21. La crítica al determinismo puede verse en las páginas 490 y 493. Hay que señalar que Santaló considera a Vallaux y a Banse como heterodoxos de la geografía (491-492).

58. Breves reseñas biográficas de Santaló se encuentran en FERRER, *Op. cit.*, 1973, pp. 304-305 y en CLARA, J.: *Santaló y Parvovell, Miquel*, en ARTAL-GABRIEL-LLUCH-ROCA, *Op. cit.*, 1979, pp. 431-432. Con un poco más de detalle, y a nivel informativo para el gran público, se ha ocupado de divulgar aspectos de la obra del geógrafo gironés CLARA, J.: *Bibliografía de Miquel Santaló*, «Re-

Hasta el momento, hemos señalado algunas de las figuras más representativas en el campo de la renovación de la enseñanza geográfica, las cuales desarrollaron la parte más importante de su labor en Cataluña hasta el año 1936.

Es evidente que el impulso procedente de la Escuela Normal existente en Madrid, y en la que R. Beltrán y Rozpide ejercía su magisterio, se extendió también por otras zonas de España si bien no con la intensidad que hubo en Cataluña. Una de estas áreas fue la vasca, siendo el principal protagonista en lo que se refiere a la crítica de los postulados de la geografía tradicional Leoncio Urabayen (1888-1958)⁵⁹.

Nacido en Erroz (Navarra), realizó estudios de magisterio elemental en la Normal de Navarra e ingresó en 1914 —al mismo tiempo que P. Chico Rello— en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, Aunque titular desde 1918 de la cátedra de «Lengua Castellana» en la Escuela Normal de Navarra, Urabayen compaginó esta actividad con la investigación geográfica.

En el año 1916 apareció ya su primer trabajo: una monografía local que seguía las pautas de la escuela regional francesa⁶⁰, y, como secretario del I Congreso de Estudios Vascos celebrado en Oñate en septiembre de 1918, presentó una comunicación en la que defendía la necesidad de vincular la escuela con la sociedad en la que se encontraba, mediante una adecuada selección de sus contenidos⁶¹.

Tras diversas publicaciones que se encuadran dentro de la línea de una geografía etnográfica, cuyos principales representantes eran J. Brunhes en Francia y O. Schlüter en Alemania⁶², Urabayen presentó en 1929 el primer tomo de su «Geografía Humana de Navarra» cuyo amplísimo prólogo le convierte en uno de los metodólogos más importantes de la geografía española con anterioridad a 1936⁶³. A lo largo de

vista de Girona», n.º 82, 1.º trimestre, 1978, pp. 95-101 y CLARA, J.: *Miquel Santaló, capdavanter de la moderna geografia catalana*, «Presència», n.º 542, noviembre, 1980, pp. 25-27 (Agradecemos a J. Clara la amabilidad de habernos remitido un ejemplar de cada uno de ellos). Santaló se ocupó también de problemas relacionados con la situación de la enseñanza de la geografía española en un trabajo que no hemos podido consultar. Véase SANTALÓ, M.: *Estado actual de la enseñanza de la geografía en España y convenientes reformas*, Madrid, 1927, 30 pp.

59. En nuestra opinión, Urabayen es uno de los geógrafos más desconocidos de nuestro país pese al interés de su obra. Sólo conocemos una tesis de licenciatura que se ha dedicado al estudio de su obra, desde un punto de vista muy descriptivo. Es la de ARREGUI, G.: *D. Leoncio Urabayen - Geógrafo social*, Tesis de licenciatura inédita dirigida por el Dr. J. I. Ruiz Olabuénaga, Facultad de Sociología, Universidad de Deusto, Bilbao, septiembre, 1977, 112 pp.

60. URABAYEN, L.: *Oroz-Betelu. Monografía geográfica*. Madrid, 1916 (Publicaciones de la Real Sociedad Geográfica).

61. URABAYEN, L.: *El maestro de la Escuela Vasca*, en: «I Congreso de Estudios Vascos» (Oñate 1-8 de septiembre de 1918). Bilbao, 1919, pp. 902-919.

62. Entre otras señalamos solamente URABAYEN, L.: *Otro tipo particularista. El habitante del valle de Ezcabarte*, «Revista Internacional de Estudios Vascos», t. XII-XIII 1929-1923. Reedición facsímil en la Biblioteca de la Gran Enciclopedia Vasca, Bilbao, 1969, pp. 37-52; 129-155; 364-398; 510-522 (1922) y 94-127; 257-296 (1923). URABAYEN, L.: *De Geografía humana. El hombre y el techo*, «Revista Internacional de Estudios Vascos», t. XVI, 1926, pp. 289-328 y 529-564.

63. Uno de los trabajos más citados por Urabayen es el de BRUNHES, J.: *La Géographie Humaine*, París, Librairie Felix Alcan. 1925, (1910), 3 vols. Un resumen de sus ideas sobre la geografía puede consultarse en URABAYEN, L.: *La Geografía Humana. Sus límites. Su contenido. Ensayo de estructuración*

este prólogo, el geógrafo navarro intentó definir lo que constituía el objeto y el método de la geografía como disciplina diferenciada, criticando al determinismo, y situado en una línea estrictamente fisonomista, defendió la tesis de que la geografía tenía que limitarse a analizar solamente los productos materiales, tangibles sobre la superficie terrestre, que eran el resultado de la interacción hombre-medio a los que denominó *precipitados geográficos*⁶⁴.

Hemos visto aquí algunas de las ideas de autores españoles que aspiraban a mejorar la situación de la geografía como materia de enseñanza. En realidad, y aunque partían de un situación mucho más favorable, también en el extranjero —pese a todo lo conseguido— se criticaba el atraso en el que se encontraban los estudios geográficos, en los que no se habían podido desterrar aún el memorismo y la enseñanza pasiva. Así, por ejemplo, Hettner, en su gran obra⁶⁵, señala que muchos autores discutían la necesidad de la geografía como materia de enseñanza, preguntándose por las razones que habían impedido que nuestra disciplina se encontrase a la altura de otras como la historia, las ciencias naturales, la lengua y las matemáticas.

Una buena parte del escaso prestigio de la geografía escolar la achaca Hettner a las concepciones unilaterales que de la misma han tenido aquellos que la practicaban: bien como una ciencia histórica o bien como una ciencia natural. Para el geógrafo alemán era necesario encontrar un punto intermedio y tener presente que «la enseñanza geográfica solo puede cumplir su misión en el caso de que sea una *materia de enseñanza independiente*»⁶⁶, por lo que era imprescindible romper con la subordinación a la historia o a otras disciplinas.

geográfica (I y II), «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», t. LXXIV, Madrid, 1934, pp. 177-204 y 266-279; URABAYEN, L.: *El panorama de la Geografía Humana*, «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», t. LXXIV, Madrid, 1934 b, pp. 468-476; 529-538 y 702-709 (este trabajo es continuación del anterior). Aunque no hemos podido consultarla, sabemos de la existencia de una publicación en la que parecen estar recopilados los artículos anteriores. URABAYEN, L.: *La Geografía Humana. Sus límites. Su contenido. Ensayo de estructuración geográfica*. Madrid, 1934 c (Publicaciones de la Real Sociedad Geográfica).

64. Sobre los precipitados geográficos, *Ibidem.*, pp. 37 y 43. Urabayen excluía al ser humano como objeto de la geografía, siendo la sociología la disciplina que trataría de ellos, *Ibidem.*, pp. 39, 40, 43 y 45.

Desbordaría los límites de nuestro trabajo entrar a analizar detenidamente de las ideas de Urabayen. Indicaremos que fue autor de un atlas de gran utilidad para la enseñanza, URABAYEN, L.: *Atlas geográfico de Navarra*, Pamplona, Editorial Emilio García Enciso, 1931. El texto explicativo del mismo apareció en otra publicación aparte, URABAYEN, L.: *Geografía de Navarra, Texto explicativo del atlas geográfico de Navarra*, Pamplona, Editorial Emilio García Enciso, 1931.

Dentro del área geográfica vasca, hay que señalar también el trabajo del inspector de primera enseñanza AZPEURRUTIA, J. M.: *Orientaciones para la enseñanza de la Geografía*, Madrid, Magisterio Español, s.f. (¿1925?), 32 pp. En este folleto se indicaba que la geografía había sido hasta hace escaso tiempo no una ciencia sino «...sólo un mosaico de retazos, mal unidos, en todas las ciencias» (p. 6). Azpeurrutia defendía la utilización del método estructurador de contenidos en la enseñanza que va de lo cercano a lo lejano (pp. 6, 7, 9, 18), y en el centro de estudio tenía que estar, si se quería seguir pautas científicas, no la región política sino la región natural (pp. 14-15). Además, la geografía debía ser el centro de interés en torno al que se agrupasen temas de historia, derecho, ciencias naturales, sociología, etc. (p. 15).

65. HETTNER, A.: *Die Geographie, ihr Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden*. Breslau, Ferdinand Hirt, 1927, pp. 422-423.

Junto a esto, Hettner fue también partidario de la utilización del método estructurador de la clase de geografía que iba de lo inmediatamente cercano al alumno a lo más lejano. Las razones que aducía para ello se basaban en la necesidad de seguir los principios de psicología evolutiva, por una parte, y en la creencia de que era de mayor interés para el estudiante oír hablar primero de los habitantes de su propia patria que de los de otros países, por la otra ⁶⁷.

Similares ideas se expusieron en los trabajos de autores españoles publicados alrededor de los años treinta ⁶⁸. Bullón, en una conferencia pronunciada en el «Centro de intercambio intelectual germano-español», señalaba que la importancia de una ciencia no había que valorarla sólo desde el punto de vista de la utilidad, sino teniendo también en cuenta «...su eficacia en orden al mejoramiento intelectual y moral del hombre» ⁶⁹.

Pese al memorismo imperante en la enseñanza geográfica y a la imprecisión en lo que se refería a cual debía ser el objeto de su estudio, Bullón, que fue catedrático de «Geografía Política y Descriptiva» en la Universidad Complutense a partir de 1907, concedía un alto valor formativo a la enseñanza geográfica: el estudio de la geografía, en el que se tomaba a la naturaleza como fuente de todo conocimiento geográfico ⁷⁰, enseñaba a pensar; mediante las excursiones se podía ayudar tanto al desarrollo intelectual como al desarrollo físico de los alumnos; y, finalmente, la geografía desempeñaba un papel importante en la formación del carácter y en el proceso de socialización de los estudiantes, favoreciendo a una mejor comprensión entre los pueblos.

En las voces correspondientes del Diccionario de Pedagogía Labor, aparecido en 1936 ⁷¹, puede constatarse ya la consolidación de la *Heimatkunde* aquí en España, no como materia de enseñanza primaria sino como principio estructurador de contenidos. El estudio de la localidad, del entorno, se convirtió en una idea que guiará toda la enseñanza primaria y buena parte de la secundaria, pues, además de adaptarse —se decía— a la evolución psicológica de los alumnos, permitía que se alcanzasen otros dos objetivos: acercar los contenidos de la enseñanza a las demandas de la sociedad en la que estaba inserta la escuela (ligazón escuela-vida), y posibilitar el trabajo científico en el aula, ya que los conceptos fundamentales se adquirirían de una manera inductiva. Junto

66. *Ibidem.*, p. 423.

67. Sobre el método de enseñanza en la clase de geografía puede verse HETTNER, *Op. cit.*, 1927, pp. 413, 414, 432, 433, 434, 438, 439 y 440. Las ideas de este autor sobre la enseñanza de la geografía y sobre el papel de nuestra disciplina en la educación, se encuentran en los libros séptimo y octavo de esta obra, pp. 408-321 y 422-446.

68. DANTIN CERECEDA, J.: *Geografía*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1929, 201 pp.

69. BULLÓN, E.: *Valor educativo de los estudios geográficos*. Madrid, Blass., S.A., 1930, p. 6.

70. En la conferencia se defienden puntos de vista claramente empiristas en lo que a la teoría del conocimiento se refiere.

71. «Geografía (Enseñanza de la)», en: SANCHEZ SARTO, L. (Dir.): *Diccionario Pedagógico Labor*, t. I, Barcelona, Labor, 1936, columnas 1469-1481; «Pedagogía y educación del medio natal», en: SANCHEZ SARTO, L. (Dir.): *Diccionario Pedagógico Labor*, t. II, Barcelona, Labor, 1936, columnas, 2362-2374.

a esto, y no menos importante, la «pedagogía del suelo natal» posibilitaba una mayor vinculación del niño con el medio que le rodeaba, despertando, a través de su conocimiento, un mayor amor hacia el mismo⁷².

72. Ideas similares pueden consultarse en SCHNASS, *Op. cit.*, 1937, pp. 83-87, 102, 104-107. En este trabajo se considera a la geografía como una ciencia natural, pp. 73 y 113, y se critica acerbadamente el memorismo imperante en la enseñanza de la geografía, pues siendo esta una «...ciencia viva... se enseña como ciencia muerta» (p. 114).

La aplicación de este método de enseñanza, muy vinculado con posturas galleguistas, puede consultarse en BARREIRO, L.: *Nova Xeografía de Galicia pras escolas*. Santiago, Editorial P.A.G., 1936. Este trabajo acaba de ser reeditado en versión facsímil por Ediciones Salvora, 1980 (véase aquí pp. 5-17).

8. — LA EPOCA DEL TOTALITARISMO EDUCATIVO.

La guerra civil y el triunfo de las fuerzas rebeldes significó el desmantelamiento del sistema educativo de la Segunda República y la construcción de un nuevo régimen bajo una nueva ideología: el totalitarismo. Esto trajo consigo una fuerte politización de la educación que se manifestó en la supresión del laicismo en la enseñanza y la práctica entrega de la misma a la Iglesia Católica, en la derogación de los órganos educativos autonómicos, en la prohibición del bilingüismo y de la coeducación, en la censura de los libros utilizados en la enseñanza y en la depuración de los cuerpos docentes que, además, se vieron mermados por el camino emprendido hacia el exilio por muchos de ellos para evitar la represión.

Algunos autores han señalado recientemente¹ las dificultades que se plantean a la hora de elaborar una definición de lo que constituyen las características fundamentales de un régimen totalitario, tanto por el problema de las variables a elegir como por la consideración peculiar —la importancia— que puede darse a cada una de ellas, que depende sobre todo de consideraciones subjetivas, de las perspectivas ideológicas en las que cada autor sitúa su trabajo.

Ramírez divide su período de estudio (1939-1975) en tres fases. La primera de ellas (1939-1945) sería estrictamente totalitaria; la segunda fase (1945-1960) es caracterizada como el período de la dictadura empírico-conservadora, y la tercera fase (1960-1975) es la del franquismo tecnocrático.

Aunque centrado fundamentalmente en las características superestructurales como elementos definitorios para establecer una periodización temporal del régimen franquista, los criterios de Ramírez pueden combinarse con las divisiones efectuadas en trabajos de economistas —hoy ya clásicos—, que distinguen entre los años 1939-1970 dos grandes períodos: los primeros veinte años (1939-1959) que culminan con el plan de estabilización y la década de los años sesenta, durante la cual se produce un fuerte desarrollo económico en nuestro país².

Creemos que esta doble división —aunque aquí no la sigamos estrictamente— puede ser útil para analizar la evolución de la legisla-

1. RAMÍREZ, M.: *España 1939-1975. Régimen político e ideología*. Madrid, Editorial Guadarrama, 1978, 124 pp.
2. LOPEZ MUÑOZ, A. y J. L. GARCIA DELGADO: *Crecimiento y crisis del capitalismo español*. Madrid, Edicusa, 1968; ROMAN, M.: *Los límites del crecimiento económico en España: 1959-1967*. Madrid, Ayuso, 1973; ROS HOMBRAYLLA, J. et. al.: *De la autarquía a la estabilización*, Madrid, Edicusa, 1973; TAMAMES, R.: *La República. La Era de Franco*. Madrid, Alianza, 1977 (1973); DONGES, J. B.: *La industrialización en España*, Vilassar de Mar (Barcelona), Oikos-Tau, 1976; TAMAMES, R.: *Estructura económica de España*, 2 vol., Madrid, Alianza, 1978 (1960).

ción educativa sobre la enseñanza secundaria en nuestro país, pues, aunque con desfases debidos a la relativa autonomía del sistema educativo, aquella seguirá también las pautas del desarrollo socioeconómico general: el plan de estudios de 1938 refleja claramente la concepción totalitaria de la educación; el plan del 1953 supuso ya un tímido intento de liberalización y de adecuación de los contenidos de la enseñanza a la realidad española de aquella época; finalmente, si bien es un tema que queda fuera de nuestro trabajo, la Ley General de Educación de 1970 significó la ruptura definitiva con el sistema de enseñanza liberal tradicional y su sustitución por otro que se ha venido denominando como tecnocrático³.

8.1. — El período bélico: la liquidación del sistema educativo republicano.

Mucho antes de finalizar la contienda, el régimen franquista comenzará la elaboración legal de la nueva estructura política de acuerdo con su mentalidad totalitaria, cuyos rasgos básicos serían: la existencia de una verdad oficial, de un partido único y de un jefe carismático, la crisis del Estado de Derecho y la aparición de un Estado-policía, junto con el control prácticamente total de los medios de comunicación para poder desarrollar una eficaz política de adoctrinamiento⁴.

Así, el decreto de 13 de septiembre de 1936 —en su artículo primero— declaraba fuera de la ley a todos los partidos políticos y organizaciones de cualquier tipo que, desde las últimas elecciones de febrero, hubieran formado parte del Frente Popular o se hubieran opuesto de cualquier modo al Movimiento Nacional⁵. La orden de 21 de septiembre de 1936⁶ señalaba para la enseñanza primaria el carácter obligatorio de la Historia Sagrada y de la Religión, y el decreto de 3 de mayo de 1938 restablecía en nuestro país la Compañía de Jesús, que había sido blanco en España de «las fuerzas secretas de la Revolución, en su incesante trabajar por la destrucción de España»⁷.

Otra cuestión a la que el nuevo régimen dedicó especial atención desde el primer momento fue la relacionada con el control ideológico de los medios de comunicación en general, y de los libros de texto y de lectura en los diversos niveles de enseñanza en particular.

El decreto de 23 de diciembre de 1936 declaraba ilícitos, en su artículo primero, «...la reproducción, el comercio y la circulación de libros, periódicos, folletos y de toda clase de impresos y grabados por-

3. Véase COLLECTIU D'EDUCACIO: «La E.G.B. en España», en: VARIOS AUTORES: *La enseñanza en España*, Madrid, Alberto Corazón Editor, 1975, pp. 89-223. También LERENA, *Op. cit.*, 1976. Es de interés la lectura del suplemento n.º 3 de la revista Cuadernos de Pedagogía, publicado en el mes de septiembre de 1976 y dedicado al «Fascismo y Educación». Para el tema que aquí nos ocupa, consúltese, sobre todo, los artículos siguientes: MONES, J.: *Cuatro décadas de educación franquista. Aspectos ideológicos*, «Cuadernos de Pedagogía», suplemento n.º 3, septiembre, 1976, pp. 11-16; CARBONELL, J.: *Cuatro décadas de educación franquista. Marco legal y política educativa*, «Cuadernos de Pedagogía», suplemento n.º 3, septiembre, 1976, pp. 24-29.

4. RAMIREZ, *Op. cit.*, 1978, pp. 27-31.

5. *Boletín Oficial del Estado* del 16 septiembre; en ARANZADI, 1936, R. 1554, p. 781.

6. *Boletín Oficial del Estado* del 24; en ARANZADI, 1936, R. 1584, p. 791.

7. *Boletín Oficial del Estado* del 7 de mayo; en ARANZADI, 1936, R. 456, pp. 399-400. La cita corresponde a la página 399, en la que se dice también que la Constitución de la II República «...síntetizaba, en forma de preceptos legales, los dictados de las Logias enemigas irreconciliables de la gran Patria Española».

nográficos de literatura socialista, comunista, libertaria, y, en general, disolvente»⁸, y la orden de 16 de septiembre de 1937 dictaba normas para la depuración de los fondos existentes en las bibliotecas públicas y en los centros de cultura⁹.

Una importante circular de 5 de marzo de 1938 dirigida a la Inspección de Primera Enseñanza señalaba los rasgos básicos de la orientación futura a impartir en este nivel en lo que se refiere a la educación religiosa, patriótica, cívica y a la educación física¹⁰. El control de los libros de texto para la enseñanza primaria se hacía más estricto a partir de la orden de 11 de abril de 1938, la cual encargaba al Instituto de España —creado por un decreto de 8 de diciembre de 1937— la redacción de los mismos con excepción de los de Política y Religión¹¹.

Dejando de lado una serie de disposiciones que desarrollaban aspectos ya expuestos¹², las órdenes de 7 de julio de 1938 —organizando la Comisión dictaminadora de libros de texto para la Segunda Enseñanza— y la de 20 de agosto —que hizo lo mismo, pero para los libros a utilizar en la escuela—¹³; crean los organismos más importantes en relación con el control del material empleado en la enseñanza. Hasta que el Consejo Nacional de Educación, que aparecerá como señalaremos más adelante en el año 1940, asuma sus funciones, estas comisiones serán las responsables de la calidad científica, pedagógica, del contenido político así como de una serie de requisitos materiales que debían reunir los libros de texto¹⁴.

Una de las primeras consecuencias de la rebelión militar que, desde sus comienzos controlaba ya ciertas zonas del país, y de su posterior

8. *Boletín Oficial del Estado* del 24 de diciembre; en ARANZADI 1936, R. 1909, pp. 906-907 (la cita es de la p. 906).

9. *Boletín Oficial del Estado* del 17; en ARANZADI 1937, R. 939, p. 702.

10. *Boletín Oficial del Estado* del 8; en ARANZADI 1938, R. 226, pp. 179-180. Aquí se indica que «el restablecimiento del Crucifijo en las Escuelas... no significa tan sólo que a la Escuela laica del régimen soviético substituya nominalmente el catolicismo de la Escuela Nacional». Para los autores de la circular era necesario también sacar consecuencias morales y religiosas de cualquier tipo de contenidos educativos, se refieran éstos a las Ciencias, a la Historia o a la Geografía: la influencia del pensamiento manioniano es evidente. También se hace especial énfasis en la educación patriótica: «Se acabó —se nos dice— el desdén por nuestra Historia. Terminó la agresión traidora a todo lo español...»; la finalidad educativa de la historia era pues la de fomentar el patriotismo (véase p. 179).

11. *Boletín Oficial del Estado* del 15; ARANZADI 1938, R. 377, p. 342.

12. Orden de 29 de abril de 1938, por la que se señalan normas para la autorización previa para publicar libros, *Boletín Oficial del Estado* de 30; en ARANZADI, 1938, R. 428, p. 379. Orden de 28 de junio de 1938 por la que se dictan normas para la venta de libros de texto de primera enseñanza, *Boletín Oficial del Estado* del 5 de julio; en ARANZADI, 1938, R. 724, p. 601.

13. Orden de 7 de julio de 1938, por la que se señalan normas a la Comisión dictaminadora de los libros de texto para la Segunda Enseñanza, *Boletín Oficial del Estado* del 12; en ARANZADI, 1938, R. 754, p. 629. Orden de 20 de agosto de 1938, por la que se crea la Comisión dictaminadora de libros para escuelas, *Boletín Oficial del Estado* del 25; en ARANZADI, R. 927, pp.

14. El preámbulo de la orden de 7 de julio indicaba que había que exigir a los libros de texto «...un nivel que responda a los intereses del Nuevo Estado...». A través de la labor de la Comisión dictaminadora de Primera Enseñanza se pretendía dar a «...la Escuela, al maestro y a los niños aquella sana doctrina, saturada de espíritu religioso y patriótico, que constituye la esencia de nuestro Movimiento Nacional», y los libros habían de ser juzgados teniendo en cuenta «...su contenido religioso, moral, patriótico, pedagógico, científico, literario, tipográfico y precio de venta» (p. 629).

triunfo, fue la huida de la represión de una gran cantidad de españoles. El tema de la emigración republicana y sus efectos posteriores ha sido objeto de atención reciente en los últimos años¹⁵. No se trata aquí de señalar hasta donde son correctas o no las cifras que se indican por parte de los autores que se han ocupado de esta cuestión, así como tampoco podemos detenernos a analizar el problema de las fuentes documentales que se utilizan. Más modestamente, y al hilo de nuestra argumentación que persigue otros fines, queremos llamar la atención del lector sobre dos cuestiones: la importancia cuantitativa de la emigración en general y la incidencia que dentro de la misma tuvieron los docentes de los diversos niveles.

Respecto a la primera de las cuestiones, y pese a que los autores que manejan el tema lo hacen con precaución barajando diversas cifras, parece comprobado que fueron más de 400.000 españoles los que pasaron a Francia, a los que habría que añadir unos 10.000 que se afincaron en el Norte de África y los que emigraron al continente americano¹⁶. En relación con el problema de la emigración forzosa de profesionales, todos los autores que se han ocupado del tema señalan el volumen del grupo de los docentes. Para Llorens «...puede afirmarse sin error que el grupo más numeroso (de los profesionales que emigraron, AL) lo formaron quienes se habían dedicado a la enseñanza en cualquiera de sus grados, desde la escuela primaria hasta la universidad»¹⁷. García Camarero¹⁸ apunta también la importancia cuantitativa y cualitativa del exilio de docentes, y Rubio¹⁹, en el capítulo cuarto del primer tomo de su trabajo —dedicado a la cuestión de «Las coordenadas socioprofesionales y sociogeográficas del exilio»— presenta diversos cuadros que analizan este tema, utilizando como fuente, pese a ser consciente de ciertos problemas que plantea, un censo profesional que, procedente del SERE, se presentó a la Conferencia Internacional de Ayuda a los Refugiados Españoles que tuvo lugar en París en el mes de julio del año 1939.

De un total de 16.578 personas incluidas en profesiones del sector terciario, 2.063 (el 12,4 %) eran profesores y maestros²⁰. El exilio afectó también fuertemente al profesorado de enseñanza universitaria, al de la enseñanza secundaria y al de las Escuelas Normales²¹. De los 579

15. Con diversas órdenes dictadas en noviembre y diciembre de 1936, el régimen franquista había iniciado ya la depuración de los cuerpos docentes. Véase DE PUELLES, *Op. cit.*, 1980, pp. 367-368.

El lector interesado en el tema de la emigración republicana puede consultar los trabajos de DIAZ, E.: *Notas para una historia del pensamiento español actual (1939-1972). Primera parte: los años cuarenta*, «Sistema», n.º 1, enero, 1973, pp. 110-112; RUBIO, J.: *La emigración de la guerra civil de 1936-1939. Historia del éxodo que se produce al final de la II República*, 3 vol. Madrid, Librería Editorial San Martín, 1977, 1229 pp. ABELLAN, J.L. (Dir.): *El exilio español de 1939*, 6 vol. Madrid, Taurus, 1976-1978.

16. LLORENS, V.: *La emigración republicana en 1939*, en: ABELLAN, J.L. (Dir.), *Op. cit.*, 1976, vol. I, pp. 99-100 y 114-115.

17. *Ibidem.*, p. 104.

18. GARCÍA CAMARERO, E.: *La ciencia española en el exilio de 1939*, en: ABELLAN, *Op. cit.*, 1978, vol. V, pp. 199-200.

19. RUBIO, *Op. cit.*, 1977, vol. I, pp. 213-285.

20. *Ibidem.*, p. 218 (El cuadro n.º 9 nos suministra información sobre las «Principales profesiones del sector terciario en los españoles internados en campos de concentración franceses»).

21. *Ibidem.*, p. 221. (El cuadro n.º 10 informa sobre el «Profesorado de enseñanza universitaria, secundaria y escuelas normales expatriados a consecuencia de la guerra civil»).

catedráticos universitarios que había en España en Agosto de 1935, incluidos los excedentes, se fueron al exilio 72 (el 12 %).

Rubio, autor al que hemos venido siguiendo, indica la importancia de esta pérdida no sólo por sus valores absolutos, sino también por la dificultad de reemplazar a corto plazo a este personal tan altamente cualificado. La emigración de por lo menos 10.000 personas con una excelente preparación constituyó para Rubio un «éxodo de cerebros». Las consecuencias que la misma tendrá en el campo socio-económico y socio-cultural de nuestro país, serán muy importantes ²².

8.2. — El plan de estudio de 1938 o la vuelta al Siglo de Oro.

Como hemos señalado anteriormente, uno de los rasgos más significativos de la concepción totalitaria del Estado que surge en España de la guerra civil es la extrema ideologización del aparato educativo. Es la época del «nacional-catolicismo», que se caracteriza por la existencia de un fuerte dirigismo educativo y cultural, cuyos rasgos básicos serán una frontal oposición a todos los intentos que pretendiesen la secularización de la vida pública y la defensa a ultranza de los postulados de la Iglesia católica ²³.

El apoyo prácticamente unánime de la jerarquía religiosa española a las fuerzas rebeldes, como lo muestra la pastoral colectiva de julio de 1937, se verá premiado por el nuevo régimen derogando la legislación republicana sobre cuestiones que la afectaban, y, lo que es más importante, entregándole una buena parte del aparato educativo a través de una política de apoyo a la enseñanza privada. Todo esto, como puede suponerse, sin contar con el hecho ya indicado por nosotros de que la enseñanza de la religión era obligatoria, y que el derecho de inspección que tenía la iglesia sobre los contenidos de la misma garantizaba su ortodoxia.

¿Cuál fue la actividad legisladora educativa y cuáles fueron sus rasgos básicos durante este período «nacional-catolicista»? Entre los años 1938-1951, las cuestiones relacionadas con la enseñanza dependieron únicamente de dos personas: Pedro Sainz Rodríguez y José Ibañez Martín ²⁴.

Durante el mandato de estos dos ministros se promulgaron diversas leyes que reorganizaron por completo nuestro sistema educativo: la ley de 20 de septiembre de 1938 sobre la reforma de la segunda enseñanza ²⁵; la ley de ordenación de los estudios universitarios de 29 de julio de 1943 ²⁶; la ley sobre enseñanza primaria de 17 de julio de 1945 ²⁷ y la ley de bases de la enseñanza media y profesional ²⁸.

22. *Ibidem.*, p. 223; En las páginas anteriores (219-229) se nos había indicado también la importancia cualitativa del éxodo de maestros, aunque los dos mil maestros exiliados sólo representarán el 5 % del total de la plantilla.

23. PEREZ GALAN, M.: «El Bachillerato en España», en: VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1975, pp. 259-284; también DE PUELLES, *Op. cit.*, 1980, pp. 361-386.

24. El primero de ellos fue ministro desde el 1-2-1938 hasta el 9-8-1939; el segundo a partir de esta fecha hasta el 18-7-1951.

25. *Boletín Oficial del Estado* del 23, pp. 89-100.

26. *Boletín Oficial del Estado* del 31; en ARANZADI 1943, R. 1091, pp. 946-962.

27. *Boletín Oficial del Estado* del 18; en ARANZADI 1945, R. 979, pp. 1148-1170.

28. *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* del 1 de agosto, 1949, pp. 1148-1170.

28. *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* del 1 de agosto, 1949, pp. 474-477.

Antes de comenzar a analizar con algo de detalle los rasgos básicos convendría indicar la escasa y peculiar atención que el nuevo régimen prestará a la enseñanza.

Diversos autores que se han ocupado del tema señalan, y no sólo para el período franquista, por supuesto²⁹, que el punto débil de nuestro sistema educativo ha sido el tratamiento dado por los políticos a la enseñanza primaria, que siempre ha estado relegada, salvo en cortos períodos, en lo que se refiere a la atención recibida por parte de los poderes públicos.

Esto se pone de manifiesto si se analiza la evolución en España de las tasas de escolaridad de los niños de edades comprendidas entre los seis y los trece años. En el curso 1880-1881³⁰ había en nuestro país un total de 1.666.601 niños sin escolarizar, siendo la tasa de escolaridad el 52 %. Sesenta años más tarde, en el curso 1932-1933, y sobre un total de 4.377.778 frente a los 3.436.057 del curso 1880-1881, los niños sin escolarizar eran 2.115.638 y la tasa de escolarización estaba situada en el 51 %. Casi veinte años después, en el curso 1951-1952, y sobre un total de 4.272.063 niños de edades comprendidas entre los seis y los trece años, la población sin escolarizar era de 2.160.895, *habiéndose reducido* la tasa de escolaridad en un punto, es decir, su valor era del 50 %.

Pese a este gravísimo problema, pues al finalizar la guerra civil había más de la mitad de los niños que no recibían ningún tipo de enseñanza, el rasgo definitorio en nuestra opinión de la actitud del nuevo régimen frente a los problemas educativos, no lo fue tanto —pese a su indudable importancia— el interés por impartir un tipo de contenidos u otros, como la despreocupación por la enseñanza primaria, la cual se pone de manifiesto en su misma actividad legisladora que se ocupará de inmediato de regular estrictamente aquel tipo de estudios que seguirán las élites del país (el bachillerato y los estudios universitarios) y relegará cronológicamente y en lo que se refiere a dotaciones presupuestarias la enseñanza primaria³¹.

Pasando ya al tema que nos ocupa, especialistas en la materia³² han puesto de manifiesto la importancia de la ley de 20 de septiembre de 1938, que sustituyó al plan de estudios elaborado por Villalobos en el año 1934 (véase capítulo 3.2), no sólo por el hecho de que estuvo en

29. ROMERO y DE MIGUEL, *Op. cit.*, 1970, pp. 12-26, especialmente. También puede consultarse el capítulo catorce del INFORME FOESSA de 1970, dedicado al tema de la «Educación y Ciencia» en el que se presenta abundante material estadístico sobre esta cuestión. Sobre todo, las pp. 845-857, la tabla 14.5 que aparece en la p. 956 y que muestra la evolución secular de las tasas de escolaridad de seis-trece años según diversas fuentes, y la tabla 14.10 (p. 959), en donde se nos ofrecen datos sobre la evolución secular de la enseñanza primaria en España por provincias y para varios años: 1880, 1932, 1951 y 1965).

30. ROMERO y DE MIGUEL, *Op. cit.*, 1970, p. 15.

31. Para cuestiones relacionadas con la estructura de la institución escolar, en el nivel de la enseñanza primaria y durante el período comprendido entre los años 1939-1951, puede consultarse el ya señalado Informe Foessa de 1970 (particularmente las tablas 14.8 y 14.9, que nos presentan respectivamente la evolución del número de escuelas unitarias en España para varios cursos por provincias y capitales de provincia, p. 958). Se recogen también interesantes ideas sobre esta cuestión en COL·LECTIU D'EDUCACIÓ, *Op. cit.*, 1975, pp. 112-119. El escaso interés de los poderes públicos por la cuestión educativa en general se pone claramente de relieve cuando se estudia el % del PNB gastado en investigación y se le compara con el de otros países.

32. PEREZ GALAN, *Op. cit.*, 1975, pp. 259-284 y DE PUELLES, *Op. cit.*, 1980, pp. 361-386.

vigor durante quince años sino también porque su preámbulo refleja claramente los postulados del «nacional-catolicismo» educativo³³.

del plan de estudios del bachillerato promulgado por P. Sainz Rodríguez,

Recogiendo de nuevo las ideas expuestas en los capítulos segundo y tercero de nuestro trabajo, hemos de indicar que esta normativa legal se sitúa claramente en la línea de los postulados tradicionales, en lo que se refiere a la finalidad que tenían que cumplir los estudios del bachillerato: preparar a los estudiantes para la entrada en la universidad.

Junto a esta finalidad claramente propedéutica de los estudios del bachillerato, destaca también la concepción enciclopédica del mismo y su orientación clásico-humanista, como puede comprobarse analizando tanto la tabla de materias n.º 29 (anexo I) como el cuadro de asignaturas n.º 30 (anexo II).

Además, el hecho de que el paradigma clásico a nivel educativo es el de nuestro Siglo de Oro, no deja lugar a dudas cuando se nos dice que frente a la España decadente anterior a 1939, y aplicando «...el nuevo plan en la realidad docente con decidida y progresiva asimilación...», se aspira a conseguir una España que renazca «...a su auténtico ser cultural, a su vocación de misión y de ejemplaridad, a su tensión militante y heroica...». Y esta España, sigue señalando el legislador al final del preámbulo, «...podrá contar para su juventud con este sistema activo y eficaz de cultura y docente que ha de templar las almas de los españoles con aquellas virtudes de nuestros grandes capitanes y políticos de nuestro Siglo de Oro, formados en la Teología católica de Trento, en las Humanidades renacentistas y en los triunfos guerreros por tierra y por mar en defensa y expansión de la hispanidad»³⁴.

Este retorno hacia lo clásico y la reafirmación de lo español, criticando «...el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento, la deshumanización de la literatura y el arte...»³⁵, va acompañado por la defensa de una estricta ortodoxia religiosa en la enseñanza así como por un acendrado patriotismo. Hasta tal punto que se declara expresamente como finalidad última de todas las materias que componen el plan de estudios la de reforzar el sentimiento religioso y patriótico como algo genuinamente español:

«Consecuentemente —se nos dice—, la formación clásica y humanista ha de ser acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico. El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa que comprenda desde el Catecismo, el Evangelio y la Moral, hasta la Liturgia, la Historia de la Iglesia y una adecuada Apologética, completándose esta formación espiritual con nociones de Filosofía e Historia de la Filosofía. La revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo antihispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz le-

33. TAMAMES, *Op. cit.*, 1977, pp. 550-551 trata brevemente este período bajo el epígrafe del «neotomismo español».

34. *Boletín Oficial del Estado* del 23, p. 92. El legislador (p. 90) justifica las ventajas de esta orientación clásica del bachillerato aduciendo razones de diverso tipo: desde aquella que señala que los estudios clásicos ayudan a desarrollar la inteligencia hasta la de que este tipo de formación suministra el «... camino seguro para la vuelta a la valoración del auténtico ser de España». VINAJO, *Op. cit.*, 1982, pp. 448-449 ha realizado un agudo análisis sobre cuales pudieran haber sido las causas del gran peso de la orientación clásica en los estudios de diversos países europeos. También LERENA, *Op. cit.*, 1976, pp. 165-251.

35. *Ibidem.*, p. 92.

yenda negra, se ha de conseguir mediante la enseñanza de la Historia Universal (*acompañada de la Geografía*), principalmente en sus relaciones con la de España. Se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española, la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, según concepto felicísimo de Ramiro de Maeztu, defensora y misionera de la verdadera civilización, que es la Cristiandad»³⁶

Junto con la religiosidad y el patriotismo, otra de las características de este plan de estudios es la importancia que se concede al idioma castellano en el mismo. Haciendo suya la frase de Nebrija, según la cual «...fue siempre la lengua compañera inseparable del Imperio»³⁷, los autores de esta normativa legal potenciarán el estudio de la misma. La enseñanza tenía que hacerse en castellano, prohibiéndose la utilización de los otros idiomas existentes en nuestro país.

Por lo que se refiere a la estructura de este bachillerato, hay que indicar que se accedía al mismo con diez años de edad (cumplidos o a cumplir durante el año natural de la matrícula), cursándose siete materias fundamentales. Los siete años que duraban estos estudios se dividían de la siguiente manera: los tres primeros eran una especie de bachillerato elemental, que conducía hacia ciertos estudios especiales; los cinco cursos formaban un segundo ciclo de preparación para determinadas enseñanzas; por último, los siete cursos constituían el bachillerato universitario que había que revalidar con un examen de Estado.

La cuestión del control ideológico de la enseñanza que se imparte es objeto también de atención por parte del legislador, que la aborda por una triple vía: el control de los libros de texto utilizados en la enseñanza media, con el fin de que existiese «...un nivel de calidad pedagógica, científica y política que responda a los intereses del nuevo Estado», mediante la creación de una Comisión dictaminadora para los libros de texto de este nivel educativo; y a través de la formulación de los cuestionarios de las siete materias básicas y la atribución a la Inspección de la facultad de hacer cumplir la legislación vigente «...cuidando de que las enseñanzas respondan a los principios inspiradores del Movimiento Nacional»³⁸.

Pese a que sobrepasaría los límites de nuestro trabajo el detallar la composición de las comisiones dictaminadoras o depuradoras en los diversos ámbitos, conviene señalar que el nuevo régimen tuvo siempre muy clara la utilización del libro como arma ideológica. Así, en el preámbulo del decreto de 23 de diciembre de 1936 (véase nota n.º 8 de este mismo capítulo) se nos decía que «una de las armas de más eficacia puesta en juego por los enemigos de la patria ha sido la difusión de la literatura pornográfica y disolvente. La inteligencia dócil de la juventud y la ignorancia de las masas fueron el medio propicio donde se desarrolló el cultivo de las ideas revolucionarias y la triste experiencia de este modo histórico, demuestra el éxito del procedimiento elegido por los enemigos de la religión, de la civilización, de la familia y de todos los conceptos en que la sociedad descansa»³⁹.

El artículo quinto de la orden de 16 de septiembre de 1937 sobre la

36. *Ibidem.*, p. 90 (subrayado AL.).

37. *Ibidem.*, p. 90. Una orden de noviembre de 1937 y un decreto de abril de 1938 habían derogado la legislación educativa autonómica.

38. *Ibidem.*, las citas están tomadas de las páginas 92, 94, 95, y 96.

39. *Boletín Oficial del Estado* del 24, p. 906.

depuración de los fondos existentes en las bibliotecas (véase nota n.º 9 de este capítulo), señalaba que las comisiones depuradoras ordenarán la retirada de «...libros, folletos, revistas, publicaciones, grabados e impresos que contengan en su texto láminas o estampados con exposición de ideas disolventes, conceptos inmorales, propaganda de doctrinas marxistas y todo cuanto signifique falta de respeto a la dignidad de nuestro glorioso Ejército, atentados a la unidad de la Patria, menosprecio a la Religión Católica y de cuanto se oponga al significado y fines de nuestra Cruzada Nacional»⁴⁰.

Y esta misma comisión seguía además una serie de criterios para seleccionar los libros depurados, que se especifican en el art. sexto: los libros clasificados como pornográficos o de propaganda revolucionaria eran destruidos, y los libros y folletos con mérito literario o científico, pero cuyo contenido pudiera ser nocivo «...para lectores ingenuos o no suficientemente preparados para la lectura de los mismos», tenían que ser guardados en un lugar oculto de la biblioteca y sólo se podía acceder a los mismos mediante la otorgación de un permiso especial dado por la comisión de cultura⁴¹.

8.3. — La legislación educativa durante la época de la autarquía.

Al intentar analizar la legislación educativa promulgada en nuestro país durante la década de los años cuarenta, es necesario tener en cuenta la peculiar situación socio-económica por la que atravesó España, cuyos rasgos estarían definidos por una fuerte ruralización, por una escasa mecanización de las tareas agrícolas, por la atonía industrial y por una fuerte burocratización del aparato productivo.

Esto se pone de manifiesto si se repasa la evolución de ciertos indicadores de la actividad económica durante ese período, y se les compara con los anteriores. Así, y utilizando un trabajo clásico⁴², comprobamos que la distribución de la población activa en el año 1930 fue la siguiente: el 45,51 % estaba ocupada en el sector agrícola, el 26,51 % en el sector industrial y el 27,98 % en el sector de los servicios. En el año 1940, estas cifras alcanzaron los siguientes valores: 50,52 %, 22,13 % y 27,35 %. Y una década más tarde, es decir, en 1950, el 47,57 % se empleaba aún en la agricultura, el 26,55 % en la industria y el 25,88 % en el sector terciario. El estancamiento de la actividad económica y la fuerte ruralización de nuestro país es evidente, pues el sector primario tiene un peso mayor en 1950 que en 1930, y el sector industrial se ha quedado prácticamente en los niveles que tenía en el año 1930⁴³.

Idénticas conclusiones obtenemos si nos fijamos en la evolución del índice de crecimiento industrial durante este período. Siguiendo el trabajo antes mencionado se comprueba que, pese a las diferencias existentes entre el índice elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y el confeccionado por el Consejo de Economía Nacional, el desarrollo industrial español fue muy lento debido sobre todo a la carencia de

40. *Boletín Oficial del Estado* del 17, p. 702.

41. *Ibidem.*, p. 702.

42. TAMAMES, *Op. cit.*, 121978, p. 81.

43. Los porcentajes de la población activa sobre el total de la población fueron los siguientes: el 35,51 % en 1930, el 34,61 % en 1940 y el 37,09 % en 1950. La tendencia regresiva de la década de los años cuarenta es evidente también aquí, *Ibidem.*, p. 81.

materias primas y a problemas de abastecimiento energético: tomando como base la fuente del INE, y concediéndole al año 1929 el valor de 100, el índice alcanzado por el crecimiento industrial avanzó sólo hasta 152 en el año 1950. Y si las fuentes elegidas hubieran sido la del CEN y la del INE dándole un valor de 100 al año 1942, obtendríamos unos índices de crecimiento para 1950 de 123 o de 136 ⁴⁴.

Este estancamiento o retroceso de la actividad económica general en nuestro país durante la década de los años cuarenta, quedaría también muy claro si se tomasen otros indicadores como el de la evolución de la renta nacional ⁴⁵. Durante el período comprendido entre los años 1935-1954 el índice de la renta per cápita, en pesetas de 1935, pasó de un valor 100 en este año a 85 en 1950. Y el índice de la renta por individuo activo en pesetas de 1935 descendió también, pues de un valor 100 para este año se pasó a otro de 82 en 1950 ⁴⁶.

La peculiar actitud del nuevo régimen con respecto a los estudios del bachillerato se puso de manifiesto bien pronto. Así, Pérez Galán ⁴⁷ nos indica en su trabajo que una orden de 13 de septiembre de 1937 clausuraba ocho Institutos Nacionales y 29 Institutos Elementales ubicados en ciudades de tipo medio o en ciudades con concentraciones importantes de población debido a su peculiar carácter industrial. Y otra orden posterior, promulgada el 5 de agosto de 1939, criticaba la política educativa llevaba a cabo por la Segunda República que se caracterizó por la creación de nuevos centros de enseñanza ⁴⁸.

Consecuentemente con esta manera de pensar, la actuación de las autoridades educativas se dirigió hacia la entrega a la iniciativa privada de la mayor parte de este nivel educativo, lo cual se pone de manifiesto si se analiza la evolución del número de institutos existentes y la de los alumnos que cursaron el bachillerato.

En lo que se refiere a la primera cuestión ⁴⁹, el número de institutos apenas se modificó, pues de 113 que eran los existentes en el curso 1939-1940 se pasó sólo a 119 en el curso 1949-1950. El número total de alumnos que cursaron los estudios del bachillerato en esta década pasó de 157.707 en el curso 1940-1941 a 214.847 en el curso 1949-1950 (un aumento del 36,2 %). Ahora bien, más interesante que este dato para conocer la actitud del nuevo régimen ante la enseñanza del bachillerato es analizar la distribución de los alumnos por centros oficiales, colegiados y libres.

44. *Ibidem.*, p. 372. Sobre los principios básicos de la política de industrialización durante la época de la autarquía, pp. 354 y ss. También DONGES, *Op. cit.*, 1976, pp. 37-56.

45. TAMAMES, *Op. cit.*, 1977, p. 98. Es de gran interés la lectura del capítulo tercero, dedicado a la «Estructura Económica y Social» (pp. 59-139). Y para la era de Franco, el capítulo onceavo, que se ocupa del mismo tema, y en el que pueden encontrarse multitud de cuadros que demuestran este retroceso. Véase, por ejemplo, BAS, J. M.: *Cuatro décadas de educación franquista. Política económica*, «Caudernos de Pedagogía», suplemento n.º 3, septiembre, 1976, pp. 17-23. Aquí (p. 19) puede comprobarse el estancamiento del presupuesto del Ministerio de Educación. Hasta el año 1950 no se alcanzó un porcentaje similar al de 1935 (en lo que se refiere a su participación en el volumen total de los presupuestos generales del estado).

46. *Ibidem.*, p. 387.

47. PEREZ GALAN, *Op. cit.*, 1975, p. 275. La orden es del 14 de septiembre (BOE del 15). Puede consultarse en ARANZADI, 1937, R. 931, pp. 699-700.

48. *Boletín Oficial del Estado* del 10; en ARANZADI, 1939, R. 986, p. 596. Mediante esta orden quedaban clausurados diversos Institutos.

49. PEREZ GALAN, *Op. cit.*, pp. 275-277.

Sobre un total de 157.707 alumnos en el curso 1940-1941, un 34,1 % (53.702) realizaron sus estudios en centros oficiales y 104.005 (65,9 %) en centros privados. En el curso 1944-45 el total de alumnos fue de 185.644. De ellos, 37.853 (el 20,4 %) estudiaban en centros oficiales; 125.513 (67,6 por ciento) en centros colegiados y 22.278 (12 %) en centros libres. Y los datos del curso 1949-1950 confirman la privatización del sector: de un total de 214.847 alumnos, el número de los que asistió a los centros oficiales fue de 36.206 (frente a los 53.702 del curso 1940-41), es decir, el 16,9 %; en centros colegiados lo hicieron 132.697 alumnos (el 61,8 %), y en centros libres 45.944 alumnos (el 21,3 %) ⁵⁰.

Antes de pasar a tratar en el último apartado de este capítulo la actitud del régimen franquista ante las experiencias renovadoras del campo de la pedagogía que habían eclosionado en la época de la Segunda República, queremos hacer una breve referencia a los rasgos básicos de la restante legislación educativa promulgada durante esta década, pues fue de gran importancia ⁵¹.

Junto al proceso legal de construcción del nuevo sistema político, bajo el ministerio de J. Ibañez Martín se promulgaron tres leyes de gran trascendencia regulando los estudios universitarios, la enseñanza primaria y la enseñanza media y profesional, que llevarán a estos campos los ideales educativos del Movimiento Nacional: la religiosidad, el patriotismo y la vuelta a la España Imperial como modelo a imitar.

La ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad Española ⁵² presenta un amplio preámbulo que constituye la interpretación oficial que se hacía de la historia de nuestro país: la España de los Reyes Católicos fue una especie de paraíso que se perdió debido sobre todo a las influencias extranjeras. En el siglo XVIII, que fue cuando comenzaron a acusarse estas, «...hizo su aparición el escepticismo y se derrumbó con estrépito el edificio de nuestra unidad espiritual, entre los ensayos, la impiedad, la habladuría y la ostentación» ⁵³. A partir de 1868 la crisis era ya casi total, y «...la —Segunda, AL.— República lanzó a la Universidad por la pendiente del aniquilamiento y desespañolización, hasta el punto de que brotaron de su propia entraña las más monstruosas negaciones nacionales» ⁵⁴.

Frente a esta situación, y con el fin de devolver a España su «unidad», su «grandeza» y su «libertad», la nueva normativa universitaria (en vigor prácticamente hasta 1970) supuso una vuelta al pasado. La Universidad tenía que subordinarse a los ideales de la Falange y los

50. El estancamiento de los estudios de bachillerato en nuestro país durante esta década ha sido puesto también de manifiesto por el Informe FOESSA de 1970, al analizar la evolución secular del número de alumnos matriculados en el bachillerato general (véase tabla 14.2, p. 960). Durante la Segunda República, y en relación con el período anterior, se dobló la matrícula de alumnos pasando de 272 alumnos por cien mil habitantes en 1927 a 500. En el año 1940 fueron 605 alumnos, en 1946, 745 estudiantes y en 1950, 780 alumnos (véase p. 585 del citado informe).

51. No podemos dejar de indicar que durante este período se promulgaron también diversas leyes fundamentales: el Fuero del Trabajo (9-3-1938), la Ley Constitutiva de las Cortes (17-7-1942), el Fuero de los Españoles (17-7-1945), la Ley de Referendum (22-10-1945) y la Ley de Sucesión a la Jefatura del Estado (26-7-1946). Todas ellas pueden consultarse en DE ESTEBAN, *Op. cit.*, 1981, pp. 240-277.

52. Véase nota n.º 26 de este mismo capítulo.

53. *Boletín Oficial del Estado* del 31; en ARANZADI 1943, R. 1091, p. 947.

54. *Ibidem.*, p. 947.

contenidos que en ella se impartían debían de estar de acuerdo con la ortodoxia de la religión católica⁵⁵.

Pese a la lamentable situación en la que se encontraba la enseñanza primaria en nuestro país, hasta el año 1945 —y una vez publicadas ya las normativas correspondientes para los estudios del bachillerato (1938) y para la enseñanza universitaria (1943)— no se promulgará la ley de 17 de julio sobre la Instrucción Primaria⁵⁶.

En su preámbulo aparece una historia de las ideas pedagógicas en España que es similar a la interpretación que hacía la ley que en 1943 reguló los estudios universitarios. La tradición pedagógica de «...nuestro siglo imperial...» es elevada a la categoría de mito, y, de nuevo, fue «...el mal llamado siglo de las luces, con su cortejo exótico de frivolidades, de racionalismos y de impiedad... (el que produjo, AL.) secuela en los años sucesivos de agitación política y revolucionaria...»⁵⁷.

El período de la Segunda República aparece con unas tintas negrísimas: «...la escuela sufrió una etapa de influencias materialistas y desnacionalizantes que la convirtieron en campo de experimentación para la más torpe política, negadora del ser íntimo de nuestra conciencia histórica»⁵⁸. Por si fuera poco, «...las propagandas sectarias preparaban la incorporación de la adolescencia al torvo empeño de la revolución marxista»⁵⁹.

La solución a estos problemas nos es ya conocida: fuerte control ideológico del profesorado, subordinación de los contenidos escolares al pensamiento tradicional de la iglesia católica y refuerzo del patriotismo, utilizando para ello la totalidad de las materias que se enseñaban en la escuela (incluida la educación física).

Por otra parte, el carácter explícitamente clasista de esta ley se manifiesta en la división de la enseñanza primaria en dos períodos: el elemental (entre los seis y diez años) y un período de perfeccionamiento (para alumnos cuyas edades estaban comprendidas entre los diez y los doce años). Las dos redes de escolarización, sobre las que han realizado sus investigaciones autores franceses y españoles⁶⁰, se evidencian con toda su crudeza: la primera pensada para aquellas personas que se incorporarán al mercado del trabajo; la segunda, para la minoría privilegiada que seguirá estudios de bachillerato y posteriormente en la universidad.

La época autárquica y el escaso desarrollo de las fuerzas productivas de nuestro país durante la misma fueron los responsables tanto del pobre tratamiento dado aquí a la enseñanza primaria, como de que

55. Las actividades de la universidad «...habrán de tener como guía suprema el dogma y la moral cristiana y lo establecido en los sagrados cánones respecto de la enseñanza», *Ibidem.*, p. 947.

56. Véase nota n.º 27 de este capítulo.

57. *Boletín Oficial del Estado* del 18 de julio de 1945; en ARANZADI 1945, R. 979, p. 1150.

58. *Ibidem.*, p. 1150.

59. *Ibidem.*, p. 1150.

60. BOURDIEU, P. y J.C. PASSERON: *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor, 1957 (sobre todo, pp. 25-54). BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI, 1976, pp. 47-112 especialmente. BOURDIEU, P. y J.C. PASSERON: *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1977 (el capítulo segundo, que trata de la «Tradición ilustrada y conservación social», pp. 155-187 es particularmente interesante). En España, véase LERENA, *Op. cit.*, 1976, pp. 185-208. Un buen resumen de estos puntos de vista puede consultarse en PALACIOS, *Op. cit.*, 1981, pp. 429-483.

hasta el año 1949, cuando ya se vislumbraba la imposibilidad de la vía de la autosuficiencia, las autoridades educativas no se preocupasen de la regulación de las enseñanzas de tipo técnico, que se regían por una normativa que databa de la época del general Primo de Rivera.

La ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional promulgada el 16 de julio de 1949⁶¹, creaba un nuevo tipo de bachillerato elemental. Este duraba cinco cursos: el primero de ellos era común, siendo sus materias las de la enseñanza media, si bien se hacía un fuerte hincapié en el estudio de las lenguas vivas. Durante los otros cuatro años se estudiaban asignaturas de las siguientes especialidades: agrícola, ganadero, industrial, minero, marítimo y profesiones femeninas⁶².

8.4. — La pedagogía de la década de los años cuarenta o la anti-Escuela Nueva.

Hemos puesto de manifiesto en los capítulos anteriores de nuestro trabajo cómo a lo largo del último cuarto del siglo pasado comenzó a desarrollarse en España un movimiento de renovación pedagógica, paralelo al que surgió en otros países europeos. La Institución Libre de Enseñanza, las Escuelas del Ave-María del Padre Manjón, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, el movimiento de Extensión Universitaria y la Escuela Nueva Socialista de Núñez Arenas⁶³ son, dejando de lado los Ateneos Obreros, una buena muestra de la importancia que tuvieron aquí los intentos de dinamizar la enseñanza, los cuales alcanzaron su máximo apogeo durante la época de la Segunda República.

El triunfo de las fuerzas rebeldes supuso un corte radical con toda esta dinámica renovadora de los métodos de enseñanza. La postura adoptada por los triunfadores en materia educativa durante toda la década de los años cuarenta, fue continuadora de las ideas defendidas desde el siglo pasado por los integristas católicos. La enseñanza se convirtió en dogmática y memorizadora, siendo el alumno un mero sujeto pasivo en el proceso de enseñanza. Los principios que se referían a la neutralidad religiosa, a la coeducación a la actividad y al contacto con la naturaleza, que eran básicos dentro del movimiento de la Escuela

61. Véase nota n.º 28 de este capítulo.

62. Para las modalidades y las materias, consúltese las bases tercera y séptima, *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* del 1 de agosto de 1949, p. 475. Hay que señalar que, a nivel de prestigio, este bachillerato aparece devaluado y no es el propio de las clases acomodadas. De otro modo no pudiera entenderse la afirmación que hace el legislador en el preámbulo, al indicarnos que «no se trata de igualar las enseñanzas de estos nuevos Centros a las de los prestigiosos Institutos Nacionales, de tan añeja raigambre...» (p. 474).

63. Sobre la Extensión Universitaria consúltese ejemplificada en el caso asturiano ALONSO, L. y GARCIA-PRENDES, A.: *La Extensión Universitaria de Oviedo (1898-1910)*, «Boletín del Instituto de Estudios Asturianos», n.º 81, 1974, pp. 119-169. En relación con la Escuela Nueva Socialista CUESTA ESCUDERO, P.: *La educación y la enseñanza en el P.S.O.E. Núñez Arenas y la Escuela Nueva*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 10, octubre, 1975, pp. 21-23; CUESTA ESCUDERO, P.: *Congreso del P.S.O.E. 1918: Bases para un programa de instrucción pública*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 11, noviembre, 1975, pp. 24-27; TUNON DE LARA, M.: *Medio siglo de cultura española (1855-1936)*, Madrid, Tecnos, 1977 (1970), pp. 160-187; PUELLES, M. de: «Estudio preliminar», en: MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1982, pp. 34-35. El texto completo de la ponencia presentada por la «Escuela Nueva de Madrid» al congreso del P.S.O.E. del 18 puede verse recopilado en este trabajo (pp. 377-384).

Nueva, fueron relegados al olvido. El autoritarismo y el maniqueísmo existentes a nivel de la ideología oficial fueron parejos con una enseñanza pasiva, cuyos contenidos no tenían para nada en cuenta ni las necesidades de los alumnos ni el entorno en el que estaba ubicada la escuela.

Ya hemos señalado con anterioridad cómo una de las primeras tareas del nuevo régimen fue la de dismantelar el sistema educativo republicano, ejerciendo un estricto control sobre los contenidos que se transmitían en la enseñanza. Esto se hacía a través de las correspondientes Comisiones Dictaminadoras sobre los libros de texto, cuyas tareas pasaron a depender del Consejo Nacional de Educación, creado por ley el 13 de agosto de 1940, estando al frente de su comisión J. M.^a de Albareda⁶⁴.

Estos órganos de control ideológico del material de enseñanza cumplieron eficazmente su cometido, lo cual se pone de manifiesto en las listas de libros reprobados que aparecían periódicamente en el Boletín Oficial del Estado. Así, por ejemplo, en una reunión de la Comisión Dictaminadora de libros para la Primera Enseñanza, celebrada en la ciudad de Vitoria el 28 de septiembre de 1938, las razones aludidas para denegar autorizaciones se fundamentaban en que el libro «tenía un fondo laico», o «tenía un sentido laico y poco expresivo en lo patriótico», contenía «expresiones duras en el capítulo de «Eugenesia», o había que adaptarle «más de lo que está al espíritu del Glorioso Movimiento Nacional»⁶⁵.

Pese a ser de todos conocido el hecho de que la actitud del nuevo régimen ante los movimientos de renovación pedagógica existentes en nuestro país fue claramente hostil, no queremos finalizar este capítulo sin señalar brevemente el tratamiento dado a la Institución Libre de Enseñanza —sin duda el paradigma de la renovación educativa española hasta 1936—, tanto por las autoridades oficiales como por tres obras que aparecieron durante la guerra o en fechas inmediatamente posteriores a la misma y que tuvieron una gran difusión⁶⁶.

La actitud de las autoridades con respecto a la Institución Libre de Enseñanza, y a través de ella con las ideas de la Escuela Nueva, fue totalmente represiva: un decreto del 17 de mayo de 1940⁶⁷ dictaba normas para la incautación de los bienes de la Institución Libre de Enseñanza. La base legal la constituyó el decreto de 13 de septiembre de 1936⁶⁸ que permitía adoptar estas medidas siempre que se tratase de partidos políticos o de cualquier otro tipo de agrupaciones contrarias a

64. Sobre la composición de esta comisión permanente, véase *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* del 12 de mayo de 1941, p. 703.

65. *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* del 15 de abril de 1940, p. 537. A este respecto consúltese DELVAL, J. A.: *Psicología y educación antes y después de la Guerra Civil*, «Cuadernos de Pedagogía»; suplemento n.º 3, septiembre 1976, pp. 38-39.

66. SUNER, *Op. cit.*, 1938; VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1940; HERRERA ORIA, E.: *Historia de la educación española desde el Renacimiento*. Madrid, Ediciones Veritas, 1941, 510 pp. Aproximaciones breves, pero sugestivas al proceso de ideologización extrema de todo el sistema educativo pueden consultarse en: TUNON DE LARA, M.: *La interpretación «policia» de la historia*, «Cuadernos de Pedagogía», suplemento n.º 3, septiembre 1976, pp. 35-37 y DE MIGUEL, A.: *La transmisión de las ideologías autoritarias a través de los textos escolares*, «Cuadernos de Pedagogía», suplemento n.º 3, septiembre, 1976, pp. 32-34.

67. *Boletín Oficial del Estado* del 28; en ARANZADI 1940, R. 931, p. 589.

68. Véase nota n.º 5 de este capítulo.

los intereses de la Patria. Como consecuencia de esto, y considerando probado que las actuaciones de la Institución Libre de Enseñanza eran contrarias a los intereses del Nuevo Estado, el artículo segundo del decreto del 17 de mayo de 1940 incautó sus bienes y los adscribió al Ministerio de Educación Nacional.

En relación con las ideas pedagógicas que constituían la base de los principios de la Escuela Nueva, las autoridades educativas fueron implacables, pues en una relación de libros reprobados por la Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación⁶⁹ encontramos prácticamente a la totalidad de autores que, desde el siglo XIX, habían contribuido de manera fundamental a la renovación de la pedagogía tal y como lo hemos señalado en el capítulo primero de nuestro trabajo: Dewey, Rein, Compayré, Claparede, Pestalozzi, Decroly, Herbart, Ferrière, Dottrens, Kerschensteiner, etc.

La represión ejercida contra la Institución Libre de Enseñanza por parte de las autoridades oficiales en la inmediata post-guerra, es un hecho conocido. No lo es tanto, sin embargo, el odio y la intolerancia contra su labor puesta de manifiesto en las tres obras señaladas ya en las páginas anteriores⁷⁰, las cuales fueron elaboradas por personalidades relevantes de la vida académica, política y cultural española.

Estos trabajos, movidos por un afán patriótico-religioso, participan de un esquema histórico interpretativo que hace responsables de la desgracia española a los intelectuales en general y a los de la Institución Libre de Enseñanza en particular, pues tanto unos como otros formaban parte de la conspiración rojo-judeo-masónica internacional contra España.

Así, en el trabajo publicado por el Dr. Suñer, catedrático de Pediatría y presidente del Tribunal de Responsabilidades Políticas, se considera a los intelectuales como la causa de la situación por la que atraviesa nuestro país:

«Quienes son —se nos dice— los responsables de tantos dolores y de tantas desdichas? Para nosotros no cabe duda: los principales responsables de esta inacabada serie de espeluznantes dramas son los que, desde hace años, se llaman a sí mismos, pedantesamente, «intelectuales». Estos, los intelectuales y pseudointelectuales interiores y extranjeros, son los que, tenaz y contumazmente, año tras año, han preparado una campaña de corrupción de los más puros valores éticos, para concluir en el apocalíptico desenlace a que asistimos (la primera edición del libro apareció en el año 1937, AL.) como negro epílogo de una infernal labor antipatriótica que, por serlo, pretendía desterrar del alma española la fe de Cristo y el amor a nuestras legítimas glorias nacionales»⁷¹.

La Institución Libre de Enseñanza estuvo compuesta en su opinión por una serie de agentes revolucionarios⁷², estrechamente vinculados a

69. *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* del 17 de agosto y del 28 de septiembre de 1942, pp. 588 y 666. Hay que indicar que aparecen prohibidos también nombres como los de Montaigne y Locke, entre otros.

70. Véase nota n.º 66 de este capítulo. Sobre este tema, consúltese DÍAZ, *Op. cit.*, 1982, pp. 41-80.

71. SUNER, *Op. cit.*, 1938, p. 6.

72. *Ibidem.*, p. 11.

las logias masónicas⁷³, y su labor, como la realizada por los otros centros que surgieron a su alrededor (Junta para Ampliación de Estudios, Residencia de Estudiantes) fue también nefasta para España⁷⁴. No extraña pues que un autor que creyera que las causas de la desgracia histórica española radicarón en que se tuvo «...un respeto exagerado por los hombres de la inteligencia...»⁷⁵, considerase que la única salvación posibles estuviese en las manos del general Franco al que se le trata como a un nuevo mesías⁷⁶.

La segunda de las obras, cuyo título —«Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza»— es ya de por sí significativo, se presenta como un «atestado y plebiscito sobre la Institución Libre de Enseñanza...»⁷⁷, y es en realidad un panfleto al que sus diversos autores pretenden dar un carácter de cientificidad⁷⁸. A lo largo de las páginas de este trabajo la Institución Libre de Enseñanza aparece como algo altamente peligroso⁷⁹, que proporcionó los líderes a las hordas rojas⁸⁰; tenía además, un carácter de secta⁸¹, la cual, taimadamente, se apoderó del aparato educativo del Estado⁸² para llevar a cabo un plan anticatólico y antipatriótico⁸³.

Al igual que en los dos libros cuyas ideas sobre la Institución Libre de Enseñanza acabamos de resumir muy brevemente, en la historia de la pedagogía elaborada por el sacerdote jesuita Herrera Oria se siguen lanzando calumnias contra aquella⁸⁴. Para este autor, la Institución Libre de Enseñanza la formaron una «pandilla de incrédulos al servicio de la masonería internacional», tratando de demostrar esta tesis a lo largo del capítulo quinceavo de su libro⁸⁵. La finalidad que perseguían los miembros de la Institución Libre de Enseñanza era la descristianización de la juventud española por medio de la cultura⁸⁶, reclamando

73. *Ibidem.*, p. 13, 22, 50, 53, 61, 66, 96, 101 y 165. El primero de marzo de 1940 se promulgó la ley de Represión de la Masonería y el Comunismo, que fue utilizada para la depuración de los docentes.

74. *Ibidem.*, pp. 25-29.

75. *Ibidem.*, p. 124.

76. *Ibidem.*, p. 170. El papel de mesías salvador del general Franco hay que entenderlo en relación con la apocalíptica situación en la que se encontraba la España de la Segunda República (véase p. 165).

77. VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1940, p. 18 (prólogo).

78. *Ibidem.*, p. 15.

79. *Ibidem.*, p. 20.

80. *Ibidem.*, pp. 7 y 13.

81. MARTÍN-SÁNCHEZ JULIA, F.: «Origen, ideas e historia de la Institución Libre de Enseñanza», en VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1940, pp. 31 y 96; también en GREGORIO ROCASOLANO, A. de: «La investigación científica, acaparada y estropeada», en: VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1940, p. 125.

82. MARTÍN-SÁNCHEZ JULIA, *Op. cit.*, 1940, p. 67; GREGORIO ROCASOLANO, *Op. cit.*, 1940, p. 129; SANCHO IZQUIERDO, M.: «La provisión de cátedras», en: VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1940, p. 137.

83. Quizás convenga poner a disposición del lector el párrafo con que MARTÍN-SÁNCHEZ JULIA, *Op. cit.*, 1940, p. 118 cierra su trabajo: «Hemos visto al paso de esta historia surgir y crecer los organismos constitutivos del plan de diabólica grandeza cuyo fin era la conquista de las mentes de España, para arrancar de ellas el pensamiento español católico, universalista, satisfecho y hasta orgulloso de su propia gloria histórica, para sustituirlo por ideologías láicas y extranjerizantes, con usufructo y provecho de una secta estrecha».

84. HERRERA ORIA, *Op. cit.*, 1941, p. 320.

85. *Ibidem.*, pp. 302-312. También, pp. 319, 330, 331, 332 y 389.

86. *Ibidem.*, p. 330.

Herrera Oria el apoyo y la intervención de las autoridades educativas para que la escuela futura española se basase en las ideas de la escuela cristiana tradicional⁸⁷.

Hemos señalado ya en los apartados anteriores de este capítulo como la legislación educativa de este período recogía y daba fuerza normativa a esta interpretación catastrofista de la historia española: el plan de estudios del bachillerato de 1938, la ley de 1943 que modificaba los estudios universitarios y la ley de 1945 sobre la enseñanza primaria son una buena prueba de ello. Quizá fuese esta última —por su especial ámbito— donde se nota más claramente la identificación que se hace entre la pedagogía española y la pedagogía cristiana tradicional. A partir de este momento, las autoridades educativas tratarán por todos los medios eliminar del campo de la enseñanza el pensamiento pedagógico español «heterodoxo», simbolizado por las ideas defendidas por la Institución Libre de Enseñanza y por el movimiento de la Escuela Nueva. Todo esto producirá un gravísimo retroceso en el campo de la educación en general y en el de la enseñanza de la geografía en particular como tendremos ocasión de comprobar en los capítulos posteriores.

87. «Quede, pues, bien sentado que el principal problema que debe resolver el Ministerio de Educación Nacional es el de la vuelta real y eficiente a nuestra Escuela tradicional, profundamente religiosa», *Ibidem.*, p. 387; también, pp. 388 y 389. Las ideas básicas de esta escuela fueron defendidas por diversos educadores católicos del siglo XIX: el P. Manjón, el P. Poveda, el P. Ruiz Amado, etcétera (véase pp. 347-361).

THE FIRST OF THESE IS THE FACT THAT THE
THE SECOND IS THE FACT THAT THE
THE THIRD IS THE FACT THAT THE
THE FOURTH IS THE FACT THAT THE
THE FIFTH IS THE FACT THAT THE
THE SIXTH IS THE FACT THAT THE
THE SEVENTH IS THE FACT THAT THE
THE EIGHTH IS THE FACT THAT THE
THE NINTH IS THE FACT THAT THE
THE TENTH IS THE FACT THAT THE

THE ELEVENTH IS THE FACT THAT THE
THE TWELFTH IS THE FACT THAT THE
THE THIRTEENTH IS THE FACT THAT THE
THE FOURTEENTH IS THE FACT THAT THE
THE FIFTEENTH IS THE FACT THAT THE
THE SIXTEENTH IS THE FACT THAT THE
THE SEVENTEENTH IS THE FACT THAT THE
THE EIGHTEENTH IS THE FACT THAT THE
THE NINETEENTH IS THE FACT THAT THE
THE TWENTIETH IS THE FACT THAT THE

9. — **LA GEOGRAFIA ESPAÑOLA EN LA DECADA DE LOS AÑOS CUARENTA: DEBILIDAD INSTITUCIONAL, AISLAMIENTO Y DEPENDENCIA CONCEPTUAL DE LA GEOGRAFIA FRANCESA.**

9.1. — **La situación de la geografía española en la inmediata postguerra.**

Hemos señalado en otro lugar¹ los esfuerzos realizados en la geografía de diversos países por incorporar al ser humano dentro de su esquema explicativo, pero de tal manera que esta inclusión no conllevara la desaparición de la especificidad de su tarea. Pese a que históricamente pueda datarse en el año 1933 la publicación de la tesis doctoral de W. Christaller, y aunque, como hemos indicado, esta obra recibió críticas muy favorables por parte de geógrafos como H. Bobek, creemos que su impacto, y en esto disentimos de opiniones recientemente publicadas en nuestro país como las de D. Stoddart en la «Geo-Crítica», n.º 40 (pp. 13-14), por lo menos a corto y a medio plazo, fue muy escaso en lo que se refiere a influir en las ideas de los miembros relevantes de la comunidad de geógrafos. La geografía oficial dominante continuó enfocándose desde una perspectiva ecológica como una morfología del paisaje cultural. Su objeto de estudio eran los diversos paisajes de la tierra cuya fisonomía, que se quería explicar, reflejaba una peculiar interacción entre los grupos humanos y su entorno circundante.

La penetración de las ideas de J. Brunhes a través de los Estudios del Magisterio con anterioridad a la guerra civil. — En lo que se refiere a las características de la geografía española entre los años 1900 y 1936, señalamos ya en el capítulo séptimo de nuestro trabajo tanto su debilidad institucional como su dependencia conceptual de ciertas ideas procedentes de la geografía francesa, lo cual trajo como resultado el aislamiento respecto a las discusiones metodológicas y epistemológicas llevadas a cabo en Norteamérica y en diversos países europeos, tal y como lo ponía de manifiesto Gavira².

Con anterioridad a la guerra civil, los aspectos más dinámicos en relación con la renovación conceptual de la geografía y de su enseñanza, no provinieron de la universidad, de la geografía universitaria, sino de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, en la que R. Beltrán y Rózpide desarrolló una gran tarea estimulando la labor de muchos alumnos suyos entre los que queremos destacar, debido a sus preocupaciones por los problemas metodológicos, a L. Urabayen y P. Chico. Por medio de estos dos autores, cuyos trabajos básicos se pu-

1. Véanse nuestros trabajos en la revista «Geo-crítica», n.º 48 y 49 (noviembre 1983 y enero 1984).

2. GAVIRA, *Op. cit.*, 1934, p. 723.

blicaron en 1929³ y en 1934⁴, se divulgaron entre los maestros de escuela las ideas de la geografía francesa, y, especialmente, las de J. Brunhes, a partir de su gran obra aparecida en 1910, la cual fue muy conocida en nuestro país y a la que ya hemos hecho referencia.

En lo que quizás sea la contribución metodológica más importante con anterioridad a 1936, pues Chico Rello dedicó más atención a las cuestiones de enseñanza⁵, L. Urabayen (1888-1968) se lamentaba de la imprecisión existente en la geografía a la hora de delimitar su objeto de estudio⁶, algo a lo que también hará referencia unos años más tarde Gavira⁷ al poner de manifiesto el carácter «periodístico» del conocimiento geográfico.

Ante la alternativa de definir a nuestra disciplina como una ciencia que estudia relaciones o como una ciencia-objeto en la línea schlüteriana, el geógrafo navarro se decantó por esta última posibilidad. Para él, la geografía se ocupaba del estudio de los *precipitados geográficos*⁸, es decir, de *hechos de superficie* estables cuya particularidad radicaba en ser resultado de la capacidad transformadora del ser humano sobre el medio geográfico. En base a esto, la geografía humana era definida por Urabayen como una *estricta morfología del paisaje cultural, en la que quedaba totalmente excluido, por no considerarse como parte del objeto de nuestra disciplina, cualquier tratamiento de lo social*.

En un contexto internacional en el que la reflexión teórica avanzaba en otra dirección —y dentro del cual se había realizado ya por parte de H. Bobek en el año 1927 la propuesta de sustitución del enfoque fisiológico por el funcional en la geografía urbana—, el rasgo definitorio de la alternativa defendida por Urabayen fue su *extremo antisociologismo*. Esto le llevó a criticar no sólo a L. Febvre o a Vidal de la Blache⁹ sino también a su propio maestro J. Brunhes, cada vez que defendían la necesidad de tratar dentro de la geografía aspectos históricos, sociológicos o psicológicos¹⁰. Para el geógrafo navarro, la geografía humana era considerada como una ciencia de la tierra, en la que el hombre o lo social aparecía como «adjetivo» y no como «substantivo», al revés de lo que ocurría en otras ciencias como la historia o la sociología, para las que el «adjetivo» era el medio y el «substantivo» los grupos humanos¹¹. Como consecuencia de ello, la inclusión de lo social dentro del objeto de estu-

3. URABAYEN, *Op. cit.*, 1929, en especial el importante prólogo dedicado al concepto de la geografía humana, pp. 7-68.

4. CHICO, P.: *Metodología de la Geografía. La geografía y sus problemas. Investigación y didáctica*, Madrid, 1934, 793 pp.

5. *Ibidem.*, p. 279. Aquí lo indica expresamente en una nota. Pero el hecho de que las dos terceras partes de su obra, toda la segunda parte, esté dedicada a la «Metodología de la Enseñanza», es la prueba más evidente. Por otra parte, y en lo que se refiere a trabajos teóricos sobre la geografía, no hemos podido consultar una tesis doctoral señalada por Chico (p. 219), y realizada por Velasco Pajares sobre *El concepto actual de la Geografía*, Madrid, 1908.

6. URABAYEN, *Op. cit.*, 1929, p. 7.

7. GAVIRA, J.: *Para la fijación del concepto de Geografía*. «Anales de la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias», año II, n.º 2, Madrid, 1935, p. 293.

8. Sobre esta cuestión, véase URABAYEN, *Op. cit.*, 1929, pp. 48, 49, 55, 57, 59 y 60.

9. *Ibidem.*, pp. 51 y 54.

10. *Ibidem.*, pp. 48-49 (se lamenta aquí la subordinación de la geografía a la historia). El relativo «sociologismo» de Brunhes es criticado también en las pp. 49 y 54.

11. *Ibidem.*, p. 55.

dio de la geografía conllevaba, en opinión de Urabayen, el abandono automático de los límites de nuestra disciplina ¹².

Metódicamente, este autor defendía la realización de *estudios monográficos* como primer paso para la elaboración de síntesis posteriores ¹³. Y, en lo que se refiere a la teoría del conocimiento, propugnaba un *empirismo extremo* según el cual «el ideal sería la aportación de los mismos hechos» ¹⁴ a la hora de presentar los resultados de las investigaciones científicas.

Las ideas de J. Brunhes se difundieron en nuestro país con gran rapidez gracias a las generaciones de los «normalistas», entre los que hay que destacar a P. Chico, el cual, no muy acertadamente en nuestra opinión, consideraba a aquel «...como el jefe de la escuela geográfica francesa contemporánea, por lo que se refiere a la geografía humana...» ¹⁵. Discípulo de R. Beltrán y Rózpide, Chico fue también un activo colaborador en publicaciones dedicadas a cuestiones educativas como la «Revista de Escuelas Normales» y la «Revista de Pedagogía». Y la influencia de J. Brunhes, y en esto Chico hubo de jugar algún papel, fue también evidente si se analiza el cuestionario oficial publicado en el año 1932 para la materia «Metodología de la Geografía» que se cursaba en los Estudios del Magisterio ¹⁶.

A lo largo de la primera parte de la obra fundamental del geógrafo español puede comprobarse su aceptación de los postulados básicos de J. Brunhes. La geografía humana, cuyo carácter científico se sitúa a partir de Humboldt y Ritter ¹⁷, se ocupaba de explicar una serie de *hechos esenciales* a los que, siguiendo también al geógrafo francés, clasificaba de menor a mayor complejidad en hechos de ocupación improductiva del suelo (como la vivienda...), hechos que reflejan un dominio por parte del hombre de las plantas y de los animales (las áreas de cultivo...), y hechos de economía destructiva, los cuales ponen de manifiesto una actuación compleja del ser humano sobre su entorno (como las explotaciones mineras...).

Para abordar estos diversos objetos de estudio de la geografía, J. Brunhes elaboró una sistemática interna de la propia disciplina geográfica, también adoptada por Chico, que comprendía la geografía de las primeras necesidades vitales, la geografía de la explotación de la tierra, la geografía económica y social así como la geografía política y la geografía de la historia ¹⁸.

12. «Dando preponderancia al hombre —indicaba este autor—, como practican Febvre y La Blache, se podrá llegar a descubrir influencias del medio sobre el hombre o relaciones entre ambos, pero no se hará Geografía, sino Sociología, Biología u otra ciencia del hombre», *Ibidem.*, p. 54.

13. *Ibidem.*, p. 67. En su trabajo de 1923, al que ya hemos hecho referencia, Urabayen comentaba aspectos de la obra de Le Play y de su discípulo E. Demolins, criticando su deductivismo y defendiendo para la geografía métodos de trabajo inductivos (URABAYEN, *Op. cit.*, 1923, 37-43).

14. *Ibidem.*, p. 68.

15. CHICO, *Op. cit.*, 1934, p. 62. En realidad, como lo han puesto de manifiesto diversos autores, la posición de J. Brunhes dentro de la geografía francesa era más bien marginal.

16. *Ibidem.*, pp. 21-24.

17. *Ibidem.*, p. 43.

18. *Ibidem.*, pp. 77-86, aunque Chico continúe detallando esta cuestión en capítulos posteriores. En relación con este tema, véase la edición española abreviada de la geografía humana, BRUNHES, *Op. cit.*, 1948, pp. 30-55. También BUT-

Desde un punto de vista metódico, los principios geográficos señalados por Chico siguieron las pautas marcadas por su maestro francés: el de localización, el de distribución, el de generalización, el de causalidad, el de actividad y el de conexión¹⁹. Y en cuanto al objeto de nuestra disciplina, los denominados hechos esenciales o geográficos coincidían, en cierta manera, con el *paisaje fisonómico* defendido por determinados autores alemanes desde comienzos del pasado siglo. El objeto de estudio de la geografía quedaba reducido, por consiguiente, a los *hechos de superficie* que eran consecuencia de la acción transformadora del entorno por parte del ser humano.

Según Buttimer²⁰, J. Brunhes era un autor metodológicamente ambivalente, puesto que mientras que en teoría sólo reconocía categoría de objetos de nuestra disciplina a los hechos geográficos esenciales, en la práctica se ocupaba también de factores psicológicos, históricos o culturales que hubiesen influido en el trabajo humano, como causa de esas obras materiales. Por el contrario los geógrafos españoles normalistas mostraron una fuerte tendencia a minimizar la importancia de lo social y a reducir el objeto de estudio de la geografía a los *precipitados geográficos*, tal y como lo expresaba Chico siguiendo en esto a Urabien²¹.

Conceptualmente, la obra de Chico Rello siguió fielmente lo que J. Brunhes denominaba como el «espíritu geográfico», según el cual, para ser un buen geógrafo era necesario saber «...abrir los ojos y ver»²². Junto a estas posturas empiristas en lo que a la teoría del conocimiento se refiere, el núcleo fundamental del trabajo geográfico lo constituían las famosas *monografías de aldea*, a las que la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio prestó una gran atención, constituyendo un quehacer obligatorio de todos los alumnos²³.

La revista «*Estudios Geográficos*» y la consolidación del embrión de la comunidad española de geógrafos de la postguerra. — Pasando ya a la situación en la que se encontraba la geografía española durante la década que siguió a nuestra guerra civil, hemos de poner de manifiesto la escasez de obras que se hayan ocupado de esta cuestión. En general, y esto es un síntoma que caracteriza a lo que Kuhn denominaba como las fases de «ciencia normal» en el desarrollo del conocimiento científico, la historia del pensamiento geográfico español ha sido un campo que ha merecido escasa atención, y sólo desde hace algunos años, cuando se hizo patente una cierta sensación de crisis, han aparecido trabajos que se ocuparon de este tema, algunos de los cuales han sido esti-

TIMER, *Op. cit.*, 1980, pp. 75-87. Junto con C. Vallaux, Brunhes dedicó una de sus obras más importantes a la Geografía de la Historia, la cual fue traducida al castellano, BRUNHES, J. y VALLAUX, C.: *Geografía de la Historia. Geografía de la paz y de la guerra en la tierra y en el mar*, Madrid, 1928, 639 pp.

19. CHICO, *Op. cit.*, 1934, pp. 73-76.

20. BUTTIMER, *Op. cit.*, 1980, p. 78.

21. CHICO, *Op. cit.*, 1934, p. 65. Hay que indicar que este autor no defiende posturas tan extremas como Urabien.

22. BRUNHES, *Op. cit.*, 1948, p. 282.

23. Sobre las monografías de aldea (los requisitos que tenían que cumplir y una relación de algunas de ellas), CHICO, *Op. cit.*, pp. 268-275. En esta misma línea puede verse el trabajo de la «normalista» GARCIA ARROYO, C.: *Apuntes de Metodología de la Geografía*, Bañolas (Gerona), 1949, 253 pp. Su autora fue profesora de la Normal de Tarragona.

mulados directa o indirectamente por H. Capel²⁴, autor al que debemos también la primera aproximación crítica al estudio de la geografía española a partir de 1936²⁵.

Señalamos ya en el capítulo octavo de nuestro trabajo cómo una de las características fundamentales del nuevo régimen político que se instauró en España a partir de 1939 fue el control absoluto del sistema educativo, tanto en lo que se refería a la enseñanza como a la investigación científica. Y nuestra disciplina, por supuesto, no fue una excepción respecto a esto. Dejando de lado las cuestiones vinculadas a la enseñanza de la geografía y al papel que debía cumplir en el bachillerato, de las que nos ocuparemos más adelante, la investigación estuvo bajo la dependencia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, creado por una ley promulgada el 24 de noviembre de 1939²⁶. Y unos meses más tarde²⁷, y ya en relación con la geografía, se nombraron los cargos directivos para el Instituto Juan Sebastián Elcano, cuya trascendencia en el posterior desarrollo de nuestra disciplina la acaban de resaltar diversos autores²⁸.

¿Quiénes fueron los hombres que estuvieron al frente de este Instituto durante la época que nos ocupa? Como presidente del mismo, y hasta mediados de la década de los años sesenta, encontramos a José Ibañez Martín, un geógrafo de ideas totalitarias que ocupó la cartera de educación durante los años comprendidos entre 1939 y 1951, como ya vimos. Y el puesto de secretario, de tanta influencia, recayó en José María de Albareda, persona vinculada al Opus Dei. Tanto el uno como el otro estaban fuertemente interesados en el desarrollo de los estudios geográficos, como lo demuestra no sólo el apoyo que concedieron a la geografía como materia de enseñanza en diversos niveles sino también su asistencia a reuniones de especialistas en geografía²⁹. Asistencia y

24. SANCHEZ PEREZ, F.: *El control en el acceso al profesorado en la comunidad de los geógrafos españoles después de la guerra civil*, 2 vols., tesis de licenciatura dirigida por el Dr. H. Capel, Departamento de Geografía, F.^a de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1980; SANCHEZ PEREZ, F.: *El acceso al profesorado en la geografía española (1940-1979)*, «Geo-crítica», n.º 32, Barcelona, marzo, 1981, 51 pp. (es un resumen de su tesis de licenciatura). También pueden encontrarse algunas ideas sobre esta cuestión en DEL RIO, M.^a L.: *La Geografía en España desde 1940 a 1972, a través de las principales revistas geográficas*, «Estudios Geográficos», n.º 140-141, Madrid, 1975, pp. 1031-1046; ALEGRE, P. et. al.: *Geografía y renovación pedagógica. Enseñanza, demanda social y producción científica en Geografía*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 45, Barcelona, septiembre, 1978, pp. 4-7; VILA VALENTI, J.: «Perspectivas de la Geografía en España y Portugal: enseñanza, investigación y problemas profesionales», en *I Coloquio Ibérico de Geografía* (Salamanca 2-5 de mayo de 1979), Salamanca, 1981, pp. 15-22; CABELLOS NOCQ, N.: *La evolución del pensamiento geográfico español a través de la revista «Estudios Geográficos»*, Tesis de Licenciatura inédita dirigida por el Dr. J. Estébanez, Departamento de Geografía, F.^a de Geografía e Historia, Universidad Complutense, Madrid, julio, 1980, 207 pp.

25. CAPEL, H.: *La geografía española tras la guerra civil*, «Geo-crítica», n.º 1, Barcelona, enero, 1976, 35 pp.

26. Aparecida en el B.O.E. del 28; puede verse en ARANZADI, 1939, R. 1779.

27. Orden de 14 de marzo de 1940; la hemos consultado en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* del 8 de abril.

28. CAPEL, *Op. cit.*, 1976, pp. 9-13; CABELLOS, *Op. cit.*, 1980, pp. 21-26.

29. Celebradas en distintas ciudades españolas a partir de 1941, véase CAPEL, *Op. cit.*, 1976, pp. 10.

apoyo que no dejó de ser reconocido en su momento por influyentes personalidades geográficas ³⁰.

En lo que pudiéramos denominar como la primera fase del Instituto Juan Sebastián Elcano, que duró hasta el año 1952, su primer equipo organizador estuvo compuesto por Eloy Bullón y Fernández como director, por Amando Melón y Ruiz de Gordejuela como subdirector y por Luis García Sainz como secretario. El primero de ellos, fue una persona de ideas muy conservadoras desarrollando una importante actividad política antes de la guerra civil, llegando a ser Director General de Enseñanza Primaria y Vicepresidente del Congreso de los Diputados. Catedrático de «Geografía Política y Descriptiva» en la Universidad Complutense de Madrid desde el año 1907, ocupó también el cargo de Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de esta misma Universidad tras la guerra civil y hasta el año 1951. Amando Melón fue catedrático de «Geografía Política y Descriptiva» de la Universidad de Valladolid entre los años 1921 y 1948, pasando después a ocupar la misma plaza en la Universidad Complutense. Y Luis García Sainz, orientado hacia la geografía física, se hizo cargo de la revista «Estudios Geográficos» hasta que fue nombrado en el año 1941 catedrático en la Universidad de Valencia ³¹.

La estructura interna de la revista «Estudios Geográficos» durante la década de los años cuarenta. — Hemos señalado con anterioridad la debilidad institucional de la geografía española como materia universitaria. Vilá Valentí, en un reciente trabajo ³², ha llamado la atención sobre esta cuestión, indicando que en el año 1950 existían en nuestro país solamente cinco catedráticos de geografía que se repartían entre las universidades de Madrid, Barcelona, Sevilla, Valencia y Zaragoza, estando vacante la plaza de Valladolid. Esta escasa implantación de la geografía en la Universidad, el aislamiento español durante aquella época y el peculiar sistema de oposiciones a cátedra, que trajo, como puede desprenderse del cuadro n.º 9.1. un rígido control de las ideas de aquellos que accedían a tal puesto, tuvieron como consecuencia la consolidación de un grupo de geógrafos muy homogéneos en lo que se refiere a la concepción de la geografía.

Pero, ¿qué idea tenían de la ciencia geográfica personas que como

30. A este respecto son significativas las ideas expuestas por BULLÓN, E.: *Palabras preliminares*, «Estudios Geográficos», n.º 1, octubre, 1940, pp. 3-9, con motivo de la andadura de la nueva revista. Y también, aunque diremos algo sobre ello más adelante, la conferencia dada por este autor en las reuniones celebradas en Jaca, a la que asistió Ibañez Martín, BULLÓN, E.: *Reformas urgentes en la enseñanza de la Geografía*, «Estudios Geográficos», n.º 5, 1941, pp. 661-678.

31. Sobre Bullón, véase MELÓN, A.: *A la memoria de D. Eloy Bullón (Bio-Bibliografía)*, «Estudios Geográficos», n.º 67-68, Madrid, mayo-agosto, 1957, pp. 227-237. Una valoración de la obra de Melón la encontramos en TERAN, M.: *A Don Amando Melón. Palabras de salutación y homenaje*, «Estudios Geográficos», n.º 98, Madrid, 1965, pp. 5-19 así como en *Homenaje a la memoria de D. Amando Melón*, «Estudios Geográficos», n.º 146-147, Madrid, febrero-mayo, 1977; y, en relación con Luis García Sainz, MELÓN, A.: *Luis García Sainz*, «Estudios Geográficos», n.º 99, Madrid, 1965, pp. 245-250. Recientemente, han resaltado el papel desempeñado por estas personas en el desarrollado y orientación de la geografía española, CAPEL, *Op. cit.*, 1976, pp. 9-12 y CABELLOS, *Op. cit.*, 1980, pp. 21-23 y 26-33.

32. VILA VALENTI, *Op. cit.*, 1979, p. 16.

Bullón, Melón o Casas Torres³³ han tenido una influencia tan enorme en lo que se refiere a la dirección tomada por la geografía española con posterioridad a la guerra civil? Con excepción de Bullón, que desarrolló la parte más importante de su labor científica con anterioridad a la guerra civil, pese a que entre los años 1940-1950, como lo demuestran sus cinco presidencias en los tribunales de oposición, ejerció una considerable influencia, el pensamiento geográfico de estos autores puede se-

Cuadro 9.1

ALGUNOS DE LOS PROFESORES NOMBRADOS COMO TITULARES DE LOS TRIBUNALES PARA LAS OPOSICIONES A CATEDRA DE «GEOGRAFÍA» Y «GEOGRAFÍA FÍSICA» DE UNIVERSIDAD: 1940-1950 (1)

Miembros del tribunal	Titulares	
	Presidencias	Vocalías
E. Bullón	5	—
E. Pérez Agudo	—	5
A. Melón	—	5
J. M. Casas	—	3

(1) Durante este período se convocaron un total de siete oposiciones.

Fuente: SANCHEZ, 1980, t. I, pp. 114 (elaboración propia).

guirse a través de la orientación que dan a la revista «Estudios Geográficos» así como analizando diversos artículos que aparecen en la misma o en otras publicaciones³⁴.

33. Fundamentalmente nos referiremos a estos dos últimos autores, a los que se les considera como los modeladores de la geografía española, pese a que, ocasionalmente señalemos también las ideas de otros que como Martínez Val, Chico o Urabayen, desarrollaron su labor en los Institutos de Enseñanza Media y en las Escuelas de Magisterio. En relación con las ideas sobre la geografía de E. Pérez Agudo, catedrático de Geografía de la universidad de Barcelona desde 1912 a 1950, véase CAPEL, *Op. cit.*, 1976, pp. 7-9.

34. Fuera de la revista «Estudios Geográficos» encontramos durante esta década los siguientes trabajos metodológicos, MARTINEZ VAL, J. M.: *Orientaciones bibliográficas sobre la Geografía actual*, «Biblioteca Hispana», t. I, sección tercera, Madrid, C.S.I.C., Instituto Nicolás Antonio, 1943, pp. 253-274; CASAS TORRES, J. M.: *Notas sobre el concepto y método de la Geografía científica contemporánea*, «Universidad», n.º 4, Zaragoza, 1945, pp. 113-153; PLANS, P.: *Algunas consideraciones sobre el contenido real de la Ciencia geográfica moderna*, Madrid, Publicaciones de la Real Sociedad Geográfica, Serie B, n.º 185, 1946, 31 pp.; URABAYEN, L.: *De teoría geográfica. La cuarta geografía y sus cultivadores. Estudios de crítica geográfica sobre la geografía humana*, «Biblos», vol. XXI, t. I y t. II, Coimbra (Portugal), 1946, pp. 77-139 y 269-317; URABAYEN, L.: «La génesis de un precipitado geográfico», en *Homenaje a D. Julio de Urquijo e Ibarra. Estudios relativos al País Vasco*, número extraordinario del Boletín de la R.S.V. de Amigos del País, t. II, San Sebastián, 1949 b, pp. 305-316; URABAYEN, L.: *La Tierra humanizada. La geografía de*

Por su antigüedad, continuidad, así como por la importancia de las firmas que han colaborado en ella, la revista «Estudios Geográficos», a la que se acaba de dedicar una tesis de licenciatura³⁵, es una fuente documental de extraordinaria importancia para el conocimiento de las ideas geográficas españolas a partir de 1940, año en el que aparece el primer número. Pese a que el «Boletín de la Real Sociedad Geográfica» continuó editándose, las colaboraciones de los geógrafos españoles más prestigiosos del momento, como Bullón³⁶, Melón³⁷, Casas Torres³⁸, Martínez Val³⁹, Gavira⁴⁰, Urabayen⁴¹ y Terán⁴², todavía catedrático de Instituto, aparecerán en «Estudios Geográficos».

La tesis de licenciatura realizada por Cabellos⁴³, el trabajo pionero de Capel⁴⁴ así como el análisis de la estructura de diversas revistas geográficas españolas entre los años 1940 y 1975 realizado por Del Río⁴⁵, en lo que a su contenido se refiere, nos suministran, sin olvidar las aportaciones de Sánchez⁴⁶, importantes datos que posibilitan una mejor comprensión de cómo se fue constituyendo y de cuáles eran las ideas básicas del núcleo de geógrafos que se formó entre los años 1940-1950, y que constituyó el embrin de la actual geografía española.

Con el fin de poder analizar esta cuestión con un poco más de detalle, y antes de señalar las ideas fundamentales que se tenían sobre el concepto de la geografía, tomando como punto de partida los artículos metodológicos ya citados, así como ideas aparecidas en otras publica-

los paisajes humanizados y la lucha del hombre por la conquista de la Naturaleza. Contenido de esta nueva disciplina y métodos para su investigación y enseñanza, Madrid, Espasa-Calpe, 1949, 553 pp.

35. CABELLOS, *Op. cit.*, 1980.
36. BULLON, *Op. cit.*, 1940 y 1941.
37. MELON, A.: *Esquema de los modeladores de la moderna ciencia geográfica*, «Estudios Geográficos», n.º 20-21, 1945, pp. 393-442. Y también otros dos trabajos dedicados a problemas de la Geografía Política (aparecido en el n.º 2 de la revista) y al papel jugado por España en la historia de la Geografía (que puede consultarse en el n.º 11, correspondiente al año 1943).
38. Este autor, junto con Plans, colaborará poco con «Estudios Geográficos», apareciendo sus artículos en otras revistas (ver nota n.º 34). Pese a esto, Casas publicó un trabajo en «Estudios Geográficos» (n.º 13, año 1943) dedicado a la geografía humana de la ría de Muros y Noya.
39. MARTINEZ VAL, J.M.: *Panorama de la geografía humana actual*, «Estudios Geográficos», n.º 22, Madrid, 1946, pp. 73-96. Este autor tiene también otras dos colaboraciones aparecidas en los números 9 y 13 de esta misma revista (años 1942 y 1943) dedicadas a la Geografía Política y a la Geografía Física.
40. GAVIRA, J.: *La ciencia geográfica en Europa y América al finalizar la guerra*, «Estudios Geográficos», vol. VII, Madrid, 1946, pp. 525-545.
41. URABAYEN, L.: *Un pueblo pirenaico de Navarra. Espinal*, «Estudios Geográficos», n.º 25, 1946, pp. 585-631; URABAYEN, L.: *Jaurrieta. Un pueblo interesante para la geografía de los paisajes humanizados*, «Estudios Geográficos», n.º 32, Madrid, 1948, pp. 377-420. Urabayen realizó también una detallada reseña crítica de la «Geografía Humana» de Amorim Girao (véase n.º 30, 1948).
42. Las colaboraciones más importantes de Terán aparecerán a partir de la siguiente década. Pese a ello, consúltense unas notas a la tesis doctoral de S. Llobet (vol. IX, 1949).
43. *Op. cit.*, 1980.
44. *Op. cit.*, 1976.
45. *Op. cit.*, 1975.
46. *Op. cit.*, 1980 y 1981.

ciones⁴⁷, presentamos al lector los cuadros n.º 9.2, 9.3, 9.4, que reflejan la estructura interna de la revista «Estudios Geográficos» respecto a diversas variables.

El cuadro n.º 9.2 nos suministra información sobre cuales eran los temas de los artículos publicados en «Estudios Geográficos» entre los

Cuadro 9.2

**DISTRIBUCION TEMATICA DE LOS ARTICULOS APARECIDOS
EN LA REVISTA «ESTUDIOS GEOGRAFICOS» (1940-1949)**

Número de artículos

Areas de investigación	absoluto	%
Geografía humana	63	40'4
Geografía física	53	34
Historia de la Gfía.	13	8'3
Metodología de la Gfía.	8	5'1
Varios	19	12'2
Total	156	100'0

Fuente: DEL RIO, 1975 (elaboración propia).

años 1940 y 1949. Algo más del 40 % del total de las colaboraciones aparecidas en esta revista se incluían dentro del epígrafe de geografía humana, el 34 % se ocupaban de cuestiones de geografía física, el 13,4 % estuvieron dedicados a problemas metodológicos de nuestra disciplina y a cuestiones referidas a la historia de la geografía (5,1 % y 8,3 %). Y el 12,2 % restante está agrupado bajo la rúbrica de «varios».

El cuadro n.º 9.3. aclara la estructura por áreas de los artículos dedicados a la geografía humana. Más de la mitad de los mismos estuvieron dedicados a problemas de geografía agraria, casi el 16 % a temas de geografía económica, y el 14,3 % a la geografía de la población. El 11,1 % trataron de geografía política, y sólo el 7,9 % se ocuparon de temas dedicados a la geografía urbana.

Vemos pues que las características fundamentales de los artículos

47. CORCHON, J.: *Evolución moderna del concepto geográfico*, Diario «Extremadura», n.º correspondiente al 16 de marzo, 6 y 25 de abril, y 16 de mayo de 1945; GARCIA PRADO, J.: *La comarca. El método topográfico y los trabajos de campo en la geografía moderna*, «Revista de la Universidad de Oviedo», 1948, pp. 121-129; recogeremos también ideas de Chico Rello, pues su obra básica de 1934 se reeditó en una versión más breve, en los años 1947 y 1959, CHICO, P.: *Resumen de Metodología de la Geografía*, Madrid, 2.ª ed. 1959, 211 pp. (La primera edición apareció con el título de «Ampliación y Metodología de la Geografía»).

Cuadro 9.3

DISTRIBUCION TEMATICA DE LOS ARTICULOS DE GEOGRAFIA HUMANA APARECIDOS EN LA REVISTA «ESTUDIOS GEOGRAFICOS» (1940-1949)

Areas de investigación	Número de artículos	
	absoluto	%
Gfía. Agraria y Rural	32	50'8
Gfía. Económica	10	15'9
Gfía de la Población	9	14'3
Gfía Política	7	11'1
Gfía. Urbana	5	7'9
Total	63	100'—

Fuente: DEL RIO, 1975 (elaboración propia).

aparecidos en «Estudios Geográficos» durante la década posterior a la guerra civil, apuntan una orientación —aún no muy acusada— hacia la geografía humana; y, dentro de esta, y en concordancia con el contexto histórico y con la fundamentación teórica del paradigma geográfico-regional, es decisivo el peso de los trabajos sobre geografía agraria, junto con artículos, fundamentalmente descriptivos, dedicados a temas de geografía económica y de geografía de la población (entre los tres apartados suponen más del 80 % de las colaboraciones aparecidas en esta revista). Junto a ello, no faltan obras dedicadas a difundir en nuestro país las ideas de la geografía posibilista francesa así como tampoco un pequeño número de investigaciones que se ocuparon de áreas urbanas.

El aislamiento de la geografía española respecto a la problemática geográfica que se discutía en otros países durante esta época, se pone también de manifiesto si se analiza la procedencia geográfica de las reseñas bibliográficas que aparecieron en «Estudios Geográficos». De un total de 319 reseñas⁴⁸, véase cuadro n.º 9.4, el 41,4 % fueron españolas, el 13,5 % francesas, el 11,9 % inglesas, el 10,6 % alemanas, y el escaso 23 % restante se repartió entre diversos países.

9.2. — Las ideas fundamentales de la geografía española en la década de los años cuarenta.

Pese al escaso número de trabajos metodológicos que se publicaron durante el período objeto de nuestro interés, su trascendencia fue muy grande, ya que los puntos fundamentales que aparecen en ellos siguen conservando aún hoy en nuestro país buena parte de su vigencia.

48. Los datos aportados por CABELLOS, *Op. cit.*, 1980, p. 197 son prácticamente idénticos a los de Capel.

Cuadro 9.4

RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS POR NACIONALIDADES APARECIDAS EN LA REVISTA «ESTUDIOS GEOGRAFICOS» (1940-1950)

País	Número de reseñas	
	absoluto	%
España	132	41'4
Francia	43	13'5
Inglaterra	38	11'9
Alemania	34	10'6
EE. UU.	26	8'2
Portugal/Brasil	21	6'6
Hispanoamérica	16	5
Otras	5	1'6
Italia	4	1'2
Total	319	100'—

Fuente: CAPEL, 1976, p. 25 (elaboración propia).

¿Cuáles eran las ideas que tenían los geógrafos españoles más importantes de aquella época en lo que respecta a la existencia de su disciplina y al concepto de ésta? La justificación de la necesidad de que la ciencia geográfica estuviese representada convenientemente en todos los niveles del sistema educativo español se hacía utilizando tres tipos de argumentos en modo alguno novedosos, puesto que, como ya lo hemos indicado en capítulos anteriores, fueron empleados por geógrafos que desarrollaron su labor durante el último tercio del pasado siglo.

Estos argumentos los recogió significativamente E. Bullón —que, por otra parte, ya los había defendido en trabajos suyos aparecidos entre los años 1916 y 1930—, en el prólogo del primer número de la revista «Estudios Geográficos»⁴⁹. El primero de ellos era de tipo intrínseco, y se refería al «...alto valor intelectual...» de los contenidos geográficos. El segundo hacía referencia a la utilidad, es decir, al carácter aplicado del conocimiento geográfico. Y, finalmente, la existencia de la geografía española era considerada como consecuencia ineludible de «... los antecedentes gloriosos de España...» en lo que a la presencia de los estudios geográficos en nuestro país se refiere. Antecedentes que eran también conocidos y valorados muy positivamente por el general Franco, como puede comprobarse en el prólogo que escribió para la Geografía Militar de J. Díaz de Villegas en el año 1936, y en el que se correlacionaban favorablemente el auge de los conocimientos geográficos con la potencia del

49. BULLON, *Op. cit.*, 1940, p. 3.

Imperio español, indicando que «...el estudio de la Geografía pone al descubierto cómo a sus espaldas y contra natura se forman los separatismos criminales y traidores»⁵⁰.

Otro rasgo importante y común en la mayoría de los geógrafos de esta época era la concepción de la historia del pensamiento geográfico de una manera lineal y acumulativa. El desarrollo del conocimiento geográfico se entendía continuamente como un progreso sostenido hacia el descubrimiento de la verdad absoluta, que era el objetivo supremo de la ciencia⁵¹. Ahora bien, este desarrollo se presentaba subdividido en los períodos perfectamente diferenciados, dentro de los cuales la evolución volvía a ser considerada acumulativamente: el período de la geografía pre-científica y el período de la geografía científica. Y este último se hacía coincidir, por casi todos los autores que trataban el tema, con la aparición de la obra de Humboldt y Ritter tal y como lo señalaban Casas⁵², Corchón⁵³, Melón⁵⁴, Martínez Val⁵⁵, Plans⁵⁶ y Chico⁵⁷.

En lo que se refiere al concepto de la geografía, existían también tres ideas importantes que constituían claramente el núcleo de la argumentación de aquellos trabajos que se ocupaban de cuestiones relacionadas con los aspectos metódicos de nuestra disciplina.

La primera de estas ideas era la creencia, por parte de todos los autores que trataron del tema, en que *la geografía poseía un objeto de estudio propio que legitimaría su existencia como disciplina diferenciada*. Y pese a que algunos geógrafos como Bullón⁵⁸ no lo señalaba claramente debido a la amplitud y complejidad de los problemas de los que se ocupaba nuestra disciplina, para la gran mayoría, por el contrario, el objeto de estudio propio de la geografía era la *región* o el *paisaje*, conceptos que se utilizaban prácticamente como sinónimos. De este modo, durante la década de los años cuarenta se produjo por parte de los geógrafos españoles —aquellos que controlarían después la dirección a tomar por nuestra disciplina— un decantamiento hacia posturas que, en la línea francesa, definían a la geografía como una ciencia-objeto. Y, aunque no se dejaba de lado el aspecto ecológico en el tratamiento de este objeto de estudio, puesto que la geografía regional francesa clásica ha tenido siempre una fuerte impregnación ratzeliana, se consideraba imposible la tarea de defender la especificidad de una disciplina que sólo se entendiese desde una perspectiva científico-relacional.

50. FRANCO BAHAMONDE, F.: «Prólogo», en DIAZ DE VILLEGAS, J.: *Nueva Geografía Militar de España, países y mares limítrofes*, Madrid, Ediciones Ares, séptima edición, 1954, p. 19. Véase también pp. 17 y 18.

51. BULLÓN, *Op. cit.*, 1940, p. 4 expresa claramente que «Estudios Geográficos» aspiraba a la búsqueda de la verdad. Esta idea, junto con la de una visión teleologista de la meta final del conocimiento geográfico, que sería captar «...la suprema armonía de la Creación», vuelve a aparecer en la página n.º 6.

52. *Op. cit.*, 1945, pp. 120-121.

53. *Op. cit.*, 1945. En la copia que hemos obtenido a través del diario «Extremadura», no aparece la página. La fecha corresponde al 16 de marzo, en donde se publicó la primera parte de la conferencia radiofónica dada por Corchón.

54. *Op. cit.*, 1945, p. 404.

55. *Op. cit.*, 1945, pp. 73-74.

56. *Op. cit.*, 1946, pp. 3, 6 y 10.

57. *Op. cit.*, 1959, pp. 7-8. La primera edición es del año 1946.

58. *Op. cit.*, 1940, p. 6. Aquí define a la geografía como la ciencia de la localización. Pero ni esta definición ni la amplitud de su trabajo de estudio impide en su opinión que a «...esta noble disciplina... (le falte) una misión propia e inconfundible dentro del organismo general de los conocimientos humanos».

Así, Martínez Val⁵⁹ señalaba la necesidad de delimitar el objeto de estudio de la geografía, criticando la concepción del paisaje defendida por Hernández Pacheco en la que se dejaban de lado los aspectos humanos. Casas Torres⁶⁰ consideraba que la región era el objeto específico de nuestra disciplina. Y, en la misma línea, si bien en el caso de Plans con una expresa consideración de la geografía como ciencia del paisaje, se situaban tanto este autor, para el que el paisaje no era «...para el geógrafo otra cosa que el objeto de su trabajo...»⁶¹, como Martínez Val⁶², Urabayen⁶³ o Chico⁶⁴, los cuales, siguiendo las pautas marcadas por J. Brunhes, defendían como objeto de estudio de nuestra disciplina a los *hechos esenciales* o a los *precipitados geográficos*, que, como ya vimos en las páginas anteriores, eran el resultado tangible y persistente de la acción humana modificadora del medio geográfico.

Junto a la idea de que el paisaje o la región constituían el objeto propio de la geografía, se defendía también su peculiar consideración en lo que se refería a la teoría del conocimiento. *El paisaje o la región se consideraban como «realidades» y como «totalidades» a las que se pretendía explicar en el sentido historicista del término.* De lo que se trataba, tal y como han señalado diversos autores⁶⁵, era de suministrar una interpretación genética de la fisonomía de un paisaje determinado. Fisonomía a la que se consideraba como el resultado, como el producto y como la expresión de un *Zeitgeist* peculiar⁶⁶.

Esta consideración del paisaje como «realidad» y como «totalidad» estuvo presente en la mayoría de los trabajos de geógrafos españoles a los que ya hemos hecho referencia. Así, por ejemplo, en Bullón, que repite ideas suyas expresadas en trabajos anteriores, cuando nos advierte del peligro de las excesivas generalizaciones en la geografía⁶⁷. Y, de un modo indirecto, en Martínez Val⁶⁸ al valorar muy positivamente la

59. *Op. cit.*, 1943, pp. 260-261.

60. *Op. cit.*, 1944, pp. 126 y 144.

61. *Op. cit.*, 1946, p. 10; también, pp. 5, 6, 9, 26, 27, 28, 29 y 30.

62. *Op. cit.*, 1946, pp. 79 y 81.

63. Quizás fuese L. Urabayen la persona más preocupada por las nefastas consecuencias que tenía para el futuro de nuestra disciplina la indefinición de su objeto de estudio. En su trabajo dedicado a la «cuarta geografía», es decir, aquella que se ocupaba de analizar las relaciones entre el hombre y la tierra (las otras geografías eran la astronómica, la física y la biogeografía), señalaba este autor que «...la cuarta geografía, cuyo nombre verdadero está por aparecer, es como casa sin dueño, donde todo el mundo se cobija y hace su habitación», *Op. cit.*, 1946, p. 80. Y en *La Tierra Humanizada*, finalizada en el año 1937, aunque publicada doce años más tarde, se insistía sobre la misma cuestión y se proponía a los precipitados geográficos como objeto de estudio de la geografía, *Op. cit.*, 1949, pp. 14, 30, 31, 32, 44, 50, 53, 54, 61, 62, 63, 76, 96, 99 y 411.

64. A lo largo de su trabajo fundamental aparecido en el año 1934 y al que ya nos hemos referido.

65. LUIS, A.: *El geógrafo español. ¿Aprendiz de brujo?*, «Geo-crítica», n.º 25, Barcelona, enero, 1980, 43 pp.; CAPEL, *Op. cit.*, 1981, pp. 313-365; GOMEZ MENDOZA, *et. al.*, *Op. cit.*, 1982, pp. 48-95. CAPEL, H.: *Positivismo y antipositivismo en la ciencia geográfica. El ejemplo de la geomorfología*, «Geo-crítica», n.º 43, febrero, 1983, pp. 14-32. En todos ellos puede encontrarse abundante bibliografía sobre el tema.

66. Expresado muy claramente, puede consultarse en PLANS, *Op. cit.*, 1946, pp. 11 y 24.

67. *Op. cit.*, 1940, p. 6.

68. *Op. cit.*, 1943, pp. 258 y 270.

obra de J. Brunhes. Casas Torres⁶⁹ considera a la geografía como una ciencia de la totalidad, y la misma idea la defiende unos años más tarde Plans⁷⁰ así como Urabayen, para el que la geografía era una ciencia de realidades materiales, en la que, como en todas las ciencias positivas, «...sólo llegamos a conocer las causas estudiando los efectos y remontándonos desde estos a aquellos. El método contrario suele llevar por los equivocados caminos que siguen tantos geógrafos al ocuparse de cosas extraterrestres»⁷¹.

El otro rasgo distintivo de la ciencia geográfica era su *carácter de ciencia sintética*. Dado que su objeto de estudio, el paisaje o la región, era considerado como una «totalidad», su conocimiento no podía lograrse —argumentaban los geógrafos— mediante la mera utilización de los métodos empleados por las ciencias analíticas. La explicación del paisaje o de la región necesitaba, junto a la fase del análisis de los elementos que los componían, la de la «síntesis», en la cual el geógrafo «daba vida» mediante una interpretación intuitiva peculiar al conjunto de factores que explicaban la existencia de una determinada morfología del paisaje cultural en un área. Y, además, de esta manera se alcanzaba un tipo de conocimiento al que sólo accedían los geógrafos, con lo cual se salvaguardaba la especificidad de nuestra disciplina.

Por ello, los esfuerzos de la geografía regional clásica en general y los de la geografía española en particular, se dirigían a obtener esta «síntesis» total del conocimiento de una región o de un país. Así, Bullón⁷² resaltaba la importancia de las monografías regionales «...para ir construyendo... la síntesis superior de la Geografía General propiamente dicha». Y Casas Torres⁷³, tras señalar las dos fases del trabajo del geógrafo, la analítica y la sintética, no duda en considerar a esta última al abordar el estudio de la región como la propia de nuestra disciplina, dado el carácter de «totalidad» que posee la región, cuyo conocimiento es diferente al obtenido mediante la suma de los conocimientos aislados de sus partes⁷⁴. Y la misma idea fue expuesta por Plans⁷⁵ así como por

69. *Op. cit.*, 1945, p. 127.

70. *Op. cit.*, 1946, pp. 6, 22 y 26. «Nada puede sustituir —nos dice este autor— a la visión personal de las realidades del paisaje» (p. 26, sub. AL).

71. *Op. cit.*, 1946, p. 135. Similar idea puede encontrarse en las páginas 96, 99, 115, 134, 295, 302, 303 y 305. Y también en URABAYEN, *Op. cit.*, 1949, pp. 102, 103, 434 y 438. Al comienzo de su libro, este autor señala muy claramente la crítica al deduccionismo determinista y la defensa de la inducción como el método geográfico de trabajo al indicarnos que «en efecto: cuantos trabajos se han realizado para determinar el valor de la influencia del medio geográfico sobre el hombre son muy discutibles, y su método es equivocado, además, ya que, tratándose de hechos positivos, se comienza por generalizaciones, sin que se haya dado el caso todavía (que nosotros sepamos) de haberse escrito trabajos de carácter monográfico sobre la influencia del medio sobre el hombre. Y, como, realmente, son los trabajos de esta índole los que deben servir de base para la construcción de los estudios generales, éstos carecen de valor a falta de aquellos» (p. 7).

72. *Op. cit.*, 1940, p. 5.

73. *Op. cit.*, 1945, p. 127.

74. «La unidad y el carácter de la Geografía —nos dice Casas Torres— se acusan plenamente en los estudios regionales. Clima, relieve, hidrografía, vegetación, animales y el hombre, entran íntimamente trabados, constituyendo una unidad superior: la comarca o región, como los distintos colores de un cuadro se combinan y juntan para dar lugar a la obra pictórica que es fruto de la yuxtaposición y mezcla de colores, pero también es infinitamente superior a cada

Urabayen⁷⁶, el cual, en su trabajo sobre el pueblo navarro de Espinal al que ya hemos hecho referencia, equiparaba con la verdad el conocimiento que se obtendría sumando los resultados de las diversas monografías regionales de un área concreta.

La adhesión a los postulados de la geografía humana francesa. — Junto a estas ideas básicas referidas a la concepción de la geografía, que eran compartidas por la casi totalidad de los geógrafos españoles, una lectura atenta de los trabajos metodológicos realizados durante la década de los años cuarenta, pone de manifiesto la existencia de otra serie de rasgos complementarios —pero no por ello sin importancia— que se mantendrán también hasta épocas muy recientes, y que se relacionan con los problemas planteados por la indefinición de nuestra disciplina en lo que a la fijación de su objeto de estudio se refiere, y, por tanto, con la dificultad de fijar su posición dentro del campo de las demás ciencias, con el lento proceso de humanización de la geografía y el atraso relativo de esta rama con respecto a la geografía física, con las peculiares relaciones entre la geografía y la sociología, así como con la consideración de la geografía como una ciencia puente entre las ciencias naturales y las ciencias sociales.

A lo largo de capítulos anteriores hemos expuesto las quejas de los geógrafos españoles en lo que se refiere al atraso en el que se encontraba nuestra disciplina con respecto a los demás países, pero dedicamos también atención a los problemas que se planteaban en éstos derivados del carácter amplísimo y de la indefinición del objeto de estudio de la geografía. La conciencia de esta dificultad y la necesidad de solucionarla estuvo también presente en los trabajos metodológicos de los geógrafos de la postguerra española. A este respecto, Martínez Val⁷⁷ ponía de manifiesto el hecho de que la geografía «...con carácter rigurosamente científico...» era «...una disciplina nueva». Y Leoncio Urabayen, con *La cuarta Geografía y sus cultivadores*, se proponía «...establecer una definición satisfactoria y un método suficiente (para nuestra disciplina, AL) que diesen derecho a la vida a un orden de estudios que, a nuestro juicio, no lo había alcanzado aún»⁷⁸. Y la misma idea puede seguirse en múltiples páginas de *La Tierra Humanizada*, la cual culmina para su autor varios años de esfuerzos dedicados a delimitar el «...campo jurisdiccional que debe corresponder a la llamada por Brunhes Geografía humana»⁷⁹.

uno de los que intervienen en la exposición», *Ibidem.*, p. 127 (sub. AL). Y mas adelante, en la página 144, este autor indica que es precisamente este modo de trabajar el que diferencia a la geografía de las demás ciencias.

75. *Op. cit.*, 1946, pp. 27 y 29.

76. «Es decir, que la multiplicación de monografías semejantes (a la realizada por él, AL) traería la posibilidad de llegar a contar con los elementos suficientes y necesarios para emprender una obra de conjunto sobre Navarra y sobre España entera, que tendría todas las garantías apetecibles de verdad y de objetividad», URABAYEN, *Op. cit.*, 1946, p. 585. La misma idea, en URABAYEN, *Op. cit.*, 1949, p. 103.

77. *Op. cit.*, 1943, p. 254.

78. *Op. cit.*, 1946, p. 77; también pp. 78, 79, 80, 81, 83, 91, 93, 98, 118, 123, 125, 269, 279 y 280.

79. *Op. cit.*, 1949, p. 6. En la misma página señalaba Urabayen que «nos embarrulla y nos desorienta, en efecto, cuántas cosas se quieren hacer entrar en la llamada Geografía humana». Volvemos a recordar al lector que esta obra estaba acabada en el año 1937, pero sólo apareció publicada en el año 1949.

Otra de las cuestiones que llaman la atención es la plena consciencia que se tenía entre los geógrafos españoles no sólo del atraso científico de la geografía en general sino también de la geografía humana en particular. De entre las dos escuelas geográficas existentes, la alemana —generalizadora o deductivista— y la francesa —concreta o induccionista—, en nuestro país⁸⁰ se había optado por la francesa. La consecuencia de esta decisión, en lo que al tratamiento del ser humano dentro de nuestra disciplina se refiere, tenía que ser la de una gran ambivalencia.

En un contexto histórico en el que lo social desempeñaba un papel cada vez más importante en la explicación de la organización espacial de la sociedad, los geógrafos españoles lamentarán también la poca atención dedicada a ello dentro de su disciplina, como factor conformador del paisaje. A este respecto, Casas Torres nos indicaba que «...la geografía humana se nos plantea como mucho menos elaborada...»⁸¹ que la geografía física. Y más adelante, de una manera muy lúcida, se quejaba de que de las dos categorías de fenómenos que estudiaba la geografía humana, «...los hombres mismos, en cuanto colectividad, y las modificaciones que su intervención produce sobre las cosas...» en nuestra disciplina se hubiese prestado mayor énfasis al segundo «...con olvido en ocasiones del otro, que en nuestro criterio es también de capital importancia»⁸².

Ahora bien, la peculiar manera de aproximación a lo social por parte de los geógrafos españoles, del mismo modo que sus colegas de otros países, se pone de manifiesto a la hora de *abordar las relaciones existentes entre la geografía y la sociología*. En lo que a esto respecta, se seguirán aquí las pautas marcadas por la geografía francesa, intentando como aquella una *aproximación indirecta* a lo social a través de lo concreto en el paisaje. La geografía española de los años cuarenta realizará una *interpretación naturalista* de lo social, consecuencia, sin duda, de la necesidad de conservar este peculiar enfoque como garante de la especificidad de la tarea del geógrafo.

Por otra parte, esta perspectiva naturalista con la que se abordan los hechos humanos era también el corolario lógico de una consideración de la geografía como una ciencia-puente entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, o, en algunos casos, con mayor coherencia, puesto que se defendía en teoría lo que se hacía en la práctica, como una *ciencia natural*, como propugnaba Plans siguiendo a Dantín Cereceda, para el que la ciencia geográfica debía estar fundamentada en la geología⁸³.

Las relaciones que debieran existir entre la geografía y la sociología, siempre desde la perspectiva de mantener un campo propio de trabajo para nuestra disciplina que garantizase su independencia, aparecen expuestas en trabajos de diversos autores, entre los que queremos destacar a Martínez Val y a Urabayen.

80. MARTINEZ VAL, *Op. cit.*, 1946, p. 73. De lo cual es también una prueba la estructura del informe elaborado por GAVIRA, *Op. cit.*, 1946, que dedica el 40 % de su espacio a informar de la geografía francesa.

81. *Op. cit.*, 1945, p. 137.

82. *Ibidem.*, p. 138. La idea referida al atraso en el que se encuentra la geografía humana puede verse también en la p. 152.

83. PLANS, *Op. cit.*, 1946, pp. 8 y 11. Aquí se pone también de manifiesto la influencia de los métodos de trabajo de la geografía física en la geografía humana (en el estudio genético del paisaje).

En el interesante informe que el primero dedicó a los problemas de la geografía humana, señalaba ya como fundamentales el de la delimitación de su objeto y el de salvaguardar su autonomía frente a otras disciplinas⁸⁴. Ante la evidencia de que tanto sociólogos como geógrafos tenían puntos en común, puesto que «las relaciones de los grupos humanos en el medio geográfico son también, sin duda, un motivo de los estudios sociológicos»⁸⁵, Martínez Val consideraba que la diferencia fundamental entre los dos enfoques radicaba en el énfasis distintivo que se hacía en lo que se refería a los dos polos de interés, el hombre y el medio: «el sociólogo —decía Martínez Val— coloca en primer plano la sociedad; el geógrafo la tierra»⁸⁶.

En la línea tradicional, para este autor nuestra disciplina no debía dejar de lado el estudio de lo social, sin el cual era imposible la explicación de la organización del espacio en las sociedades modernas, pero había de hacerlo de una manera que no se traspasasen las fronteras de la geografía. Al igual que Casas Torres para el que, al estudiar la complejidad de una región se debía «...en todo momento permanecer geógrafo», ya que era precisamente aquí en donde radicaba en su opinión «el secreto del éxito...»⁸⁷, también para Martínez Val era imprescindible mantenerse dentro de los límites de nuestra disciplina, evitando «...direcciones y escuelas que conciben a la geografía como una ciencia social»⁸⁸, y entre las que indicaba, sin hacer entre ellas diferenciación de ningún tipo, a la sociografía holandesa abanderada por R. Steinmetz y a la morfología del paisaje cultural propuesta por el norteamericano C.O. Sauer⁸⁹.

En lo que se refiere a Urabayen, autor al que ya nos referimos en el capítulo séptimo de nuestro trabajo, podemos detectar en su obra la defensa de una estrategia peculiar en relación con la inclusión o no del ser humano dentro del objeto de estudio de nuestra disciplina y con la vinculación que debiera existir entre la geografía y otras ciencias.

Respecto a la primera cuestión, ya hemos visto hace unas páginas que el geógrafo navarro defendió una concepción de la geografía que se entendía como una estricta morfología del paisaje cultural. Si se quería asegurar tanto el carácter científico de nuestra disciplina como su especificidad, la geografía tenía que limitarse al estudio de los *precipitados geográficos*, es decir, de las obras materiales que se extendían sobre la superficie terrestre, que eran el resultado de la modificación del medio por parte del ser humano para satisfacer sus necesidades, y que suponían un cambio de aquella⁹⁰.

La consecuencia lógica de esta concepción fisonomista o etnográfica de la geografía fue el absoluto rechazo a que lo social o el ser humano formase parte del objeto de estudio de nuestra disciplina, la cual se concebía como una *ciencia de la tierra*, y, por tanto, «...proponer como

84. *Op. cit.*, 1946, p. 78.

85. *Ibidem.*, p. 79.

86. *Ibidem.*, p. 84.

87. *Op. cit.*, 1945, p. 149.

88. *Op. cit.*, 1946, p. 85.

89. *Ibidem.*, pp. 89-91. A lo largo de estas páginas se expone las críticas que H. Hassinger dirigió a la sociografía holandesa. Martínez Val se refiere aquí también a L. Febvre para apoyar sus tesis, y, especialmente, al reciente trabajo de A. Demangeon sobre la problemática de la geografía humana (pp. 95-96).

90. Sobre las características que debían reunir los precipitados geográficos, véase URABAYEN, *Op. cit.*, 1949, p. 99.

objeto de estudio al hombre en geografía estimamos que es descentrar esta materia completamente...»⁹¹. Dado que «el hombre debe considerarse aparte de la Tierra, y sólo el estudio de esta en sus diversos aspectos será Geografía»⁹², L. Urabayen criticará a lo largo de toda su vida a los geógrafos que, como P. Deffontaines o G. Hardy —por citar sólo a algunos—, defendían cualquier tipo de inclusión del ser humano en nuestra disciplina⁹³.

Hasta el momento hemos visto en L. Urabayen su consideración de la geografía como una ciencia de la tierra y como una morfología del paisaje cultural, en la que el estudio del ser humano y de los géneros de vida quedaban totalmente excluidos⁹⁴. Pese a ello, el geógrafo navarro consideraba a nuestra disciplina como una ciencia social, debido a que los precipitados geográficos eran el resultado de la acción humana sobre el medio geográfico. *La geografía de los paisajes humanizados se convertía en una ciencia auxiliar de la sociología*, como indica explícitamente Urabayen⁹⁵, cuya finalidad era la de suministrar material de base para que sus elaboraciones teóricas no se hiciesen sin fundamento empírico.

Vemos pues como de una manera muy distinta a la propuesta realizada por R. Steinmetz en Holanda en el año 1912, para el que la sociografía —si bien entendida científico-socialmente— debía ser el auxiliar imprescindible de la ciencia sociológica, la obra de Urabayen puede entenderse también dentro de los intentos realizados por la geografía humana clásica, preocupada por resaltar la especificidad de su quehacer, los cuales pretendían una *aproximación naturalista a lo social o una exclusión del ser humano como objeto de estudio de la geografía*.

La obra del geógrafo navarro, en la que Melón tenía depositadas grandes esperanzas y de la que esperaba cubriese determinadas lagunas existentes en la geografía humana⁹⁶, sirvió para reforzar en nuestro

91. *Ibidem.*, p. 22.

92. *Ibidem.*, p. 44.

93. A este respecto, la rigidez de Urabayen puede verse en la incomprensión de la novedad que supuso la colección de *Géographie Humaine* dirigida por P. Deffontaines, en lo que se refiere a la búsqueda de planteamientos teóricos alternativos que permitiesen abandonar la concepción fisonomista del paisaje. A lo largo de numerosas páginas (280-310) de su trabajo *La cuarta Geografía y sus cultivadores*, a la que ya hemos hecho mención, el geógrafo navarro se dedicó a criticar todo rasgo de sociologismo tanto en la obra *L'Homme et la Forêt*, que, en su opinión, sólo tenía «...un poco de Biogeografía, otro poco de Historia, otro poco más de Silvicultura, bastante de Etnografía, un tanto de Economía, y el resto, la colilla, como quien dice, de Geografía. Total: poca Geografía y muchas otras cosas» (p. 292), como en *La Géographie psychologique* de G. Hardy, a la que llegó a calificar de «...aborto científico...» (p. 310) y de «...pseudo Geografía...» (p. 300), lamentando que hubiese alcanzado ya la segunda edición.

Una valoración reciente y muy distinta de este trabajo de Hardy nos la ha suministrado MARTINEZ DE PISON, E.: «El paisaje interior», en CA- RREIRA, A. et. al. (Ed.): *Homenaje a Julio Caro Baroja*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1978, pp. 755-768.

94. «¿Y para qué se va a ocupar la Geografía de la vida humana, que constituye el objeto de otras ciencias?...», *Ibidem.*, p. 285.

«Si los géneros de vida, que son asunto puramente sociológico, se consideran como noción capital en geografía, ¿dónde encontraremos los objetos realmente propios de ésta área?...», *Ibidem.*, p. 286.

95. URABAYEN, *Op. cit.*, 1949, pp. 425-426. La misma idea se encuentra también a lo largo de las páginas 419, 421, 422 y 426.

96. MELON, *Op. cit.*, 1945, p. 442. Adoptando su concepción fisonomista del paisaje, se refiere también a Urabayen PLANS, *Op. cit.*, 1946, p. 7.

país el carácter científico-natural de nuestra disciplina y para relegar su consideración científico-social, en un contexto histórico en el que las ideas de la geografía europea y norteamericana avanzaban en una dirección opuesta —véase LUIS (1938 d) y (1984)—.

Este excesivo dogmatismo en el geógrafo navarro, así como el hecho de la escasa influencia de los geógrafos normalistas en el desarrollo de la geografía española de la postguerra, fueron los responsables, en nuestra opinión, del desconocimiento actual del pensamiento geográfico de este autor —al que no se le dedicó ninguna atención en el reciente congreso de geógrafos españoles celebrado en Pamplona—, en el que se encuentran ideas como la de la defensa de posturas conservacionistas de la naturaleza que recuerdan las defendidas no hace mucho tiempo por W. Bunge o por Terán⁹⁷, en la línea marcada antaño por los geógrafos anarquistas como E. Reclús o P. Kropotkin.

La obra de L. Urabayen, sobre todo a partir de los años cincuenta, sólo será conocida en ámbitos minoritarios, pese a que desde el campo de la etnografía se la considere de gran utilidad⁹⁸. Y, en lo que al tema que nos ocupa se refiere, el de la inclusión de lo social dentro del esquema teórico de la geografía clásica, hay que decir que su postura constituyó más un obstáculo que un estímulo en relación con la búsqueda de un marco teórico que posibilitase la explicación de la organización espacial en las sociedades industriales modernas. La geografía española de los años cincuenta y sesenta, como se verá más adelante, elegirá la línea vidaliana, en la creencia de que era la que mejor garantizaba la defensa de la especificidad de nuestra disciplina; permitiendo, además, la consideración dentro de su objeto de estudio de lo social como factor conformador del paisaje.

9.3. — La posición de la geografía en la enseñanza media: una materia marginal.

Hasta el momento hemos tratado diversas cuestiones referidas a la situación de la geografía así como a las ideas fundamentales que tenían los geógrafos españoles durante la década de los años cuarenta, en relación con el concepto y método de su materia. Pero, ¿cuál era la posición otorgada por el legislador a nuestra disciplina en el plan de estudios de 1938? ¿Qué concepción tenía de la misma así como de su papel formativo? Y, ¿cuáles eran las ideas de los propios geógrafos en relación con la situación en la que se encontraba su ciencia como materia de enseñanza?

Como hemos señalado ya en el capítulo octavo, una de las tareas del nuevo régimen a la que dedicó una especial atención fue la derogación de toda la normativa educativa republicana y la elaboración de otra de acorde con sus principios, con el fin de garantizar el control ideológico de toda la población en general y de las élites en particular. La importancia concedida a esta última cuestión se tradujo en la rápida promulgación —en plena contienda— del plan de estudios del bachille-

97. URABAYEN, *Op. cit.*, 1949, p. 399; BUNGE, W.: «La ética y la lógica en Geografía», en CHORLEY, R.J. (Ed.): *Nuevas tendencias en Geografía*, Madrid, 1975, pp. 477-500. Más adelante señalaremos aspectos de la obra de Terán en relación con esta cuestión.

98. Debido a sus trabajos sobre la vivienda en Navarra, Caro Baroja ha hecho referencia a Urabayen en diversas obras indicando la importancia de su labor.

rato, «...porque una modificación profunda de este grado de enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras»⁹⁹.

Dado que el modelo de sociedad a imitar era la España del siglo XVI, esta normativa legal convirtió a la cultura clásica y humanista en la médula del mismo, lo cual se defendía utilizando tanto argumentos intrínsecos —como el de que este tipo de materias potenciaba el pensamiento lógico— como extrínsecos, en función de los cuales estudios eran «...camino seguro para la vuelta a la valorización del Ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI, que produjo aquella pléyade de políticos y guerreros —todos de formación religiosa, clásica y humanista— de nuestra época imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud...»¹⁰⁰.

Cuadro 9.5

DISTRIBUCION SEGUN GRANDES BLOQUES DE LAS MATERIAS QUE
COMPONIAN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 20-9-1938

Areas de estudio	Horas enseñanza	
	absoluto	%
«Letras»	117	54'7
«Ciencias»	34	15'9
Varios (1)	63	29'4
Total	214	100'—

- (1) El grupo se componía de «Ejercicios gimnásticos», «Dibujo y modelado», y «Conferencias formación patriótica de la juventud».

Fuente: Elaboración propia, plan de estudios.

La consecuencia de todo esto fue la elaboración de un plan de estudios¹⁰¹ sobrecargado de horas y de materias por curso, en el que quedaron totalmente relegadas las asignaturas del área de ciencias como puede verse en el cuadro n.º 9.5. De un total de 214 horas que tenían que cursarse durante los siete años del bachillerato, 117, es decir, el 54,7 % pertenecían al área de «Letras»¹⁰², y solamente 34 (el 15,9 %) al campo

99. *Boletín Oficial del Estado*, del 23-9-1938, p. 89.

100. *Ibidem.*, p. 90.

101. Véanse en los apéndices correspondientes la tabla n.º 29 y el cuadro n.º 30.

102. Con anterioridad al año 1936 (véase el capítulo cuarto) la media de las materias de «Letras» fue del 62,1 %. En realidad, las siete horas dedicadas a la «Formación patriótica» deberían sumarse a este epígrafe, con lo que tendríamos 124 horas (el 58 % del total).

de las «Ciencias»¹⁰³. El resto, la importante cantidad de 63 horas, casi el doble que las dedicadas a las ciencias naturales y a las matemáticas, se repartían entre tres asignaturas, de las cuales la «Gimnasia» era la de mayor importancia.

Y, en lo que se refiere al peso específico de nuestra disciplina, este siguió siendo muy modesto, puesto que las siete horas que a lo largo de los cinco primeros cursos se dedicaban a la geografía, supusieron solamente el 3,3 % de la totalidad de las impartidas en este plan de estudios. Tanto la historia, de la que se daban once horas durante los siete cursos (el 5,1 % del total), como la geografía, perdieron peso relativo con respecto a la media de los planes anteriores a 1936 (el 6,8 % y el 5,5 % respectivamente), debido, sobre todo, al enorme aumento de las horas a impartir en este plan de bachillerato¹⁰⁴. Y lo mismo sucedió con las matemáticas, que de una media del 13,7 % del total de las horas dedicadas en los planes de estudio hasta el año 1936, pasaron al 9,3 % en la reforma llevada a cabo por Ibañez Martín.

La concepción de la geografía por parte del legislador, a la vista de la denominación con la que se impartía, su distribución por cursos y las referencias explícitas en las breves orientaciones metodológicas del plan de estudios o del cuestionario de esta materia¹⁰⁵, era —en la línea ya conocida— la de una materia auxiliar y que proporcionaba una cultura general.

Tanto durante la dictadura del general Primo de Rivera¹⁰⁶ como durante la guerra civil¹⁰⁷ habían aparecido diversas disposiciones que trataban de fomentar el patriotismo mediante un adecuado conocimiento de la geografía y de la historia españolas, y en esta línea se moverá también el legislador del plan de estudios de septiembre de 1938¹⁰⁸.

Y en lo que respecta a la denominación bajo la que se impartió nuestra disciplina, esta denota claramente una estrecha vinculación con

103. La media hasta 1936 fue del 31,9 % del total de las horas.

104. La media de los planes anteriores a 1936 era de 124,4 horas, aunque su duración fue diversa como ya vimos.

105. *Boletín Oficial del Estado* del 23-9-1928, p. 94. El cuestionario se estableció por una Orden ministerial del 14-4-1939, aparecida en el *Boletín Oficial del Estado* del 8 de mayo de 1939; véase ARANZADI, 1939, R. 722, pp. 349-350.

106. En una Real Orden sobre propagandas antipatrióticas y antisociales, mediante la que se restringía la libertad de cátedra, se indicaba en el preámbulo que «algunos (profesores, AL), aunque poquitos —pero no por esto menos perniciosos—, llegan a pretender cautelosamente introducir sus nefandas doctrinas en el alma de sus discípulos, bien omitiendo hechos esenciales en la exposición de la Geografía y de la Historia, ora dándoles ambigua explicación, ya proponiendo cuestiones con enunciados de equívoca significación, que atraen al alma de sus alumnos dudas y vacilaciones hacia verdades que indeblemente deben quedar grabadas en su alma...», *Real Orden de 13 de octubre de 1925*, según MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1982, pp. 216-217.

107. DE PUELLES, *Op. cit.*, 1980, pp. 349 y 351 indica esta funcionalidad ideológica de la geografía y la historia, al exponer las orientaciones pedagógicas dadas al profesorado de la zona republicana durante la guerra civil, según las cuales «...el profesor de Geografía, además de dar a conocer los lugares en que la contienda se desarrolla, deberá explicar las características económicas, políticas y sociales de cada región, dentro lógicamente de un contexto geográfico y haciendo mención especial de los países que ayudan a la República (México y la URSS)...», p. 349.

108. En relación con el cuestionario de Historia se decía que había que referirse «...al glorioso Movimiento Nacional y a la formación de la Nueva España, defensora de la verdadera Civilización que es la Cristianidad», O. 14-4-1939; cit. ARANZADI, 1939, R. 722, p. 349.

la historia, como ya es habitual a partir del cambio de siglo. Como «Geografía e Historia» nuestra ciencia apareció distribuida en los cinco primeros cursos, cuya aprobación finalizaba un ciclo de estudios intermedio entre los estudios elementales y el bachillerato universitario. Y, al igual que en los planes de estudios anteriores, tampoco existía la geografía en los dos últimos años ¹⁰⁹.

Los contenidos que se impartían ¹¹⁰ se referían a la geografía general física y humana (mundial y de España) en el primer curso, para pasar más adelante a ocuparse de una especie de geografía regional de España (segundo curso) y de una geografía descriptiva por continentes en los años posteriores.

La necesidad de mejorar la enseñanza de la geografía. — En lo que se refiere a la opinión de los geógrafos sobre la situación en la que se encontraba su disciplina como materia de enseñanza y al papel que tenía que desempeñar en el currículo escolar, encontramos una situación parecida a la indicada en capítulos anteriores, puesto que Bullón, en su importante trabajo dedicado a las *Reformas urgentes en la enseñanza de la Geografía* ¹¹¹, volvía —al igual que lo hizo en 1916 y en 1930— a poner el acento en la necesidad de eliminar el carácter libresco de la enseñanza geográfica, de practicar la observación directa, de renovar en última instancia los métodos mediante los cuales se enseñaba nuestra disciplina. La geografía, decía Bullón, «...ha vegetado durante mucho tiempo en un bajo nivel a causa de los malos métodos. Hora es ya de levantarla a la altura que le corresponde...» ¹¹². Y similares ideas estaban contenidas en los cursos sobre «Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria» ¹¹³, en los libros que suministraban directrices para la enseñanza de las materias escolares bajo el nuevo régimen y en los que «frente a la Geografía muerta...» se pedía una «...Geografía viva...» ¹¹⁴, la cual sólo era posible a través de unos contenidos vinculados a la problemática del entorno y con una metodología activa de enseñanza. Del mismo modo, y esta vez por un catedrático de instituto, se resaltaba la importancia del trabajo de campo para la enseñanza de la geografía y para la investigación científica ¹¹⁵.

Las relaciones entre la geografía y la historia eran también —como siempre— muy estrechas, y su funcionalidad como materias de enseñanza consistía en suministrar al alumno una cultura general, por medio del estudio de contenidos de muy diversa clase, así como la de crear y

109. Durante los cinco primeros cursos se daban 14 horas de Geografía e Historia (hemos considerado que se dedicaba a cada materia la mitad del tiempo). Además, en sexto y séptimo existía una Historia del Imperio Español (dos horas por curso) y en la que se trataba también de manera marginal la cuestión de los marcos geográficos.

110. Pueden consultarse en ARANZADI 1939, R. 722, pp. 349 y 350.

111. BULLÓN, *Op. cit.*, 1941.

112. *Ibidem.*, p. 668.

113. MARTINEZ, A.: «Procedimiento a seguir en la enseñanza de la Geografía para el conocimiento del territorio español», en *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, celebrado en Pamplona del 1 al 30 de junio de 1938. Segundo Año Triunfal. Burgos, 1938, pp. 452-463.

114. ONIEVA, J.: *La escuela nueva española (Realización práctica)*, Valladolid, Librería Santaren, 1939, pp. 169-189. La cita está tomada de la página 176. Véase también p. 163.

115. GARCIA PRADO, *Op. cit.*, 1948, sobre todo pp. 124-25.

reforzar la conciencia nacional. «Geografía e Historia —señalaba el general Franco—, unidas, apretadas, inseparables; cuerpo la primera, vida la segunda; perfectas en su unión, deformes y cojas separadas»¹¹⁶. Y es precisamente esta dirección la que se impone en los libros con orientaciones pedagógicas para los maestros. La geografía y la historia son las dos asignaturas a través de las cuales se educa patrióticamente a los alumnos. Y en esta tarea, nuestra disciplina cumplía un importante papel, pues aunque «...la tierra nacional no es la Patria, ...si (es) la base material en que se asienta; elemento indispensable por tanto para la formación del patriota»¹¹⁷.

Junto con este tipo de cuestiones referidas a la manera en que debía enseñarse nuestra disciplina en los diferentes niveles educativos, los geógrafos continuaron dirigiendo peticiones a las autoridades educativas encaminadas a lograr una mayor presencia de la geografía en los planes de estudio.

Ya vimos en el capítulo séptimo las ideas a este respecto formuladas por dos personas tan significativas como R. Beltrán y Rózpide y E. Bullón¹¹⁸, así como los logros obtenidos. Precisamente, hacia el refuerzo de la presencia institucional de la geografía como materia de enseñanza se dirigirán las peticiones que Bullón expondrá de una manera muy comedida en la clausura del Curso de Estudios Geográficos, celebrado en Jaca en el año 1914, y al que asistió Ibáñez Martín. Tras alegrarse de la implantación de una «Historia de la Geografía» en las Facultades de Filosofía y Letras, el famoso geógrafo volvía a poner sobre el tapete la conveniencia de la creación de una Sección Geografía —vieja aspiración de los geógrafos españoles siguiendo ejemplos extranjeros y a la que ya se refería Beltrán y Rózpide el año 1913 de una manera clara—, en la que se formase el profesorado de Enseñanza Media, así como la oportunidad, pues «...parece que están ya maduros los tiempos...»¹¹⁹, de separar las cátedras de Geografía e Historia en los Institutos.

La geografía española: un apéndice de la francesa. — Como resumen de todo lo expuesto en este capítulo podemos señalar tres ideas básicas. En primer lugar, la debilidad institucional de la geografía tanto a nivel universitario como en el área de la enseñanza secundaria, lo cual se manifiesta en el escaso número de cátedras de geografía que existían en la universidad española así como en el ínfimo peso específico de la geografía en el plan de estudios del bachillerato en vigor. Además, la

116. En el prólogo realizado en el año 1936 a la Geografía Militar de Díaz de Vilegas a la que ya nos hemos referido en la nota n.º 50 de este capítulo (p. 17).

117. ONIEVA, *Op. cit.*, 1939, p. 176. Pese a que este autor (p. 165) critique las posturas deterministas, no es raro encontrar durante toda esta época libros escolares en los que se defienden a ultranza posturas medio-ambientalistas, para las que «...lo que difiere la raza española de las otras del mundo puede verse cotejando tierras y climas, puesto que son las que las moldearon y fraguaron», CEJADOR, J.: *Tierra y alma española*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, s.f., p. 10; también, pp. 9, 14 y 395.

En relación con las influencias del medio ambiente en la vida psíquica, apareció en una colección dirigida por Ortega y Gasset la importante obra de HELLPACH, W.: *Geopsyque. El alma humana bajo el influjo del tiempo y clima, suelo y paisaje*, Madrid, Espasa-Calpe, 1940, 310 pp. (la primera edición alemana es de 1911).

119. BULLON, *Op. cit.*, 1941, p. 675.

comunidad de geógrafos españoles —no hay que olvidar el difícil contexto en el que desarrollaba su labor— no recibió o rechazó los intentos de reorientar científico-socialmente su disciplina, mediante la inclusión de lo social dentro del marco teórico que pretendía explicar la morfología de determinados paisajes culturales como la expresión o como el resultado de una acción humana sobre los mismos. Y, finalmente, mediante la aceptación de sus principios teóricos y metodológicos, durante esta época se consolidó la dependencia conceptual de la geografía española con respecto de la francesa.

Dado el peculiar sistema de oposiciones vigente en nuestro país durante aquella época (y que ha perdurado hasta hace muy poco tiempo), que permitía un rígido control de las ideas políticas y científicas de los aspirantes, esto tendrá una gran importancia a la hora de determinar la dirección que tomará la geografía española durante las dos décadas posteriores. Dirección que, como se verá a continuación, reforzará enormemente esta dependencia conceptual de nuestra geografía con respecto a la que se practicaba en el país vecino, no solucionará el problema del aislamiento, y, en última instancia, será altamente responsable de la crisis científica y didáctica en la que se encuentra sumida en la actualidad nuestra disciplina y que empezó a manifestarse a partir de la década de los años sesenta.

10. — EL ESTANCAMIENTO DE LA GEOGRAFIA ESPAÑOLA DURANTE LOS AÑOS CINCUENTA Y SESENTA.

10.1. — De Ruiz-Giménez a Villar Palasí: la tecnocratización del sistema educativo.

Las décadas de los años cincuenta y sesenta de nuestra centuria estarán caracterizadas por la aceptación internacional del régimen franquista —a partir de los acuerdos firmados en el año 1953 con el Vaticano y con los Estados Unidos— y por el despegue económico que tuvo lugar en España, especialmente desde el año 1959¹. El abandono de la política autárquica y la industrialización emprendida mediante los planes de desarrollo, volvieron a poner de manifiesto la tarea tan importante a desempeñar por el sistema educativo en su conjunto, al que había que modernizar profundamente. Tarea que, durante el período que nos ocupa, llevaron a cabo J. Ruiz-Giménez (1951-1956); J. Rubio García Mina (1956-1962); M. Lora Tamayo (1962-1969) y J. L. Villar Palasí (1969-1973), si bien este último desarrolló su labor más importante en fechas que se escapan a nuestro trabajo².

Dentro de la nueva estrategia política que se diseñaba para nuestro país, el sistema educativo necesitaba de amplias reformas con el fin de que pudiese cumplir no sólo una finalidad de estricto adoctrinamiento, sino que, además, fuese capaz de suministrar la mano de obra cualificada que exigían los diversos sectores productivos. Por ello, y ya a partir del ministerio de Ruiz-Giménez, «...los problemas objetivos de la educación comienzan a tener una valoración más realista»³, lo cual no quiere decir que se abandonen totalmente los supuestos ideológicos de la década anterior.

Como consecuencia de esto, en el tratamiento de los problemas de enseñanza los criterios de tipo pragmático ocuparán una posición de privilegio en relación con épocas anteriores. El sistema educativo en su conjunto no podía de ninguna manera quedar al margen de las transformaciones socioeconómicas que se producían en otros sectores de la sociedad española, para lo cual debía modificarse en una triple dirección: extensión del mismo a capas cada vez más amplias de la pobla-

1. No creemos oportuno suministrar aquí una serie de datos referidos a la evolución de la estructura socioeconómica española durante esa época, por ser de todos conocidos y por existir abundantes obras que se han ocupado durante los últimos años de esta cuestión, algunas de las cuales hemos indicado ya en el capítulo octavo de nuestro trabajo. Una síntesis sobre esta problemática puede consultarse en TAMAMES, *Op. cit.*, 1977 (1.ª ed. 1973), pp. 331-456.

2. En nuestras conclusiones haremos una breve mención a la Ley General de Educación de 1970 y a las perspectivas que abría para la renovación de la enseñanza de las diversas disciplinas que componían el currículo.

3. DE PUELLES, *Op. cit.*, 1980, p. 387.

ción, puesto que la tasa de escolaridad de los alumnos comprendidos entre los seis y los 13 años era aún del 50 % en el curso 1951-52, existiendo 2.160.895 alumnos sin matricular⁴; modernización de sus contenidos y métodos de enseñanza para hacerlos más funcionales a las nuevas exigencias, y, muy importante, acabar con la lacra del enciclopedismo de los planes de estudio reduciendo las materias y los programas, con el fin de aumentar la eficacia del aprendizaje de aquello que se considerase como fundamental.

Durante todo este período, la enseñanza del bachillerato —a la que se seguirá prestando una atención especial— se reguló mediante tres planes de estudio: el del año 1953⁵, consecuencia de la aprobación unos meses antes de la Ley de Ordenamiento de la Enseñanza Media⁶, el plan de estudios del año 1957⁷, que supuso solamente una reducción de asignaturas con respecto a la normativa anterior, y el plan de estudios de 1967⁸, cuyo objetivo fue la fusión del primer ciclo de la enseñanza media. Junto a la legislación referida al bachillerato, hemos de hacer referencia —pese a que prácticamente no nos ocuparemos de ella— a la aparición entre los años 1955 y 1965 de diversas disposiciones legislativas de gran importancia sobre la Formación Profesional Industrial⁹, a las Enseñanzas Técnicas¹⁰ y a la reforma de la Enseñanza Primaria¹¹.

La época de Ruiz-Giménez: primeros intentos de modernización del aparato educativo. — La etapa durante la cual ocupó la cartera de Educación J. Ruiz-Giménez —persona de talante en extremo liberal ya en aquel entonces si se le compara con J. Ibañez Martín, y que, como se sabe, fue cesado en su cargo en el año 1956 como consecuencia de los graves conflictos estudiantiles que acontecieron en febrero del mismo año—, estuvo marcada, desde el punto de vista de la legislación educativa que promulgó o de otro tipo de disposiciones que la afectasen, por tres acontecimientos: la Ley reguladora de la Enseñanza Media de

4. INFORME FOESSA, *Op. cit.*, 1970, tabla 14.5, p. 956. Las tasas de escolaridad y los alumnos sin matricular evolucionaron según la misma fuente de la siguiente manera: en el curso 1963-64 la tasa era del 70 %, existiendo 1.449.192 alumnos sin matricular; en 1965-66 las cifras eran 83 % y 796.929; en 1966-67, 84 % y 700.313, y, durante el curso 1967-68, 87 % y 616.990. La población de seis a trece años pasó de 4.272.063 en el curso 1951-52 —si bien para esta fecha la fuente indica que la cifra corresponde a personas comprendidas entre los seis y doce años—, a 4.718.486 en el curso 1967-68.
5. Decreto de 12 de junio de 1953 («BOE» del 2 de julio); lo hemos consultado en ARANZADI R 1953, 843, pp. 677-79.
6. El 26 de febrero de 1953 («BOE» del 27); en ARANZADI R 1953, 244, pp. 210-220.
7. Decreto de 31 de mayo de 1957, por el que se establece la reducción de asignaturas en el vigente plan de Bachillerato («BOE» del 18 de junio); en *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional del 1 de agosto*, pp. 1629-1631.
8. Ley de 8 de abril de 1967, sobre unificación del primer ciclo de Enseñanza Media («BOE» del 11); en *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional del 17*, pp. 958-59.
9. Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial («BOE» del 21); en ARANZADI R 1955, 1031, pp. 824-35.
10. Ley de 20 de julio de 1957 sobre las Enseñanzas Técnicas («BOE» del 22); en ARANZADI R 1957, 1011, pp. 742-49.
11. Ley de 21 de diciembre de 1965, sobre reforma de la Enseñanza Primaria («BOE» del 23); en *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional del 3 de enero de 1966*, pp. 3-9. El dos de febrero de 1967 se aprobó el texto refundido de esta ley («BOE» del 13); en *Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia del 16*, pp. 446-460.

febrero de 1953¹² y el plan de estudios subsiguiente¹³, el Concordato firmado con la Santa Sede¹⁴ y la ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial¹⁵.

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media promulgada en el mes de febrero de 1953 es un buen ejemplo de cómo se intenta adecuar el sistema educativo a las nuevas necesidades sociales, puesto que esta reforma educativa es considerada como la consecuencia no sólo del «...desenvolvimiento de los métodos pedagógicos...» sino también de «...la evolución de las circunstancias históricas...» así como de «...*otras hondas razones de carácter político y social*...»¹⁶.

Y en el mismo preámbulo de esta ley se ponen de relieve los objetivos básicos que persigue esta reforma. Entre ellos se encuentran, en la línea de acabar con el «materialismo didáctico» —el enciclopedismo— de nuestros planes de estudio —no se olvide que estaba en vigor el plan de estudios de 1938—, «...reducir el horario de trabajo intelectual de los estudiantes...» y «...*descongestionar los programas para que el alumno aprenda mejor las disciplinas esenciales*»¹⁷. Además de esto, el rasgo más característico de este preámbulo era el reconocimiento del derecho de veto que poseía la Iglesia católica en las cuestiones relacionadas con la enseñanza, puesto que el legislador indica que, antes de promulgar dicha normativa, fueron consultadas para que diesen su aprobación a la misma diversas instituciones entre las que se encontraba la Jerarquía eclesiástica de acuerdo con un convenio que existía desde el año 1941 entre el Estado español y la Santa Sede¹⁸.

En consecuencia con los principios expuestos en el preámbulo, la ley de Ordenación de la Enseñanza Media y el plan de bachillerato de junio de 1953 al que dio origen consideraban que la finalidad de este tipo de estudios era la de conseguir que el alumno obtuviese una formación integral, mediante una enseñanza (art. 2.º) que «...se ajustará a las normas del Dogma y de la Moral católicos y a los principios fundamentales del Movimiento Nacional»¹⁹. El bachillerato que se creó tenía una duración de seis años —uno menos que el del plan anterior—, estando dividido en dos períodos: el elemental y el superior, con una duración de cuatro y dos años respectivamente. Al finalizar el primer período del bachillerato, los alumnos tenían que pasar una reválida estatal que les habilitaba para continuar los estudios. Y, acabado el bachillerato

12. Véase nota n.º 6.

13. Consúltase nota n.º 5.

14. El 27 de agosto de 1953 («BOE» del 19 de octubre); en ARANZADI R 1953, 1371, pp. 1101-1106.

15. Hemos hecho mención a la misma en la nota n.º 9 de este capítulo.

16. ARANZADI R 1953, 244, p. 210 (sub. AL).

17. *Ibidem.*, p. 211 (sub. AL).

18. *Ibidem.*, p. 210. Como una de las contrapartidas que dicha Iglesia obtenía por la presentación que hacía al Jefe del Estado español de los obispos y otras autoridades eclesiásticas. Este asunto quedará definitivamente incluido en el Concordato de 1953. Véase ARANZADI R 1953, 1371, p. 1102 (art. VII).

19. ARANZADI R 1953, 244, p. 211. En relación con los aspectos religiosos, esta cuestión se recogerá en el art. 1.º del Concordato, ARANZADI R 1953, 1371, p. 1102. El art. 50 de la Ley de Ordenación de la E. Media (art. 5.º, p. 211) así como el art. 4.º del Decreto de 12 de junio de 1953 que creó el plan de bachillerato, asignan a la materia «Formación del Espíritu Nacional» el papel decisivo en lo que se refiere al adoctrinamiento ideológico de los estudiantes; véase ARANZADI R 1953, 843, p. 677-78.

superior, era necesario realizar un curso preuniversitario antes de acceder a una Facultad²⁰.

De una manera genérica, la ley fijaba también las materias —que luego aparecerán con más detalle en el plan de estudios de junio de 1953²¹—, así como los principios pedagógicos que regirían la enseñanza. Estos podían clasificarse en dos grupos: unos —como los expuestos en la sección segunda de la ley de febrero de 1953— detallan la filosofía educativa del legislador, según la cual se concedía una enorme importancia a la educación moral²² y se rechazaba la coeducación²³; otros —que aparecen en el preámbulo o en el apartado dedicado a los planes de estudio— hacen hincapié en la necesidad de adaptar los métodos y los contenidos de enseñanza al grado de desarrollo evolutivo del alumno²⁴ así como a la reducción de la materia a enseñar²⁵.

La disfuncionalidad de las enseñanzas vigentes en el área de la Formación Profesional en relación con las necesidades del país era mucho más grave, aspecto este que no dejará de ser abordado por la ley de 20 de julio de 1955²⁶, la cual derogaba la ley en vigor que databa de 1928 e intentaba impedir algo que se consideraba muy negativo, a saber, que el «desenvolvimiento (de la industria, AL) no se vea frenado o puesto en trance de paralización por ausencia o escasez de una mano de obra diestra y conocedora de las múltiples exigencias de la técnica moderna». Por ello esta normativa pretendía actualizar la legislación anterior «...cuanto en lo que atañe a la participación directa de la industria en la orientación y sostenimiento de esta importante faceta de la educación, que por vez primera se apoya sobre un fuerte soporte económico, resultado de la progresiva industrialización del país»²⁷. La enseñanza profesional se dividirá en tres niveles —el Preaprendizaje, el Aprendizaje y la Maestría— cuyos contenidos, además de ajustarse a lo acordado con la Iglesia católica²⁸ deberían posibilitar una incorporación eficaz del alumno al mundo del trabajo.

De Rubio García Mina a Villar Palasi: la «desideologización» de la educación. — Tanto en el nivel del bachillerato como en el de las enseñanzas técnicas y la enseñanza primaria, y, en general, en todos los tipos de estudios, durante el período comprendido entre los años 1956 y 1970 —año en el que la Ley General de Educación aparecerá como el intento de solucionar la cuestión educativa pendiente en nuestro país desde la ley Moyano—, el problema fundamental que se les planteaba a los su-

20. ARANZADI R 1953, 244, p. 217.

21. *Ibidem.*, p. 217. Pueden consultarse también la tabla n.º 30 (apéndice primero) respecto a las materias, y el cuadro n.º 31 (apéndice segundo) en relación con la distribución horaria de las mismas en este plan de estudios.

22. *Ibidem.*, arts. 10-15, p. 211-12. Se expresa aquí, art. 11, que «la educación moral preparará a los jóvenes para el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, mediante el cultivo de las verdades y virtudes esenciales al perfeccionamiento del hombre como portador de valores eternos, el fomento del espíritu nacional y del sentido de solidaridad y fidelidad en el cumplimiento de sus deberes profesionales y en el servicio al destino universal de la patria» (p. 211).

23. *Ibidem.*, p. 212.

24. *Ibidem.*, p. 217.

25. Preámbulo y art. 12 del decreto de 12 de junio, en ARANZADI R 1953, 843, p. 677 y 678.

26. Véase nota n.º 9.

27. ARANZADI R 1955, 1031, pp. 824 y 825 (sub. AL).

28. *Ibidem.*, preámbulo y art. 4.º, p. 825.

cesivos ministros de Educación²⁹ será el de la extensión de la enseñanza, en especial la primaria, a todos los ciudadanos así como la obtención de una mayor eficacia del sistema educativo, remodelando los contenidos y los horarios de las diversas disciplinas que componían el currículo escolar.

En el campo del bachillerato, que es en el que a nosotros nos interesa, entre los años 1950 y 1970 asistimos a una auténtica explosión de la demanda —concentrada además en los centros urbanos—, puesto que el número de matriculados pasó de 221.809 a 1.514.710 alumnos³⁰. El volumen de estudiantes se había septuplicado —con todos los problemas que esto conlleva en cuanto a la creación de nuevos centros³¹, dotación de profesorado³², etc.—, si bien pueden distinguirse muy distintos ritmos de crecimiento durante la década de los años cincuenta —en el año 1960 la matrícula era de 474.057 alumnos— y la década de los años sesenta³³. La tasa de alumnos de bachillerato por 100.000 habitantes pasó de 780 en el año 1950 a 1.536 en 1960, alcanzando los 3.284 en el año 1970 según el Informe Foessa³⁴ aunque el porcentaje de estudiantes que hacían el bachillerato superior y el curso preuniversitario era muy bajo³⁵. Y el Estado tenía que hacer frente a esta enorme demanda, dedicando una parte muy pequeña de sus Presupuestos Generales al Ministerio de Educación en comparación con otros países, lo cual, lógicamente, repercutía negativamente en la calidad de la enseñanza y permitió el rapidísimo —y anárquico— crecimiento de la iniciativa privada³⁶.

Y en lo que se refiere a la profundización de los conocimientos y a la mejora del rendimiento de la enseñanza, tanto las disposiciones legales referidas al bachillerato como las que afectan a otros niveles educativos se ocupan de ello. Junto con iniciativas como la creación del Centro de Orientación Didáctica en el año 1954³⁷, que será uno de los canales de la renovación pedagógica, la mejora del rendimiento del sis-

29. Un decreto de mayo de 1966 cambiaba la denominación del Ministerio de Educación Nacional por la de Ministerio de Educación y Ciencia.

30. *Estadísticas básicas de España 1900-1970*, Madrid, 1975, tabla 9.7, p. 402. Las cifras del Informe Foessa son algo diferentes, véase tabla 14.12 y 14.13, pp. 960.

31. Y es de todos conocida la negligencia con que se abordó por parte de las autoridades el problema de la escasez de centros escolares de todos los niveles. Sobre esta cuestión, véase PEREZ GALAN, M.: «El bachillerato en España», en VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1975.

32. Las tablas n.º 14.21 y 14.22 del Informe Foessa muestran la evolución del número de profesores y alumnos para las enseñanzas medias (incluido el bachillerato) y para el bachillerato general; en el primer caso, los alumnos casi se cuadruplican mientras que los profesores sólo se incrementan un 267 % (en el curso 1966-67 con respecto al curso 1950-51). Y en el bachillerato general, mientras que los alumnos aumentaron un 419 %, los profesores lo hicieron solamente en un 186 %.

33. Datos según nota n.º 30.

34. Informe Foessa, *Op. cit.*, 1970, p. 858.

35. *Ibidem.*, p. 861. Durante los cursos 1960-61 y 1967-68 la cifra osciló entre un 14 y un 17 %.

36. *Ibidem.*, Tabla 14. 86, p. 994. En el año 1965 España gastaba solamente el 0'2 % de su PNB en investigación (al igual que Grecia y Portugal), pero menos que Irlanda (0'5 %), Francia (1'9 %) o los Estados Unidos (3'7 %). Sobre este asunto, véase BELTRAN VILLALBA, M.: «El gasto público en España», en VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, pp. 111-145.

37. «Orden de 27 de diciembre de 1954 por la que se crea el Centro de Orientación Didáctica» («BOE» del 19 de febrero), en ARANZADI R 1955, p. 295.

tema educativo se buscará por medio de la reducción de materias y de contenidos de los planes de estudio.

En este sentido, el Decreto de 31 de mayo de 1957, que introducía un nuevo plan de bachillerato³⁸, indicaba la conveniencia de profundizar la línea establecida por la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media del año 1953 «...reduciendo especialmente el número de materias teóricas por año...», si bien este recorte «afectará al número de asignaturas de cada año y al contenido de cada una de ellas, pero no al número de horas dedicadas a su estudio»³⁹. La Ley de 8 de abril de 1967 por la que se reunificaba el primer ciclo de la Enseñanza Media⁴⁰ y el plan de estudios del Bachillerato Elemental a que dio origen⁴¹, continuarán en la misma dirección ya que, como queda de manifiesto en el preámbulo de este último plan de estudios⁴², entre los objetivos que se persiguen en el mismo se encuentran tanto una disminución de las horas de clase como la reducción de los contenidos en los cuestionarios y en los libros de texto⁴³.

El esfuerzo por conseguir una mejora de la calidad de la enseñanza —incluyendo dentro de la misma el estudio de unos contenidos de acorde con la nueva realidad socioeconómica española— es evidente también tanto en la ley de julio de 1957 que reformaba las Enseñanzas Técnicas⁴⁴, en la normativa que posibilitaba la extensión de la Enseñanza Media⁴⁵, en la ley de abril de 1964 que aprobaba la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años —pudiendo los alumnos que hubiesen obtenido el Certificado de Estudios Primarios pasar a tercer curso de Bachillerato Laboral o del General—, como en la ley de 1965⁴⁶ que reformaba la Enseñanza Primaria y exigía una mayor cualificación a los aspirantes a los Estudios del Magisterio.

38. Véase nota n.º 7.

39. *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* de 1 de agosto, pp. 1629-30.

40. Véase nota n.º 8.

41. Decreto 1106/1967, de 31 mayo, para el establecimiento de un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental («BOE» del 2 de junio), en *Boletín del Ministerio de Educación y Ciencia* del 12 de junio, pp. 1342-1345.

42. *Ibidem.*, p. 1342.

43. Sobre los cuestionarios de los diversos planes de estudio, véase *B.O. del Ministerio de Educación Nacional* de 10 de febrero de 1954 (plan de estudios de 1953); 1 de agosto de 1957 (plan del mismo año) y el *Boletín del Ministerio de Educación y Ciencia* de 4 de septiembre de 1967, en relación con el plan que reunificó el Bachillerato Elemental. El control de los libros de texto estaba sujeto a una normativa muy compleja. A partir de los años cincuenta existen diversas disposiciones legales que se ocupan de la renovación de los libros de texto. Por ejemplo, una Orden del 29 de marzo de 1955 («B.O.M.E.N.» de 16 de junio, p. 162) nombraba una comisión encargada de revisar los libros de texto de la E. Media. Entre sus miembros, en representación de los Colegios de Doctores y Licenciados, se encontraba A. Cabo Alonso. Y el Ministerio de Educación convocaba también concursos para premiar las obras de interés pedagógico, en uno de los cuales —como veremos más adelante— lo fue la obra de Casas Torres, *et. al.* sobre la geografía local.

44. Véase nota n.º 10. En el preámbulo de la misma (p. 742) señala el legislador la necesidad de reformar este tipo de estudios puesto que la situación creada por la permanencia de la legislación anterior si bien «...pudo estar justificada en una época en que la demanda de técnicos era muy reducida... resulta insostenible en la actualidad, cuando la iniciativa parte fundamentalmente de la industria privada...» (sub. A.L.).

45. Ley de 14 de abril de 1962, sobre extensión de la Enseñanza Media («BOE» del 16), en ARANZADI R 1962, 687, p. 456.

46. Véase nota n.º 11.

10.2. — La persistencia del discurso geográfico-regional (tradicional) en la geografía española.

Señalábamos ya en el capítulo noveno de nuestro trabajo que la escasa implantación de la geografía española en la universidad, su aislamiento en relación con la problemática conceptual y metodológica de nuestra ciencia que se discutía en otros países y el rígido control del profesorado a través del sistema de oposiciones, tuvo como consecuencia la consolidación de un grupo de geógrafos muy homogéneo en lo que se refiere a la idea que tenían de nuestra disciplina, la cual tomaba como modelo a imitar a la geografía francesa. Ideas que, como pusimos también de manifiesto, se expresaron —sobre todo— por medio de la revista «Estudios Geográficos».

Durante la época que es ahora objeto de nuestro estudio —los años cincuenta y sesenta de nuestra centuria—, esta situación no sólo no va a modificar, sino que, por el contrario, se consolidará. El proceso de institucionalización de la geografía española, hasta mediados de la década de los años setenta, continuará muy lentamente, de lo cual eran muy conscientes los miembros de nuestra comunidad científica al decirnos que «...la moderna escuela geográfica española se está haciendo... Pero aún queda mucho camino por andar»⁴⁷. Las causas de que la sociedad de nuestro país desconozca la importante contribución que la geografía moderna podría aportar a la solución de sus problemas⁴⁸, así como el hecho de que «los no geógrafos... (no sepan) lo que es geografía»⁴⁹, y, por lo tanto, la mala imagen que tenían de la misma, se achacaron a esta escasa presencia de la geografía en la enseñanza y en la investigación.

Lo cierto es que, pese a las abundantes quejas sobre esta cuestión⁵⁰,

47. CASAS TORRES, J.M.: *La Geografía aplicada*, «Geographica», año I, n.º 1, Zaragoza, abril-junio, 1945b, p. 7.

48. CASAS TORRES, J.M.: *Ciudades, urbanismo y Geografía*, «Estudios Geográficos», n.º 67-68, Madrid, mayo-agosto, 1957, p. 262.

49. SANZ GARCIA, J. M.: *Lo vivo y lo muerto de la Geografía*, «Boletín Pedagógico», n.º 34, Madrid, 1961, p. 14.

50. A este respecto, véase PLANS, P.: *¿Qué es la geografía actual?*, «El Correo Español-El Pueblo Vasco», Bilbao, 20. 9.1957, p. 10 en donde se pone de manifiesto la imagen falsa y deformada que, para el autor, tiene la sociedad española de la geografía; SANZ GARCIA, J. M.: *Algunas sugerencias acerca de la metodología de la Geografía*, «Boletín Pedagógico», 28, Madrid, 1960, p. 18 (se indica aquí que «...aún nos falta la Sección de Geografía en la Facultad de Letras o en la de Ciencias, o en otra nueva, si la colocación es el obstáculo»). Y similares argumentos se encuentran en IGUAL MERINO, J. M.: *Orientación que debe darse a la enseñanza de la Geografía en el Bachillerato*, «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», n.º 98-99, Madrid, 1962, p. 136 (haciendo énfasis en las negativas repercusiones que esto tiene para la formación del profesorado); CASAS TORRES, J. M.: «Estado actual de los estudios geográficos en España», en *Aportación Española al XXX Congreso Internacional* (Reino Unido, 1964), Zaragoza, 1964, p. 275 (colaboración que pone de relieve el escaso eco internacional de la geografía española, y en donde leemos que «...a pesar de todos nuestros esfuerzos, aún no es metáfora el decir que en geografía en España está todo por hacer», p. 283, sub. AL); CASAS TORRES, J. M.: *Las fronteras de la nueva Geografía*, Zaragoza, Librería General, 1964b, p. 23 (Lección inaugural del curso académico 1964-65 en la que, ante especialistas de otras materias, Casas Torres, insiste en la tardía y escasa institucionalización de la geografía española como una de las variables importantes para entender sus problemas actuales). Y al mismo problema hicieron también referencia GARCIA FERNANDEZ, J.: «La enseñanza de la

la presencia de la geografía en la universidad avanzó con grandes dificultades: los cinco catedráticos de 1950 se convirtieron sólo en once, diez años después⁵¹; y entre los años 1960 y 1970 tomaron posesión de su plaza diez catedráticos más —dos en Facultades de Ciencias— y dos agregados⁵². Ritmo muy lento si lo comparamos con los 42 catedráticos y agregados que existían en el año 1979⁵³, o con los 72 profesores numerarios y 196 no numerarios durante el curso 1979-80 según Bosque⁵⁴.

Junto a este lento proceso de institucionalización de la geografía española, se mantuvieron también constantes las otras dos variables que hemos mencionado. Por un lado, el control de las ideas —y no solamente de las geográficas, si se tiene en cuenta la normativa vigente—, por medio de los tribunales que juzgaron las oposiciones a diversas plazas del profesorado universitario. Por el otro, la continuidad de la línea editorial mantenida por «Estudios Geográficos» en la década de los años cuarenta, así como la defensa de la concepción geográfico-regional —si bien con algunos matices— por parte de las cuatro nuevas revistas que aparecieron en nuestro país hasta el año 1969: «Geographica» (Zaragoza, 1954); «Cuadernos de Geografía» (Valencia, 1964); la «Revista de Geografía» (Barcelona, 1967) y «Papeles de Geografía» (Murcia, 1968)⁵⁵.

Respecto a la primera cuestión, y esto es algo que la tesis de licenciatura de Sánchez⁵⁶ —que acaba de ser considerada como «interesante» en una reciente publicación aparecida en nuestro país⁵⁷— ha demostrado con bastante contundencia, son muy pocas las personas que han condicionado el rumbo de la geografía española entre los años 1940 y 1970, pues, como se desprende del cuadro 10.1, entre A. Melón, J. M. Casas Torres y M. de Terán han ocupado la mayoría de los nombramientos como titulares para las presidencias y vocalías de los tribunales de oposición a cátedras, agregadurías y adjuntías en la universidad (43 sobre un total de 84). Y es precisamente durante este período cuando, a nivel institucional, se consolidaron las dos grandes escuelas⁵⁸ de la geografía española que tendrán como maestros indiscutibles a Casas Torres y a Terán (catedráticos desde los años 1944 y 1951). Escuelas que, desde el año 1954, con la aparición de la revista «Geographica», poseerán sus propios órganos de expresión, y que, pese a concomitancias, presentan también diversos matices como se verá más adelante⁵⁹.

Geografía en la Universidad», en *Tercer coloquio sobre Geografía* (Salamanca, octubre, 1965), Madrid, 1966, pp. 40-47; VILA VALENTI, J.: *Geografía científica y Geografía aplicada*, Barcelona, 1968, p. 5; y, ante otros especialistas, VILA VALENTI, J.: «La Geografía actual ante los problemas del estudio regional», en: *VII Coloquio Asociación Ciencia Regional de Lengua Francesa*, Madrid, Servicio de Estudios de Barcelona del Banco de Urquijo, Moneda y Crédito, 1968c, p. 244.

51. VILA VALENTI, *Op. cit.*, 1979, p. 16.

52. SANCHEZ, *Op. cit.*, 1981, pp. 44-47.

53. VILA VALENTI, *Op. cit.*, 1979, p. 16.

54. BOSQUE MAUREL, J.: «Enseñanza e Investigación en la Universidad Española», en *II Coloquio Ibérico de Geografía* (Lisboa, octubre, 1980), p. 3 (citamos de una copia cedida amablemente por J. Bosque Sendra).

55. *Ibidem.*, p. 7.

56. SANCHEZ, *Op. cit.*, 1981, pp. 34-35 (cuadros n.º 3 y 4).

57. BOSQUE-RODRIGUEZ-SANTOS, *Op. cit.*, 1983, p. 33 (nota n.º 27).

58. CAPEL, *Op. cit.*, 1976, pp. 13-15.

59. Durante la década de los años cincuenta obtuvieron su cátedra López Gómez, Floristán Samanes, García Fernández, Vilá Valentí y Ferrer Regales. Y en los años sesenta, Cabo Alonso, Mensua Fernández, Higuera Arnal, Be-

Cuadro 10.1

ALGUNOS DE LOS PROFESORES NOMBRADOS COMO TITULARES PARA
FORMAR PARTE EN LOS TRIBUNALES A CATEDRA,
AGREGADURIA Y ADJUNTIA DE UNIVERSIDAD (1940-1970)

Miembros Tribunal	1940/50 (1)	1950/60 (2)	1960/70 (3)	P	Total V	P+V
E. Bullón	PPPPP	—	—	5	—	5
E. Pérez Agudo	VVVVV	—	—	—	5	5
A. Melón	VVVVV	VVV	PPPPV	4	9	13
J. M. Casas	VVV	VV	VVVVVVVVPPPP	4	14	18
M. de Terán	—	—	PPVVVVVVVVVV	2	10	12
A. López Gómez	—	—	VVVVVVV	—	7	7
J. Vilá Valentí	—	—	PPVVVVVVVV	1	7	8
S. Mensua	—	—	VVVV	—	4	4
J. García Fernández	—	—	VVVVVVVVP	1	7	8
A. Cabo Alonso	—	—	VVVP	1	3	4
			Total	18	66	84

(1) Siete oposiciones convocadas durante este período.

(2) Ocho oposiciones convocadas durante este período.

(3) Cuarenta y tres oposiciones convocadas durante este período.

Fuente: SANCHEZ, 1980, t. I, pp. 114-141 (elab. propia).

Cuadro 10.2

PESO ESPECIFICO DE DIVERSAS REVISTAS GEOGRAFICAS ESPAÑOLAS
SEGUN EL VOLUMEN DE ARTICULOS PUBLICADOS EN LAS MISMAS
(1940-1972)

Períodos Revistas	1940-1949		1950-1959		1960-1972		1940-1972	
	Total arts.	% (1)	Total arts.	%	Total arts.	%	Total arts.	%
Estudios Geográficos ...	156	100	155	81'6	192	62'5	503	77
Geographica	—	—	35	18'4	25	8'1	60	9'2
Cuadernos de Valencia	—	—	—	—	37	12'1	37	5'7
Rvta. de Gfía. (Barna.)	—	—	—	—	23	7'5	23	3'5
Papeles del Dpto. de Murcia	—	—	—	—	19	6'2	19	2'9
Cuadernos de Granada	—	—	—	—	11	3'6	11	1'7
TOTAL	156	100	190	100	307	100	653	100

(1) Sobre el total de los artículos de cada período.

Fuente: DEL RIO, 1975 (elaboración propia).

La estructura interna de las revistas geográficas españolas. — Acabamos de señalar que, desde mediados de la década de los años cincuenta, «Estudios Geográficos» no era ya la única revista española que se ocupaba de los problemas de nuestra disciplina⁶⁰. Pese a ello, como se pone de relieve analizando el cuadro n.º 10.2, su importancia capital está fuera de toda duda. Lo cual se debe no solamente al prestigio de las firmas que aparecen en la misma sino también al volumen de sus colaboraciones: durante la década de los años cincuenta el 81,6 % del total de los artículos publicados sobre geografía en España (el 18,4 % restante lo fue en la «Geographica»). Y entre los años 1960 y 1972 —por utilizar las fechas de Del Río⁶¹— el peso específico de «Estudios Geográficos», pese a haber descendido, era aún considerable, puesto que el 62,5 % de los artículos aparecidos —ahora entre seis revistas— lo fueron en la publicación del Instituto Elcano. Con 503 artículos sobre un total de 653 entre los años 1940 y 1972 —es decir, el 77 %—, no creemos exagerado afirmar que la orientación de «Estudios Geográficos», por otra parte la revista española con mayor difusión en el extranjero⁶², era la de la geografía española.

Y, ¿cuál fue la orientación temática de esta revista durante el período que nos ocupa? Vimos ya en el apartado primero del capítulo noveno de nuestro trabajo los rasgos básicos a este respecto durante la década de los años cuarenta: orientación paulatina hacia la geografía «humana» dentro de la que tenía un fuerte peso la geografía agraria, así como la gran importancia de la dirección más tradicional de la geografía regional francesa como modelo a imitar.

Los años cincuenta y sesenta de nuestra centuria, que, junto con la década de los cuarenta y buena parte del pasado decenio pudieran formar un amplio período de «ciencia normal» en la geografía española, no suponen sino la consolidación de estas tendencias, lo cual es la consecuencia necesaria de la continuidad —en lo que a las ideas de la geografía se refiere— del equipo directivo del Instituto Elcano⁶³.

El proceso de «humanización» de la revista «Estudios Geográficos» es evidente si se analiza la información suministrada por el cuadro 10.3.

nito Arranz, Bosque Maurel, Roselló Vergel, Miralbés Bedera y Quirós Linares. Como profesores agregados —seguimos en esto el apéndice elaborado por SANCHEZ, *Op. cit.*, 1981, pp. 44-46— fueron nombrados solamente dos personas a finales de los años sesenta: Llobet Reverter y Rubio Recio.

60. CAPEL, *Op. cit.*, 1976, p. 12 puso de relieve la profunda crisis del «Boletín de la Real Sociedad Geográfica» a partir de la postguerra. E, indirectamente, de la misma opinión parece ser BOSQUE MAUREL, *Op. cit.*, 1980, p. 7.

61. *Op. cit.*, 1975.

62. Sobre la difusión de esta revista se ha ocupado en su tesis de licenciatura CABELLOS, *Op. cit.*, 1980, pp. 79-87. Y BOSQUE MAUREL, *Op. cit.*, 1980, p. 7 respecto a esta cuestión indica que, pese a existir en la actualidad once revistas universitarias de geografía, «en realidad, todavía son «Estudios Geográficos» y, en menor medida, «Geographica», las publicaciones más conocidas y populares dentro y fuera de España».

63. Sobre los equipos directivos que se sucedieron a partir de la muerte de Bullón, consúltese tanto CAPEL, *Op. cit.*, 1976, pp. 12-13 como CABELLOS, *Op. cit.*, 1980, pp. 23-25. A partir de 1955 se creó en Zaragoza, dentro del Instituto Elcano, el Departamento de Geografía Aplicada, que, desde el año 1967, posee el rango de Instituto con una serie de delegaciones en diversas ciudades españolas y con sede en Madrid. Desde esta institución la línea de la geografía española patrocinada por J. M. Casas Torres ejerció una considerable influencia.

Entre los años 1940 y 1972, un 60,8 % (397 artículos) del total de las colaboraciones (653) aparecidas en esta publicación están dentro de lo que conoce como geografía humana. Y solamente el 24 % (157 artículos) se incluyen en la geografía física. Además, mientras que la evolución de los trabajos de geografía humana es ascendente (40,4 %; 61,6 % y 70,7 % en las décadas de los años cuarenta, cincuenta y hasta el año 1972), la de la geografía física es de signo contrario, si bien con diferente ritmo (34 %; 21,6 % y 20,5 % para los mismos períodos temporales).

La fuerte orientación tradicional de la revista «Estudios Geográficos» se pone también de relieve al estudiar (cuadro 10.4) la gran importancia de la geografía agraria. Dejando de lado la óptica conservadora bajo la que se abordan estos problemas, aspecto éste y señalado por Cabellos⁶⁴, pero que a nosotros no nos interesa, lo cierto es que entre los años 1940 y 1972 el 35,5 % (141 artículos) del total de las colaboraciones aparecidas en «Estudios Geográficos» (397) se refirieron a esta temática. Y si bien es verdad que esta cantidad supuso una fuerte disminución frente al 50,8 % (32 artículos) de la década de los años cuarenta, no lo es menos que es de una gran importancia si se tiene en cuenta la dirección tomada por la sociedad española a partir del año 1959. Y este tradicionalismo de la orientación de la revista es evidente también si nos fijamos tanto en el peso específico medio de las colaboraciones referidas a la geografía económica y a la geografía de la población —entre 1940 y 1972 se publicaron sobre estas cuestiones 171 trabajos, es decir el 43,1 % del total—, como en la escasa importancia de la temática industrial y urbana (sólo 76 colaboraciones, el 18,1 %, se ocuparon de la geografía urbana).

La dependencia conceptual de la geografía española respecto de la concepción regional francesa no es ningún secreto, pues, como veremos más adelante, es reconocida explícitamente en numerosas ocasiones por autores que se ocupan de los problemas de nuestra disciplina en nuestro país. En lo que se refiere a la revista «Estudios Geográficos» ésta se manifiesta tanto en la consideración concedida a las reseñas bibliográficas de obras realizadas en el país vecino como por la nacionalidad de los autores que cuentan con más de tres artículos en la sección de publicaciones extranjeras de esta revista. E, indirectamente, por ser este también un rasgo de la geografía clásica en general y de la francesa en particular, en la escasa atención prestada a los trabajos de índole metodológica.

Respecto a la primera cuestión —véase el cuadro 10.5, el 24 % de las reseñas bibliográficas aparecidas en la revista «Estudios Geográficos» (217 sobre un total de 902 durante los años 1940-1970) corresponden a obras escritas originalmente en idioma francés, con la peculiaridad de que, durante la década de los años cincuenta, de especial relieve en lo que se refiere a la institucionalización de la comunidad de geógrafos es-

64. *Op. cit.*, 1980, pp. 126, 128 y 112. Aquí se indica no solamente que se trajeron a España corrientes de pensamiento referidas a la geografía agraria ya cuestionadas en el país vecino, sino que, frente a los graves problemas del campo español, «... los autores de la Revista (Estudios Geográficos, AL) se dedicaron a la descripción de «reliquias», al estudio de un cultivo determinado o de una forma de hábitat etnológico», p. 112.

Cuadro 10.3

DISTRIBUCION TEMATICA DE LOS ARTICULOS APARECIDOS EN LA
REVISTA ESTUDIOS GEOGRAFICOS (1940-1972)

Períodos	Areas de investigación	1940-1949		1950-1959		1960-1972		1940-1972	
		Total	% (1)	Total	%	Total	%	Total	%
Geog. física		53	34	41	21'6	63	20'5	157	24
Geog. humana		63	40'4	117	61'6	217	70'7	397	60'8
Metodología de la Gfía.		8	5'1	10	5'3	13	4'2	31	4'7
Hist. de la Geografía		13	8'3	9	4'7	10	3'3	32	4'9
Varios		19	12'2	13	6'8	4	1'3	36	5'6
Total		156	100	190	100	307	100	653	100

(1) Sobre el total de los artículos de cada período.

Fuente: DEL RIO, 1975 (elaboración propia).

Cuadro 10.4

DISTRIBUCION DE LOS ARTICULOS DE GEOGRAFIA HUMANA
APARECIDOS EN LA REVISTA ESTUDIOS GEOGRAFICOS (1940-1972)

Períodos Areas de investigación	1940-1949		1950-1959		1960-1972		1940-1972	
	Total	% (1)	Total	%	Total	%	Total	%
Gfía. Agraria y Rural	32	50'8	36 (2)	30'8	73	33'6	141	35'5
Gfía. Económica	10	15'9	27	23'1	52	24	89	22'4
Gfía. Población	9	14'3	30	25'6	43	19'8	82	20'7
Gfía. Urbana	5	7'9	24	20'5	47	21'7	76	19'1
Gfía. Política	7	11'1	—	—	2	0'9	9	2'3
	63	100	117	100	217	100	397	100

(1) Sobre el total de los artículos de cada período.

(2) No se señala cantidad. Dada la importancia que se le adjudica hemos considerado su valor al resultado de restar al total de 117 los 81 artículos repartidos entre los otros temas.

Fuente: DEL RIO, 1975 (elaboración propia).

Cuadro 10.5

RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS DE LA REVISTA «ESTUDIOS»
GEOGRAFICOS (NACIONALIDADES)

Países	Períodos	1940/50	1951/60	1961/70	Total
España		132	117	86	335
Francia		43	118	56	217
Alemania		34	31	14	79
Inglaterra		38	40	14	92
EE UU		26	24	20	70
Italia		4	19	1	24
Port./Brasil		21	10	2	33
Hispanoamérica		16	14	5	35
Otras		5	7	5	17
Total		319	380	203	902

Fuente: CAPEL, 1976, pág. 25 (elaboración propia).

pañoles, las reseñas francesas superan a las españolas⁶⁵. Y, a autores franceses —P. Birot y J. Sermet— pertenecen también nueve de las 23 colaboraciones —el 39 %— que, firmadas por un total de seis especialistas, aparecieron en la sección de publicaciones extranjeras de la revista «Estudios Geográficos»⁶⁶.

El tradicionalismo de la línea defendida por las revistas geográficas españolas hasta los años setenta se evidencia también en el peso que concedieron a las colaboraciones que se ocuparon de problemas relacionados con la metodología y la historia del pensamiento geográfico, con total independencia de lo que entendamos por estas cuestiones.

65. Hacemos notar el hecho de que, durante la década de los años sesenta, disminuyeron las reseñas efectuadas de obras alemanas (de 31 en la década anterior se pasó a 14), inglesas (de 40 a 14) y norteamericanas (de 24 a 20). Los datos proporcionados por CABELLOS, *Op. cit.*, 1980, p. 197 son similares a los de Capel.

66. CABELLOS, *Op. cit.*, 1980, p. 188. Según esta autora estas colaboraciones aparecieron entre los años 1945 y 1972.

Entre los años 1960 y 1972, como se desprende del cuadro 10.6, solamente el 7,5 % del total de los artículos aparecidos en seis revistas geográficas españolas⁶⁷ se dedicaron a esta temática, apreciándose ya diferencias significativas entre la orientación de las publicaciones «Geographica», la «Revista de Geografía» —sobre todo— y «Estudios Geográficos».

En esta última publicación —véase el cuadro 10.6— la atención dedicada a este tipo de investigación es muy escasa, lo cual, por otra parte, constituye uno de los rasgos de los períodos de «ciencia normal» en el desarrollo de una ciencia. Entre los años 1940 y 1972, los artículos dedicados a aspectos metodológicos de la geografía fueron el 4,7 % (31 sobre un total de 653). Además, lo interesante no es únicamente la poca atención prestada a esta temática por «Estudios Geográficos», sino su paulatina pérdida de importancia relativa: mientras que durante la década de los años cuarenta el peso de los artículos metodológicos fue del 5,1 % (8 colaboraciones sobre un total de 156), entre los años 1960 y 1972 la cifra cayó a un 4,2 % (13 artículos sobre un total de 307⁶⁸). Y lo mismo, sólo que más acusadamente, sucedió con los trabajos sobre historia de la geografía: de un 8,3 % en la década de los años cuarenta (13 colaboraciones sobre un total de 156), se pasó a un 3,3 % entre los años 1960 y 1972 (10 artículos sobre un total de 307⁶⁹).

Y este escaso interés por los temas metodológicos por parte de la revista «Estudios Geográficos» —que es lo mismo que decir por parte de la geografía española, si se tiene en cuenta la plantilla de sus colaboradores⁷⁰—, se manifiesta de la misma manera al analizar el contenido de algunas de las secciones de esta publicación como la de «Crónica Geográfica»⁷¹, la de «Noticias y Comentarios»⁷² y la de «Publicaciones Extranjeras»⁷³.

La información que a este respecto nos suministra Cabellos en su tesis de licenciatura, a la que ya nos hemos referido en varias ocasiones a lo largo de nuestro trabajo, es muy valiosa, puesto que, gracias a la misma, se conocen tanto los difusores en nuestro país de un determinado tipo de conocimiento geográfico como los temas que trataron.

En relación con la sección «Crónica Geográfica», que, a partir de 1960 se sustituyó por la de «Noticias y Comentarios», hay que indicar que durante el período comprendido entre los años 1941 y 1958 aparecieron en la misma un total de 270, de las cuales J. Gavira realizó 137, es decir, el 50,7 %⁷⁴. Y, respecto al tema que nos ocupa, solamente 11

67. La revista granadina apareció en el año 1971.

68. Durante los años cincuenta su valor medio fue del 5'3 % (10 trabajos sobre un total de 190).

69. En la década de los años cincuenta la media fue del 4'7 % (9 artículos sobre un total de 190).

70. Como se desprende analizando la información que, a este respecto, suministra CABELLOS, *Op. cit.*, 1980, pp. 198-199 al indicarnos los autores que, entre los años 1940 y 1978 han publicado más de cinco trabajos originales en dicha revista.

71. *Ibidem.*, pp. 190-191.

72. *Ibidem.*, pp. 193-194.

73. *Ibidem.*, p. 189.

74. Otros autores que realizaron crónicas fueron R. Martínez, con un total de 75 (el 27'8 %); J. García Fernández 19 (el 7 %); A. López Gómez y A. Melón con 14 cada uno (el 5'2 %) así como M. de Terán con 11 (el 4'1 %).

Cuadro 10.6

ARTICULOS REFERIDOS A LA METODOLOGIA Y A LA HISTORIA DE LA
GEOGRAFIA APARECIDOS EN DIVERSAS REVISTAS GEOGRAFICAS
ESPAÑOLAS (1960-1972)

Áreas de investigación Revistas	Metodología		H. ^a Geografía		Met. e H. ^a Gfía	
	Total	% (1)	Total	%	Total	%
Estudios Geográficos	4	2'1	8	4'2	12	6'3
Geographica	4	16	2	8	6	24
Rvta. de Geografía (Barcelona)	4	17'4	—	—	4	17'4
Cuadernos de Valencia	1	2'7	—	—	1	2'7
Papeles del Departamento de Murcia	—	—	—	—	—	—
Cuadernos de Granada	—	—	—	—	—	—
Total	13	4'2	10	3'3	23	7'5

(1) Sobre el total de artículos aparecidos en cada revista.

Fuente: DEL RIO, 1975 (elaboración propia).

crónicas, es decir, el 2,6 %, se dedicaron a informar de cuestiones metodológicas⁷⁵.

Y algo muy similar sucedió en la sección de «Noticias y Comentarios», puesto que de un total de 229 aparecidos entre los años 1946 y 1970, 4 (el 1,7 %) trataron el tema de la historia de la geografía, y 12 (el 5,2 %) se ocuparon de problemas que tenían que ver con la metodología y la enseñanza de la geografía⁷⁶.

Finalmente, y en lo que respecta a la sección de «Publicaciones extranjeras» —que, por cierto, ha perdido importancia en la revista «Estudios Geográficos», ya que de los 24 trabajos que aparecieron durante el período comprendido entre los años 1945 y 1950 se ha pasado solamente a 3 entre los años 1966 y 1970—, la tendencia explicitada se agudiza, si se tiene en cuenta que *ninguna* de las sesenta colaboraciones aparecidas en esta sección entre 1945 y 1970 se ocuparon de estos temas⁷⁷.

Continuidad con la década de los años cuarenta. — Habíamos expuesto en el apartado segundo del capítulo noveno de nuestro trabajo lo que constituían los rasgos básicos de la concepción geográfica desarrollada en nuestro país en la década de la post-guerra: el entendimiento de la misma como una ciencia que poseía un objeto específico —el paisaje o la región—, al cual se le consideraba como una «realidad» en lo que a la teoría del conocimiento se refiere, y, además —y ésta era una de las características que garantizaba la independencia de la geografía como ciencia—, era tratado de una manera peculiar: sintéticamente.

Durante los años cincuenta y sesenta la comunidad de geógrafos españoles —en fase de consolidación, pero muy lentamente, como ya expusimos—, se dedicará *exclusivamente* a reforzar su posición, cosa bastante comprensible dado que no se dudaba de ninguna manera de la eficacia del paradigma geográfico-regional. Nuestra disciplina, dirá Floristán⁷⁸ «...no está en crisis; si acaso lo estarán algunos geógrafos», y el único problema que parecía existir era el de su escasa institucionalización y, por tanto, la ingente tarea a realizar.

Esta actitud trajo dos tipos de consecuencias. Por una parte, y dejando de lado la opinión de M. de Terán⁷⁹ según la cual «...en toda ciencia la periódica revisión de sus postulados y principios es saludable

75. Este porcentaje tiene como base las 147 informaciones sobre temas tratados en las crónicas geográficas, a las que Cabellos hace mención en su tabla n.º 11. Como contraste para el lector, indiquemos que las referidas a la geografía de la producción y del comercio alcanzaron un total de 97 (el 23'2 %), y 32 (el 7'7 %) se ocuparon de biografías y necrológicas.

76. De las 139 noticias aparecidas entre los años 1946 y 1970, A. Melón y M. de Terán (con 46 y 19, es decir, el 33'1 % y el 13'7 %) estuvieron a la cabeza de los colaboradores de esta sección. Después venían J. Bosque y A. López Gómez (con doce); J. Benito y A. Cabo (con once); J. García Fernández con diez y F. Quirós con nueve.

77. Sobre cuestiones de geografía humana general hubo ocho trabajos; sobre geografía económica, diez; sobre geografía agraria, nueve, y, en relación con la geografía urbana, únicamente tres. (Para más información, consúltese CABELLOS, *Op. cit.*, 1980, p. 189). Esta disminución de colaboraciones extranjeras está relacionada no sólo por el «desinterés» por lo que se hacía —y hace— en el exterior, sino también por la mayor disposición de originales españoles para su publicación.

78. FLORISTAN, A.: *Sobre el concepto y contenido de la Geografía*, «Estudios Pedagógicos», n.º 14-15, Zaragoza, 1953, p. 19.

79. TERAN, M. de: *La causalidad en Geografía humana. Determinismo, posibilismo, probabilismo*, «Estudios Geográficos», n.º 67-68, Madrid, mayo-agosto, 1957, p. 274 (sub. AL).

norma de conducta, y más aún entre nosotros, pues en toda la literatura geográfica española hasta ahora no ha hecho su aparición este tema...», la escasez de trabajos metodológicos sobre la problemática de nuestra ciencia como han puesto de relieve Del Rio y Cabellos⁸⁰, lo cual sigue teniendo validez aunque, como en el caso de Del Rio⁸¹ utilicemos una acepción muy amplia de la «metodología».

Por la otra parte, el escaso interés por estas cuestiones —que se evidencia no sólo por la inexistencia de investigaciones propias sino también por la poca atención prestada a las realizadas en el extranjero⁸²—, hizo que se adoptasen sin espíritu crítico los postulados de la geografía regional francesa que, a manera de dogma, aparecen sistemáticamente en los trabajos de los geógrafos españoles, con la particularidad de que, prácticamente, se repiten sin modificación —es decir, con el mismo entusiasmo—, durante los veinte años comprendidos entre 1950 y 1970, época en la que, como se sabe⁸³, la geografía sufrió importantes cambios en otros países.

Al igual que durante los años cuarenta, el primer rasgo que llama la atención al analizar los trabajos de los geógrafos españoles que, en cierta manera, se ocuparon de la problemática referida al concepto y método de su disciplina, es el de la *concepción acumulativa que defendían del desarrollo de la geografía*, ciencia cuyo origen se remonta, cuando menos, a la época griega⁸⁴. Desde entonces, la geografía atravesó por un largo período «precientífico»⁸⁵, del cual, invariablemente, la sacaron Humboldt y Ritter, autores que, con total unanimidad, y no solamente por parte de los geógrafos⁸⁶, son considerados como los fundadores de la ciencia geográfica «moderna», tal y como lo muestran las afirmaciones que a este respecto hicieron los especialistas más prestigiosos del momento como Casas⁸⁷, Terán⁸⁸, Ferrer⁸⁹, Bolós⁹⁰ y Vilá Valentí⁹¹.

80. DEL RIO, *Op. cit.*, 1975, pp. 1045-1046; CABELLOS, *Op. cit.*, 1980, pp. 50 y 56.

81. Autora que incluye dentro de este epígrafe trabajos sobre fuentes en geografía agraria e histórica, *Ibidem.*, p. 1042.

82. Aspecto ya indicado al analizar la estructura interna de las revistas geográficas de la época, y al que también hace referencia DEL RIO, *Op. cit.*, 1975, p. 1046.

83. Véase LUIS (1983d) y (1984). Hay que tener en cuenta que hemos dejado de lado en estos trabajos ámbitos como el norteamericano o el sueco en donde, ya desde comienzos de la década de los años cincuenta, la geografía neopositivista apareció con fuerza; véase CAPEL, *Op. cit.*, 1981, pp. 367-401 y GOMEZ MENDOZA-MUNOZ JIMENEZ-ORTEGA CANTERO, *Op. cit.*, 1982, pp. 96 y ss.

84. CASAS TORRES, *Op. cit.*, 1954b, p. 4.

85. FERRER REGALES, M.: *Concepto de Geografía*, «Archivium», VIII, Oviedo, 1958, p. 111.

86. SAMPEDRO, J. L.: *Realidad económica y análisis estructural*, Madrid, Aguilar, 1961, p. 30.

87. *Op. cit.*, 1954b, p. 4.

88. *Op. cit.*, 1957, p. 275. TERAN, M. de: «La situación actual de la Geografía y las posibilidades de su futuro», en: *Enciclopedia Labor*, IV, *El Hombre y la Tierra*, Barcelona, 1960, pp. XXIII-XL; citamos de la edición a cargo de Bosque Maurel, TERAN, M. de: *Pensamiento geográfico y espacio regional en España. Varía geográfica*, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, 1982, p. 41.

89. *Op. cit.*, 1958, pp. 111 y 113.

90. BOLOS, M.ª de: *Estat actual dels estudis geogràfics al Principat*, «Serra d'Or», 2.ª época, any II, n.º 7, 1960, p. 23.

91. VILA VALENTI, J.: «Prólogo», en DERRUAU, *Op. cit.*, 5.ª ed. 1971 (en la página primera, si bien no está numerado).

El desarrollo del conocimiento geográfico se enfocó como un lento proceso de acercamiento a la formulación de los *definitivos* principios de la ciencia geográfica —en lo que a su objeto y método de estudio se refiere—, criticándose duramente, como lo hacía A. Melón⁹², cualquier tipo de «desviacionismo» o «error». Seguramente, como indicó ya Hard⁹³, ello se hacía con el propósito de cohesionar emocionalmente a los miembros de la comunidad de geógrafos, que, de esta manera, se sentían los herederos de una gloriosa tradición científica, a la que siempre se suele recurrir en las controversias con los miembros de otras comunidades.

A continuación, los geógrafos españoles —al igual que los de otros países en su momento—, en una fase en la que se intentaba la consolidación institucional de su disciplina, se ocuparon del problema de la *delimitación del objeto y método de trabajo de la misma*, aspecto este muy inquietante por el desgajamiento paulatino y su apropiación por otras ciencias de partes de lo que antaño se había considerado como el campo del geógrafo, y al que hicieron referencia algunos especialistas como Sanz García⁹⁴ para el que la ciencia geográfica era una «...auténtica madre prolífica de hijos que reclaman su herencia y viven su vida». Y, todavía hacia finales de los años sesenta, ante un auditorio compuesto mayoritariamente por economistas que, muchas veces, no acababan de entender la versatilidad del geógrafo⁹⁵, Vilá Valentí hacía referencia a este problema indicando que «la Geografía, que en principio parecía que intentaba estudiarlo todo y resolverlo todo ..., en realidad se quedaba casi sin objeto material de estudio»⁹⁶.

Ante esta situación, los geógrafos españoles optaron por la definición de la geografía como una *ciencia-objeto*. Nuestra disciplina se convirtió para ellos en la ciencia del paisaje o de la región, paisaje que, si bien en sus comienzos era entendido de una manera etnográfica en la línea de P. Deffontaines⁹⁷, por citar un sólo ejemplo, ya desde comienzos de los años cincuenta, por lo menos en teoría, se resaltaba la importancia del enfoque dinámico o funcional. Para Floristán⁹⁸ «esta es actualmente la posición mantenida por la mayor parte de los geógrafos: el objeto formal y específico de la Geografía, es el estudio de la estructura, función y génesis de los paisajes terrestres». Y en parecido

92. «...ciertas concepciones geniales del espíritu humano han tenido la propiedad de desviar de su verdadero camino a los cultivadores de la Geografía; de hacer incurrir a muchos autores en la ilusión de que hacían pura Geografía con el resultado real y positivo de un producto híbrido enmascarado con engañosa etiqueta»; según la Geografía General de Melón aparecida en el año 1942 y mencionado por SANZ GARCÍA, *Op. cit.*, 1961, p. 9 (sub. AL).

93. HARD, G.: *Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung*. Berlin-New York, Walter de Gruyter, 1973, pp. 9-16, al tratar los diversos problemas que plantea el intentar definir de una manera absoluta y ahistórica el objeto y método de nuestra ciencia.

94. *Op. cit.*, 1961, p. 30.

95. SAMPEDRO, *Op. cit.*, 1961, p. 34 ponía de relieve que «las formulaciones de los principios de la ciencia geográfica aparecen en variedades casi tan numerosas como los tratadistas mismos».

96. *Op. cit.*, 1968c, p. 242. (sub. AL).

97. DEFFONTAINES, P.: *¿Qué es la Geografía Humana?*, «Boletín de Estudios Geográficos», Vol. II, n.º 6, Cuyo (Argentina), 1950, p. 71, en donde se expone que la geografía habría de ocuparse del estudio del «maquillaje» humano del globo terrestre.

98. *Op. cit.*, 1953, p. 16.

sentido se expresaron Casas Torres⁹⁹, Ferrer¹⁰⁰, Terán¹⁰¹, López Gómez¹⁰², Sanz García¹⁰³ y Vila Valenti¹⁰⁴, autor que en el año 1968 defendía una tímida apertura de la geografía hacia el estudio en nuestra disciplina de aspectos no directamente tangibles, si bien «...siempre que sean tratados con una concepción adecuada y con la debida metodología».

Ahora bien, con la nueva definición de la geografía como ciencia-objeto no era suficiente para evitar los numerosos «conflictos de competencias» que surgían con otras ciencias, como veremos más adelante al tratar el tema de las relaciones entre la geografía y la sociología. Por ello, la tesis de la especificidad e independencia de nuestra disciplina hubo que reforzarla utilizando dos nuevos argumentos que se referían a la peculiar manera con que se abordaba el estudio de la región o del paisaje geográfico.

El primero de ellos estaba relacionado con la especial concepción del objeto de la ciencia geográfica en lo que a la teoría del conocimiento se refiere. Desde el punto de vista epistemológico el paisaje y la región eran «realidades», y hasta la misma geografía se definía a sí misma como una ciencia de «realidades» con respecto a las demás ciencias más «abstractas», como la sociología o la economía, por ejemplo; «realidades» que desempeñaban un papel fundamental a lo largo del proceso de investigación. De este modo —se decía—, la geografía «...que es la ciencia menos libresca de cuantas se cursan en nuestras Facultades de Letras...»¹⁰⁵ poseía tanto un alto valor formativo como científico, puesto que, debido a la objetividad del trabajo del geógrafo —consecuencia necesaria de ese no ocuparse de especulaciones teóricas sino de «hechos»—, la ciencia geográfica podía aportar una importante contribución a las tareas de la planificación¹⁰⁶, idea esta que no dejará de ser esgrimida constantemente desde que, a través de Casas Torres, se introdujo en nuestro país lo que él denominaba como la «nueva geografía»: la geografía aplicada¹⁰⁷.

Este «realismo epistemológico» ingenuo se expresa en el lenguaje cotidiano por medio de la afirmación según la cual la geografía, o el geógrafo, «...tiene siempre los pies sobre la tierra...»¹⁰⁸ o que la «verda-

99. *Op. cit.*, 1954b, p. 3; CASAS TORRES, J.M.: *La ciudad como problema*, Zaragoza, 1958, pp. 17-71; *Op. cit.*, 1964b, pp. 8 y 19.

100. *Op. cit.*, 1958, pp. 115, 116 y 118.

101. *Op. cit.*, 1960, pp. 42-45 (según la recopilación efectuada por Bosque Maurel). Idea que ha mantenido este autor a lo largo de su dilatada obra, véase TERÁN, M. de.: *Las formas del relieve terrestre y su lenguaje*, Madrid, 1977b, especialmente pp. 15-16.

102. Según una cita que de su memoria de oposición a cátedra tomó SANZ GARCÍA, *Op. cit.*, 1961, p. 15 (la referencia del trabajo de López Gómez es de la p. 37).

103. *Op. cit.*, 1961, pp. 15, 16, 29 y 32.

104. VILA VALENTI, J.: «Contribución del geógrafo al estudio del desarrollo regional», en *La problemática del desarrollo regional*, Valencia, mayo, 1969 (hoja n.º 4, si bien citamos de una separata sin paginar que tuvo la deferencia de remitirnos el conferenciante).

105. VARIOS AUTORES: *Iniciación a la Geografía Local*, Zaragoza, C.S.I.C., 1953, p. 5 (La Introducción fue realizada por Casas Torres).

106. CASAS TORRES, *Op. cit.*, 1945b, pp. 5 y 9.

107. Véase CASAS TORRES, *Op. cit.*, 1954b; 1957; 1958 y 1964b. Más adelante haremos referencia a otros autores que se ocuparon de este tema.

108. CASAS TORRES, *Op. cit.*, 1964b, p. 19. También, VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1953, pp. 6, 12 y 13 (corresponde a Casas Torres).

dera» geografía se haría, fundamentalmente, con las extremidades inferiores. Tras él se disfraza la eterna aversión del geógrafo tradicional a la reflexión sobre su propio quehacer, a los libros que, metafóricamente —como muy bien ponía de relieve sin ambages Bullón hace ya más de cincuenta años¹⁰⁹— desempeñan el papel de la teoría en el proceso de conocimiento científico, los cuales, a pesar de su utilidad, son en última instancia un peligro para el mismo, puesto que pudieran interponerse «...entre nosotros y las cosas mismas, constituyendo una especie de muro entre nuestro entendimiento y la realidad».

Junto a este «realismo epistemológico», el segundo argumento que se ha empleado hasta la saciedad por parte de los geógrafos, para, en última instancia —digámoslo ya claramente— eliminar competidores, ha sido el de la *consideración de la geografía como una ciencia de síntesis*.

Dentro de la corriente de pensamiento historicista, la geografía consideraba a su objeto de estudio holísticamente. El paisaje o la región eran «totalidades» irrepetibles, a cuyo conocimiento no se llegaba de ninguna manera mediante el estudio analítico de las partes que la componían. Por ello, el rasgo distintivo de nuestra disciplina y el que mejor garantizaba su supervivencia como ciencia diferenciada, era el de suministrar una explicación —en el sentido que ellos le concedían— de las totalidades paisajísticas.

Y esta cuestión, también en la línea del pensamiento geográfico regional tradicional, ha sido resaltada constantemente por la comunidad de geógrafos españoles, para los que nuestra disciplina «...es una ciencia que se resiste a la atomización, porque ello la llevaría... a su propia muerte»¹¹⁰. Y esta misma tesis se defiende en los trabajos más importantes de la época como los de Casas¹¹¹, Vilá Valentí¹¹², y se encuentra también en muchos otros¹¹³.

A los futuros investigadores, desde una obra con amplísima difusión en España, se les recomendaba que no dejaran de lado «...nunca que lo geográfico es la síntesis, la visión de conjunto»¹¹⁴; y, que en el caso de tener que emplear en la investigación métodos de trabajo de las denominadas ciencias afines —decía un autor, muy joven entonces, que ha sido de los pocos en nuestro país que se ha enfrentado críticamente con la problemática de su ciencia, lo cual, como es notorio, le ha hecho modificar antiguas ideas—, se hiciese «...sin perder lo que le es propio (a la geografía, AL) y absolutamente privativo: la síntesis de los diversos hechos y su visión de conjunto de un espacio determinado»¹¹⁵.

109. *Op. cit.*, 1930, p. 17 (sub. AL). La misma idea también en BOLOS, *Op. cit.*, 1960, p. 24.

110. FLORISTAN, *Op. cit.*, 1953, p. 13 (sub. AL.).

111. En VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1953, pp. 5 y 6; 1954b, pp. 3 y 5; 1957, pp. 264, 269 y 270; 1964b, pp. 8, 9 y 19.

112. VILA VALENTI, J.: *Algunos puntos de vista acerca de la geografía aplicada*, «Revista de Geografía», vol. II, n.º 1, Barcelona, enero-junio, 1968b, p. 53; *Op. cit.*, 1969, p. 5 (dentro de las «últimas observaciones» que hizo el conferenciante. La separata que poseemos está sin paginar).

113. Véase la cita n.º 37 de CAPEL, *Op. cit.*, 1976, p. 27, en donde M. de Terán, en el comentario a la primera tesis de geografía regional de la postguerra española —la de S. Llobet—, defiende esta concepción sintética de la geografía.

114. VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1953, p. 13 (sub. AL; el texto corresponde a Casas Torres).

115. CAPEL, H.: *El V Congreso Internacional de estudiantes de Geografía*, «Estudios Geográficos», n.º 93, Madrid, noviembre, 1963, p. 602 (sub. AL.).

Y Vilá Valenti¹¹⁶, con su habilidad característica, explicaba ante un auditorio de economistas relativamente críticos con la geografía tradicional, la dificultad¹¹⁷ de realizar esta «síntesis», utilizando la metáfora del geógrafo como el «médico internista» frente a los otros científicos más especializados.

La hegemonía de la concepción geográfico-regional (tradicional) francesa en España. — Acabamos de exponer en las páginas anteriores una serie de ideas defendidas por los miembros de nuestra comunidad entre los años 1950 y 1970, las cuales les situaban en la línea marcada por sus colegas del país vecino.

De manera sorprendente y, pese al tiempo transcurrido, el tipo de argumentación empleado por los geógrafos españoles durante las dos décadas objeto de nuestro interés es muy similar al utilizado desde finales del pasado siglo.

El punto de partida vuelve a ser la constatación del *gran atraso* (absoluto o relativo) *en el que se encuentra su ciencia*, el cual puede referirse de una manera general a la tardía institucionalización de esta disciplina —apareciendo en autores que lamentan el hecho de que «...la Geografía científica ... acabe de nacer...»¹¹⁸—, a la incompreensión de la sociedad o de los miembros de otras corporaciones científicas en relación con lo que nuestra disciplina podía aportar a la ordenación del territorio —discurso que puede seguirse en torno a la polémica sobre la geografía aplicada¹¹⁹—, o al poco avance realizado por ciertas ramas de la geografía entre las que se destaca a la geografía humana: «...la parte de la Geografía menos elaborada, la más discutida y criticada»¹²⁰.

Y, con el fin de salir de esta situación, la mirada se dirige hacia el exterior. Se trata pues de «importar ideas» —uno de los objetivos que se planteaba claramente la revista «Geographica»¹²¹—, aunque el ámbito

116. *Op. cit.*, 1969 (en el coloquio tras su conferencia, respondiendo a una pregunta de D. José Giménez). Recordamos al lector que la separata que poseemos está sin paginar.

117. A la que también han hecho referencia Casas Torres y Floristán en los trabajos ya mencionados.

118. ESCAGUES Y JAVIERRE, I.: «Geografía y Sociología», en VARIOS AUTORES; *Homenaje a D. Luis de Hoyos Sanz*, vol. II, Madrid, 1950, p. 126.

119. A este respecto indicaba CASAS TORRES, *Op. cit.*, 1954b, que «...en todas partes su aportación (la de los geógrafos a la planificación, AL) es muy reciente y está muy lejos todavía de lo que ha de ser» (p. 4). Véase también CASAS TORRES, *Op. cit.*, 1957; 1958, p. 35; SANZ GARCIA, *Op. cit.*, 1961, pp. 32-33; CASAS TORRES, *Op. cit.*, 1964b, p. 16; VILA VALENTI, *Op. cit.*, 1968, pp. 20-24 y 1968b. En relación con esta cuestión, no hemos podido localizar el trabajo de BOSQUE MAUREL J.: «En torno a las posibilidades de aplicación de la Geografía», en *Homenaje al Excmo. Sr. D. Amado Melón y Ruiz de Gordejuela*, C.S.I.C., Instituto de Estudios Pirenaicos-Instituto «Juan Sebastián Elcano» de Geografía. Zaragoza, 1966, pp. 203-213.

120. FLORISTAN, *Op. cit.*, 1953, p. 19; también, si bien este autor se refería a la geografía sociológica, ESCAGUES, *Op. cit.*, 1950, p. 127; FERRER, *Op. cit.*, 1958, p. 117 hacía hincapié en la diferencia entre «...la perfecta estructuración de la Geografía Física...» y la falta de articulación de la geografía humana. Y SANZ GARCIA, *Op. cit.*, 1961, p. 23 abogaba por un equilibrio entre las dos ramas de la geografía.

121. CASAS TORRES, J. M.: *Editorial*, «Geographica», año II, n.º 1, Zaragoza, abril-junio, 1954.

en el que se buscaron las mismas quedase prácticamente reducido al francés ¹²².

Esta *dependencia conceptual de la geografía española con respecto a la francesa* — a la que se admiraba profundamente — fue reconocida con total franqueza. Así, por ejemplo, Casas Torres ¹²³ ponía de relieve que «en todo caso, no debemos ocultar... que esta pequeña iniciación a la geografía del municipio está... inspirada en la orientación francesa». Bolós, en un trabajo divulgativo sobre el estado de la geografía catalana ¹²⁴, consideraba que la escuela regional francesa «...ha perdurado, podemos decir, hasta nuestros días». Y, de nuevo Casas Torres, en una recapitulación sobre la evolución de la geografía española, confesaba claramente que «no creo que sea descubrir nada si digo que la moderna geografía española está muy vinculada a la francesa, cuyo magisterio reconocemos muchos españoles sin ningún rubor» ¹²⁵.

La consecuencia lógica de la adscripción de la geografía española a los postulados de la geografía regional francesa fue la aceptación de sus problemas referidos a la amplitud de su objeto de estudio y a la necesidad de limitarlo por medio de su autoconcepción como ciencia del paisaje, así como la escasa propensión a la reflexión teórica metodológica, cuestiones estas a las que ya hemos hecho mención.

Igualmente, la aceptación de los supuestos básicos de la geografía clásica por parte de los geógrafos españoles les condujo a la *defensa de su método de trabajo, el de las monografías regionales*. Lo cual puede comprobarse desde fecha bien temprana tanto por los consejos —por todos citados— que los dos grandes maestros de la geografía española, A. Melón y M. de Terán, daban a los futuros doctorados a la hora de elegir su tema de investigación, como por las aportaciones de Iglésies ¹²⁶, Vilá Valenti ¹²⁷ y la obra colectiva, de tanta influencia en todos los niveles educativos, realizada por Casas Torres y discípulos suyos ¹²⁸. Monografías que, ya lo indicamos en capítulos anteriores, tuvieron importante desarrollo antes de 1936, sobre todo en Cataluña ¹²⁹, y eran uno de los puntos de coincidencia de todos los geógrafos españoles —junto con su

122. Como lo demostraría un análisis de las bibliografías de la época sobre nuestra disciplina. En la revista «Geographica» se publicaron diversos «Informes» de alto interés sobre la problemática de la geografía urbana (Schoeller, Szabo). Para el tema que nos ocupa, véase FLORISTAN, A.: *Los estudios geográficos en Francia*, «Geographica», Zaragoza, enero-junio, 1955, pp. 9-20. LAUTENSACH, H.: *La evolución de la Geografía en la Alemania de la post-guerra*, «Geographica», años IV-V, Zaragoza, 1957-58, pp. 87-91.

123. VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1953, p. 8.

124. *Op. cit.*, 1960, p. 24 (la traducción, como todas las aparecidas en nuestro trabajo, ha sido realizada por AL).

125. *Op. cit.*, 1964b, p. 286.

126. IGLESIAS, J.: *Index elemental de matèries i punts de vista geogràfics per a facilitar l'estudi d'una localitat catalana*, Martorell, I Asamblea Internacional de Investigadors del Penedès i Conca d'Odena, 1950, pp. 33-68.

127. VILA VALENTI, J.: *Formentera. Estudio de Geografía Humana*, «Estudios Geográficos», n.º 40, Madrid, 1950, pp. 389-442.

128. VARIOS AUTORES, *Op. cit.*, 1953.

129. VILA VALENTI, *Op. cit.*, 1968c, p. 246 en donde se encuentra una relación de diversas monografías regionales sobre Cataluña entre los años 1926 y 1966. Por cierto: ignoramos las razones de la ausencia de M. Santaló, que fue un pionero en este tipo de trabajos.

interés por los temas de la geografía agraria—, si hemos de creer a Casas Torres¹³⁰.

La aproximación naturalista de la geografía española a lo social. — Pero, junto a estas ideas, y otras —como las referidas al problema de la «unidad» de la geografía y su consideración como una «ciencia-puente» entre las disciplinas que se ocupan de la naturaleza y aquellas que tienen como objeto de estudio a la sociedad¹³¹, y la primacía concedida a la temática agraria, con el consiguiente relegamiento de la problemática urbana e industrial¹³²—, los dos rasgos más importantes en donde, en nuestra opinión, se pone de manifiesto la impronta tradicional de la geografía española así como su dependencia de la francesa, fueron su *adscripción a la doctrina posibilista y la adopción, al abordar el tratamiento de lo social, de lo que hemos denominado como el concretismo geográfico.*

Respecto a la primera cuestión, creemos haber suministrado en otros trabajos —LUIS (1983 d) y (1984)— diversas ideas que han insistido sobre la complejidad del problema y sobre el reduccionismo simplista con que se ha abordado la misma, en la mayoría de las obras o artículos que se han ocupado del tema, en las que ha existido siempre un planteamiento dicotómico. Por un lado, los «deterministas» encabezados por F. Ratzel; y, por el otro, los autores que formularon —así se creía— una concepción totalmente distinta en lo que respecta a las relaciones existentes entre el ser humano y su entorno natural: los geógrafos franceses «posibilistas» con su jefe de fila, P. M. Vidal de la Blache.

Los geógrafos españoles que durante los años cincuenta y sesenta se ocuparon de esta cuestión adoptaron la segunda postura, cosa absolutamente coherente con las fuentes —las francesas— en las que buscaban inspiración. Escagües¹³³ señalaba la necesidad de no caer en el determinismo al analizar las relaciones entre el hombre y el medio; a Floristán¹³⁴ no le parecía su trabajo metódico —que perseguía otros fines— «...ocasión propicia para sacar a relucir una vez más lo del determinismo ratzeliano y el posibilismo vidaliano». Para Ferrer¹³⁵ Ratzel fue ante todo, un «...fiel discípulo del determinismo que triunfaba en la época y que tanto trasciende en su obra», mientras que, por el contrario, Vidal de la Blache sería «...el creador que se opone al determinismo con la doctrina del posibilismo...»¹³⁶. E idénticos argumentos encontramos,

130. *Op. cit.*, 1964, p. 283. La defensa de la geografía «moderna» por parte de este autor, seguramente para apropiarse el carácter de «innovador», y el prestigio que esto conlleva, le hace, en nuestra opinión, minusvalorar (p. 276) el papel desempeñado por los antiguos normalistas en el desarrollo de la geografía española.

131. Véase FLORISTAN, *Op. cit.*, 1953, pp. 16-17 y 19; FERRER, *Op. cit.*, 1958, p. 124. Y VILA VALENTI, *Op. cit.*, 1968, p. 10, creía también en la existencia, «...aunque en ocasiones tenue...», de la unidad de la Geografía. Sobre la idea de la geografía como «ciencia-puente», remitimos a las opiniones de dos grandes maestros: CASAS TORRES, *Op. cit.*, 1954b, p. 3; y TERAN, *Op. cit.*, 1977b p. 10 (que no la abandonó nunca, como lo prueba esta referencia al asunto que tratamos en su discurso ante la Real Academia Española).

132. Ya hicimos mención a esta cuestión, a la que, por otra parte, aludió también en su tesis de licenciatura CABELLOS, *Op. cit.*, 1980, pp. 112-128 y 155-161.

133. *Op. cit.*, 1950, p. 126 y 129-130.

134. *Op. cit.*, 1955, p. 9 (sub. AL).

135. *Op. cit.*, 1958, p. 113 (sub. AL).

136. *Ibidem.*, p. 114 (sub. AL).

por citar sólo a algunos, en Lluch¹³⁷, Sainz García¹³⁸ así como en autores latinoamericanos que se ocuparon del tema¹³⁹.

Llegado a este momento, el lector se preguntará por la ausencia en nuestro análisis del «...artículo clave en el pensamiento geográfico español»¹⁴⁰. Nos referimos, claro está, a *La causalidad en Geografía Humana. Determinismo, posibilismo, probabilismo*, publicado en el año 1957 por M. de Terán, autor al que, recientemente, se le ha considerado como «...el principal —y casi exclusivo— teórico de esta ciencia (la geografía, AL.) en España, al menos hasta finales de la década de los años setenta...»¹⁴¹.

Sobre este trabajo disponemos en la actualidad en nuestro país de dos interpretaciones. La primera de ellas, dentro de una consideración global de la obra de Terán como «...fundamental y básica en la constitución de la actual geografía española...»¹⁴², la cual, en ciertos aspectos sería predecesora de la geografía neopositivista¹⁴³, defiende que el análisis del probabilismo que realiza el maestro español pudiera entenderse «...como reserva ante el posibilismo vidaliano y regreso a un cierto ambientalismo...» el cual permitiese «...un avance hacia el establecimiento de leyes y principios generales, así como a los procesos deductivo-experimentales»¹⁴⁴. Es, pues, una interpretación «aperturista» de la obra de M. de Terán. La segunda, por el contrario —y dentro de una concepción del desarrollo del conocimiento científico como el resultado de argumentaciones «racionales» e «institucionales»—, postula que, el trabajo que comentamos, «...merece ser leído como ejemplo de una interpretación sesgada a partir del posibilismo y en la que influyen inconscientemente los intereses propios de la comunidad científica a que pertenece...»¹⁴⁵ su autor. Sin negar la aportación de Terán, este enfoque haría más bien énfasis en la «incapacidad» de los miembros de una comunidad científica para argumentar de una manera lesiva a sus intereses corporativos.

Lamentablemente, no disponemos aún de algún trabajo monográfico sobre la obra de Terán que nos permitiese sopesar cual de estas dos interpretaciones se ajustarían mejor a la *totalidad* de la producción científica del gran maestro.

En nuestra opinión, la tesis de J. Bosque Maurel —que parece de-

137. *Op. cit.*, 1961, p. 1494.

138. *Op. cit.*, 1961, p. 24.

139. FREILE, A. J.: *Geografía y Ciencias Sociales*, «GEA. Revista Venezolana de Geografía», vol. II, enero-diciembre, 1962, p. 15 en donde se indica que «el determinismo de Ratzel era violento...».

140. DEL RIO, *Op. cit.*, 1975, p. 1036.

141. BOSQUE MAUREL, J.: «Aproximación a la obra científica de Manuel de Terán», en TERÁN, M. de: *Pensamiento geográfico y espacio regional en España. Varia geográfica*, Madrid, 1982, p. 21.

142. *Ibidem.*, p. 20.

143. *Ibidem.*, p. 21. No se utiliza aquí el término neopositivismo sino el de «...nuevas» corrientes conceptuales y metodológicas que, iniciadas después de 1950 en los países anglosajones, han comenzado a divulgarse en España en los últimos años setenta.

144. *Ibidem.*, p. 21. Pese a la licitud e interés de este tipo de interpretaciones, convendría no olvidar que el mismo maestro español, en su memoria sobre el «Concepto y método de la geografía» —según SANZ GARCÍA, *Op. cit.*, 1960, p. 28— parecía ser de otra opinión a este respecto, al indicarnos que «nada de fórmulas y recetas; como un artista, el geógrafo debe hacerse en cada momento su fórmula oportuna» (sub. AL).

145. CAPEL, *Op. cit.*, 1981, p. 362 (nota 70 del capítulo onceavo).

fender— una concepción acumulativa del desarrollo del conocimiento científico—, se encontraría con bastantes dificultades. Y esto, no solamente estudiando en profundidad sus obras —y las decenas de trabajos que dirigió— sino también en el caso concreto del tema que nos ocupa.

Lo cual se debe a que la interpretación que Terán hace del determinismo ratzeliano, si bien es «liberal» e integradora, no por ello deja de ser, en última instancia, tradicional, puesto que, aunque matizando¹⁴⁶, sigue existiendo en la misma ese planteamiento dicotómico ingenuo entre el determinismo y el posibilismo, sin tener para nada en cuenta la posibilidad de que, como han mostrado diversos autores¹⁴⁷, bajo los planteamientos posibilistas subyacían —puesto que era la única «teoría» a disposición del geógrafo— los presupuestos del determinismo¹⁴⁸. Y, pese a que se relativice¹⁴⁹, en el trabajo de Terán se sigue defendiendo el tópico de que la crítica al determinismo fue realizada exclusivamente por la geografía francesa, como si no hubiesen existido los trabajos de Steinmetz o, por citar sólo a uno de los más representativos, la excelente —y temprana— valoración crítica de la contribución ratzeliana al desarrollo del pensamiento geográfico realizada con enorme cariño por un autor poco sospechoso de posturas afines al maestro alemán: O. Schlueter¹⁵⁰.

Finalmente, y antes de pasar al apartado final de nuestro trabajo, hemos de ocuparnos del otro rasgo de la geografía española durante las décadas de los años cincuenta y sesenta de nuestra centuria que la sitúa en la línea del pensamiento geográfico tradicional: *su aproximación a lo social a través de lo concreto en el paisaje*.

Señalábamos ya (Luis, 1983 d, y 1984) que, en nuestra opinión, la historia de la geografía humana podía entenderse como la de una imposibilidad: el intento de una aproximación constante a lo social por parte de nuestra disciplina, como factor explicativo del paisaje. Ahora bien, creemos haber puesto también de relieve que —frente a otros especialistas que abordaban directamente el estudio de lo social—, el geógrafo, dado que de otro modo abandonaría la especificidad de su quehacer, únicamente se interesaba por el estudio de aquellos grupos humanos que denotaban algún tipo de vinculación con la naturaleza, con el paisaje: se llegaba a ellos, pues, indirectamente.

Y esta es justamente la idea, por otra parte capital en la geografía clásica, que encontramos en las obras españolas que se ocuparon del tema durante el período que nos ocupa. Escagües, en un trabajo con el que pretendía resaltar la importancia que tenía para la investigación folklórica la relación entre la geografía y la sociología, defendía la necesidad de que aquella se ocupase del estudio de lo inmaterial pese a que «alguien opinará que *sin el concurso del suelo no existe geografía*»¹⁵¹. No obstante, y a la hora de delimitar lo que él denomina como

146. TERAN, *Op. cit.*, 1957, pp. 289-90; también se hace referencia a los resabios deterministas en los geógrafos posibilistas, si bien con poco énfasis.

147. Sobre todo Claval en diversas obras.

148. Véase CAPEL, *Op. cit.*, 1981, p. 310, nota n.º 100.

149. TERAN, *Op. cit.*, 1957, pp. 287-88 en donde se nos dice que «en la literatura geográfica alemana la estela de Ratzel tardó en borrarse...»; la matización, p. 291.

150. SCHLUETER, O.: *Die leitenden Gesichtspunkte der Anthropogeographie, insbesondere der Lehre Friedrich Ratzels*, «Archiv fuer Sozialwissenschaft und Sozialpolitik», 22, 1960b, pp. 581-630.

151. *Op. cit.*, 1950, p. 127 (sub. AL).

geografía sociológica, precisa claramente que «el abrazo de la geografía y de la sociología se impone, pero no siguiendo la orientación que algunos han emprendido al estudiar la vida del Estado...»¹⁵², es decir, teorizando en abstracto. La geografía sociológica es una ciencia de lo concreto, y, si «...quiere ser algo más que una distracción, debe dejar para más adelante los ensayos de explicación»¹⁵³, los cuales sólo podrán realizarse cuando «...durante unos cuantos años, una generación de sociogeógrafos ... (se haya dedicado) a coleccionar hechos sociales ...»¹⁵⁴.

Ferrer¹⁵⁵ reconoce la existencia de puntos de fricción entre la geografía, la sociología y la etnología. Pese a ello indica que «dos argumentos son suficientes para independizarla (a la primera, AL) ...», siendo uno de ellos el de que, en nuestra disciplina, «...la idea de medio, lo ecológico, es fundamental...»¹⁵⁶. Algo similar apuntaba García Sáinz¹⁵⁷ para el cual era «...fácil distinguir los enfoques: el geógrafo humano, mirando a la Naturaleza, ve en ella a los hombres, mientras que el sociólogo, observando las agrupaciones humanas debe tener en cuenta a la Naturaleza».

Y Vilá Valentí¹⁵⁸, autor en el cual —junto con Ferrer¹⁵⁹— se manifiesta claramente la correlación que hacen entre lo social y la estructura demográfica de una población, considera «...muy difícil distinguir, en ocasiones, ciertos análisis geográficos de determinados estudios efectuados por cultivadores de la sociología...», si bien este mismo autor en otros trabajos¹⁶⁰ defiende que lo específico del geógrafo «...es quizá que ...siempre trabaja en espacios muy concretos, mientras que el economista fácilmente abstrae...».

El único intento importante —entre los años 1950 y 1970— por acercar a la geografía española la discusión internacional sobre el papel que tenía que desempeñar dentro del esquema explicativo de nuestra disciplina el ser humano, la sociedad, o, en última instancia, lo social, fue el realizado por M. de Terán con su trabajo *Geografía Humana y Sociología. Geografía Social*, aparecido en el año 1964 y al que ya nos hemos referido.

Recientemente, en su introducción al pensamiento de este autor, J. Bosque Maurel ha puesto de relieve varios aspectos de su obra entre los que destacamos dos. Por una parte, en un sentido genérico, la creencia de Terán «...en el carácter social de la Geografía humana...»¹⁶¹; y, por la otra, y precisamente en el artículo que es objeto de nuestro interés, la postura de compromiso adoptada por Terán, anticipando «...un

152. *Ibidem.*, p. 130 (sub. AL).

153. *Ibidem.*, p. 130.

154. *Ibidem.*, p. 130.

155. *Op. cit.*, 1958.

156. *Ibidem.*, p. 119 (sub. AL).

157. *Op. cit.*, 1961, p. 25 sub. AL).

158. *Op. cit.*, 1961, p. 25 (sub. AL).

159. *Op. cit.*, 1968, p. 9.

160. FERRER, M.: *Síntesis de Geografía Social de una pequeña ciudad*, «Geographica», X, Zaragoza, enero-diciembre 1963-64, pp. 35-41; en relación con Vilá, véase su trabajo ya citado de 1950. También VILA, *Op. cit.*, 1968c, p. 254.

161. VILA, *Op. cit.*, 1969 (sin paginar; intervención del conferenciante en el coloquio).

161. BOSQUE MAUREL, *Op. cit.*, 1982, p. 25.

cierto activismo geográfico muy generalizado, y hasta politizado, recientemente»¹⁶².

Pero, ¿hasta qué punto abría nuevos caminos a la geografía española el trabajo de Terán? En otro lugar¹⁶³ intentamos poner de relieve la «modernidad» y el «clasicismo» —a la manera de Hans Bobek, autor al que por cierto menciona—, de las ideas defendidas por el gran maestro español. «Modernidad», porque dicho artículo supuso para nuestro país no solamente una defensa clara de una concepción de la geografía como una geografía humana —frente a la de otros que la consideraban como una ciencia natural¹⁶⁴—, sino también la introducción aquí en España de la discusión que se desarrollaba por aquella época en otros países, en relación con el papel que tenía que desempeñar lo social en nuestra disciplina. Y además, porque el geógrafo español era plenamente consciente —frente al optimismo de muchos de sus colegas— de las insuficiencias de la concepción geográfica tradicional para dar una explicación a la problemática de la organización espacial de las sociedades industriales modernas, en las que no existían relaciones directas entre el hombre y su entorno que fuesen significativas.

Ahora bien, estos aspectos «modernos» en el trabajo de Terán que comentamos, no debieran impedirnos ver, en nuestra opinión, los rasgos «clásicos» del mismo, puesto que no sólo existen sino que son también los que hacen imposible el gran esfuerzo del geógrafo español y le sitúan en la línea de la geografía «humana» clásica al pretender, con aquella, *aproximarse a la estructura interna de lo social a través de lo concreto en el paisaje*.

En primer lugar, su postura esencialista —llena de reticencias— en lo que se refiere a la definición del objeto de nuestra disciplina frente a las demás. Como se ha venido diciendo siempre en nuestra ciencia —pensemos, por ejemplo, en el trabajo de Demangeon aparecido en el año 1942 y al que ya hemos hecho mención—, la geografía y la sociología se distinguirían por la posesión de dos objetos de estudio claramente diferenciados: la primera estudiaría «...la relación que el hombre social sostiene con su medio natural...»¹⁶⁵; y la segunda se ocuparía «...de la sociedad, de la realidad social, de los hechos y fenómenos sociales»¹⁶⁶.

En segundo lugar, y esto tampoco es nada nuevo, la colaboración del geógrafo con otros especialistas —con la cual se va «...más allá de las fronteras propias de la geografía...»¹⁶⁷— ha de hacerse, como siem-

162. *Ibidem.*, p. 21. La lectura «aperturista» que este autor hace de Terán así como su concepción acumulativa del desarrollo científico, pese a ser una de las interpretaciones posibles la misma, tiene el peligro de convertir a Terán en el pionero de ideas que son muy viejas. La preocupación por el medio así como la defensa de la geografía como una especie de «moral» se encuentran ya en Reclus y Kropotkin; DEFFONTAINES, *Op. cit.*, 1950, p. 78 lo señala explícitamente, y, en nuestro país —por no extendernos—, era de esta misma opinión, pero en el año 1951, URABAYEN, L.: *La actual explotación del medio geográfico en Guipúzcoa. El deber de los guipúzcoanos*, «Munibe», n.º 3-4, San Sebastián, 1951, pp. 229-234.

163. LUIS GOMEZ, A.: «Algunos problemas de una geografía social paisajística» en *II Coloquio Ibérico de Geografía*, Lisboa, 1980b (en prensa).

164. Como P. Vila, Pedro Plans o M.ª de Bolós.

165. TERAN, *Op. cit.*, 1964, p. 443 (sub. AL).

166. *Ibidem.*, p. 443.

167. *Ibidem.*, p. 457 (sub. AL).

pre, con gran tacto, observando estrictamente dos normas: no ocuparse de temas ajenos a nuestra disciplina y no estar guiada por «...una voluntad de *dimisión* o de *servidumbre*»¹⁶⁸.

En tercer lugar, y esto es lo más importante, Terán sigue considerando a la geografía social como una ciencia que tiene que explicar «...la compleja trama del paisaje humanizado»¹⁶⁹. Y esto no deja de ser contradictorio en cierto modo si se tiene en cuenta la utilización por su parte del trabajo de W. Hartke¹⁷⁰ —al que, erróneamente, en nuestra opinión, deriva linealmente del de Bobek—, en el que se defendía, como vimos ya en LUIS (1984), la innovadora tesis de que *el paisaje ya no constituía el objeto de estudio de la geografía, interesando solamente como campo de observación para la explicación de los comportamientos de los grupos sociales con significación espacial*¹⁷¹.

Todo esto hace que, en nuestra opinión —y sin que pretendamos de ninguna manera desvalorizar la aportación de Terán, que es aún hoy la única reflexión en España sobre la necesidad de incorporar la reflexión científico-social a los esquemas explicativos de nuestra ciencia—, la contribución del maestro español haya que considerarla en la línea clásica, dentro de la cual *la geografía es la ciencia del paisaje*, viéndose todo lo que analiza el geógrafo a través del mismo, y que, para nosotros, solamente admite de una manera muy relativa el calificativo de «humana» o «social».

10.3. — Nuevos lamentos y viejos problemas: las dificultades de la geografía en la enseñanza.

En los capítulos cuarto y noveno de nuestro trabajo pusimos de relieve la orientación humanista del bachillerato español, la escasa importancia cuantitativa de la geografía en los planes de estudio así como la concepción que se tenía de la misma como una materia auxiliar al servicio de la historia, pese a que los geógrafos —la mayoría al menos— no lo aceptasen. Como veremos a continuación, durante el período que es ahora objeto de nuestro interés, esta tendencia no sólo se mantendrá sino que la posición de nuestra disciplina en el nivel de estudios que analizamos se debilitará más aún, hasta el punto que algunos geógrafos

168. *Ibidem.*, p. 457 (sub. AL).

169. *Ibidem.*, p. 465 (sub. AL). Aspecto este destacado por BOSQUE MAUREL, *Op. cit.*, 1982, p. 23; por otra parte el maestro español ha sido siempre fiel a esta concepción de la geografía como una ciencia del paisaje cultural, véase TERÁN, *Op. cit.*, 1977b, pp. 15-16, así como su trabajo de 1960.

170. *Op. cit.*, 1959. En el original del trabajo de Terán (p. 462) así como en la reproducción efectuada a cargo de J. Bosque Maurel, p. 100, nota n.º 22) se ha deslizado un pequeño error en el título de este trabajo, faltando el importante calificativo de «iguales» o «similares» espacios; en alemán «...von Racumen gleichen...».

171. Cuestión esta que Terán había percibido perfectamente al hablar (p. 463) de la importancia del baldío social. Sobre este asunto informaba ya al lector español, en un trabajo que no hemos podido consultar personalmente —pero del que existe un resumen publicado en «Estudios Geográficos» al que ya hemos hecho referencia—, CAPEL, H.: *El V Congreso Internacional de Estudiantes de Geografía* (Saarbrücken, 23-29 abril 1962), «Anales de la Universidad de Murcia», XXI, n.º 1-2, Murcia, 1962-63, pp. 47-57.

se preguntan si, a partir de la reforma del año 1957, la geografía no había desaparecido prácticamente del bachillerato¹⁷².

La enseñanza de la geografía: una materia marginal al servicio de la historia. — Antes de pasar a analizar el papel desempeñado por nuestra ciencia como materia del bachillerato, conviene no perder la perspectiva en lo que se refiere a la orientación que ha tenido este tipo de estudios en nuestro país.

Por medio de los cuadros 4.4 y 4.8 pusimos de manifiesto el énfasis humanista de los planes de estudio del bachillerato que estuvieron en vigor entre los años 1836 y 1936, puesto que el 62,1 % del total de las horas semanales de los cursos que se impartían se incluían dentro del área de «Letras» y el 31,9 % en la rama de «Ciencias».

Pese a sufrir diversas variaciones —véase cuadro 10.7— esta tendencia se mantuvo también en los cuatro planes de estudio que estuvieron en vigor entre los años 1938 y 1970¹⁷³: el valor medio de las horas dedicadas a las asignaturas de «Letras» llegó al 59,7 % (frente a un 62,1 %); el de las materias de Ciencias» fue del 23,9 % (habiendo sufrido de la misma manera un pequeño retroceso en relación con el 31,9 % anterior); y el apartado en el que se incluían otras materias, entre las que destacaban el «Dibujo» y la «Gimnasia», alcanzó el 16,4 %.

Pasando ya al caso concreto de nuestra disciplina, vimos en el cuadro 4.7 que su peso específico en los planes de estudio entre los años 1836 y 1936 fue del 5,5 %. Y, con el fin de poder tener una escala comparativa, suministramos también al lector —cuadros 4.5 y 4.6— los valores alcanzados por otras dos materias: las matemáticas y la historia. Estas asignaturas obtuvieron unos valores medios del 13,7 % (2,49 veces superior al de la geografía) y del 6,8 % (sobrepasando a nuestra ciencia en un 23 %).

El análisis del cuadro 10.8 nos proporciona información sobre esta cuestión, si bien para el período comprendido entre los años 1938 y 1970. Como se desprende del mismo, la posición de la geografía empeoró ligeramente puesto que su valor medio fue del 4,4 % —con una cota máxima del 5,8 % en el plan de 1953, en el que nuestra materia estuvo representada también en el sexto curso; y una mínima en el plan de 1938 de un 3,3 %, plan que se caracterizó por su acusado enciclopedismo—.

Aunque las matemáticas y la historia sufrieron también un ligero retroceso, su importancia relativa con respecto a la geografía se mantuvo prácticamente al mismo nivel que en el período anterior. El 12,1 % del total de las horas semanales alcanzado por las matemáticas supuso, como valor medio, 2,75 veces el de nuestra disciplina; y el 5,3 % de la historia, pese a su disminución, estuvo aún un 20 % por encima de las cotas obtenidas por la geografía.

Por lo menos en nuestra opinión, y a la vista de los datos que hemos analizado, queda claro algo que en las discusiones actuales sobre los problemas de la geografía como materia de enseñanza —muy ses-

172. PLANS, P.: *¿Ha desaparecido la Geografía del Bachillerato?*, «El Correo Español-El Pueblo Vasco», Bilbao, 1957; artículo periodístico reproducido en PLANS, P.: *Orientaciones sobre la Didáctica de la Geografía*, Madrid, Magisterio Español, 1967, pp. 51-54; PLANS, P.: *¿Ha desaparecido la Geografía del Bachillerato?*, «Revista de Educación», XXXI, n.º 88, Madrid, 1958b, pp. 29-31.

173. Pese a habernos referido ya al plan de estudios del año 1938 en el capítulo décimo de nuestro trabajo, lo incluimos también en los cuadros que presentamos a continuación porque facilita la comparación.

Cuadro 10.7

PESO ESPECIFICO DE LAS MATERIAS DE «CIENCIAS» Y DE «LETRAS» EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA: 1938-1967

Plan de estudios	Total horas semanales cursos 2.ª enseñanza	Total horas «Letras»		Total horas «Ciencias»		Total horas tras materias (1)	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%
20-9-1938	214	117	54'7	34	15'9	63	29'4
12-6-1953	138	96	69'6	42	27'6	—	—
31-5-1957	134	78	58'2	37	27'6	19	14'2
31-5-1967	157 (2)	93	59'2	41	26'1	23	14'7
Total	643	384	59'7	154	23'9	105	16'4

(1) Gimnasia y Dibujo.

(2) Las 104 horas del Bachillerato Elemental, más 53 del Bachillerato Superior de 1957 en vigor.

Fuente: Elaboración propia planes Bachillerato.

Cuadro 10.8

PESO ESPECIFICO DE LAS MATERIAS «MATEMATICAS», «HISTORIA», Y «GEOGRAFIA» EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL BACHILLERATO: 1938-1967

Plan de estudios	Total horas semanales cursos de Bachillerato	Total horas Matemáticas		Total horas Historia		Total horas Geografía	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%
20-9-1938	214	20	9'3	11	5'1	7	3'3
12-6-1953	138	21	15'2	8	5'8	8	5'8
31-5-1957 (1)	134	18	13'4	6'7	5	7'5	5'6
31-5-1967	157 (2)	18'8	12	8'2	5'2	6	3'8
Total	643	77'8	12'1	33'9	5'3	28'5	4'4

(1) Las unidades didácticas las hemos reducido a horas multiplicando por 0'75, tal y como se indica en la normativa.

(2) Las 104 horas del Bachillerato Elemental, más 53 del Bachillerato Superior de 1957 en vigor.

Fuente: Elaboración propia planes Bachillerato.

gadas por la defensa de intereses en exceso corporativos— parece haberse pasado por alto: que, estemos o no de acuerdo con ello, desde el punto de vista de su importancia cuantitativa en los planes de estudio del bachillerato, *la geografía ha tenido siempre una posición totalmente marginal cuya finalidad era la de suministrar diversos contenidos al alumno incluidos dentro de lo que se conoce como «cultura general»*. Contenidos que, por otra parte, como indicaremos brevemente a continuación, tenían que servir sobre todo para una mejor comprensión de la historia.

La vinculación de la geografía a la historia y su carácter culturalista puede demostrarse mediante diversos indicadores: la denominación y el orden con el que se cursaron las materias en el bachillerato; el profesorado que las impartió así como la distribución de las asignaturas en los diversos cursos.

Respecto a la primera cuestión —véase cuadro 10.9— nuestra disciplina, como «Geografía de España», «Geografía Universal» o «Geografía Política y Económica» tuvo una denominación independiente en todos los planes de estudio de la post-guerra española hasta el año 1970, con la excepción, como ya vimos, del plan de estudios de 1938 en el que la asignatura era de «Geografía e Historia».

Ahora bien, pese a que en relación con el período comprendido entre los años 1836 y 1936 nuestra ciencia parezca haberse librado de su vinculación a la historia, puesto que el porcentaje de sus denominaciones como materia independiente es mayor —de los doce cursos en los que se impartió la geografía solamente en cinco había títulos conjuntos—, queda claro el mantenimiento de las conexiones entre estas dos disciplinas analizando otras variables, así como la opinión de diversos autores que pusieron de manifiesto la realidad de estas relaciones entre la geografía y la historia y sus aspectos positivos¹⁷⁴.

Por una parte, el profesorado que se ocupó de la enseñanza de estos estudios fue siempre el mismo, consolidándose una situación fijada desde finales del siglo XIX. Y este profesorado, aún en el caso más favorable para la geografía, había recibido una formación en la que se interrelacionaban el aprendizaje de los conocimientos históricos y los geográficos con primacía de aquellos, lo cual era criticado por los geógrafos que, desde finales del pasado siglo, pedían a la administración la creación de una Sección de Estudios de Geografía o la posibilidad de titularse exclusivamente en esta materia, petición que se hará más insistente a partir de los años cincuenta de nuestra centuria¹⁷⁵.

Y, por la otra —véase cuadros horarios de los planes de estudio

174. PLAYA IBARS, M.^a R.: *Las Ciencias Sociales*, «Bordón», 39, Madrid, noviembre, 1953, pp. 631-633; UNESCO: *En torno a la enseñanza de la Geografía*, «Bordón», 39, Madrid, noviembre, 1953, pp. 689-99; *Cursillo de perfeccionamiento para profesores de geografía e historia*, «Boletín Pedagógico», n.º 49, Madrid, 1963, pp. 51-55 (no figura autor); BUCHON, C.: *Relaciones entre la enseñanza de la Geografía y de la Historia: consecuencias didácticas*, «Vida Escolar», n.º 44-45, Madrid, diciembre-enero, 1962-1963, pp. 44-47; LLORENS, M.: *Los medios gráficos en la enseñanza de la Historia y la Geografía*, «Enseñanza Media», n.º 131-134, Madrid, diciembre, 1963, pp. 1241-1249.

175. Aspecto este que, como veremos más adelante, será puesto de manifiesto muy a menudo por los geógrafos lamentando la escasa institucionalización de su disciplina. Consúltase, CASAS TORRES, J. M.: *La geografía en el plan de estudios de 1955 de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza*, «Geographica», año III, n.º 9-12, Zaragoza, enero-diciembre, 1956, pp. 110-113.

Cuadro 10.9

DENOMINACION Y CURSO EN LOS QUE APARECIO LA GEOGRAFIA EN
LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO DURANTE LOS AÑOS: 1938-1967

Plan
de estudios

	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º
20-9-1938	G.º e H.º de España	Ampliación de G.º e H.º de España	Noc. de G.º e H.º Universal	Ampliación de G.º Universal e H.º de España	Ampliación de la H.º y G.º de España	—	—
12-6-1953	G.º Universal	G.º de España	—	—	—	G.º Política y Economía	—
31-5-1957	G.º de España	G.º Universal	—	—	—	—	—
31-5-1967	G.º de España	G.º Universal	—	—	—	—	—

Fuente: Elaboración propia planes Bachillerato.

correspondientes en el anexo segundo de nuestro trabajo—, la enseñanza de la geografía precedió siempre a la de la historia, lo cual puede ser aducido como una muestra de la concepción de la geografía como marco de la historia por parte del legislador.

El carácter enciclopédico y culturalista de la geografía como materia de enseñanza no sólo puede mostrarse analizando la cantidad y variedad de los contenidos de los cuestionarios correspondientes¹⁷⁶ y con las quejas constantes de los geógrafos sobre el carácter descriptivo de los mismos¹⁷⁷, a las que ya haremos referencia, sino también —de manera similar al período comprendido entre los años 1836 y 1936— por los cursos del bachillerato en donde fue colocada la geografía (véase cuadro 10.10).

Con la excepción del plan de estudios de 1938 en el que, debido a su carácter cíclico y enciclopedista la geografía se distribuyó durante los cinco cursos del bachillerato, y con la «anomalía» de la «Geografía Política y Económica» del sexto curso del plan de estudios de 1953, que desapareció con la reforma de 1957, la presencia de nuestra disciplina ha estado reducida a los dos primeros años del bachillerato (en ocho cursos de los doce), edad muy poco propicia —como argumentarán los geógrafos¹⁷⁸— para sacar rentabilidad a este tipo de estudios.

El atraso secular de la geografía española como materia de enseñanza. — Como vimos ya en capítulos anteriores de nuestro trabajo, los geógrafos españoles se han encontrado frente a una situación peculiar en lo que se refiere al estado en el que se hallaba en nuestro país la enseñanza de su disciplina, puesto que pese al indudable valor formativo

176. En relación con el cuestionario del plan de estudios de 1938, véase nota número 105 del capítulo noveno de nuestro trabajo. Los programas de los restantes planes de estudio pueden analizarse en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* del 10-2-1953, pp. 11-16 (plan de 1953); y, en la misma fuente, pero correspondiente al 1-8-1957, pp. 1637-1643 y 1654-1667, los del plan de estudios de 1967 están recogidos en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia* del 5 de octubre de 1967 y del 22 de enero de 1968, pp. 2425-2427 y 205-206.

177. MOLINER AREVALO, M.: *La Geografía en la Enseñanza Media española. Lo que es y lo que debiera ser*, «Geographica», año III, n.º 9-12, Zaragoza, 1956, pp. 120-124; PLANS, P.: *La antigua Geografía de «cabos y golfos» y la Geografía moderna frente a frente en nuestra enseñanza media*, «Revista de Educación», n.º 65, Madrid, 1957b, pp. 73-78; reproducido en PLANS, 1967, pp. 79-90; VILA VALENTI, J.: «La Geografía Regional en el comienzo de los estudios secundarios», *Volumen de Aportación Española al XX Congreso Geográfico Internacional* (Reino Unido, julio-agosto, 1964), C.S.I.C., Instituto «Elcano» de Geografía-Instituto de Estudios Pirenaicos, Madrid-Zaragoza-Barcelona, 1964b, pp. 151-153.

178. PLANS, P.: *La geografía en el nuevo plan de Bachillerato*, «Geographica», Zaragoza, abril-junio, 1954, pp. 24-28 (artículo reproducido en la «Revista de Educación», n.º 19, marzo, 1954, pp. 76-81 así como en el «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», tomo XV, n.º 7-9, Madrid, julio-septiembre, 1954, pp. 479-494); PLANS, P.: *Programas de Geografía*, «Revista de Educación», año V, vol. XIII, n.º 37, Madrid, noviembre, 1955, pp. 6-11 (reproducido en PLANS, 1967, pp. 55-66); PLANS, P.: *¿Cómo puede enseñarse la Geografía en los cursos de nuestro Bachillerato?*, «Revista de Educación», año IX, vol. XI, n.º 116, Madrid, mayo, 1960b, pp. 63-66 (reproducido en PLANS, 1967, pp. 91-96); PLANS, P.: *La adaptación de los planes de estudios y de los cuestionarios de Geografía, al nivel de los alumnos de Enseñanza Media*, «Revista de Educación», año XI, vol. L, n.º 145, Madrid, mayo, 1962c, pp. 54-60 (reproducido en PLANS, 1967, pp. 111-124); VILA, Op. cit., 1964b y PLANS, P.: «La Geografía en el Bachillerato», en M.E.N. (Ed.): *Didáctica de Historia y Geografía*, Madrid, Publicaciones de la revista «Enseñanza Media», 1965, pp. 63-77.

que —según ellos— poseía, el grado de institucionalización de esta materia en España tanto en la universidad como en el bachillerato, y, en general, en todos los niveles educativos, era muy escaso, siendo evidente el atraso de estos estudios en comparación con los de otros países europeos.

Durante el período que nos ocupa, el modelo de argumentación que emplearon los miembros de esta comunidad científica en los trabajos

Cuadro 10.10

DISTRIBUCION DE MATERIAS DE GEOGRAFIA CURSOS
«BACHILLERATO»: 1938-1967

Plan de estudios	N.º Períodos	Duración	Total cursos con G. ^a	Distribución de las materias de Geografía por cursos						
				1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º
20-9-1938	1	7	5	SI	SI	SI	SI	SI	—	—
12-6-1953	2	6	3	SI	SI	—	—	—	SI	—
31-5-1957	2	6	2	SI	SI	—	—	—	—	—
31-5-1967	2	6	2	SI	SI	—	—	—	—	—
Total		25	12	4	4	1	1	1	1	—

Fuente: Elaboración propia planes Bachillerato.

que se ocuparon de los problemas relativos a la enseñanza de su ciencia, fue muy similar —por no decir idéntico— al que se había venido utilizando desde finales del pasado siglo y que ha sido objeto de nuestro interés en los capítulos anteriores.

Haciendo uso de ejemplos foráneos —es decir, de la mayor importancia concedida a la enseñanza de la geografía en sus sistemas educativos—, se ofrecía al lector, en agudo contraste, la positiva contribución de la geografía a la formación del alumno, idea ésta en la que ya venían insistiendo ciertos organismos internacionales¹⁷⁹, y el desinterés

179. De lo cual es buena prueba el número monográfico de la revista «Bordón» dedicado a la enseñanza de las ciencias sociales y en el que aparecieron trabajos que se ocupan de esta cuestión CHICO RELLO, P.: *Metodología y téc-*

que tanto la sociedad como las autoridades educativas españolas mostraban hacia esta materia. Desinterés que, en opinión de los geógrafos, estaba motivado por la caduca concepción que se tenía en España de la ciencia geográfica como materia de enseñanza, a la cual, al igual que antaño, se la vinculaba con «...una árida nomenclatura y a un ejercicio puramente mecánico de memoria»¹⁸⁰.

La idea del *valor formativo de los estudios geográficos* y su positiva contribución hacia una mejor comprensión internacional —no estaba lejano, recordemos, el final de la segunda guerra mundial— ayudando a que los alumnos «...perciban los problemas mundiales en sus justas proporciones...»¹⁸¹ y eliminando o disminuyendo los prejuicios nacionalistas, como indicaba un autor a comienzos de los años sesenta¹⁸², formaba parte de la argumentación de los geógrafos españoles que se ocuparon del tema de la renovación de la enseñanza de la geografía.

P. Plans, una de las personas más preocupadas por esta cuestión, volvía a insistir en ella¹⁸³; y Moliner¹⁸⁴ era de la opinión de que «los estudios geográficos constituyen una necesidad para toda persona...» culta, la cual se ve enfrentada a problemas geográficos en la lectura de cualquier medio de información actual. Otros hacían énfasis en el valor educativo del estudio del «milieu»¹⁸⁵ o en los aspectos positivos que se derivaban del carácter necesariamente realista —como opuesto al memorismo— que tenía que darse a la enseñanza de la geografía¹⁸⁶.

La consecuencia de esa desatención a la geografía por parte de las autoridades educativas, que tuvo como resultado la escasa presencia en el sistema educativo de la misma y a la que ya hemos hecho referencia en este mismo capítulo, fue el *atraso en el que se encontraban sumidos los estudios geográficos en nuestro país*.

En lo que a esto se refiere, hemos de poner de manifiesto que una

nica de la enseñanza de la Geografía, «Bordón», 39, Madrid, noviembre, 1953, pp. 657-674; PLANS, P.: *El sentido y el método de la enseñanza de la Geografía*, «Bordón», 39, Madrid, noviembre, 1953, pp. 675-687; y, desde los años cincuenta —véase UNESCO, *Op. cit.*, 1953—, y en conexión con las ideas que se discuten en los congresos internacionales de geografía, a los que ya haremos mención, aparecen trabajos de prestigiosos especialistas extranjeros sobre este tema BROUILLETTE, B.: *El lugar que corresponde a la geografía en la enseñanza que exigen los tiempos modernos*, «Revista Analítica de Educación», vol. XIII, n.º 1, 1961, pp. 3-9 (en este mismo número de la revista se ofrecía una información sobre la situación de la enseñanza de la geografía en varios países, entre los que no se encontraba España); BROUILLETTE, B.: *La enseñanza de la geografía en la actualidad*, «Vida Escolar», n.º 35-36, Madrid, 1962, pp. 25-27. Y estos planteamientos culminarán en el manual realizado por la UNESCO: *Método para la enseñanza de la geografía*, Barcelona, Teide, 2.ª reimpresión 1975 (1.ª ed. cast. 1969; 1.ª ed. 1966), capít. I, pp. 15-25.

180. PLANS, *Op. cit.*, 1957b, p. 77.

181. UNESCO, *Op. cit.*, 1975, p. 18.

182. CASTRO AGUIRRE, C. de: *Prejuicios nacionalistas y formación geográfica*, «Revista de Educación», año X, vol. XLV, n.º 130, Madrid, marzo, 1961, pp. 28-30. En una época en la que «...padecemos los efectos de un nacionalismo a ultranza en la política internacional» (p. 29), la enseñanza de la geografía debía ayudar a la consecución de la solidaridad entre los pueblos.

183. PLANS, P.: *Notas de Didáctica Geográfica*, Publicaciones de la Real Sociedad Geográfica, Serie B n.º 282, Madrid, 1952, pp. 576-578.

184. MOLINER, *Op. cit.*, 1956, p. 120.

185. PLANS, *Op. cit.*, 1957b, p. 77.

186. SOLER, C.: *La enseñanza de la Geografía*, «Consigna», n.º 194, Madrid, 1957, pp. 23-24.

de las constantes con la que se encuentra el investigador de la historia del pensamiento geográfico español, es la del lamento continuado y las quejas de los miembros de esta comunidad científica ante la incompreensión de su labor por parte de la sociedad en su conjunto o por los sectores relevantes de la misma.

Casas Torres¹⁸⁷ deploraba la imagen que se tenía de nuestra disciplina «...tan distante de lo que realmente es ...». Y unos años después, al tratar el tema de las posibilidades para la planificación de lo que él denominaba como «nueva geografía», constataba que «...hoy por hoy, la inmensa mayoría de los técnicos, de los universitarios y de los hombres de negocios no tienen ni la más remota idea de la misión que en punto a la urbanización y planeamiento de ciudades corresponde a los geógrafos en el mundo, y es hora ya de que se lo digamos claramente»¹⁸⁸. Para Plans¹⁸⁹, «pocas ciencias han sido entre nosotros tan incomprendidas como la Geografía», la cual «...ha tenido que luchar con incompreensiones y rutinas hasta abrirse ancho camino a las Universidades y ocupar en ellas el lugar que le corresponde».

Años más tarde, de nuevo Casas Torres¹⁹⁰, uno de los geógrafos que más ha luchado por la mejora de la posición de nuestra disciplina, indicaba las dificultades que se derivarían de un aumento en nuestras Facultades de los alumnos de geografía al no poderles proporcionar una ocupación adecuada tras sus estudios, ya que «...en nuestro país las corporaciones oficiales, las comisiones de planificación y las grandes empresas mercantiles todavía no se han enterado, por más que se lo decimos, de que podría serles muy útil la colaboración de un geógrafo». Y de la misma opinión, si bien referido a la incompreensión por parte de otros científicos de la especificidad de la tarea del geógrafo, era también Vilá Valentí a finales de la década de los años sesenta¹⁹¹.

El atraso secular de la geografía española como materia de enseñanza se interpretaba como la consecuencia de un doble desfase en relación con las corrientes modernas de la geografía: científico-general y científico-educacional.

Científico-general puesto que, precisamente por esa desatención que se tenía con la geografía como materia de enseñanza desde hacía tanto tiempo en España —ejemplificada en su casi nula institucionalización en la universidad—, no había llegado aquí lo que se consideraba como la concepción geográfica moderna: la regional francesa.

Y la conciencia que tenían los geógrafos de esta cuestión puede comprobarse en los trabajos que se ocuparon del tema al hacer aparición constante en los mismos ideas a las que nos hemos referido en apartados anteriores de este capítulo —por parte de autores ya citados o por otros nuevos—: la concepción del desarrollo de la historia del pensamiento geográfico de una manera lineal y acumulativa¹⁹²; la definición

187. *Op. cit.*, 1954b, p. 8.

188. *Op. cit.*, 1957, p. 262; también, pp. 264-65.

189. *Op. cit.*, 1957b, pp. 76-77.

190. *Op. cit.*, 1964, p. 285 (sub. AL). También, 1964b, p. 24.

191. *Op. cit.*, 1969, pp. 1 y 2.

192. PLANS, *Op. cit.*, 1957b, p. 74; FERNANDEZ HUERTA, J.: *La Geografía, materia escolar muy necesitada de estudios madurativos*, «Revista Española de Pedagogía», año XVI, n.º 64, Madrid, octubre-diciembre, 1958, p. 384; BURLLO, M.: *La observación de la realidad en la enseñanza de la geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, p. 23; COMPTE, A.: *Concepto actual de la Geografía: consecuencias didácticas*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, p. 7; RE-

de la geografía como la ciencia del paisaje¹⁹³, que, además, era tratado «sintéticamente»¹⁹⁴; así como otras referidas a la amplitud de los temas que abarca la geografía¹⁹⁵, a la «unidad» de la geografía¹⁹⁶, a la consideración de la geografía regional como la «única» geografía en detrimento de la geografía general¹⁹⁷ y algunas más¹⁹⁸.

Y científico-educacional, porque, en nuestra disciplina seguían imperando los defectos de la enseñanza tradicional, especialmente el memorismo, así como la impartición de unos contenidos que no tenían en cuenta los intereses de los alumnos ni se adaptaban al grado de su desarrollo evolutivo.

Al igual que en el caso anterior, no podemos decir que los geógrafos

VERTE, I.: *La Geografía y su enseñanza. Problemas, métodos y medios auxiliares*, Murcia, 1962, p. 152; VALDIVIA, E.: *Paisaje y geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, p. 36; PANIAGUA, J.: «La enseñanza de la Geografía», en *Cuestiones de Didáctica Especial*, Madrid, 1965, p. 57; SANTAMARIA, A.: «La iniciación geográfica» en M.E.N. (Ed.): *Didáctica de Historia y Geografía*, Madrid, 1965, p. 88.

193. MENSUA, S.: *Bibliografía sobre metodología y enseñanzas geográficas*, *Revista de Educación*, n.º 47, Madrid, 1956, pp. 92-95; PLANS, *Op. cit.*, 1958b, p. 30; GARCIA PRADO, J.: *La enseñanza de la geografía por procedimientos audiovisuales*, «Enseñanza Media», 37, Madrid, 1959, p. 187; VILA VALENTI, J.: *Los caminos. Su estudio en la Escuela Primaria*, «Vida Escolar», 28, Madrid, abril, 1961b, pp. 2-4; también en la *Introducción* al número dedicado monográficamente a la enseñanza de la geografía por la revista «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 1-2 en donde, como tendencia moderna se considera a la geografía como ciencia del paisaje; ARROYO DEL CASTILLO, V.: *En torno a la enseñanza de la Geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, p. 28; BURILLO, *Op. cit.*, 1962, p. 23; COMPTE, *Op. cit.*, 1962, p. 7; IGUAL MERINO, J. M.: *Importancia del estudio de la geografía en el mundo moderno*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962b, p. 13 (es de interés señalar que este autor aquí y en otro trabajo del mismo año al que ya hicimos mención, demuestra un buen conocimiento de la problemática referida a la discusión europea sobre el concepto del paisaje); JIMENEZ DE GREGORIO, F.: *Posibilidades y medios de estudio de la comarca en la escuela primaria*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 68-71; PLANS, P.: *La Geografía humana en la escuela*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962b, pp. 39 y 42; VALDIVIA, *Op. cit.*, 1962, p. 36-37; LLORENS, *Op. cit.*, 1963, p. 1245; PLANS, P.: «El método comparativo en la enseñanza de la Geografía a los alumnos del bachillerato», *Tercer Coloquio sobre Geografía* (Salamanca, octubre, 1965). Madrid, 1966, p. 177; SANTAMARIA, *Op. cit.*, 1965, pp. 110-111; ALCARAZ, M. J.: *Las ciencias sociales en el programa escolar*, «Vida Escolar», n.º 83, Madrid, noviembre, 1966, p. 7.
194. MENSUA, *Op. cit.*, 1956, p. 192; PLANS, *Op. cit.*, 1958b, p. 30; GARCIA PRADO, *Op. cit.*, 1959, p. 186; COMPTE, *Op. cit.*, p. 7; IGUAL MERINO, *Op. cit.*, 1962b, p. 12; PLANS, *Op. cit.*, 1962b, p. 39; JIMENEZ DE GREGORIO, *Op. cit.*, 1965, pp. 126-127; y GARCIA FERNANDEZ, *Op. cit.*, 1966, p. 47 se lamentaba de la escasez de trabajos realizados hasta el momento y de las consecuencias negativas que esto tenía para elaborar la definitiva síntesis geográfica, puesto que «...si esperamos a hacerla hasta que se haya reunido el suficiente número de estudios monográficos, al ritmo actual de producirse éstos, no la haremos jamás».

195. JIMENEZ DE GREGORIO, *Op. cit.*, 1965, p. 126.

196. PLANS, *Op. cit.*, 1957b, p. 74.

197. *Ibidem.*, p. 74.

198. La concepción de la geografía como una ciencia puente, *Ibidem.*, p. 75-76. Y no faltaba tampoco lo que hemos denominado como el concretismo geográfico, véase, IGUAL MERINO, *Op. cit.*, 1962, p. 132; JIMENEZ DE GREGORIO, *Op. cit.*, 1962, p. 70; MARTINEZ VAL, J.M.: *Criterios fundamentales en la redacción de los programas para la enseñanza de la Geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, p. 75; POZO PARDO, A.: «Geografía (Enseñanza de la)», en GARCIA HOZ, V. (Dir.): *Diccionario de pedagogía*, Barcelona, Labor, vol. I, 1964, p. 449.

españoles no eran conscientes ni estaban poco sensibilizados en relación con este problema. Plans¹⁹⁹, pese a reconocer ciertos avances que se habían dado en nuestro país respecto al tema que nos ocupa, era de la opinión de que «...todavía pesa sobre nuestra enseñanza... un lastre de geografía arcaica...», y, por ello, «la Geografía se convierte así en esa asignatura farragosa y antipática de la que se quejan con frecuencia nuestros escolares». Para Bosque Maurel²⁰⁰, la enseñanza española en general y la de la geografía en particular se encontraban a mucha distancia de las de otros países—a los que se consideraba como modelos a imitar—, siendo absolutamente necesaria «...una profunda renovación... (de los métodos pedagógicos empleados en la enseñanza de la geografía, AL), mediante la sustitución de los casi exclusivos procedimientos librescos y memorísticos por otros de índole práctica y experimental».

Moliner Arévalo²⁰¹ se quejaba de que los alumnos llegasen a los institutos «...sin tener la más elemental noción de Geografía». Y las que poseían sobre la misma, se reducían «...a poder recitar de memoria los nombres de los cabos de las costas españolas y los de los cinco ríos principales».

Lógicamente, este tipo de enseñanza hacía que el rendimiento de los alumnos fuese muy escaso y que se asimilase muy poco lo que se estudiaba. En el campo de la geografía hacía ya referencia a esta cuestión Plans²⁰², según el cual al alumno de catorce años, poco antes de revalidar su bachillerato elemental, no le quedaban de los conocimientos geográficos más «...que algunas ideas embrolladas acerca del movimiento de la Tierra», algo sobre los vientos monzones y una serie de nombres que tal vez sepa repetir, pero cuyo significado real ignora por completo».

Con la reforma del plan de estudios del bachillerato efectuada en el año 1957, que conllevó la desaparición de la «Geografía Política y Económica» del sexto curso, quedando reducida nuestra ciencia a los cursos primero y segundo de dicho nivel de estudios —con alumnos que sólo tenían diez, once o doce años de edad—, el problema se agravó aún más, pues con el escaso tiempo disponible y con los programas enciclopédicos que había que cumplir la mejora de la calidad de la enseñanza de la geografía se convertirá en algo casi imposible.

Tras esta reforma, que en la práctica —y así lo percibió ya Plans²⁰³— supuso la desaparición de la geografía como materia de bachillerato, las quejas de los geógrafos españoles continuarán sin cesar. Este mismo autor²⁰⁴, se preguntaba las razones que había para «...atormentar... las cabezas de nuestros chicos con esos inventarios que no les dicen nada y que, además, son exponente de una geografía caduca». Otros, como

199. *Op. cit.*, 1953, p. 675.

200. *Op. cit.*, 1956, p. 114.

201. *Op. cit.*, 1956, p. 120.

202. PLANS, P.: *Rendimiento escolar y formación en la Enseñanza Media*, «Revista de Educación», 49, Madrid, octubre, 1956, p. 43.

203. PLANS, *Op. cit.*, 1958b y 1962c, p. 58; a esta cuestión dedicó P. Plans, entonces profesor de un colegio privado en la provincia de Vizcaya, diversos artículos aparecidos en el diario «El Correo Español-El Pueblo Vasco» (de fecha 23-2 y 13-4 de 1957). Y, dos años más tarde, si bien en la fotocopia que poseemos no se distingue claramente, en el «Diario Regional» de Valladolid del 19-6 de 1959 se trata de los fallos de nuestro bachillerato tomando como pretexto el que una de nuestras mayores lumbreras, Ramón y Cajal, fuese un pésimo bachiller.

204. PLANS, *Op. cit.*, 1958b, p. 30.

Sanz García²⁰⁵ ponían de relieve las negativas consecuencias que para la enseñanza de la geografía tenía la impartición de unos contenidos no vinculados a la vida cotidiana de los alumnos, criticando el abuso del exotismo pues «la geografía no es sólo lo pintoresco, el aparato primeramente visible, como un rábano no se compone sólo de hojas».

Durante la década de los años sesenta estos argumentos fueron repetidos con gran insistencia por autores que hemos mencionado como Compte, Escagües y Martínez Val, el cual lamentaba que los avances que habían tenido lugar en el campo de la geografía científica no hubiesen llegado «...por desgracia ni a los textos ni a las Enciclopedias escolares al uso ..., sobre todo en España»²⁰⁶.

Plans constataba en múltiples trabajos suyos lo farragosa y antipática que había sido siempre la enseñanza de la geografía para los alumnos; Casas Torres, en su panorámica sobre la historia del pensamiento geográfico español, ponía de relieve la mala imagen que tenía en nuestro país la geografía²⁰⁷; García Fernández, en el Coloquio sobre Geografía celebrado el año 1965 se quejaba del atraso de los estudios geográficos en el bachillerato, y López Gómez, en el mismo encuentro²⁰⁸, criticaba el que en este tipo de estudios «...todavía domine muchas veces un método esencialmente memorístico».

Y como colofón, en el sentido de que las cosas no parecían haberse modificado mucho si se sigue el discurso de los geógrafos españoles, P. Plans —el autor que más ha escrito sobre este tema— indicaba las consecuencias nefastas que tenía para la enseñanza de la geografía en los cursos de Comunes de la Facultad el hecho de que los alumnos, desde los once o doce años de edad, no hubiesen vuelto a estudiar geografía, quedándose con la idea de que esta ciencia «...es sinónimo de amasijo de nombres y cifras»²⁰⁹.

La «nueva geografía» española o el intento de recuperar el atraso en la enseñanza. — Acabamos de señalar los problemas que tenía nuestra disciplina como materia de enseñanza en España durante las décadas de los años cincuenta y sesenta de nuestra centuria, los cuales seguían siendo los de siempre, pues existen multitud de similitudes entre las quejas de los geógrafos españoles de finales del pasado siglo y las que se realizan en nuestro país entre los años 1950 y 1970.

Ante esta situación, lógicamente, la comunidad de geógrafos españoles intentará recuperar ese doble desfase que hemos mencionado con el fin de mejorar la posición de la geografía como ciencia y como materia de enseñanza.

Y, para lograr esto, se puso en circulación la idea de la «nueva geografía» —y Capel acaba de mostrar muy bien recientemente la funcionalidad racional e institucional de estas propuestas²¹⁰—, la cual, en el campo científico será difundida con gran fuerza —si bien no exclusiva-

205. *Op. cit.*, 1960, p. 19.

206. *Op. cit.*, 1962, p. 72.

207. *Op. cit.*, 1964, p. 280.

208. LOPEZ GOMEZ, A.: «La geografía agraria en la Enseñanza Media», en *Tercer Coloquio sobre Geografía* (Salamanca, octubre, 1965), Madrid, 1966, p. 29.

209. PLANS, P.: *La geografía urbana en un curso universitario de Geografía general: sugerencias metodológicas*, «Revista Española de Pedagogía», año XXVI, n.º 104, Madrid, octubre-diciembre, 1968, p. 318.

210. *Op. cit.*, 1981, pp. 264-248 en donde se critica la concepción lineal del desarrollo del conocimiento científico y se ponen de relieve los abundantes momentos en los que se ha hablado de «nuevas geografías».

mente— por Casas Torres y sus discípulos mediante el premiado manual sobre la iniciación a los estudios de geografía local²¹¹, utilizando como medio de propaganda la revista «Geographica», así como a través de los numerosos trabajos de los miembros de este grupo en los cuales se defendía la idea de la geografía aplicada como el equivalente de la «nueva» geografía científica.

En el campo educacional, la «nueva geografía», por utilizar la misma expresión que el Director General de Enseñanzas Medias en el año 1961, en el prólogo a un libro en el que aparecían trabajos sobre la renovación de los estudios de esta disciplina²¹², era aquella que no estaba considerada como un mero apéndice de la historia —cuestión ésta a la que eran muy sensibles los geógrafos²¹³— y en la que había desaparecido el memorismo, pues «haciendo Geografía se puede enseñar Geografía...»; mientras que, por el contrario, «...repitiendo libros, se siembra el odio a la Geografía»²¹⁴.

Otros autores²¹⁵ contraponían a la geografía tradicional, entendida como una mera ciencia de localización una geografía moderna, a la que se definía como el estudio de las relaciones entre el hombre y el medio. Y P. Plans —junto con Vilá Valenti, especialmente²¹⁶—, hacía hincapié en la «geografía nocional» en la cual se prestaba atención a un tema muy importante: el de la adecuación de los contenidos al grado de desarrollo evolutivo de los alumnos, aspecto este que también se discutió en relación con la cuestión de las ventajas e inconvenientes que presentaba el principio de la geografía local como estructurador de los contenidos de la clase de geografía²¹⁷.

211. Por su valor pedagógico, esta obra fue premiada por la Dirección General de Enseñanza Media (Orden de 18 de noviembre de 1959, véase *B.O. M. de Educación Nacional* de 11 de enero de 1960).
212. VILAS LOPEZ, L.: *La nueva geografía*, «Enseñanza Media», n.º 76-78, Madrid, febrero-marzo, 1961, pp. 227-228.
213. BOSQUE, *Op. cit.*, 1956, p. 115 critica la concepción de la geografía «...como una especie de hermana pequeña y auxiliar de la Historia (desde el plan de estudios de 1903, AL), consideración que, por otra parte, sigue persistiendo en la Pedagogía española hasta nuestros días».
214. VILAS LOPEZ, *Op. cit.*, 1961, p. 228.
215. REED, H. B.: *Psicología de las materias de enseñanza primaria*, Méjico, UTEHA, 1962, pp. 473-474.
216. PLANS, P.: *La enseñanza nocional y activa de la Geografía*, «Vida Escolar», 23, Madrid, 1960, pp. 6-8 (ideas divulgadas seguramente, aunque no hemos podido consultarlo en una colaboración aparecida en el diario «El Correo Español-El Pueblo Vasco», Bilbao, 10-8-1960, p. 9); VILA VALENTI, J.: *Fines y medios del estudio de la Geografía local en la escuela*, «Vida Escolar», 27, Madrid, marzo, 1961, pp. 2-4; PLANS, P.: *La enseñanza de la geografía en las escuelas primarias*, «Vida Escolar», 33, Madrid, noviembre, 1961, pp. 2-3; PLANS, P.: *La enseñanza nocional de la Geografía*, «Nuestro Tiempo», año VIII, vol. XV, Pamplona, diciembre, 1961b, pp. 1528-1533; PLANS, P.: *La enseñanza de la Geografía en la escuela primaria*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 19-23, en PLANS, 1967, pp. 17-22; VILA VALENTI, J.: *Algunos aspectos de la metodología actual de la enseñanza de la Geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 15-18; y, también, desde el punto de vista de las ciencias de la educación, MAILLO, A.: *Reflexiones previas a una didáctica de la Geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 3-6.
217. CORCHON, J.: *La enseñanza de la Geografía. Coloquio sobre problemas didácticos en Zaragoza*, «Enseñanza Media», n.º 99-102, Madrid, mayo-abril, 1962, pp. 505-513; GIL CRESPO, A.: *La enseñanza de la geografía en el mundo. XXIX Congreso Internacional de Estocolmo*, «Enseñanza Media», n.º 92-94, Madrid, 1961, pp. 1827-1836; CRIADO, E.: *De la Geografía Local a la Geografía comarcal en las Escuelas Primarias*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962,

Si bien a un nivel muy modesto, la necesidad de renovar la enseñanza de la geografía española trajo como resultado la *difusión de ciertas informaciones en revistas especializadas sobre lo que se hacía en el extranjero* en relación con el tema que nos ocupa, como, por ejemplo, la publicación parcial en la revista «Bordón» de las recomendaciones de la UNESCO en el año 1950 referidas a la dirección que tenía que darse a los estudios geográficos, y a lo que ya hemos hecho mención²¹⁸; la divulgación a través de la revista «Geographica» de planes de estudio franceses y alemanes; la aparición de «Noticias y Comentarios» sobre los Congresos Internacionales de Geografía²¹⁹, o en relación con el importante tema de la renovación de los libros de texto de geografía²²⁰. Y, junto a ello, la administración favoreció la realización de diversas «Reuniones» encaminadas a lograr una mejor capacitación del profesorado de «Geografía e Historia»²²¹.

Ahora bien, la plataforma más importante para la discusión de estos temas dentro de nuestra comunidad de científicos fueron los «Coloquios sobre Geografía» celebrados los años 1961, 1963 y 1965, a pesar de su escaso número.

En el primero de ellos, realizado en la ciudad de Zaragoza a finales del año 1961 —que fue donde la sección dedicada a los problemas de la enseñanza geográfica tuvo más entidad²²²—, tanto Plans como Vilá Valenti²²³ plantearon el problema pedagógico fundamental de todo el período que nos ocupa: el de la adaptación de los programas y cuestionarios de geografía a la edad de los alumnos²²⁴. En el segundo Coloquio, no estuvo representado el tema de la enseñanza²²⁵; y, en el tercero, desarrollado en Salamanca el año 1965, las cuestiones de enseñanza de la geografía «dejaron» ya de preocupar a los geógrafos españoles, pese a

pp. 65-67: ESCAGUES DE JAVIERRE, I.: *Libros de texto para el estudio de la Geografía. Características y utilización*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 83-85; GIL CRESPO, A.: *Croquis, planos y mapas en la enseñanza de la geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 78-83; GUTIERREZ DE VELASCO, A.: *El XX Congreso Geográfico Internacional*, «Boletín Pedagógico», 53, Madrid, 1964, pp. 41-47.

218. UNESCO, *Op. cit.*, 1953. Sobre esta cuestión informó también MELON, A.: *Enseñanza primaria y secundaria en geografía*, «Estudios Geográficos», 55, Madrid, mayo, 1954, pp. 247-249.

219. GIL CRESPO, *Op. cit.*, 1961; GUTIERREZ DE VELASCO, *Op. cit.*, 1964; VILA VALENTI, J.: *Symposium sobre enseñanza de la Geografía*, «Estudios Geográficos», n.º 101, Madrid, 1965, pp. 573-574.

220. En un resumen sobre el I Congreso para la revisión de manuales de Geografía, que apareció en «Estudios Geográficos», 86, Madrid, 1962, pp. 459-464.

221. Véase la revista «Enseñanza Media», 4, Madrid, 1957, pp. 8-26; también los n.º 50-52, Madrid, 1969, pp. 1515-1517. Y por medio de otros órganos de información como el «Boletín Pedagógico», «Información Didáctica» o las publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media (Ortega Canadell, Ezquerro Abadía, etc.), se difundían este tipo de trabajos.

222. MELON, A.: *Coloquio sobre problemas y enseñanza de la Geografía*, «Estudios Geográficos», 86, Madrid, febrero 1962, pp. 79-85; con más detalle para el tema que nos ocupa informó CORCHON, *Op. cit.*, 1962.

223. En trabajos referidos a los problemas de la adaptación de los planes de estudio al grado de desarrollo evolutivo de los alumnos, y a los que ya hemos hecho mención.

224. Sobre este asunto aparecieron diversas colaboraciones en la revista «Consigna» durante los años 1957 y 1958, realizadas por C. Soler y M. Monge. Y también, los de C. de Castro que se publicaron en la «Revista de Educación».

225. MELON, A.: *Segundo Coloquio sobre Geografía* (Madrid, 28-30 de noviembre, 1963), «Estudios Geográficos», 25, Madrid, 1964, pp. 264-280.

que López Gómez y García Fernández tratasen del tema de la enseñanza de la geografía agraria en los estudios de nivel medio y de la problemática de la docencia de nuestra disciplina en la universidad. Junto a ellos, y siguiendo una tarea realizada prácticamente en solitario, Plans expuso las ventajas de la utilización del método comparativo en la enseñanza de la geografía en el bachillerato²²⁶, cuestión esta en absoluto baladí, puesto que detrás de la misma se escondía la necesidad de encontrar un principio para la reducción del carácter enciclopédico de los planes de estudio de geografía.

La enseñanza «nacional» de la geografía y los problemas del principio de la Heimatkunde. — Dejando de lado la escasa presencia de su materia en los estudios del bachillerato, uno de los problemas más importantes que padecía la enseñanza de la geografía en nuestro país, era el de la *inadecuación de los contenidos a impartir* —por su complejidad— al grado de desarrollo evolutivo de los estudiantes que tenían entre 10 y 12 años, puesto que, como sabemos, las asignaturas geográficas estaban situadas en los dos primeros años.

Siguiendo pautas marcadas por la evolución de los estudios geográficos en otros países, desde comienzos de la década de los años cincuenta encontramos posturas críticas respecto a la posición a que había quedado reducida la geografía con el plan de estudios de 1953, dado que no existía una correspondencia entre el grado de dificultad de los contenidos que tenían que darse y la edad de los alumnos.

Así, tanto Fernández Huerta desde el campo de los pedagogos como P. Plans²²⁷ indicaron que muchos de los conceptos que figuraban en los programas de geografía —como los de «penillanura», «superficie de erosión», «hábitat urbano», «tierras aluviales» y otros—, eran demasiado abstractos para los estudiantes.

Por ello, tenían que modificarse a fondo los contenidos y el método de enseñanza de la geografía, si lo que se deseaba era que los alumnos asimilasen lo que se impartía. La enseñanza de la geografía había de ser una «enseñanza nacional» hasta aproximadamente los catorce años, a partir de los cuales, tal y como señalaban diversos autores, pero, sobre todo, Plans y Vilá Valentí, podía pasarse a una «enseñanza racional» o más abstracta. La enseñanza «nacional» tenía que apoyarse en la observación directa del medio local, procediendo a generalizar mediante sucesivas inducciones²²⁸.

Precisamente, por parte de la mayoría de los docentes de nuestra disciplina, la mejora de la enseñanza de la geografía quería lograrse mediante la *consolidación en el aula del principio de la geografía local como articulador de los contenidos que tenían que darse*, comenzando por lo

226. PLANS, *Op. cit.*, 1966; véase MELON, A.: *III Coloquio de Geografía* (Salamanca, 25-27 de octubre de 1965), «Estudios Geográficos», Madrid, 1965b, pp. 560-573.

227. PLANS, *Op. cit.*, 1954; 1955; 1957; 1958b, p. 39 (que es en donde se consideran demasiado abstractos a estos conceptos); FERNÁNDEZ HUERTA, *Op. cit.*, 1958.

228. PLANS, *Op. cit.*, 1958b, p. 30; 1960, p. 7; 1962c, pp. 54-55; VILA VALENTÍ, *Op. cit.*, 1964, pp. 151-152. Otros muchos especialistas se ocuparon también de este tema; de entre ellos, destacamos a CASTRO, C. de: *Criterios para la enseñanza de la Geografía*, «Revista de Educación», IX, vol. XXXVIII, n.º 110, Madrid, febrero, 1960, p. 57; CASTRO, C. de: *Sobre los criterios de enseñanza de la Geografía*, «Revista de Educación», n.º 119, Madrid, junio, 1960b, pp. 62-64; BROUILLETTE, *Op. cit.*, 1961, pp. 3-4; CASAS TORRES, *Op. cit.*, 1964b, pp. 23-24, lamentando la mala ubicación de las materias de geografía en el bachillerato, y PANTIAGUA, *Op. cit.*, 1965, p. 59.

más (físicamente) cercano al alumno y alejándose progresivamente en forma de círculos concéntricos.

Los trabajos de los autores que se ocuparon de este tema emplearon el argumento de la doble ventaja metódica y pedagógica del principio de la geografía local, al que ya hicimos mención en capítulos anteriores de nuestro trabajo, como criterio jerarquizador de los programas de enseñanza de la geografía.

En este sentido se expresaron las recomendaciones de la UNESCO a partir de 1950 así como las colaboraciones que tantas veces hemos mencionado en este apartado de Chico, Plans, Moliner, Corchón, Vilá Valenti, Sanz García, el editorial de la revista «Vida Escolar» en su número monográfico del año 1962 dedicado a la enseñanza de la geografía, Burillo, Compte, Criado, Escagües, Gil Crespo, Igual Merino, Jimenez de Gregorio, Maillo, Reverte —el veterano «normalista» cuyo libro fue recensionado elogiosamente por A. Melón y H. Capel—, Pozo, Paniagua y Santamaría, éste último en una interesante y poco conocida recapitulación de las ideas educativas en el campo de la geografía aparecida en el año 1965 y a la que ya nos hemos referido.

Pese a que pueda afirmarse sin lugar a dudas que el método de enseñanza de la geografía local gozó de una mayoritaria aceptación entre los docentes de nuestra disciplina, *no faltaron tampoco ciertas manifestaciones críticas sobre el mismo*, aunque no pasaron de un estado embrionario.

Brouillette²²⁹ señalaba que, junto con la ventaja de poner al alumno en contacto directo con el medio que le rodea (argumento metódico), el principio de la geografía local tenía el inconveniente de reducir demasiado el horizonte de información de los estudiantes. Gil Crespo²³⁰, al reseñar para el lector español las conclusiones que, sobre este tema, se alcanzaron en el XX Congreso Internacional de Geografía celebrado en Estocolmo en el año 1960, puso de relieve la dificultad de llegar a conclusiones eficaces utilizando el método de enseñanza que iba de lo cercano a lo físicamente lejano, debido, sobre todo, a dos cuestiones: a la poca atención que presta el niño al medio ambiente y a la mutilación de los contenidos que se adquieren, a los cuales les faltaba la «...relación con lo general»²³¹.

Y, en la misma dirección argumentaban pedagogos como Maillo²³², que era partidario de introducir lo lejano en la clase, o geógrafos como Plans²³³, el cual —aunque reconociendo como todos ciertas ventajas que poseía este método de enseñanza—, defendía la paulatina introducción en los programas de geografía de problemas de geografía general y regional, si bien a través de la «enseñanza nocional» a la que nos hemos referido anteriormente.

Dentro de la modestia con la que se desarrolló esta crítica a algu-

229. *Op. cit.*, 1961, p. 6, si bien este autor era de la opinión de que no existían contradicciones entre los métodos de enseñanza analítico y sintético, si se les utilizaba correctamente.

230. *Op. cit.*, 1961.

231. *Ibidem.*, p. 1833. En dicho congreso se criticó también el uso que se hacía en la R.F.A. y en los Estados Unidos de la geografía local, pues, pese a ciertas ventajas, «...conduce por su limitación a un estrecho límite de conocimientos».

232. *Op. cit.*, 1962, p. 6.

233. *Op. cit.*, 1962, pp. 20-21; 1962b, p. 40.

nos de los aspectos del método de la geografía local, hay que destacar la labor difusora de la misma realizada por Vilá Valentí. Este autor, si bien reconocía ciertas ventajas del principio de la *Heimatkunde* —permitía una correcta apertura de los alumnos hacia el mundo exterior, su contacto con las realidades concretas así como la posibilidad de desarrollar la capacidad expresiva y el sentido de colectividad²³⁴—, no dejó de intentar por otra parte que se abriese en España un debate sobre algunas de las insuficiencias del mismo que habían sido resaltadas en el XVIII Congreso Internacional de Geografía celebrado en el año 1956 en Río de Janeiro²³⁵.

Pero la polémica no llegó a producirse, y el mismo Vilá Valentí, pese a parecer aceptar alguno de los reparos que se hicieron al método de enseñanza de la geografía que ordenaba sus contenidos de lo cercano (físicamente) a lo lejano —como la excesiva primacía que se daba en el mismo a la observación directa²³⁶—, adoptó a este respecto posturas cada vez más eclécticas²³⁷, dejando de lado el debate que tenía lugar en la geografía internacional sobre esta cuestión.

El relegamiento de la discusión científico-educacional. — Hasta el momento, hemos aludido al tímido intento realizado por algunos geógrafos españoles desde comienzos de los años sesenta, encaminado a difundir en España —y no a cuestionarlo— ciertas dificultades del principio de la geografía local como guía para la elaboración de programas de enseñanza de nuestra disciplina. Además, estos intentos, llevados a cabo por otra parte con muy poca constancia y decisión, no sólo no tuvieron ninguna trascendencia sino que para algunos autores, como Santamaría²³⁸, no tenían «...bases muy firmes».

Fuera de esto, en la bibliografía sobre problemas de didáctica de la geografía sobre la época que nos ocupa no se encuentran ideas que pudieran traducir o expresar un cierto grado de conocimiento y de sensibilización hacia los problemas que, en este campo, se discutían fuera de España. Lo cual, no es ninguna novedad, pues ya Vilá Valentí, en la introducción a una serie de artículos de P. Plans recopilados en un libro aparecido en el año 1967²³⁹ lamentaba la ausencia de trabajos sobre didáctica de la geografía en nuestro país, y la misma postura adoptará a comienzos de la década de los años setenta Casassas²⁴⁰.

234. *Op. cit.*, 1961, pp. 2-3.

235. VILA VALENTI, *Op. cit.*, 1962, p. 15, a través de una comunicación presentada por Blache y a la que el geógrafo español hacía referencia. En ella se defendían las posibilidades motivadoras de la geografía exótica frente a las de la geografía local.

236. VILA VALENTI, *Op. cit.*, 1962, p. 15.

237. *Ibidem.*, pp. 15-16; VILA VALENTI, *Op. cit.*, 1964, p. 152.

238. *Op. cit.*, 1965, p. 116. Para este autor (pp. 110-111), con la reforma del plan de estudios del bachillerato llevada a cabo en el año 1957, al situar en el primer curso a lo concreto —la Geografía de España— y en el segundo curso a lo abstracto o general —la Geografía Universal—, se había adaptado ya la enseñanza de la geografía española a los modernos principios de la ciencia pedagógica.

239. VILA VALENTI, J.: «Prólogo», en PLANS, 1967, p. 12.

240. CASASSAS, L.: *Ensayo de bibliografía sobre enseñanza de la Geografía*, «Revista de Geografía», vol. V, n.º 1-2, Barcelona, enero-diciembre, 1971, pp. 143-148. Desde una perspectiva histórica, si bien a comienzos del siglo pasado, ha tratado el tema de las relaciones entre la geografía y la pedagogía en un trabajo poco conocido CAPEL, H.: *Geografía y Pedagogía en España a principios del XIX*, «Instituto Expres», Lorca (Murcia), junio, 1976b, pp. 17-20.

ciencias de la educación en torno al *principio ejemplar*²⁴¹ apenas tuvo

La discusión que se llevaba a cabo fuera de España dentro de las eco en la geografía española, pese a que —de nuevo— P. Plans fuese perfectamente consciente de la importancia de la misma para mejorar la enseñanza de la geografía²⁴². Y, junto a Plans, otros autores —si bien muy brevemente, y, a veces, vinculado al tema del uso del método comparativo en la enseñanza de la geografía—, trataron también de esta cuestión²⁴³.

De una manera esporádica, pero sin ningún tipo de argumentación, en la bibliografía didáctica del período que nos ocupa se mencionan también dos cuestiones de interés. Por una parte, el problema de la *integración o no de la geografía en áreas más amplias de conocimiento*. Y, por la otra parte, *el tema de si, como materia de enseñanza, nuestra disciplina es una ciencia natural o social*.

Vimos ya en apartados anteriores de nuestro trabajo cómo la cuestión de si la geografía era una asignatura concentradora o a concentrar en áreas más amplias de conocimiento puede detectarse desde antaño en la discusión científico-educacional. Y, entre los pedagogos, sobre todo a partir de Herbart —aunque autores como Ruiz Amado no compartiesen en absoluto su punto de vista— había una tendencia a considerar a nuestra disciplina como la materia conexionadora por excelencia²⁴⁴, si bien al precio de reducirla a la consideración de una mera ciencia de la localización de los fenómenos sobre la superficie terrestre, generalmente al servicio de la historia.

En la época que nos ocupa, la defensa de la inclusión de la geografía en el área de las ciencias sociales —*social studies*— provenía de los Estados Unidos, y hay que entenderla dentro de la nueva orientación del sistema educativo hacia la consecución por parte de los alumnos de ciertos objetivos de aprendizaje. Si se trataba de capacitar a éstos para que pudieran enfrentarse con éxito a los *problemas* de su vida cotidiana, y, si estos eran multidisciplinarios, la idea de la concentración de determinadas materias en áreas —y no sólo de la geografía— tenía pleno sentido.

La geografía española recibió estas ideas a través de las recomendaciones realizadas por la UNESCO sobre la enseñanza de la geografía a comienzos de los años cincuenta, y a las que ya nos hemos referido²⁴⁵, encontrando una recepción favorable en autores como Pozo²⁴⁶ o Castro²⁴⁷,

241. Sobre los problemas planteados por el enciclopedismo de los planes de estudio, véase STOECKER, *Op. cit.*, 1964, pp. 191-199. Desde la perspectiva del caso español, ARTIGAS, L.: *Formación e información en el bachillerato (Una revisión del plan de 1938)*, «Revista de Educación», año II, vol. III, n.º 6, Madrid, enero, 1953, pp. 13-18.

242. *Op. cit.*, 1956, p. 43; 1957, p. 10; 1960b, p. 65; 1962c, p. 57, en donde se queja del esquematismo y las consecuencias negativas del uso monótono en la enseñanza de la geografía del esquema tradicional de los geofactores, proponiendo prestar atención a lo típico de cada región.

243. MARTINEZ VAL, *Op. cit.*, 1962, p. 73; muy claramente también, en IGUAL MERINO, *Op. cit.*, 1962, p. 136; REED, *Op. cit.*, 1962, pp. 469-470, y POZO PARDO, *Op. cit.*, 1964, p. 450 trata de esta cuestión al analizar el método de «tipos» como uno de los existentes en la enseñanza de la geografía.

244. En el campo de la geografía hacían referencia a esto REVERTE, *Op. cit.*, 1962, p. 137 y PANIAGUA, *Op. cit.*, 1965, p. 74.

245. UNESCO, *Op. cit.*, 1953.

246. *Op. cit.*, 1964, p. 449.

247. *Op. cit.*, 1961, p. 28.

el cual, consideraba de interés la integración de la geografía en el área de las ciencias sociales llevada a cabo en otros países —y, por lo tanto, su desaparición como materia diferenciada en los planes de estudio—, y, además, esta integración ponía de manifiesto en su opinión algo muy positivo, a saber, «...una tendencia de innovación, de propia revisión in-cuestionable en la ciencia geográfica actual».

Al igual que sucedió con la discusión internacional llevada a cabo en la geografía en torno a las dificultades del criterio de la geografía local y a las posibilidades del principio ejemplar como elemento clave para la elaboración de unos nuevos programas de geografía de acorde con las necesidades del contexto histórico y con las pautas que marcaban las ciencias de la educación, tampoco tuvo prácticamente eco en España la importante cuestión de si la geografía era una materia a integrar en áreas de conocimiento o no.

Pese a que, como vimos, algunos autores se pronunciaron a favor, creemos que la ausencia de este tema en la discusión sobre la problemática de la enseñanza de la geografía española se explica por tres razones: el desconocimiento de la discusión pedagógica llevada a cabo en los países anglosajones a partir de los años cincuenta; la aversión tradicional de la comunidad de geógrafos españoles hacia este asunto, pues la integración se entendía como una «claudicación» y una «subordinación» de la geografía a otras ciencias como la historia, etc.; y, en último lugar, pero no por ello irrelevante, las reticencias de la comunidad de geógrafos españoles hacia todo lo que supusiese en el campo científico-general o en el científico-educacional una articulación de su disciplina con las ciencias sociales, puesto que, de manera explícita o implícita, la geografía era para ellos una *ciencia natural*.

Respecto a esta última cuestión vimos ya en capítulos anteriores de nuestro trabajo cómo los geógrafos españoles más prestigiosos —P. Vila Urabayen, Casas Torres, Floristán, Plans, Ferrer, Sanz García, Martínez Val, etc.— lamentaban el atraso en el que se encontraba la geografía humana con respecto a la geografía física.

En nuestra opinión, esto no puede considerarse como algo casual, sino que es la consecuencia lógica del rechazo de la geografía tradicional a la incorporación de teoría y métodos científico-sociales así como su aferramiento a considerar lo social únicamente a través del paisaje. Pese a que para algunos autores como Puente, Castro o Pozo la geografía como materia de enseñanza debiera ser «...más bien humana que física»²⁴⁸, eran perfectamente conscientes de que nuestra disciplina «...en las altas esferas —léase la geografía universitaria, AL— fue siempre a remolque de las Ciencias Naturales»²⁴⁹. Lo cual ponen de relieve claramente muy diversos autores tanto en afirmaciones explícitas²⁵⁰ como a través de los ejemplos que utilizan en sus argumentaciones, los cuales,

248. PUENTE, *Op. cit.*, 1959, p. 49; también CASTRO, *Op. cit.*, 1960, pp. 57-58; 1961, p. 28; POZO, *Op. cit.*, 1964, p. 449.

249. CASTRO, *Op. cit.*, 1960, p. 58.

250. BOLOS, *Op. cit.*, 1960, p. 23; BROUILLETTE, *Op. cit.*, 1961, p. 3 considera a la geografía como la ciencia de la tierra; LLUCH, *Op. cit.*, 1961, pp. 990-992; BURILLO, *Op. cit.*, 1962, p. 23; GARCIA FERNANDEZ, *Op. cit.*, 1966, p. 37 y PLANS, *Op. cit.*, 1966, p. 182.

significativamente, pertenecen muchos de ellos al campo de esta rama de la geografía ²⁵¹.

En el umbral de los años setenta —y en una sociedad cuyas exigencias al sistema educativo y a las materias que lo componían eran muy diferentes a las de antaño—, la geografía española se enfrentaba con similares problemas a los que tenía planteados en la década de los años cuarenta, o, pudiéramos decirlo sin temor a exagerar demasiado, a comienzos del siglo actual: mala imagen; escasa institucionalización de esta disciplina en todos los niveles educativos; fuerte atraso científico-general y científico-educacional respecto a las ideas imperantes en la geografía de otros países, y, como consecuencia de ello, pérdida de prestigio ante la opinión pública en general, la administración y otros científicos, que no veían nada claro la funcionalidad —y, por lo tanto, su razón de ser— de la geografía regional y paisajística como ciencia y como materia de enseñanza.

251. Véase PLANS, *Op. cit.*, 1958; 1960, pp. 7-8; 1960b, p. 64; 1961b, pp. 1530-1531; 1962b, p. 41; 1962c, pp. 54-55; 1965, pp. 66-67; 1966, pp. 176-177; 1967. También, BROUILLETTE, *Op. cit.*, 1961, p. 6. Sería de gran interés un análisis de los libros de texto profundizando en esta cuestión.

CONCLUSIONES

A la vista de las dificultades por las que atraviesa nuestra disciplina en los diversos niveles educativos —si bien nosotros hemos hecho referencia exclusivamente al bachillerato—, nos propusimos como finalidad de nuestro trabajo el análisis de las causas que pudieran haber motivado las mismas, con la esperanza de que, una vez localizadas e interpretadas en un marco teórico, pudiera ser posible el diseño de una estrategia que permitiese salir de la situación actual.

Toda investigación está guiada por una o varias ideas previas —más o menos elaboradas— con las cuales, a modo de red, se intenta la aprehensión del problema que interesa. En nuestro caso, teníamos la sensación de que *la crisis de la geografía como materia de enseñanza, pese a hablarse de la misma con gran intensidad en la actualidad, no era un fenómeno coyuntural sino estructural*, es decir, que las referencias a ella podían rastrearse desde —por lo menos— el momento en el que, hacia 1880, la geografía se institucionalizó como materia universitaria en diversos países europeos.

Además, éramos de la opinión de que este malestar constante que puede detectarse hasta nuestros días entre los geógrafos de todos los países, en relación con la situación en la que se halla sumida su disciplina como materia de enseñanza, tenía que estar vinculado a los obstáculos con los que se ha encontrado la geografía para afirmarse como ciencia, puesto que, a partir del siglo XVIII, el proceso de creación de nuevas disciplinas científicas que se ocupaban de cuestiones que antaño eran tratadas por la geografía, iba reduciendo peligrosamente su campo de trabajo, lo cual hacía cada vez más árdua la tarea de demostrar la posesión de un objeto de estudio propio, de un método de trabajo peculiar, o, de uno y otro conjuntamente; y sin esto no se podía reclamar a la administración el apoyo correspondiente en el área de la investigación científica y de la enseñanza.

Pasando ya al caso concreto español, estábamos convencidos de que *una buena parte —por no decir la totalidad— de la crisis por la que atravesaba la geografía a finales de la década de los años setenta, en su doble vertiente de ciencia y de asignatura que se cursa desde la Enseñanza General Básica hasta la Universidad, era posible interpretarla como el resultado del atraso secular en el que se encontraba la misma*, el cual —es importante tenerlo en cuenta, pese a que no haya sido objeto de nuestro interés—, hay que hacerlo también extensible al conjunto del sistema educativo, y, en última instancia, no deja de estar relacionado con el tardío proceso de modernización de la sociedad española.

Esta situación de postración en la que se hallaba la geografía española como materia de enseñanza, *creíamos que era posible explicarla como el resultado de un doble desfase, científico-general y científico-edu-*

cacional, si tenemos en cuenta la evolución seguida por nuestra disciplina en otros países especialmente a partir de los años cincuenta de nuestro siglo.

En relación con la primera cuestión, se trataría de analizar durante todo el periodo objeto de nuestro estudio hasta qué punto pervivían en la geografía concepciones científicas historicistas, así como, y esto era de una gran importancia, averiguar el papel que se concedía a lo social dentro del esquema explicativo de la geografía. Nuestra hipótesis de partida era la de que, pese a la constante afirmación por parte del geógrafo del carácter «humano» de su ciencia, en realidad, su interés por mantener un objeto de estudio como propio —el paisaje o la región— le condujo no solamente a una consideración peculiar del mismo como «realidad» y como «totalidad», que hunde sus raíces en el historicismo desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, sino también a una especial manera de abordar el estudio de lo social que le diferenciaba de los demás científicos que se ocupaban de este tema: a través de lo concreto en el paisaje.

En lo que se refiere al campo científico-educacional, de interés para nosotros puesto que nos ocupábamos del tema de los problemas de la geografía como materia del bachillerato, pretendíamos analizar si se implantaron en nuestro país los principios procedentes de las ciencias pedagógicas que regían la enseñanza de la geografía de otras naciones, especialmente a partir de los años cincuenta de nuestra centuria. Nuestra idea previa en este ámbito era la que el atraso español, especialmente a partir de 1950, era enorme; mayor aún que el existente en el nivel científico-general, no habiendo explícitamente ninguna concepción didáctica a partir de la cual se hubiesen elaborado para nuestra disciplina los correspondientes programas de enseñanza y planes de estudio.

Una atinada comprensión de las causas que pudieran ser responsables del *desprestigio actual* de la geografía española como materia del bachillerato exigiría, por nuestra parte, una mirada al pasado, a la historia, tratando de poner a prueba los supuestos previos de los que partíamos —y que acabamos de mencionar— así como otras dos cuestiones relacionadas con ellos: en primer lugar, el papel que se asignaba a nuestra disciplina por parte de las autoridades educativas —que, en cierto modo, serían el equivalente de la sociedad—, respecto a la finalidad que debiera cumplir nuestra ciencia como materia de enseñanza; y, en segundo lugar, el grado de aceptación por parte de los geógrafos de la concepción que se tenía de la geografía y de sus posibilidades a partir de las disposiciones legales que fijaban el peso específico y la orientación de los estudios geográficos.

Por ello, y una vez expuestas las estrechas relaciones que existieron a nivel europeo entre la pedagogía y la geografía por medio del método de la enseñanza de la geografía local y a través de la institucionalización en Alemania a comienzos del siglo actual de un área de conocimiento globalizadora e interdisciplinaria —la *Heimatkunde*—, la estructura de nuestro trabajo, pese a que no lo señalamos expresamente, está dividida en tres partes cuyo marco cronológico sería el siguiente: el anterior a la Restauración, fundamentalmente desde el año 1836, puesto que fue en esta fecha cuando hizo su aparición en nuestro país con cierta entidad la enseñanza secundaria (capítulos segundo, tercero y cuarto); el periodo comprendido entre los inicios de la Restauración

y la guerra civil española (capítulos quinto, sexto y séptimo), así como casi la totalidad del franquismo (capítulos octavo, noveno y décimo).

A lo largo de estos tres periodos, pese a los 134 años transcurridos entre 1836 y 1970 así como a la enorme mutación que se ha producido en la sociedad española, hemos encontrado a través del análisis de los trabajos de los miembros de nuestra comunidad científica que se ocuparon de la problemática conceptual y metodológica de su disciplina *dos constantes*, las cuales, en nuestra opinión, confirman la hipótesis de partida según la cual la geografía española, por lo menos hasta el año 1970, no había superado aún la situación de crisis en la que se encontraba inmersa desde el primer tercio del siglo pasado: *sus quejas por la escasa atención prestada a la geografía por parte de los grupos sociales significativos en nuestro país*, lo cual ha tenido como consecuencia una debilísima institucionalización de nuestra ciencia como materia de enseñanza en todos los niveles educativos, y el desconocimiento por parte de la opinión pública del valor formativo de la geografía científica moderna. Y, *junto a esto, la conciencia del gran atraso en el que se encontraba la geografía española*, puesto que, aún a finales de los años sesenta de nuestra centuria no se habían difundido apenas, pese a los esfuerzos realizados, concepciones muy extendidas en otros países que habían probado ya su eficacia. Atraso que, a manera de círculo vicioso, era debido —argumentaban los geógrafos— a la poca atención concedida por la administración a la geografía, con la consecuencia de la persistencia de concepciones caducas de la geografía en los campos de la enseñanza e investigación y de la mala imagen que los estudiantes se hacían de ella.

El discurso de los geógrafos relacionado con la poca atención prestada a su disciplina, tenía siempre como punto de partida la *diferente concepción por parte de la sociedad* —léase administración, otros especialistas, o, la misma opinión pública en general—, y *de los geógrafos respecto a la tarea que tenía que cumplir esta ciencia como materia de enseñanza*: mientras que, para el legislador, la geografía materia del bachillerato era una asignatura complementaria cuya verdadera misión era la de servir de auxiliar para una mejor comprensión de la historia —como lo demuestra el hecho de haberle concedido como valor medio escasamente un 5 % del total de las horas semanales impartidas en los cursos del bachillerato entre los años 1836 y 1970—, los miembros de nuestra comunidad científica, por el contrario, tenían al respecto una opinión totalmente diferente, haciendo énfasis en el hecho de que, si bien las críticas a la enseñanza de la geografía tradicional podían tener una cierta base —de las cuales el verbalismo y el carácter descriptivo y no científico de nuestra disciplina eran las más importantes—, las mismas pasaban por alto la existencia de otra geografía científica que había superado ya la fase del descriptivismo: la geografía positivista desde el último cuarto del siglo XIX, o la geografía regional francesa desde 1900 hasta 1970. La cual no se había difundido aún en España debido al atraso educativo general en el que se encontraba sumido nuestro país.

En este sentido, es impresionante, por lo que de importancia tiene la similitud de los argumentos utilizados por geógrafos que desarrollaron su labor en contextos históricos tan distintos como Coello, Torres Campos, Beltrán y Rózpide, Ballester, Chico Rello, Urabayen y Plans, por citar solamente a algunos, lamentando amargamente la incompreensión de la administración hacia nuestra disciplina al sancionar legalmente unos planes de estudio que la ignoran prácticamente, siendo además

responsable, como lo dejaba bien claro Casas Torres en el prólogo a un libro aparecido en la década de los años sesenta, de que los niños españoles odiasen a la geografía entre los once y los trece años de edad, cuando la tenían que estudiar en el bachillerato, y la ignorasen a partir de entonces, puesto que la gran mayoría de ellos no volvía a saber de ella jamás.

Hasta el momento, nos hemos ocupado de una de las ideas capitales que se encuentra con gran frecuencia en la bibliografía de los geógrafos españoles que han tratado el tema de la problemática teórica y metodológica de su ciencia: el descontento debido a la escasa institucionalización alcanzada por su disciplina. Junto a ella, el otro rasgo básico que define el tipo de argumentación utilizada por los miembros de esta comunidad científica, entre los años 1836 y 1970, es el de su fuerte grado de conciencia en lo que se refiere al bajo nivel de su disciplina.

Es evidente que toda comparación sólo es posible gracias a la existencia de una escala de referencia, que, en este caso, era la geografía europea, especialmente la francesa, pues, aunque a finales del siglo XIX y en la década posterior a la guerra civil se prestase una relativa atención a la geografía alemana, las dificultades idiomáticas —sobre todo— harán que los contactos con la geografía del país vecino sean mayores.

Durante todo el período objeto de nuestra investigación, la ambición de los geógrafos españoles —muy escasos en número y con una debilísima implantación en la universidad— será la de poner a la geografía española al nivel de la que se realizaba en los países europeos, importando y difundiendo las nuevas concepciones científicas y métodos de enseñanza.

Hasta nuestra guerra civil, los centros difusores de innovaciones geográficas fueron la Sociedad Geográfica de Madrid, y, sobre todo, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. A través de los mismos llegaron a nuestro país tanto las ideas de una geografía (positivista) científica, fundamentada precisamente en la geología como garante de esa científicidad, como los postulados de la geografía regional francesa (historicista), especialmente de la línea fisonomista defendida por J. Brunhes.

La labor de Torres Campos, Beltrán y Rózpide, Ballester y otros fue muy importante, especialmente: en un momento, hasta el año 1936, en el que las iniciativas renovadoras de la ciencia geográfica en España no procedían tanto de la Universidad como de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Gracias al trabajo desarrollado en la misma llegaron a nuestro país innovaciones científicas en el campo de la geografía así como nuevos métodos de enseñanza, los cuales ponían su acento en los principios pedagógicos de la «Escuela Nueva»: la crítica al verbalismo, la enseñanza en contacto con la naturaleza y la adecuación de los programas a los intereses y a la edad de los alumnos, en el caso concreto de nuestra disciplina mediante la utilización en el aula del principio de la geografía local como articulador de los contenidos de la enseñanza.

Mientras que el período comprendido entre la fundación de la Sociedad Geográfica de Madrid y los comienzos de la guerra civil —y, sobre todo, a partir de la creación el año 1909 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio—, puede considerarse una fase de acercamiento a las concepciones científicas y a las ideas educativas que marcaban las pautas de la geografía internacional, a partir del año 1940 se produjo en España una ruptura de esa tendencia, ya que en el discurso

de los geógrafos entre 1940 y 1970 —ahora ya universitarios, dado que la represión anuló las experiencias pedagógicas innovadoras que partían de los centros de formación del profesorado de la enseñanza primaria—, van a encontrarse prácticamente las mismas ideas y los mismos puntos de referencia que ya se habían defendido con anterioridad a la contienda, que, entonces, eran coherentes, por lo menos parcialmente, con el *Zeitgeist* de su época.

Es evidente que las razones que pudieran explicar este estancamiento de la geografía española desde 1940 a 1970 fueron tanto «externas» como «internas». La guerra civil y el triunfo de las fuerzas rebeldes supuso un corte brutal con los experimentos que en el campo educacional se llevaban a cabo en España desde la creación de la Institución Libre de Enseñanza, los cuales eran el reflejo en nuestro país de todo el movimiento renovador de la pedagogía escolar que, desde finales del siglo XIX, se desarrollaba en diversas naciones europeas.

Ahora bien, y creemos que este argumento no deja tampoco de tener su importancia, el atraso de la geografía española, como ciencia y como materia de enseñanza, se explica también por una serie de motivos que se deben a la propia estrategia adoptada por los miembros de esta comunidad de científicos para garantizar su supervivencia como ciencia diferenciada.

En primer lugar, *su fijación absoluta, a lo largo de treinta años, en el paradigma geográfico tradicional*, y, más concretamente, en su variante francesa que consideraba a la geografía como una ciencia del paisaje, *con un rechazo total y un alejamiento de cualquier tipo de innovación que se produjese fuera de ese marco*.

Lógicamente, y, en segundo lugar, esto tuvo como consecuencia la *aceptación de los supuestos básicos de la geografía clásica*, entre los cuales hay que destacar su consideración del desarrollo del conocimiento científico como un proceso acumulativo, y su adscripción a una concepción historicista de la ciencia, en función de la cual su objeto de investigación, el paisaje o la región, no sólo tenía que ser explicado en el sentido que concedían a este término las ciencias nomotéticas, sino también «comprendido» (*verstanden*), es decir, captado su «sentido»: el paisaje o la región eran pues «totalidades» cuya explicación global no resultaba de la mera suma de las —analíticamente— obtenidas del conjunto de sus componentes.

Junto a esto, y en tercer lugar, la geografía española siguió también muy fielmente otros dos rasgos de la geografía clásica: *su empirismo en lo que a la teoría del conocimiento se refiere* —y, por lo tanto, su aversión a la reflexión teórica y a todo lo que no fuera tratar con hechos tangibles, ya que era esto, se decía, lo único que podía garantizar la objetividad del quehacer del científico—, así como la *tendencia a considerarse más una ciencia natural que social*, lo cual se demuestra palpablemente no sólo mediante declaraciones explícitas a este respecto o con el secular atraso de la geografía humana, sino también, y de manera más evidente, con el *alejamiento casi total por parte de nuestra disciplina de la reflexión científico-social* llevada a cabo en otros campos como el de la sociología, al economía, la antropología, la psicología social, la filosofía, etc.

En nuestra opinión, conjuntamente, todos estos factores contribuyeron a que la geografía española, especialmente desde el momento en el que nuestro país superó la fase autárquica, fuese incapaz de dar

una explicación a la problemática espacial que llevaba consigo la vía de desarrollo por la que se había optado en España.

En realidad, como han puesto de relieve muy diversos autores, el *paradigma geográfico tradicional* —que postulaba, por lo menos implícitamente, la existencia de conexiones significativas entre el hombre y el medio que le rodeaba, así como el principio de autoctonía, es decir, la tendencia a explicar la organización espacial de un área en función de fuerzas existentes en la misma—, *no podía ya explicar en el momento de su surgimiento, y, por ello, no las elegía como objeto de investigación, las zonas más dinámicas francesas, alemanas, inglesas, españolas, etc... en donde se habían desarrollado ampliamente las relaciones de producción capitalistas*, puesto que las mismas habían roto la lógica de la ordenación del espacio de la sociedad tradicional, siendo necesario a partir de entonces la utilización de categorías teóricas que se hubiesen liberado de su vinculación a lo concreto.

Por ello, no es casual la reticencia de la geografía clásica para abordar problemas candentes relacionados con la organización del espacio en las sociedades industriales modernas, y su predilección por el estudio de áreas marginales básicamente rurales. Y en el caso concreto español, hubo que esperar hasta el año 1975, durante el cuarto Coloquio sobre Geografía celebrado en Oviedo, para que se propusiese como tema monográfico el de la «Ciudad e Industria», bastantes años después de que la sociedad española se hubiese convertido en urbana e industrial.

La falta de interés por la reflexión teórica general y científico-social de la geografía tradicional se agudiza en el caso español, puesto que *se adoptó de una manera monolítica por parte de los fundadores de la geografía moderna en nuestro país* —y se reprodujo después este tipo de pensamiento mediante el control social interno ejercido dentro de nuestra comunidad de científicos—, *una parte determinada del pensamiento geográfico clásico*, aspecto éste al que ya se refería Cabellos en su tesis de licenciatura (p. 70), al indicar que la revista «Estudios Geográficos» «...nos ha enseñado una geografía tradicional incompleta...», pues de las tres dimensiones de la misma —la espacial, la ecológica y la regional— aquí se hizo especial hincapié en la última. Para nosotros, sin embargo, *lo importante es el hecho de que nuestra geografía adoptó la línea más reticente a la inclusión de la reflexión científico-social dentro de su paradigma teórico, por razones que hay que situar claramente en el campo de las estrategias disciplinarias encaminadas a asegurar la perpetuación del conocimiento geográfico como saber diferenciado*.

Todo ello trajo como consecuencia para la geografía de nuestro país la ausencia de la corriente renovadora que, *desde dentro de nuestra disciplina planteó las insuficiencias de la geografía como ciencia del paisaje, proponiendo su sustitución como objeto de estudio de nuestra ciencia, y su utilización como un campo de observación para la deducción, a partir del mismo, del comportamiento de los grupos humanos cuya acción social tiene una importante significación espacial*.

Y, pese a las excepciones de L. Urabayen —uno de los metodólogos más interesantes y desconocidos de la geografía española hasta el año 1950, como bien indica el economista Velarde Fuertes en su artículo de 1970 (p. 374), si bien su propuesta conducía a nuestra disciplina a un callejón sin salida por su estricto fisonomismo—, y de M. de Terán, el cual propuso en su trabajo aparecido en el año 1964 la apertura de una discusión sobre el papel que debía desempeñar la teoría científico-social

en nuestra disciplina —con poco éxito, a la vista del escaso eco obtenido por el mismo, pese a ser altamente estimulante—, nuestra ciencia se encontraba en el umbral de los años setenta, en lo que respecta a la discusión sobre su problemática teórica y epistemológica, en una fase que ya había sido superada por otros países hacía ya muchos años.

Pero la geografía española a comienzos de la década de los años setenta de nuestra centuria no sólo se había quedado retrasada con respecto a lo que se hacía en otros países en el nivel científico-general, debido, sobre todo, a su negativa a fundamentar sus trabajos en una teoría social moderna, lo cual trajo como consecuencia la pervivencia de un determinismo subyacente a la hora de abordar ciertos problemas o la concesión de un excesivo peso a los factores físicos en las cuestiones relacionadas con la regionalización —como muy bien supo ver el Consejo de Redacción de la revista «Información Comercial Española» en la reseña que efectuaron en el año 1968 (pp. 105, 108 y 109) a la obra colectiva sobre Geografía Regional de España, aspecto este con el que, por lo menos parcialmente, estaba de acuerdo Vilá Valentí en su trabajo de 1968c (p. 247)—, sino que, también, *había perdido el rumbo en lo que se refiere a la cuestión de dar una base coherente científico-educacional a su práctica docente.*

Llegado este momento, hemos de señalar la chocante situación frente a la que se encuentra el investigador de problemas relacionados con la enseñanza de la geografía en nuestro país. La cual se debe a que, *si bien por un lado a los geógrafos españoles no se les escapó el hecho de que su tarea como universitarios, estuviesen o no de acuerdo con ella, era la de formar docentes de geografía que ejercían en diversos niveles educativos* —como lo señalan explícitamente muchos autores entre los que destacamos a Casas Torres (1964, p. 282; 1964b, p. 23), en donde se queja de la carga que supone para la investigación el excesivo peso de horas dedicadas a la docencia, constatando que «...a la geografía se le ha asignado un modesto papel cultural en las Facultades de Letras fundamentalmente para formar profesores ... (siendo su misión la de) dar un cierto barniz informativo al alumno que contribuya a su cultura general»—, por el otro, pese a que como reconocía Vilá Valentí (1968, pp. 13-14) la formación de los futuros profesores de geografía era mala, si bien, en su opinión, por falta de la adecuada práctica, *no han prestado prácticamente atención —como colectivo— a los problemas específicos de la enseñanza de su disciplina así como a la necesidad de vincular esta práctica con ciertos principios teóricos que procedían del campo pedagógico.*

Y aunque entre los años 1940 y 1970 se encuentre algún trabajo como el de Santamaría (1966, pp. 119-120) en el que se defiende claramente una tesis que consideramos básica, a saber, la de que *la causa de los problemas seculares de la enseñanza geográfica en España ha sido el desentendimiento existente entre la práctica docente y la teoría pedagógica que debiera haberla guiado, en realidad, los geógrafos españoles* —carentes por completo de una concepción didáctica que hundiera sus raíces en alguno de los modelos ofrecidos por las ciencias de la educación—, *no han sentido la necesidad de trabajar sobre esta cuestión, como lo demuestra la ausencia de investigaciones sobre el tema durante el período que nos ocupa.*

Mientras que son incontables las *monografías regionales* dirigidas entre los años 1940 y 1970 por Melón, Casas Torres o M. de Terán, no conocemos ningún caso —aspecto este que, en relación con el último

maestro, ha pasado por alto J. Bosque Maurel en la interesante introducción a su obra geográfica aparecida el año pasado—, en el que dirigen trabajos de investigación que tuviesen como objeto de estudio los problemas derivados de la teoría o de la práctica de la enseñanza de la geografía.

En realidad, con las excepciones de Plans y Vilá Valentí —que a finales de la década de los años sesenta dirigió una tesis doctoral por todos conocida sobre la enseñanza de la geografía económica—, creemos *puede afirmarse no sólo la inexistencia de una preocupación institucional por fomentar entre los años 1940 y 1970 la investigación educacional en el campo de la geografía, sino también, y ésto es más grave, la consideración a este tipo de actividad —al igual que a la reflexión sobre la problemática epistemológica de nuestra ciencia— como algo que no poseía un atractivo intelectual suficiente.*

Las consecuencias de esta manera de pensar —al menos implícita— por parte de la comunidad de geógrafos españoles entre los años 1940 y 1970, fue la desatención a las discusiones llevadas a cabo en otros países sobre la necesidad, para evitar la desaparición de su disciplina de los planes de estudio, de buscar nuevos criterios para la elaboración de programas de enseñanza que tuviesen en cuenta las necesidades de las sociedades industriales modernas.

Debido a ello, hasta el año 1970 al menos, no se encuentra casi ningún tipo de referencia sobre las posibilidades que abrían a la renovación de la enseñanza de la geografía las discusiones sobre el «principio ejemplar», la utilización de criterios geográfico-regionales o geográfico-generales, la integración o no de nuestra ciencia en áreas más amplias de conocimiento o la programación por objetivos vinculada a una temática geográfico-social, que se desarrollaron en los países anglosajones.

En su memoria de oposición, Ortega Valcárcel (1975, pp. 119-120) señalaba el atraso teórico del pensamiento geográfico, pues, en su opinión, se vivía aún «...de los mismos 'principios' con que nació la Geografía hace un siglo o en tiempo de los griegos...», poniendo de relieve el hecho de que si nuestra disciplina aspiraba a «...cumplir un papel más decoroso en el conjunto del conocimiento científico moderno...», ésto sólo podía conseguirse por medio de una teoría que guiase nuestras investigaciones.

Ocho años después de haberse defendido esta idea, creemos que, especialmente en el caso español, no sólo no ha perdido actualidad sino que, ampliada al campo científico-educacional, sigue conservando toda su vigencia, como han puesto de relieve recientemente diversos autores entre los que señalamos a Murcia, s.f., p. 253; Díaz-Gómez, 1982; Capel, 1980b y c; Rozada 1980 y 1984; Luís, 1983a, b y c, así como Estébanez, 1983.

Si la geografía española como ciencia y como materia de enseñanza aspira a salir de esa situación de crisis en la que se encuentra, ha de proponerse *institucionalmente* la recuperación de ese doble desfase al que hemos hecho referencia a lo largo de nuestra tesis doctoral. En nuestra opinión, éste sería el primero de los «remedios», en el sentido que le concede a esta palabra L. Urabayen en la cita con la que comenzamos nuestra investigación, para que la geografía del bachillerato vuelva a encontrar su camino, ofreciendo al estudiante, como pedía Lacoste (1976,

p. 233) unos contenidos vinculados a su problemática cotidiana. Cuando, como comunidad de científicos, hayamos comprendido esto, habremos dado, en nuestra opinión, el primer paso para superar la crisis de la geografía.

BIBLIOGRAFIA

1. — Fuentes fundamentales legislativas.

- REAL CEDULA de 25 de octubre de 1787. — Validez de las enseñanzas de los Seminarios de Nobles y de los Estudios Reales de San Isidro para el grado de Bachiller, en: MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, pp. 3-4.
- REAL DECRETO de 12 de julio de 1807 sobre Instrucción pública, en: *Boletín de la Dirección General de Instrucción Pública*, año 3, Madrid, 1895, pp. 1-27.
- INFORME de 9 de septiembre de 1813 de la junta creada por la Rejencia (*sic*) para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública, en QUINTANA, J., *Obras Completas*, B.A.E. t. XIX, pp. 175-191. Reproducido en MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1979, t. I, pp. 373-414.
- DICTAMEN y proyecto de Decreto de 7 de marzo de 1814 sobre el arreglo general de la enseñanza pública presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción pública y mandados imprimir de orden de las mismas, reproducido en RUIZ BERRIO, *Op. cit.*, 1970, pp. 361-393.
- REAL DECRETO de 1 de febrero de 1815: Manda S.M. que la Junta que ha de nombrar para proporcionar el más acertado Plan de Estudios se ocupe sin pérdida de tiempo en su formación, con el fin de asegurar la educación e instrucción pública, *Colección de Decretos*, t. II, pp. 82-84.
- REAL DECRETO de 1 de febrero de 1815: Nombra S.M. para la formación de la junta que debe trabajar en el arreglo de un plan general de estudios, *Colección de Decretos*, t. II, pp. 84-85.
- CIRCULAR del Consejo Real de 27 de octubre de 1818: expresa cómo S.M. se ha servido mandar, al objeto de unificar en lo posible la enseñanza pública en todas las universidades del reino, que el plan de estudios de 1807 quede derogado, y subsistente por ahora el de 1771, *Colección de Decretos*, t. V, pp. 611-614.
- DECRETO de las Cortes de 6 de agosto de 1820, sancionado por S.M., restableciendo interinamente el plan de estudios publicado en cédula de 12 de julio de 1807, *Decretos Cortes*, t. VI, pp. 30-31.
- REGLAMENTO general de Instrucción pública decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821, *Decretos Cortes*, t. VII, pp. 362-381. Reproducido en MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1979, t. II, pp. 43-60.
- REAL DECRETO de 14 de octubre de 1824 sobre el plan literario de estudios, y arreglo general de las Universidades del Reino, *Decretos del Rey Fernando VII*, t. IX, pp. 230-296.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 4 DE AGOSTO DE 1836. — Real Decreto de 4 de agosto de 1836, *Colección de Decretos de S.M. la Reina Doña Isabel II*, t. XXI, pp. 301-308. Reproducido en MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1979, t. II, pp. 118-144.
- ARREGLO PROVISIONAL DE 29 DE OCTUBRE DE 1836. — Real orden de 29 de octubre de 1836, en que se aprueba el Arreglo provisional de estudios para el próximo año académico, *Colección de Decretos de S.M. la Reina Doña Isabel II*, t. XXI, pp. 496-504.
- PROYECTO SOMERUELOS DE 29 DE MAYO DE 1838. — Proyecto de ley presentado por el Sr. Ministro de la Gobernación, sobre instrucción se-

- cundaria y superior, *Diario Congreso*, sesión de 29 de mayo de 1838, t. IV, apéndice al n.º 159, pp. 2583-2588.
- PROYECTO INFANTE DE 12 DE JULIO DE 1841. — Proyecto de ley presentado por el Sr. Ministro de la Gobernación, sobre reorganización de la enseñanza intermedia y superior, *Diario Congreso*, sesión de 12 de julio de 1841, t. III, apéndice segundo al n.º 99, pp. 2171-2174.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 17 DE SEPTIEMBRE DE 1845. — Real decreto de 17 de septiembre de 1845, *Colección de Decretos*, t. XXXV, pp. 197-246. Reproducido en MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1979, t. II, pp. 191-239.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 8 DE JULIO DE 1847. — Real decreto de 8 de julio de 1847, *Colección Legislativa de España*, t. XLI, pp. 295-317.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 14 DE AGOSTO DE 1849. — Real orden de 14 de agosto de 1849, *Colección Legislativa de España*, t. XLVII, pp. 639-643.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 28 DE AGOSTO DE 1850. — Real decreto de 28 de agosto de 1850, *Colección Legislativa de España*, t. L, pp. 772-809.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 10 DE SEPTIEMBRE DE 1852. — Real decreto de 10 de septiembre de 1852, *Colección Legislativa de España*, t. LVII, pp. 25-126.
- PROYECTO ALONSO MARTINEZ DE 22 DE DICIEMBRE DE 1855. — Proyecto de Ley de Instrucción pública presentado por el Sr. Ministro de Fomento, *Diario de Sesiones*, 22 de diciembre de 1855, t. XI, apéndice segundo al n.º 273, pp. 9351-9368.
- LEY DE BASES DE 17 DE JULIO DE 1857. — Ley de Bases de 17 de julio de 1857 autorizando al gobierno para formar y promulgar una ley de Instrucción pública. *Colección Legislativa de España*, t. LXXIII, pp. 68-70. Reproducido en MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1979, t. II, pp. 241-243.
- LEY DE INSTRUCCION PUBLICA DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857. — Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, *Colección Legislativa de España*, t. LXXIII, pp. 256-306. Reproducida en MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1979, t. II, pp. 244-302.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 23 DE SEPTIEMBRE DE 1857. — Real decreto de 23 de septiembre de 1857, *Colección Legislativa de España*, t. LXXIII, pp. 345-376.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 26 DE AGOSTO DE 1858. — Real decreto de 26 de agosto de 1858, *Colección Legislativa de España*, t. LXXVII, pp. 151-158.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 21 DE AGOSTO DE 1861. — Real decreto de 21 de agosto de 1861, *Colección Legislativa de España*, t. LXXXVI, pp. 206-210.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 9 DE OCTUBRE DE 1868. — Decreto de 25 de octubre de 1868, *Colección Legislativa de España*, t. C, pp. 453-457. Reproducido en MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, pp. 247-251.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 3 DE JUNIO DE 1873. — Decreto de 3 de junio de 1873, *Colección Legislativa de España*, t. CX, pp. 1443-1454. Reproducido en MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, pp. 255-264.
- PROYECTO DE LEY DE 18 DE AGOSTO DE 1873. — Proyecto de ley, presentado por el Sr. Ministro de Momento, sobre reforma de la segunda enseñanza y de las facultades de Filosofía y Letras, *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española*, sesión de 18 de agosto de 1873, apéndice 9.º al n.º 69, pp. 1-8.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 10 DE SEPTIEMBRE DE 1873. — Decreto de 10 de septiembre de 1873, *Colección Legislativa de España*, t. CXI, 1.ª parte, p. 354.
- PROYECTO DE LEY DE 28 DE DICIEMBRE DE 1876. — Proyecto de ley de 28 de diciembre de 1876, presentado por el Sr. Ministro de Fomento, de bases para la formación de la Instrucción pública, *Diario de Sesiones*, sesión de 29 de diciembre de 1876, apéndice 1.º al n.º 157, pp. 1-3. También en *Colección Legislativa de España*, t. CXVII, pp. 874-881.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 13 DE AGOSTO DE 1880. — Real decreto de 13 de agosto de 1880, *Colección Legislativa de España*, t. CXXV, pp. 205-227.

- PLAN DE ESTUDIOS DE 16 DE SEPTIEMBRE DE 1894. — Real decreto de 16 de septiembre de 1894, *Colección Legislativa de España*, t. CLV, pp. 624-655.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 30 DE NOVIEMBRE DE 1894. — Real orden de 30 de noviembre de 1894, *Colección Legislativa de España*, t. CLVI, pp. 783-787.
- REAL DECRETO de 12 de julio de 1895, reformando los estudios generales de segunda enseñanza derogando los Reales decretos de 16 de septiembre y 30 de noviembre de 1894, *Colección Legislativa de España*, t. CLVIII, pp. 75-78.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 17 DE JULIO DE 1895. — Real orden de 17 de julio de 1895, *Colección Legislativa de España*, t. CLVIII, pp. 161-163.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 17 DE JULIO DE 1895. — Real orden de 17 de julio de 1895, *Colección Legislativa de España*, t. CLVIII, pp. 161-163.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 13 DE SEPTIEMBRE DE 1898. — Real decreto de 13 de septiembre de 1898, *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1898, pp. 244-267.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 26 DE MAYO DE 1899. — Real decreto de 26 de mayo de 1899, *Colección Legislativa de España*, vol. 1.º de 1899, pp. 526-537.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 20 DE JULIO DE 1900. — Real decreto de 20 de julio de 1900, *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1900, pp. 528-542.
- REFORMAS SEGUNDA ENSEÑANZA. — Real decreto de 12 de abril de 1901, implantando nuevas reformas en la enseñanza oficial, *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1901, pp. 47-62.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 17 DE AGOSTO DE 1901. — Real decreto de 17 de agosto de 1901, *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1901, pp. 698-726. Reproducido en MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1982, pp. 123-156.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 6 DE SEPTIEMBRE DE 1903. — Real decreto de 6 de septiembre de 1903, *Colección Legislativa de España*, vol. 3.º de 1903, pp. 96-99. Reproducido en MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1982, pp. 179-182.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 25 DE AGOSTO DE 1926. — Real decreto de 25 de agosto de 1926, *Colección Legislativa de España*, vol. 4.º de 1926, pp. 743-752. Reproducido en MEC (Ed.), *Op. cit.*, 1982, pp. 218-227.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 7 DE AGOSTO DE 1931. — Decreto de 7 de agosto de 1931, restableciendo por un año el plan de estudios de 1903 con algunas adaptaciones, *Colección Legislativa de España*, vol. 3.º de 1931, pp. 432-435.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 13 DE JULIO DE 1932. — Orden ministerial de 13 de julio de 1932 estableciendo el plan de transición, *Colección Legislativa de España*, vol. 3.º de 1932, p. 102.
- PROYECTO DE LEY DE 9 DE DICIEMBRE DE 1932. — Proyecto leído por el Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para la Reorganización de la Primera y Segunda Enseñanza, *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española*, apéndice n.º 9 a la sesión del 9 de diciembre de 1932, pp. 1-8.
- PLAN DE ESTUDIOS DE 29 DE AGOSTO DE 1934. — Decreto de 29 de agosto de 1934, *Colección Legislativa de España*, vol. 4.º de 1934, pp. 380-385.
- DECRETO de 21 de enero de 1936, por el que se señala que los estudios de Bachillerato se ajustarán íntegramente a lo expuesto en el Decreto de 29 de agosto de 1934. («Gaceta» del 23, 21 de enero de 1936).
- PLAN DE ESTUDIOS DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1938. — Ley de 20 de septiembre de 1938. Reforma de la Segunda Enseñanza. («BOE» de 23 de septiembre).
- LEY de 16 de julio de 1949, de Bases de Enseñanza Media y Profesional. («BOE» del 30).
- LEY de ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953. («BOE» de 27 de febrero).
- PLAN DE ESTUDIOS DE 12 DE JUNIO DE 1953. — Decreto de 12 de junio de 1953. Nuevo plan de estudios del Bachillerato.
- DECRETO de 6 de julio de 1956, sobre coordinación de las Enseñanzas Me-

- días y creación del Bachillerato Laboral Superior. («BOE» de 11 de agosto).
- DECRETO de 26 de julio de 1956. Extensión de la Enseñanza Media. («BOE» de 13 agosto de 1956).
- PLAN DE ESTUDIOS DE 31 DE MAYO DE 1957. — Decreto de 31 de mayo de 1957, por el que se establece la reducción de asignaturas en el vigente plan del Bachillerato. («BOE» de 18 de junio).
- LEY 11/1962, de 14 de abril, sobre extensión de la Enseñanza Media. («BOE» del 16).
- DECRETO 2528/1963, de 26 de septiembre, sobre duración de las Unidades didácticas y distribución de la jornada escolar en los Centros de Enseñanza Media. («BOE» de 16 de octubre).
- ORDEN de 24 de febrero de 1967, por lo que se constituye una Comisión encargada de elaborar las bases para la redacción del plan de estudios de Enseñanza Media. («BOE» de 9 de marzo).
- LEY 16/1967, de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media («BOE» del 11).
- PLAN DE ESTUDIOS DE 31 DE MAYO DE 1967. — Decreto 1106/1967, de 31 de mayo, para el establecimiento de un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental. («BOE» de 2 de junio).
- ORDEN de 3 de junio de 1967, por la que se dan normas para la implantación del nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental y la adaptación de los anteriores. («BOE» del 22).
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, general de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. («BOE» del 6).

II. — Obras consultadas.

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A.: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1981 (1.ª ed. 1957), 709 pp.
- ABELLAN, J. L. (Dir.): *El exilio español de 1939*, 6 vols., Madrid, Taurus, 1976-1978, 223 pp.; 248 pp.; 316 pp.; 301 pp.; 338 pp.; 382 pp.
- ALCANTARA GARCIA, P. de: *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid, 1891 (2.ª ed. 1896).
- ALCARAZ, M.ª J.: *Las ciencias sociales en el programa escolar «Vida Escolar»*, 83, Madrid, noviembre, 1966, pp. 6-7.
- ALEGRE, P.; ESTALELLA, H.; RIUDOR, L. y TULLA, A. F.: *Geografía y renovación pedagógica. Enseñanza, demanda social y producción científica en geografía*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 45, Barcelona, septiembre 1978, pp. 4-7.
- ALONSO, L. y GARCIA PRENDES, A.: *La Extensión Universitaria de Oviedo (1898-1910)*, «Boletín del Instituto de Estudios Asturianos», n.º 81, 1974, pp. 119-169.
- ALVAREZ DE MORALES, A.: *La «Ilustración» y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, Madrid, Instituto de Estudios de la Administración Local, 1971, 209 pp.
- ALVAREZ JUNCO, J.: *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*, Madrid, Siglo XXI, 1976, pp. 515-546.
- ALVAREZ SEREIX, R. y PEDREIRA TAIBO, L.: *La enseñanza de la Geografía*, Conferencia dada en la Real Sociedad Geográfica de Madrid por — el día 15 de diciembre de 1903. Madrid, Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández, 1903, 52 pp.
- ANES, G.: *Economía e «Ilustración» en la España del siglo XVIII*, Barcelona, Ariel, 1969.
- ANES, G.: *El antiguo Régimen. Los Borbones*, Madrid, Alianza Universidad, 1975, 513 pp.

- ANTILLON, I. de: *Lecciones de Geografía Astronómica. Natural y Política*, escritas por orden de S.M. para uso principalmente del Real Seminario de Nobles de Madrid por el Dr. D. —, Madrid, Imprenta Real, tomo I, 1804, 400 pp.; tomo II, 1806, 302 pp.
- ARREGUI, G.: *D. Leoncio Urabayen — Geógrafo Social*. Tesis de licenciatura inédita dirigida por el Dr. J. I. Ruiz Olabuénaga, F.^a de Sociología, Universidad de Deusto, Bilbao, septiembre, 1971, 112 pp.
- ARROYO DEL CASTILLO, V.: *En torno a la enseñanza de la geografía*, «Vida Escolar», n.º 35-36, Madrid, 1962, pp. 28-32.
- ARTAL, F.; GABRIEL, F.; LLUCH, P. y ROCA, F. (Dir.): *Ictineu. Diccionari de les ciències de la societat als Països Catalans (segles XVIII-XX)*, Barcelona, Edicions 62, 1979, 549 pp.
- ARTIGAS, L.: *Formación e información en el bachillerato (una revisión del plan de 1938)*, «Revista de Educación», año II, vol. III, n.º 6, Madrid, enero, 1953, pp. 13-18.
- ARTIGAS, M.: «A modo de compendio. Menéndez Pelayo y la Institución Libre de Enseñanza» en VARIOS AUTORES, 1940, pp. 25-30.
- AZCARATE, P. de: *José Castillejo y la Junta para Ampliación de Estudios*, «Insula», n.º 209, 1964, p. 6.
- AZPEURRUTIA, J. M.: *Orientaciones para la enseñanza de la geografía*, Madrid, Magisterio Español, s. f. (¿1925?), 32 pp.
- BAIN, A.: *La ciencia de la Educación*, Madrid, Francisco Beltrán Editor, 1915, 395 pp.
- BALCELLS, A. (Ed.): *Teoría y práctica del movimiento obrero en España*, Valencia, Fernando Torres Editor, 1977.
- BALLESTER, R.: «La enseñanza de la geografía», en BALLESTER, R.: *Al Día*, Palma de Mallorca, Tipo-litografía de Amengual y Muntaner, 1901, pp. 75-81.
- BALLESTER, R.: *Estudio sobre la enseñanza de la geografía*, Palma de Mallorca, Tipografía de Felipe Guasp, 1901b, 56 pp.
- BALLESTER, R.: *Investigaciones sobre Metodología geográfica*, Tesis doctoral leída ante la Universidad Central el día 14 de diciembre de 1907, Madrid, 1908, 79 pp. Según TOVAR-RUIZ-PLANS, 1980, reproducido en: Separata del «Boletín de la Instrucción Pública de la República Argentina», t. III, n.º 10, B. Aires, Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, diciembre, 1901, 63 pp.
- BANULS, M.: *Sobre la metodología de la historia y geografía*, «Revista de Pedagogía», t. XV, n.º 171, Madrid, 1936, pp. 116-120.
- BARREIRO PARADELA, L.: *Nova Xeografía de Galicia pras escolas*, Santiago, Salvora, 1980, 100 pp. (edición facsímil de la publicada por Editorial P.A.G., Santiago, 1936).
- BAS, J. M.: *Cuatro décadas de educación franquista. Política económica*, «Cuadernos de Pedagogía», suplemento n.º 3, Barcelona, 1976, pp. 17-23.
- BAUDELLOT, CH. y R. ESTABLET: *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI, 2.ª ed. 1976 (1.ª ed. 1975, en español; 1.ª ed. 1971 en francés), 301 pp.
- BAUER, L. (Ed.): *Erdkunde im Gymnasium*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1968, 625 pp.
- BECERRO DE BENGUA, R.: *La enseñanza en el siglo XX*, Madrid, Edmundo Capdevila, librero, 1900, 385 pp.
- BECK, H.: *Carl Ritter: 1779-1979*, Berlín, Dietrich Reimer Verlag, 1979, 129 pp.
- BECKER, J.: *Los estudios geográficos en España (Ensayo de una historia de la geografía)*, Madrid, Establecimiento tipográfico de Jaime Ratés, 1917, 366 pp.
- BELTRAN Y ROZPIDÉ, R.: «Geografía», en: *Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano de Literatura, Ciencias y Artes*, t. IX, Barcelona, Muntaner y Simón, Editores, 1892, pp. 306, 312.
- BELTRAN Y ROZPIDÉ, R.: *Isidoro de Antillón, geógrafo, historiador y político* (Discurso leído ante la Academia de la Historia en la recepción pú-

- blica de — el día 31 de mayo de 1903 y contestación del Excmo. Sr. D. Cesáreo Fernández Duro), Madrid, Imprenta y litografía del Depósito de la Guerra, 1903, 180 pp.
- BELTRAN Y ROZPIDÉ, R.: *La Geografía en 1904*, Memoria leída el día 13 de junio de 1905 en Junta General de la Real Sociedad Geográfica, Madrid, Imprenta a cargo de Eduardo Arias, 1905, 196 pp.
- BELTRAN Y ROZPIDÉ, R.: *La Geografía y su enseñanza*, Madrid, Imprenta del Patronato de Huérfanos de los Cuerpos de Intendencia e Intervención Militares, 1913, 35 pp.
- BELTRAN VILLALBA, M.: «El gasto público en España», en VARIOS AUTORES, 1970, pp. 111-145.
- BENOT, E.: *Errores en materia de educación y de instrucción pública*, Madrid, Librería de Hernando y Compañía, 3.ª ed. 1897 (1.ª ed. 1859; 2.ª ed. 1862), 575 pp.
- BIRKENHAUER, J.: *Die Daseinsgrundfunktionen und die Frage einer «curricularen» Plattform fuer das Schulfach Geographie*, «Geographische Rundschau», 26, 1974, pp. 499-503.
- BLANCO SANCHEZ, R.: *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, 5 vols., Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos, 1907-1912, 537 pp.; 643 pp.; 808 pp.; 876 pp. y 561 pp.
- BLANCO SANCHEZ, R.: *Para padres y maestros, Pestalozzi, su vida y sus obras. Pestalozzi en España*, Madrid, Imprenta de la Revista de Archivos, 1909, 504 pp.
- BLANCO SANCHEZ, R.: «Metodología especial de la Geografía», en *Tratado elemental de Pedagogía*, Madrid, 5.ª ed., 1912, pp. 363-366.
- BLANCO SANCHEZ, R.: *Teoría de la Enseñanza. Didáctica y Metodología pedagógicas*, 4 vols., Madrid, 3.ª ed. 1932.
- BLANKERTZ, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*, Muenchen, Juventa-Verlag, 1980 (1.ª ed. 1969), 240 pp.
- BLANKERTZ, H.: «Didaktik», en SPECK, J. y WEHLE, G. (Eds.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, t. I, Muenchen, Koesel Verlag, 1970; existe traducción castellana «Didáctica», en *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Barcelona, Herder, 1981, pp. 130-189.
- BLASCO, J. A.: *Un arquetipo pedagógico pequeño-burgués (Teoría y praxis de la Institución Libre de Enseñanza)*, Valencia, Fernando Torres Editor, 1980, 200 pp.
- BOLOS, M.ª de: *Estat dels estudis geogràfics al Principat*, «Serra d'Or», 2.ª època, any II, n.º 7, 1960, pp. 23-25.
- BOSQUE MAUREL, J.: *La enseñanza de la geografía en las Escuelas de Comercio*, «Geographica», año III, n.º 9-12, Zaragoza, enero-diciembre, 1956, pp. 114-119.
- BOSQUE MAUREL, J.: «En torno a las posibilidades de aplicación de la geografía», en *Homenaje al Excmo. Sr. D. Amando Melón y Ruiz de Gorda-juela*, C.S.I.C., Instituto de Estudios Pirenaicos-Instituto «Juan Sebastián Elcano» de Geografía, Zaragoza, 1966, pp. 203-213.
- BOSQUE MAUREL, J.: «Posibilidades de aplicación de la geografía en España», *I Coloquio Ibérico de Geografía* (Salamanca 2-5 de mayo de 1979), Salamanca, 1981, pp. 35-46.
- BOSQUE MAUREL, J.: «Enseñanza e investigación en la Universidad Española», *II Coloquio Ibérico de Geografía* (Lisboa, 1980), en prensa.
- BOSQUE MAUREL, J.: «Aproximación a la obra científica de Manuel de Terán», en TERÁN, M. de: *Pensamiento geográfico y espacio regional en España. Varia geográfica*, Madrid, Editorial de la U. Complutense, 1982, pp. 9-27.
- BOSQUE SENDRA, J.; RODRIGUEZ RODRIGUEZ, V. y SANTOS PRECIADO, J. M.: *La geografía cuantitativa en la universidad y la investigación española*, «Geo-crítica», 44, Barcelona, marzo, 1983, 47 pp.
- BOSQUE SENDRA, J.; RODRIGUEZ RODRIGUEZ, V. y SANTOS PRECIA-

- DO, J. M.: «Balance crítico de la geografía teórica y cuantitativa en España», ponencia presentada al Curso *La Geografía Teórica y Cuantitativa. Concepto y Método* (Oviedo, 11-15 julio, 1983b), en prensa.
- BOSQUE SENDRA, J.; CHUVIECO SALINERO, E. y SANTOS PRECIADO, J. M.: «Algunos problemas metodológicos de las técnicas cuantitativas en geografía humana», ponencia presentada al Curso *La Geografía Teórica y Cuantitativa. Concepto y Método* (Oviedo, 11-15 de julio 1983), en prensa.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor, 1967, 170 pp.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 2.ª ed. 1981 (1.ª ed. 1977; en francés 1.ª ed. 1970), 285 pp.
- BROC, N.: *L'établissement de la géographie en France: diffusion, institutions, projets (1870-1890)*, «Annales de Géographie», vol. LXXXIII, 1974, pp. 545-568.
- BROC, N.: *La pensée géographique en France au XIX^e Siècle: continuité ou rupture*, «Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest», t. 47, 1976, pp. 226-247.
- BROC, N.: *La géographie française face à la science allemande (1870-1914)*, «Annales de Géographie», 86, 1977, pp. 71-94.
- BROUILLETTE, B.: *El lugar que corresponde a la geografía en la enseñanza que exigen los tiempos modernos*, «Revista Analítica de Educación», vol. XIII, n.º 1, 1961, pp. 3-8.
- BROUILLETTE, B.: *La enseñanza de la geografía en la actualidad*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 25-27.
- BRUNHES, J.: *La Géographie Humaine*, 3 vols. Paris, Librairie Félix Alcan, 3.ª ed. 1925 (1.ª ed. 1910), 975 pp. (vols. I y II) y 163 pp. (vol. III).
- BRUNHES, J.: *La geografía humana*. Barcelona, Juventud, 1948, 351 pp.
- BRUNHES, J. y VALLAUX, C.: *Geografía de la Historia. Geografía de la paz y de la guerra en la tierra y en el mar*. Madrid, Daniel Jorro Editor, 1928 (1.ª ed. 1921), 639 pp.
- BRUNHES, J. y VALLAUX, C.: *Los hombres como agentes geográficos*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», t. XLVI, 1922, pp. 35-37.
- BUCHON, C.: *Relaciones entre las enseñanzas de la Geografía y de la Historia: consecuencias didácticas*, «Vida Escolar», 44-45, Madrid, 1962-63, pp. 44-47.
- BUEN, O. de: *La enseñanza de la Geografía en España*. Discurso inaugural leído en la solemne apertura del curso académico de 1909 a 1910 ante el Claustro de la Universidad de Barcelona por el Dr. ——— Catedrático de la Facultad de Ciencias. Barcelona, Tipografía «La Académica», 1909, 45 pp.
- BULLON Y FERNANDEZ, E.: *Miguel Servet y la Geografía del Renacimiento*, Madrid, Librería General de Victoriano Suarez, 2.ª ed. 1929, 203 pp.
- BULLON Y FERNANDEZ, E.: *La enseñanza de la Geografía en España*. Discurso leído a la Real Sociedad Geográfica el día 27 de Marzo de 1916. Madrid, Imprenta del Patronato de Huérfanos de Intendencia e Intervención Militares, 1916, 26 pp.
- BULLON Y FERNANDEZ, E.: *Valor educativo de los estudios geográficos*. Conferencia pronunciada el día 29 de enero de 1930 por ——— en el Centro de intercambio cultural germano-español, Madrid, Blass., S. A., 1930, 24 pp.
- BULLON Y FERNANDEZ, E.: *Palabras preliminares*, «Estudios Geográficos», 1, Madrid, octubre, 1940, pp. 3-9.
- BULLON FERNANDEZ, E.: *Reformas urgentes en la enseñanza de la Geografía*, «Estudios Geográficos», 5, Madrid, 1941, pp. 661-678.
- BUNGE, W.: «La ética y la lógica en Geografía» en CHORLEY, R. J. (Ed.):

- Nuevas tendencias en Geografía*, Madrid, Instituto de Estudios de la Administración Local, 1975 (1.ª ed. 1973), pp. 477-500.
- BURILLO, M.: *La observación de la realidad en la enseñanza de la Geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, febrero, 1962, pp. 23-24.
- BUTTIMER, A.: *Sociedad y medio en la tradición geográfica francesa*, Vilassar de Mar (Barcelona), Oikos-Tau, 1980 (1.ª ed. 1971), 242 pp.
- CABELLOS NOCO, N.: *La evolución del pensamiento geográfico español a través de la revista «Estudios Geográficos»*, Tesis de licenciatura inédita dirigida por el Dr. D. J. Estébanez Álvarez, Dpto. de Geografía, F.ª de Geografía e Historia, Universidad Complutense, Madrid, julio, 1980, 207 pp.
- CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Rialp, 1962, 572 pp.
- CALVO SERRALLER, F.: «Aureliano Beruete y la cultura artística de la Restauración», en: *Aureliano de Beruete 1845-1912*, Madrid, 1983, pp. 32-35.
- CAPEL, H.: *El V Congreso Internacional de Estudiantes de Geografía* (Saarbrücken, 23-29 abril 1962) «Anales de la Universidad de Murcia», XXI, n.º 1-2, Murcia, 1962-63, pp. 47-57.
- CAPEL SAEZ, H.: *El V Congreso Internacional de Estudiantes de geografía*, «Estudios Geográficos», n.º 93, Madrid, noviembre 1963, pp. 600-602.
- CAPEL, H.: *La geografía española tras la guerra civil*, «Geo-crítica», n.º 1, Barcelona, enero 1976, 35 pp.
- CAPEL, H.: *Geografía y Pedagogía en España a principios del XIX*, «Instituto Expres», Lorca, junio 1976b, pp. 17-20.
- CAPEL, H.: *La geografía como ciencia matemática mixta. La aportación del círculo jesuitico madrileño en el siglo XVII*, «Geo-crítica», n.º 30, Barcelona, noviembre 1980, 34 pp.
- CAPEL, H.: *Sobre clasificaciones, paradigmas y cambio conceptual en geografía*, «El Basilisco», 11, Oviedo, noviembre-diciembre, 1980b, pp. 4-12.
- CAPEL, H.: «Valor didáctico de la Historia de la Geografía», en: *Actas del Simposio «La Historia de las Ciencias y la Enseñanza»* (Valencia 18-19 abril 1980), Valencia, ICE de la Universidad Literaria de Valencia, Valencia, 1980c, pp. 115-121.
- CAPEL, H.: *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea. Una introducción a la geografía*, Barcelona, Barcanova, 1981, 509 pp.
- CAPEL, H.: *Los diccionarios geográficos de la Ilustración española*, «Geo-crítica», n.º 31, Barcelona, enero, 1981a, 49 pp.
- CAPEL, H.: *La Geografía en los exámenes públicos y el proceso de diferenciación entre Geografía y Matemáticas en la enseñanza durante el siglo XVIII*, Areas, «Revista de Ciencias Sociales», Murcia, Consejo Regional Murciano, vol. I, 1981b, pp. 98-111.
- CAPEL, H.: *Manuel de Aguirre y la nueva geografía española del siglo XVIII*, en AGUIRRE, M.: *Indagaciones y reflexiones sobre la geografía con algunas noticias indispensables*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 1981c, pp. 5-78.
- CAPEL, H.: *Geografía y Matemáticas en la España del siglo XVIII*, Vilassar de Mar (Barcelona), 1982.
- CAPEL, H.: *Positivismo y antipositivismo en la ciencia geográfica. El ejemplo de la geomorfología*, «Geo-crítica», n.º 43, Barcelona, febrero, 1983, 53 pp.
- CAPEL, H.; ARAYA, M.; BRUNET, N.; COLELL, A.; MELCON, J.; NADAL, F.; SANCHEZ, F. y URTEAGA, L.: *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española, 1814-1857*, Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1983, 355 p.
- CAPITAN DIAZ, A.: *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Rios y Andrés Manjón*, Granada, Publicaciones de la Universidad de Granada, 1980, 199 pp.
- CARBONELL i SEBARROJA, J.: *Cuatro décadas de educación franquista. Marco legal y política educativa*, «Cuadernos de Pedagogía», suplemento n.º 3, Barcelona, septiembre, 1976, pp. 24-29.

- CARBONELL i SEBARROJA, J.: *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)*, proleg de Maria Mata, Barcelona, Edicions 62, 1971, 351 pp.
- CARDEKEA, M.: *Diccionario de educacion y metodos de enseñanza*, 4 vols. Madrid, imprenta de D. Gregorio Hernandez, 3.ª ed. 1883-1888 (600 pp.; 646 pp.; 688 pp.; 102 pp.)
- CARDONA, A. et al.: *La utopia peralida. Trayectoria de la pedagogia libertaria en España*, Barcelona, Bruñera, 1978.
- CARKERAS, C.: «Geografía» en: ARTAL et al. 1979, pp. 217-220.
- CASAS TORRES, J. M.: *Notas sobre el concepto y método de la Geografía científica contemporánea*, «Universidad», 4, Zaragoza, 1945, pp. 113-153.
- CASAS TORRES, J. M.: Editorial, «Geographica», año 1, n.º 1, Zaragoza, abril-junio, 1954.
- CASAS TORRES, J. M.: *La geografía aplicada*, «Geographica», año 1, n.º 1, Zaragoza, abril-junio, 1954b, pp. 3-9.
- CASAS TORRES, J. M.: *La geografía en el Plan de Estudios de 1955 de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza*, «Geographica», año III, n.º 9-12 Zaragoza, enero-diciembre, 1956, pp. 110-13.
- CASAS TORRES, J. M.: *Ciudades, Urbanismo y Geografía*, «Estudios Geográficos», 67-68, Madrid, mayo-agosto, 1957, pp. 261-271.
- CASAS TORRES, J. M.: *La ciudad como problema*. Conferencia inaugural de la Cátedra «Zaragoza», del Excmo. Ayuntamiento de la ciudad pronunciada el día ocho de enero de 1957, Zaragoza, Editorial Librería General, 1958, 48 pp.
- CASAS TORRES, J. M.: «Estado actual de los estudios geográficos en España», en: *Aportación Española al XXI Congreso geográfico Internacional*, Reino Unido, 1964, Zaragoza, 1964, pp. 275-87.
- CASAS TORRES, J. M.: *Las fronteras de la nueva geografía*, Lección inaugural del curso académico 1964-1965, Zaragoza, Librería General, 1964b, 29 pp.
- CASAS TORRES, J. M.: *Una época de la geografía española ha terminado*, «Geographica», 2.ª Época, años XVII-XVIII, Madrid, 1975-76, p. 15.
- CASASSAS, L.: *Ensayo de bibliografía sobre enseñanza de la geografía*, «Revista de Geografía», vol. V, n.º 1 y 2, Barcelona, enero-diciembre, 1971, pp. 143-48.
- CASASSAS, L.: «Notes per a l'estudi del pensament geogràfic a Catalunya», en: *Homenaje a M.ª de los Angeles Rosa Sensat*, Instituto Nacional de Enseñanza Media, Isabel de Aragón, Barcelona, 1974, pp. 117-124.
- CASSASSAS, L.: «Pau Vila en l'evolució de la geografía catalana», en VILA, 1979, pp. 5-24.
- CASTRO, C. de: *Criterios para la enseñanza de la geografía* «Revista de Educación», IX, vol. XXXVIII, 4.ª 110, Madrid, febrero, 1960, pp. 57-58.
- CASTRO, C. de: *Sobre los «Criterios de enseñanza de la Geografía»*, «Revista de Educación», XLI, n.º 119, Madrid, 1960b, pp. 62-64.
- CASTRO, C. de: *Prejuicios nacionalistas y formación geográfica*, «Revista de Educación», año X, vol. XLV, n.º 130, Madrid, 1961, pp. 2830.
- CEJADOR Y FRAUCA, J.: *Tierra y alma española*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, s. f. 400 pp. (al ejemplar que hemos consultado le faltaban varias páginas).
- CISNEROS, T.: *Cuestionario de Geografía para una escuela unitaria*, «Revista de Pedagogía», n.º 153, Madrid, 1934, pp. 395-400.
- CLARA, J.: *Bibliografía de Miquel Santaló*, «Revista de Girona», n.º 79, 2.º trimestre, 1977, pp. 95-101.
- CLARA, J.: *Miquel Santaló, recensions de geografía*, «Revista de Girona», n.º 82, 1.º trimestre, 1978, pp. 95-101.
- CLARA, J.: *Miquel Santaló, capdavanter de la moderna geografía catalana*, «Presència», n.º 542, noviembre, 1980, pp. 25-270.
- CLARA, J.: «Santaló y Parvorell, Miquel», en: ARTAL, et al., 1979, pp. 431-32.
- CLARIN, L.: *La regenta*, Madrid, Alianza Editorial 6.ª ed. 1973.
- COELLO, F.: *Memoria sobre el progreso de los trabajos geográficos*, leída en

- Junta General del 10 de mayo de 1877, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. II, n.º 5, Madrid, mayo, 1877, pp. 363-427.
- COLLECTIU D'EDUCACIO: «La E.G.B. en España», en VARIOS AUTORES: *La enseñanza en España*, Madrid, Alberto Corazón Editor, 1975, pp. 89-223.
- COLOM, A.: *Un regeneracionista mallorquín: Rafael Ballester y l'ensenyament de la geografia*, «Trabajos de Geografía», 1982 (en prensa).
- COMAS, J.: *El sistema Winnetka en la práctica*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1930.
- COMENIO, J. A.: *Didáctica Magna*. Madrid, Editorial Reus, 1922 (2.ª ed. 1971, 321 pp.).
- COMENIUS, J. A.: *Orbis sensualium pictus*, Dortmund, Karl Hitzegrad, 1978, 287 pp. (más un índice de palabras de 10 páginas sin numerar).
- COMPTE, A.: *Concepto actual de la geografía: consecuencias didácticas*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 7-10.
- CORCHON GARCIA, J.: *Evolución moderna del concepto geográfico*, «Diario Extremadura» del 16 de marzo, 6 y 25 de abril y 16 de mayo de 1945.
- CORCHON GARCIA, J.: *La enseñanza de la geografía*, «Enseñanza Media», n.º 99-102, Madrid, mayo-abril, 1952, pp. 505-513.
- CORCHON GARCIA, J.: *Medios auxiliares del método didáctico-geográfico. II. — Lecturas Geográficas*, «Boletín Pedagógico», 36, Madrid, 1961, pp. 31-56.
- COSSIO, M. B.: «Sobre la reforma de la educación nacional», en COSSIO, 1929, pp. 230-243.
- COSSIO, M. B.: «Principios pedagógicos de la Institución», en COSSIO, 1929, pp. 18-24.
- COSSIO, M. B.: «La segunda enseñanza y su reforma», en COSSIO, 1929, pp. 43-59.
- COSSIO, M. B.: «Reformas en la enseñanza pública», en COSSIO, 1929, pp. 185-210.
- COSSIO, M. B.: *De su jornada (Fragmentos)*. Madrid, Imprenta de Blass, 1929, 334 pp.
- CRIADO MANZANO, E.: *De la geografía local a la geografía comarcal en las escuelas primarias*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 65-67.
- CUESTA ESCUDERO, P.: *La educación nueva y la enseñanza en el P.S.O.E. Nuñez Arenas y la Escuela Nueva*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 10, Barcelona, octubre, 1975, pp. 21-23.
- CUESTA ESCUDERO, P.: *Congreso del P.S.O.E. 1918: Bases para un programa de instrucción pública*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 11, Barcelona, noviembre, 1975, pp. 24-27.
- CUESTA ESCUDERO, P.: *Guía de las fundaciones creadas por los institucionistas*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 22, Barcelona, 1976, pp. 9-11.
- CUESTIONARIO de excursiones, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», t. XXVI, n.º 505, Madrid, 30 de abril de 1902, pp. 126-127.
- CURSILLO de perfeccionamiento para profesores de geografía e historia, «Boletín Pedagógico», 49, Madrid, 1963, pp. 51-55.
- CHICO, P.: *Una finalidad educativa en la enseñanza de la geografía española*, «Revista de Pedagogía», año IV, n.º 45, Madrid, septiembre, 1925, pp. 390-394.
- CHICO RELLO, P.: *Un programa de geografía para la escuela activa*, «Revista de Pedagogía», año IX, n.º 97, Madrid, enero 1930, pp. 13.
- CHICO, P.: *La geografía de los primeros grados de la escuela activa*, «Revista de Pedagogía» año XI, n.º 118-119, Madrid, 1931, pp. 438-444 y 498-502.
- CHICO, P.: *Metodología de la Geografía*, «Revista de Pedagogía», n.º 128, Madrid, 1932, pp. 349-355.
- CHICO, P.: *Metodología de la Geografía. La geografía y sus problemas. Instrucción y didáctica*, Madrid, Editorial Reus, 1934, 793 pp.
- CHICO, P.: *Resumen de Metodología de la geografía*, Madrid, «Instituto Edi-

- torial Reus», 2.ª ed. 1959 (1.ª ed. 1946 con el título de «Ampliación y Metodología de la Geografía») 211 pp.
- CHICO RELLO, P.: *Metodología y técnicas en la enseñanza de la Geografía*, «Bordón», 39, Madrid, noviembre, 1953, pp. 657-74.
- CHORLEY, R. J. (Ed.): *Nuevas tendencias en geografía*, Madrid, I.E.A.L. 1975 (1.ª ed. 1973), 506 pp.
- CHRISTALLER, W.: *Die zentralen Orte in Sueddeutschland. Eine oekonomisch-geographische Untersuchung ueber die Gesetzmaessigkeit der Verbreitung und Entwicklung der Siedlungen mit staedtiischen Funktionen*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1968 (1.ª ed. Jena, 1933), 331 pp.
- DANTIN CERECEDA, J.: *Concepto de región natural en Geografía* «Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural», t. XIII, Madrid, diciembre, 1913, pp. 507-514.
- DANTIN CERECEDA, J.: *Evolución y concepto actual de la Geografía Moderna*, «Anales Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas», t. XV, Memoria n.º 8, Madrid, 1915, pp. 289-317.
- DANTIN CERECEDA, J.: *Criterio de relación entre los elementos constitutivos de la región natural*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», t. XLV, n.º 730, 1921, pp. 21-29.
- DANTIN CERECEDA, J.: *Cómo se enseña la Geografía*, Madrid, Tipografía Nacional, 4.ª ed. 1931 (1.ª ed. 1923), 46 pp.
- DANTIN CERECEDA, J.: *Cómo se enseña la Geografía*, «Revista de Pedagogía», año 2.º, n.º 14, Madrid, febrero, 1923b, pp. 60-65.
- DANTIN CERECEDA, J.: *El cuestionario para las oposiciones a escuelas*, «Revista de Geografía», año IV, n.º 46, Madrid, octubre, 1925, pp. 453-454.
- DANTIN CERECEDA, J.: *Revistas bibliográficas. Geografía*, «Revista de Pedagogía», año V, n.º 52 y 53, Madrid, abril y mayo, 1926, pp. 172-177 y 218-224.
- DANTIN CERECEDA, J.: *La educación geográfica de los niños*, «Revista de Pedagogía», año VII, n.º 82, Madrid, octubre, 1928, pp. 433-438.
- DANTIN CERECEDA, J.: *Geografía*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1929, 201 pp.
- DEBESSE, M.: *La Geografía y la educación moderna*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», t. LIV, 1930, pp. 33-40.
- DEBESSE, M. y MILARET, G. (Dir.): *Introducción a la pedagogía*, Vilassar de Mar (Barcelona), 1972, 231 pp.
- DEBESSE, M. y MILARET, G.: *Historia de la Pedagogía*, vol. II, Vilassar de Mar (Barcelona), Oikos-Tau, 1974, 292 pp.
- DEFFONTAINES, P.: *¿Qué es la Geografía Humana?*, «Boletín de Estudios Geográficos», vol. II, n.º 6, Cuyo (Argentina), 1950, pp. 71-78.
- DE LA FUENTE, V.: *Historia de la Instrucción Pública en España: obras modernas acerca de ella*, Madrid, Imprenta y Esterotipia de M. Rivadeneira, 1873, 33 pp.
- DE LA FUENTE, V.: *Historia de las Universidades, colegios y demás establecimientos en España*, 4 vols. Madrid, 1884-1889, 366 pp.; 631 pp.; 420 pp. y 468 pp.
- DEL RIO, M.ª I.: *La Geografía en España a través de las principales revistas geográficas*, «Estudios Geográficos», n.º 140-141, Madrid, 1975, pp. 1031-1046.
- DEL VAL, J. A.: *Psicología y educación antes y después de la guerra civil*, «Cuadernos de Pedagogía», suplemento n.º 3, Barcelona, septiembre, 1976, pp. 38-39.
- DEMOLINS, E.; BERTIER, G. y NICOLI: *La escuela de «las Rocas» y el influjo de la educación inglesa en Francia*, Madrid, Espasa-Calpe, 1924, 117 pp.
- DEROZIER, A.: *Quintana y el nacimiento del liberalismo en España*, Madrid, Turner, 1978, 820 pp.
- DEWEY, J.: *Los fines, las materias y los métodos de la educación* (La educación y la democracia, II). Madrid, Ediciones de la Lectura, 1927 (1.ª ed. 1916).

- DIAZ ALVAREZ, J. R. y GOMEZ GARCIA, M.^a C.: *Hacia la búsqueda de una nueva concepción didáctica de la geografía en el marco de las ciencias sociales*, 1982, 37 pp. (inédito).
- DIAZ DE VILLEGAS, J.: *Nueva Geografía Militar de España, países y mares limítrofes*. Prólogo del general Franco Bahamonde. Madrid, Ediciones Ares, 7.^a ed. 1954, 721 pp.
- DIAZ, E.: *La filosofía social del krausismo español*, Madrid, Edicusa, 1973, 280 pp.
- DIAZ, E.: *Notas para una historia del pensamiento español actual (1939-1972)*. Primera parte: los años cuarenta, «Sistema», n.º 1, Madrid, 1973, pp. 107-132.
- DIAZ, E.: «Los intelectuales de la 'Institución' y la España del nacional-catolicismo», en DIAZ, 1982, pp. 41-80 (originariamente, en «Historia 16», julio, 1976, pp. 69-78; reproducido en VARIOS AUTORES, 1977, pp. 147-174).
- DIAZ, E.: «La Institución Libre de Enseñanza y el Partido Socialista Obrero Español», en DIAZ, 1982, pp. 7-40.
- DIAZ, E.: *Socialismo en España: el Partido y el Estado*, Madrid, Editorial Mezquita, 1982, 253 pp.
- DICKINSON, R. E.: *The makers of modern Geography*, London, Routledge and Kegan Paul, 1969, 305 pp.
- DIESTERWEG, A.: *Zur Heimatkunde*, «Rhein Blaetter fuer Erzieh. und Unterricht», 1865.
- DOMINGUEZ ORTIZ, A.: *Sociedad y Estado en el siglo XVIII español*, Barcelona, Ariel, 1976, 496 pp.
- DONGES, J. B.: *La industrialización en España*, Vilassar de Mar (Barcelona), 1976, 250 pp.
- DO REGO, A.: *Notas para el programa de enseñanza de la Geografía en la escuela primaria*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», t. XL, 1916, pp. 165-168.
- DO REGO, A.: «Bibliografía y material para la enseñanza de la Geografía», en GIBBS-LEVASSEUR-SLUYS: *La enseñanza de la Geografía*, s.l. Ediciones de la Lectura, s.f., pp. 163-176.
- EISEL, U.: *Ueber den Zusammenhang zwischen idealistischer Geschichtsauffassung und geographischer Theorie*, Berlin, 1973, 162 pp. (mecanografiado).
- EISEL, U.: *Die Entwicklung der Anthropogeographie von einer «Raumwissenschaft» zur Gesellschaftswissenschaft*, Kassel, 1980, 680 pp.
- ELORZA, A.: *La ideología liberal de la Ilustración española*, Madrid, Tecnos, 1970.
- ESCAGUES Y JAVIERRE, I.: «Geografía y Sociología», en VARIOS AUTORES: *Homenaje a D. Luis de Hoyos Sanz*, vol. II, Madrid, 1950, pp. 125-131.
- ESCAGUES DE JAVIERRE, I.: *Libros de texto para el estudio de la geografía. Características y utilización*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 83-85.
- ESCAMILLA, F.: *La enseñanza de la geografía en España durante el siglo XIX*, Tesis de licenciatura inédita dirigida por el Dr. H. Capel, Departamento de Geografía, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1978, 333 pp.
- ESCUADERO, P.: *Guía de las fundaciones creadas por los institucionistas*, «Cuadernos de Pedagogía», 22, Barcelona, 1976, pp. 9-11.
- ESTADÍSTICAS básicas de España 1900-1970, Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorro, 1975, 610 pp.
- ESTEBAN, J. de: *Constituciones españolas y extranjeras*, 2 vols. Madrid, Taurus, 2.^a ed. 1979 (1.^a ed. 1977), 462 pp. y 524 pp.
- ESTEBAN, J. de: *Las Constituciones de España*, Madrid, Taurus, 1981, 343 pp.
- ESTEBAN MATEO, L.: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómina bibliográfica (1877-1936)*. Universidad de Valencia, 1978, 340 pp.
- ESTEBANEZ ALVAREZ, J.: «La enseñanza de la geografía cuantitativa en

- España», ponencia presentada al curso *La Geografía Teórica y Cuantitativa, Concepto y Método* (Oviedo, 11-15 de julio, 1983), 31 pp. (en prensa).
- FERNANDEZ, F.: *Un «proyecto» de geografía*, «Revista de Pedagogía», 136, Madrid, 1933, pp. 158-163.
- FERNANDEZ HUERTA, J.: *La Geografía, materia escolar muy necesitada de estudios madurativos*, «Revista Española de Pedagogía», XVI, n.º 64, Madrid, octubre-diciembre, 1958, pp. 383-393.
- FERNANDEZ HUERTA, J.: «Didáctica», en GARCIA HOZ, V. (Dir.): *Diccionario de Pedagogía Labor*, t. I, Barcelona, Labor, 1964, pp. 267-268.
- FERNANDEZ HUERTA, J.: «Acepciones y divisiones de la didáctica», en MAILLO, A. (Dir.): *Enciclopedia de Didáctica Aplicada*, Barcelona, Labor, 1973, pp. 20-30.
- FERNANDEZ, E. y FORCADELL, C.: *La educación en las Constituciones españolas*, «Historia 16», 34, Madrid, 1979, pp. 19-33.
- FERRER, F.: *La escuela Moderna*, Barcelona, 1962 (existe una edición reciente en Júcar).
- FERRER C. MAURA, S.: *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, 1973, 371 pp.
- FERRER REGALES, M.: *Concepto de la Geografía*, «Archivium», VIII, Oviedo, 1958, pp. 111-126.
- FERRER REGALES, M.: *Síntesis de Geografía Social de una pequeña ciudad*, «Geographica», X, Zaragoza, enero-diciembre, 1963-64, pp. 35-41.
- FERRER RIVERO, F.: *Tratado de legislación de primera enseñanza vigente en España*, Madrid, 10 ed. 1906.
- FINGER, F. A.: *Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiel der Gegend von Weinheim an der Bergstrasse*, Berlin, 1900 (1.ª ed. 1844).
- FINGER, F. A.: *Heimatkunde, eine Vorbereitung zur Erdkunde*, en «Verh. 3. Dt. Geogr. Tag., Frankfurt am Main, 1863.
- FLORISTAN, A.: *Sobre el concepto y el contenido de la geografía*, «Estudios Pedagógicos», 14-15, Zaragoza, 1953, pp. 13-20.
- FLORISTAN, A.: *Los estudios geográficos en Francia*, «Geographica», Zaragoza, enero-junio, 1955, pp. 9-20.
- FRANCO BAHAMONDE, F.: «Prólogo», en DIAZ DE VILLEGAS, 1954, pp. 17-21.
- FREILE, A. J.: *Geografía y Ciencias Sociales*, «GEA. Revista venezolana de Geografía», vol. II, enero-diciembre, 1962, pp. 11-24.
- GALERA, M.: «Bibliografía de Pau Vila», en SOCIETAT CATALANA DE GEOGRAFIA (Ed.): *Miscel·lania Pau Vila. Biografia. Bibliografia. Treballs d'Homenatge*, Granollers, Editorial Montblanc-Martin, 1975, pp. 65-85.
- GALINO, M.ª A.: *Tres hombres y un problema: Feijóo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna*, Madrid, C.S.I.C., 1953, 423 pp.
- GALINO, M.ª A. (Ed.): *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Madrid, Narcea, 3.ª ed. 1980 (1.ª ed. 1968), 1633 pp.
- GALVEZ CARMONA, G.: *El Padre Manjón. Antología. Semblanza de Don Andrés Manjón. Selección de sus escritos pedagógicos. Informaciones y notas*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1940.
- GARCIA ARROYO, C.: *Apuntes de Metodología de la geografía*, Bañolas (Gerona), 1949, 253 pp.
- GARCIA CAMARERO, E. y GARCIA CAMARERO: *La polémica de la ciencia española*, Madrid, Alianza, 1970, 157 pp.
- GARCIA CAMARERO, E.: «La ciencia española en el exilio de 1939», en ABELLAN (Ed.), 1978, pp. 189-243.
- GARCIA FERNANDEZ, J.: «La enseñanza de la geografía en la Universidad», en *Tercer coloquio sobre geografía* (Salamanca, octubre 1965), Madrid, 1966, pp. 37-47.
- GARCIA HOZ, V.: *Pedagogía sistemática*, Madrid, Rialp, 1960, 476 pp.

- GARCIA HOZ, V.: *La educación en la España del siglo XX*, Madrid, Rialp, 1980, 377 pp.
- GARCIA MARTIN, L.: *Memoria presentada por ——— relativa a su proposición sobre los medios de propagar el estudio de la Geografía en España*, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. IV, n.º 5, Madrid, mayo, 1878, pp. 375-386.
- GARCIA PRADO, J.: *La comarca, el método topográfico y los trabajos de campo en la geografía moderna*, «Revista de la Universidad de Oviedo», 1948, pp. 121-129.
- GARCIA PRADO, J.: *La enseñanza de la geografía por procedimientos audiovisuales*, «Enseñanza Media», 37, Madrid, enero, 1959, pp. 187-89.
- GARMA, S. (Ed.): *El científico español ante su historia. La Ciencia en España entre 1750 y 1850*. I Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias, Diputación Provincial de Madrid, Madrid, 1980, 590 pp.
- GAVIRA, J.: *Aportaciones para la geografía Española del siglo XVIII*, Madrid, Blass, S. A., 1932, 71 pp.
- GAVIRA, J.: *Sobre el contenido de la Geografía*, «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», t. LXXIV, Madrid, 1934, pp. 723-731.
- GAVIRA, J.: *Para la fijación del concepto de Geografía*, «Anales de la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias», año II, n.º 2, Madrid, 1935, pp. 293-299.
- GAVIRA, J.: *La ciencia geográfica en Europa y América al finalizar la guerra*, «Estudios Geográficos», Madrid, vol. VII, 1946, pp. 525-545.
- «GEOGRAFIA (Enseñanza de la)», en: SANCHEZ SARTO, L. (Dir.): *Diccionario Pedagógico Labor*, t. I, Barcelona, Columnas, 1469-1481.
- GIBBS, D.: «Una ojeada histórica a los métodos de enseñanza de la geografía», en GIBBS, D.; LEVASSEUR, M. y SLUYS, A.: *La enseñanza de la geografía*, s. l., Ediciones de la Lectura, 2.ª ed. s. f., pp. 3-23 (1.ª ed. 1907).
- GIBBS, D.: *Ojeada histórica a los métodos de enseñanza de la geografía*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», XXXV, 1911, pp. 97-104.
- GIBBS, D.; LEVASSEUR, M. y SLUYS, A.: *La enseñanza de la Geografía*. Prólogo, traducción y bibliografía de A. do Rego. Madrid, Tipolitografía de Faure, 1911, 132 pp.
- GIBBS, D.; LEVASSEUR, M.; SLUYS, A. y VIDAL DE LA BLACHE, P. M.: *La enseñanza de la Geografía*. Prólogo, traducción y bibliografía de A. do Rego. Madrid, Ediciones de la Lectura, 2.ª ed. 1918, 176 pp.
- GIL CRESPO, A.: *La enseñanza de la Geografía en el mundo (XIX Congreso Internacional de Estocolmo)*, «Enseñanza Media», 92-94, Madrid, 1961, pp. 1827-1836.
- GIL CRESPO, A.: *Croquis, planos y mapas en la enseñanza de la Geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 78-83.
- GIL DE ZARATE, A.: *De la Instrucción Pública en España*, 3 vols., Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, 374 pp.; 342 pp. y 382 pp.
- GIL FERNANDEZ, L.: *Campomanes, un helenista en el poder*, Madrid, F.U.E., 1976.
- GINER, F.: «Excursiones pedagógicas», en *Obras completas*, t. XVI, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, pp. 27-36.
- GINER, F.: «Notas la segunda enseñanza», en *Obras completas*, t. XVII, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, pp. 161-177.
- GINER, F.: «Problemas de la Segunda Enseñanza», en GINER, F.: *Obras completas*, t. XVII, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, pp. 127-159.
- GINER, F.: «Los problemas de la segunda enseñanza en las principales naciones», en *Obras completas*, t. XVIII, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, pp. 83-146.
- GINER, F.: «El Decreto de Segunda Enseñanza», en *Obras completas*, t. XVIII, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, pp. 105-119.
- GINER, F.: *La segunda enseñanza y su reforma*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», LXIII, Madrid, 30 de abril de 1919, n.º 709, pp. 99-105.

- GINER, F.: *Obras completas*, 21 vols. Madrid, Ediciones de la Lectura, 1916-1936-1965 (el vol. 20 Espasa-Calpe y el 21 Editorial Tecnos).
- GOCHET, Hmno A. M.: *Del material de enseñanza de la Geografía y de su racional empleo*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», XIV, Madrid, 31 de marzo de 1890, n.º 315, pp. 81-88.
- GOETTLER, J.: *Pedagogía sistemática*, Barcelona, Herder, 1955 (1.ª ed. 1950), 441 pp.
- GOMEZ MENDOZA, J.; MUÑOZ JIMENEZ, J. y ORTEGA CANTERO, N.: «Positivismo y cientifismo en Geografía. Aproximación al entendimiento de la Geografía como ciencia en el siglo XIX», *II Coloquio Ibérico de Geografía* (Lisboa, 1980), en prensa.
- GOMEZ MENDOZA, J.; MUÑOZ JIMENEZ, J. y ORTEGA CANTERO, N.: *El pensamiento geográfico*, Madrid, Alianza, 1982, 530 pp.
- GOMEZ MOLLEDA, M.ª D.: *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., reimpresión 1981 (1.ª ed. 1966), 522 pp.
- GOMEZ ORFANEL, G.: *La Junta para Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero*, «Revista de Educación», 243, Madrid, 1976, pp. 28-47.
- GRANDSIMON, J.: *Les manuels scolaires*, These pour le Doctorat, Université de Paris, Faculté de Droit, Paris, 1934.
- GREGORIO ROCASOLANO, A.: «La investigación científica, acaparada y estropeada», en VARIOS AUTORES, 1940, pp. 149-160.
- GUTIERREZ SOBRAL, J.: *Geografía Social*. Conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid el día 21 de marzo de 1915. Madrid, Imprenta del Patronato de Huérfanos de Intendencia e Intervención Militares, 1915.
- GUTIERREZ DE VELASCO, A.: *El XX Congreso Geográfico Internacional*, «Boletín Pedagógico», 53, Madrid, 1964, pp. 41-47.
- GUTS MUTHS, J. C. F.: *Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts*, Weimar, 1835.
- HARD, G.: *Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einfuehrung*. Berlin-New York, Walter de Gruyter, 1973, 313 pp.
- HARDY, G.: *La géographie psychologique*, Paris, Librairie Gallimard, 1939, 188 pp.
- HARMS, H.: «Fuenf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts», en SCHULTZE, A. (Ed.): *Dreissig Texte zur Didaktik der Geographie*, Braunschweig, Westermann, 5.ª ed. 1976 (1.ª ed. 1971), pp. 46-49.
- HEILAND, H.: «Froebel, Friedrich Wilhelm August», en *Lexikon der Paedagogik*, t. II, 1970, pp. 35-38.
- HELLPACH, W.: *Geopsyque. El alma humana bajo el influjo del tiempo y clima, suelo y paisaje*, Madrid, Espasa-Calpe, 1940 (1.ª ed. 1911), 310 pp.
- HERBART, J. F.: *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, Ediciones de la Lectura, s. f. (¿1919?), 283 pp.
- HERBART, J. F.: «Umriiss paedagogischer Vorlesungen», en ASMUS, W. (Ed.): *Johann Friedrich Herbart. Paedagogische Schriften*, t. III, Duesseldorf, Verlag Helmut Kuepper, 1965, pp. 155-300 (existe traducción castellana).
- HERBERTSON, F. D.: *Geografía Humana*, Barcelona, I. G. Seix Barral Editores, 6.ª ed. 1931, 160 pp.
- HERDER, J. G.: *Del placer, de la utilidad y de la necesidad*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», XXXVII, 1913, pp. 358-360.
- HERNANDEZ SANDOICA, E.: «Las ciencias geográficas y el colonialismo español», en GARMA (Ed.), 1980, pp. 527-544.
- HERNANDEZ SANDOICA, E.: *Pensamiento burgués y problemas coloniales en la España de la Restauración: 1875-1887*. Tesis doctoral inédita, Madrid, 1982, 1307 pp. (dos vols.).
- HERR, R.: *España y la revolución del siglo XVIII*, Madrid, Aguilar, 1964, 436 pp.
- HERRERA ORIA, E.: *Historia de la educación española desde el Renacimiento*, Madrid, Ediciones Vértas, 1941, 510 pp.

- HETTNER, A.: *Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden*, Breslau, Ferdinand Hirt, 1927, 463 pp.
- HUGUET DEL VILLAR, E.: *La definición y divisiones de la Geografía dentro de su concepto unitario actual*, Barcelona, Casa Editorial, «Estudio», 1915.
- HUGUET DEL VILLAR, E.: *Bases para la política exterior de España, África y el Estrecho*, Barcelona, La Académica, 1918, 182 pp.
- HUGUET DEL VILLAR, E.: *El valor geográfico de España. Estudio comparativo de las condiciones naturales del país para el desarrollo de la vida humana y la civilización*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1921, 300 pp.
- IGLESIES, J.: *Index elemental de matèries i punts de vista geogràfics per a facilitar l'estudi d'una localitat catalana*, Martorell, «I Asamblea Internacional de Investigadors del Penedès i Conca d'Odena», 1950, pp. 33-68.
- IGUAL MERINO, J. M.: *Orientación que debe darse a la enseñanza de la Geografía en el Bachillerato*, «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», 98-99, Madrid, 1962, pp. 129-37.
- IGUAL MERINO, J. M.: *Importancia del estudio de la Geografía en el mundo moderno*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962b, pp. 11-14.
- INFORME sociológico sobre la situación social de España, 1970, Madrid, Euramérica, 1634 pp.
- JANDER, L.: *Wissenschaft und Didaktik der Geographie. Eine Untersuchung zur Legitimation und Konstruktion geographischer Lerninhalte*, Kassel, 1976, 311 pp.
- JIMENEZ FRAUD, A.: *Ocaso y Restauración (Ensayo sobre la Universidad Española Moderna)*, México, 1948.
- JIMENEZ DE GREGORIO, F.: *Posibilidades y estudio de la comarca en la escuela primaria*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 68-71.
- JIMENEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Taurus, 1973, 863 pp.
- JOVELLANOS, G. M. de: «Discurso sobre el lenguaje y estilo propios de un Diccionario geográfico», en *Obras completas*, t. I, pp. 309-317.
- JOVELLANOS, G. M. de: «Discurso sobre el estudio de la geografía histórica», en *Obras completas*, t. I, pp. 325-329.
- JOVELLANOS, G. M. de: «Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública», en *Obras completas*, t. I, pp. 268-276.
- JOVELLANOS, G. M. de: *Obras Completas*, 2 vols., Madrid, B. A. E., t. XLVI y L, 1898-1903.
- JUNGE, F.: *Naturgeschichte in der Volksschule*, Kiel, 1885.
- JUNTA PARA AMPLIACION DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (Ed.): *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (Organización, Métodos, Resultados)*, Madrid, Tipografía de la «Revista de Archivos», 1925, 414 pp.
- KROPOTKIN, P.: «What Geography Ought to Be», en *The Nineteenth Century*, XXI, 1885, pp. 238-258; reproducido en GOMEZ MENDOZA-MUÑOZ JIMENEZ-ORTEGA CANTERO, 1982, pp. 227-40.
- KUHN, T. S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, F. C. E., 1975 (1.ª ed. cast. 1971; en inglés 1962), 319 pp.
- LACOSTE, Y.: «La Geografía», en CHATELET, F. (Dir.): *Historia de la Filosofía*, Madrid, Espasa-Calpe, 1976, pp. 218-272.
- LAPORTA, F.: *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Santillana, 1977, 247 pp.
- LAPORTA, F.: *Fundamentos de la pedagogía institucionista*, «Historia 16», n.º 49, mayo, 1980, pp. 77-84.
- LAUTENSACH, H.: *La evolución de la Geografía en la Alemania de la postguerra*, «Geographica», años, IV-V, Zaragoza, 1957-1958, pp. 87-91.
- LAZARO ARAUJO, L. y MUÑOZ CIDAD, C.: *Economía y Geografía. Nota crítica. Aproximación a las conexiones entre Economía y Geografía en base al examen de las tesis doctorales de los geógrafos*, «Revista Española de Economía», año V, n.º 2, Madrid, mayo-agosto, 1975, pp. 221-244.

- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la Sociología empirista de la educación*. Barcelona, Ariel, 1976, 465 pp.
- LEVASSEUR, A.: *L'Etude et l'enseignement de la géographie*, Paris, 1872.
- LEVASSEUR, E.: *L'enseignement de la géographie dans l'école primaire*, Paris, 1879 (traducido al castellano en GIBBS-LEVASSEUR-SLUYS, s. f., pp. 35-89).
- LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: «Heimatkunde, Heimatkundlicher Anschauungsunterricht», en *Lexikon der Paedagogik*, t. II, Freiburg-Basel-Wien, 3.ª ed. 1974 (1.ª ed. 1970).
- LIDA, C. E.: *Educación anarquista en la España del ochocientos*, «Revista de Occidente», 97, 1971, pp. 33-47.
- LOPEZ GOMEZ, A.: «La geografía agraria en la Enseñanza Media. El ejemplo de las huertas levantinas», en *Tercer Coloquio sobre Geografía* (Salamanca, octubre, 1965), Madrid, 1966, pp. 27-35.
- LOPEZ MORILLAS, J.: *El Krausismo español*, México, F. C. E., 1956, 218 pp.
- LOPEZ MUÑOZ, A. y GARCIA DELGADO, J. L.: *Crecimiento y crisis del capitalismo español*, Madrid, Edicusa, 1968.
- LOPEZ PIÑERO, J. M.: *La introducción de la ciencia moderna en España*, Barcelona, Ariel, 1970, 172 pp.
- LOZANO SEIJAS, C.: *La educación republicana*, Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1980, 459 pp.
- LUIS GOMEZ, A.: *El geógrafo español. ¿Aprendiz de brujo? Algunos problemas de la geografía del paisaje*, «Geo-crítica», 25, Barcelona, enero, 1980, 43 pp.
- LUIS GOMEZ, A.: *¿Didáctica o metodología? Algunas reflexiones críticas acerca del grupo de ciencias sociales de «Rosa Sensat»*, «Cuadernos de Pedagogía», 89, Barcelona, mayo, 1982, pp. 51-55.
- LUIS GOMEZ, A.: *La renovación de la enseñanza de la geografía española: ¿de espaldas a una moderna teoría de la ciencia y a las ciencias de la educación?* «Ería», 4, Oviedo, 1983a (en prensa).
- LUIS GOMEZ, A.: «La enseñanza actual de la geografía cuantitativa en España o un nuevo reduccionismo de la didáctica a una mera técnica de aprendizaje con limitado valor formativo», comunicación al curso *La Geografía Técnica y Cuantitativa. Concepto y Método* (Oviedo, 11-15 de julio, 1983b), 12 pp. (en prensa).
- LUIS GOMEZ, A.: La revista «Didáctica Geográfica»: ¿estímulo u obstáculo para la renovación de la enseñanza de la geografía española?, *III Coloquio Ibérico de Geografía* (Barcelona, sept./oct., 1983c), 12 pp., 1983c.
- LUIS GOMEZ, A.: *La geografía del bachillerato español (1836-1970). Historia de una crisis*, 2 vols. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Horacio Capel Saez, Departamento de Geografía, F.ª de Filosofía y Letras, Universidad de Santander. Santander, septiembre, 1983d, X 865 pp.
- LUIS GOMEZ, A.: *La geografía humana: ¿de ciencia de los lugares a ciencia social?*, «Geo-crítica» n.º 48, Barcelona, noviembre, 1983e, 51 pp.
- LUIS GOMEZ, A.: *Geografía social y geografía del paisaje*, «Geo-crítica», n.º 49, Barcelona, enero, 1984, 34 pp.
- LUIS GOMEZ, A. y URTEAGA, L.: *Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar*, «Geo-crítica», 38, Barcelona, marzo, 1982, 48 pp.
- LUZURIAGA, L.: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires, Dpto. Editorial de la Universidad de Buenos Aires, 1957.
- LLOPIS, R.: *La Geografía en el método Decroly*, «Revista de Pedagogía», año V, n.º 59, Madrid, noviembre, 1926, pp. 496-502.
- LLORENS, M.: *Los medios gráficos y la enseñanza de la Historia y la Geografía*, «Enseñanza Media», n.º 131-134, Madrid, 1963, pp. 1241-1249.
- LLORENS, V.: «La emigración republicana de 1939», en ABELLAN (iDr.), 1976, vol. I, 223 pp.
- LLUCH, E.: «Ciencia geográfica», en SOLDEVILA, F.: *Un segle de vida catalana*, Barcelona, Alcides, 1961, pp. 328-30; 666-669; 989-994 y 1493-1500.

- MACIAS PICAWEA, R.: *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*, Madrid, 1899.
- MADARIAGA, B. y VALBUENA, C.: *El Instituto de Santander. Estudio y documentos*. Santander, Institución Cultural de Cantabria, 1971, 344 pp.
- MAILLO, A.: *Reflexiones previas a una didáctica de la Geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 3-6.
- MAINER, J. C.: «Notas sobre la lectura obrera en España (1890-1930)», en BALCELLS (Ed.), 1977, pp. 173-239.
- MANJON, A.: *El pensamiento del Ave-Maria. Tercera parte. Modos de enseñar*. Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-Maria, 1902 (en la cubierta dice: 1903), 248 pp.
- MANJON, A.: *Las escuelas laicas*, Barcelona, Herederos de J. Gili, 1910.
- MANJON, A.: *Hojas catequísticas y pedagógicas del Ave-Maria. Libro primero*. Granada, Imprenta-Escuela del Ave-Maria, 1921, 192 pp.
- MANJON, A.: *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*, Madrid, Tipografía de la «Revista de Archivos», 1923.
- MARTI, J.: «Introducción», en HUGUET DEL VILLAR, E.: *Geo-edafología*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1983, pp. 7-10 («Geo-crítica. Textos de apoyo», n.º 2).
- MARTIN-SANCHEZ JULIA, F.: «Origen, ideas e historia de la Institución Libre de Enseñanza», en VARIOS AUTORES, 1940, pp. 30-122.
- MARTINEZ, A.: «Procedimiento a seguir en la enseñanza de la Geografía para el conocimiento del territorio español», en *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, celebrado en Pamplona del 1 al 30 de junio de 1938, Segundo Año Triunfal, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, pp. 452-463.
- MARTINEZ DE PISON, E.: «El paisaje interior», en CARREIRA, A. et. al. (Eds.): *Homenaje a Julio Caro Baroja*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1978, pp. 755-768.
- MARTINEZ VAL, J. M.: *Orientaciones bibliográficas sobre la Geografía actual*, «Bibliotheca Hispana», t. I, sección tercera, Madrid, 1943, pp. 253-274.
- MARTINEZ VAL, J. M.: *Panorama de la Geografía Humana actual*, «Estudios Geográficos», 22, febrero, 1946, pp. 73-96.
- MARTINEZ VAL, J. M.: *Criterios fundamentales en la redacción de los programas para la enseñanza de la Geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 72-74.
- MATAS TRIGO, F.: *Geografía e ideología: el papel de la Sociedad Geográfica de Madrid*, Tesis de licenciatura inédita dirigida por el Dr. J. Estébanez Álvarez, Sección de Geografía, F.º de Geografía e Historia, Universidad Complutense, Madrid, septiembre, 1982, 116 pp.
- MEDINA, E.: *La lucha por la educación en España (1770-1970)*, Madrid, Ayuso, 1977, 140 pp.
- MELCON, J.: «Las ideas pedagógicas entre la Ilustración y el Romanticismo», en CAPEL, H. et. al.: *Ciencia para la burguesía*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1983, pp. 9-42.
- MELON Y RUIZ DE GORDEJUELA, A.: *Esquema sobre los modeladores de la moderna ciencia geográfica*, «Estudios Geográficos», n.º 20-21, Madrid, agosto, 1945, pp. 393-442.
- MELON Y RUIZ DE GORDEJUELA, A.: *Enseñanza primaria y secundaria de geografía*, «Estudios Geográficos», n.º 55, Madrid, mayo, 1954, pp. 247-249.
- MELON Y RUIZ DE GORDEJUELA, A.: *A la memoria de D. Eloy Bullón (Bibliografía)*, «Estudios Geográficos», n.º 67-68, Madrid, mayo-agosto, 1957, pp. 227-237.
- MELON Y RUIZ DE GORDEJUELA, A.: *Coloquio sobre problemas y enseñanza de la Geografía (Zaragoza, diciembre, 1961)*, «Estudios Geográficos», n.º 86, Madrid, febrero, 1962, pp. 79-85.
- MELON Y RUIZ DE GORDEJUELA, A.: *Segundo coloquio sobre geografía*

- (Madrid, 28-30/XI 1963), «Estudios Geográficos», n.º 25, Madrid, 1964, pp. 264-280.
- MELON Y RUIZ DE GORDEJUELA, A.: *Luis García Sáinz*, «Estudios Geográficos», n.º 99, Madrid, 1965, pp. 245-250.
- MELON Y RUIZ DE GORDEJUELA, A.: *III Coloquio de Geografía (Salamanca, 25-27.X/1965)*, «Estudios Geográficos», 26, Madrid, 1965b, pp. 560-573.
- MENENDEZ PELAYO, M.: *Historia de los Heterodoxos Españoles*, 3 vols. Madrid, Imprenta de F. Morata e Hijos, 1880-81, 802 pp.; 786 pp. y 891 pp. Hay una edición en la B. A. Cristianos en dos vols., aparecida el año 1978).
- MENENDEZ PELAYO, M.: *Historia de las Ideas Estéticas en España*, Madrid, Imp. de A. Perez, 1883-1891 (cinco tomos en ocho vols.).
- MENSUA, S.: *Bibliografía sobre metodología y enseñanza geográficas*, «Revista de Educación», 47, Madrid, 1956, pp. 92-95.
- M. E. NACIONAL (Ed.): *Legislación de Enseñanza Media*, vol. V. *Planes de estudio (1787-1938)*, Madrid, Dirección General de E. Media, 1964, 457 pp.
- M. E. Y CIENCIA: *Historia de la Educación en España*, 3 vols., Madrid, Servicio de Publicaciones del M. E. y C., 1979-1982, 431 pp.; 536 pp. y 399 pp.
- MIGUEL, A. de: *La transmisión de las ideologías autoritarias a través de los textos escolares*, «Cuadernos de Pedagogía», suplemento n.º 3, Barcelona, septiembre, 1976, pp. 32-34.
- MOLERO PINTADO, A.: *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*. Madrid, Santillana, 1977, 479 pp.
- MOLINER DE AREVALO, M.: *La geografía en la Enseñanza Media española. Lo que es y lo que debiera ser*, «Geographica», año III, n.º 9-12, Zaragoza, enero-diciembre, 1956, pp. 120-24.
- MONES, J.: *Cuatro décadas de educación franquista. Aspectos ideológicos*, «Cuadernos de Pedagogía», suplemento n.º 3, Barcelona, septiembre, 1976, pp. 11-16.
- MONES, J.: *El pensament escolar y la renovació pedagògica a Catalunya (1838-1938)*, Barcelona, Edicions de la Magrana, 1977, 420 pp.
- MONES, J.: «Palau i Vera, Joan», en ARTAL, et. al. (Eds.), 1979, pp. 357-358.
- MONES, J.; SOLA, P. y LAZARO, L.: *Ferrer y Guardia y la Pedagogía Libertaria*, Barcelona, Icaria, 1977.
- MONGE, M.: *Enseñanza de la Geografía: Clases de Programas*, «Consigna», Madrid, 1958, pp. 33-36.
- MONGE, M.: *Enseñanza de la Geografía: Métodos*, «Consigna», 213, Madrid, 1958b, pp. 31-34.
- MONGE, M.: *Enseñanza de la Geografía: su contenido, extensión y orientación en la escuela*, «Consigna», 221, Madrid, 1958c.
- MORENO LOPEZ, E.: *La Geografía moderna*, Orense, Imprenta de Otero, 1903.
- MORF, H.: *Pestalozzi en España*, Madrid, Imprenta de J. Cosano, 1928.
- MOUTON, L.; ALIER, L. M.ª y TORRES, J.: «Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857», en *Enciclopedia Jurídica Española*, Barcelona, Seix Barral, s. f., pp. 609-627.
- MURCIA NAVARRO, E.: *La geografía en el sistema de las ciencias. Memoria sobre el concepto, métodos y fuentes y programa de la disciplina*, s. l., s. f., 390 pp. (mecanografiado).
- NAVARRO CANALES, J.: *El centenario de Pestalozzi en España*, Avila, 1927.
- NOGUES, A.: *La vida en la escuela. La enseñanza de la geografía económica*, «Revista de Pedagogía», año IV, n.º 41, Madrid, mayo, 1925, pp. 233-236.
- NUÑEZ, D.: *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*, Madrid, Tucur Ediciones, 1975, 278 pp.
- NUÑEZ, D.: *El darwinismo en España*, Madrid, Castalia, 1977, 460 pp.
- OBRADOR, M.: «Prólogo», en BALLESTER, 1901, pp. I-VII.
- OLLERO TASSARA, A.: *Universidad y Política. Tradición y secularización en el siglo XIX*, Madrid, I. E. P., 1972, 240 pp.

- ONIEVA, A. J.: *La nueva escuela española (Realización práctica)*, Valladolid, Librería Santarem, 1939, 338 pp.
- ORTEGA, S.: *El Instituto Escuela*, «El País», 30 de junio, 1976, pp. IV-VI.
- ORTEGA Y GASSET, J.: «A 'Pedagogía general derivada del fin de la educación», de J. F. Herbart», en *Obras Completas*, t. VI, Madrid, Revista de Occidente, 1947, 265-291.
- ORTEGA VALCARCEL, J.: *Memoria sobre el concepto, método fuentes y programa de la Geografía*, Valladolid, 1975, 380 pp. (mecanografiado).
- PACIOS, A.: *Introducción a la Didáctica*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1981, 176 pp.
- PALACIOS, J.: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 3.ª ed. 1981, 668 pp.
- PANIAGUA PEREZ, J.: «La enseñanza de la Geografía», en *Cuestiones de Didáctica Especial*, Madrid, 1965, pp. 55-79.
- PARKER, F. W.: *Cómo estudiar la Geografía*, Madrid, Daniel Jorro Editor, 1915, 500 pp.
- PAYA IBARS, M.ª R.: *Las Ciencias Sociales*, «Bordón», 39, Madrid, noviembre, 1953, pp. 631-633.
- «PEDAGOGIA y educación del medio natural», en SANCHEZ SARTO, L. (Dir.): *Diccionario de pedagogía*, t. II, Barcelona, Labor, 1936, columnas 2362-2374.
- PENA, M.ª C.: «Aureliano de Beruete y Moret, personaje y paisajista español de fin de siglo», en *Aureliano de Beruete 1845-1912*, Madrid, 1983, pp. 12-22.
- PENA, M.ª C.: *Pintura de paisaje e ideología. La generación del 98*, Madrid, Taurus, 1983, 140 pp.
- PEREZ GALAN, M.: *La enseñanza en la II República española*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1975, 390 pp.
- PEREZ GALAN, M.: «El Bachillerato en España», en VARIOS AUTORES, 1975, pp. 259-284.
- PESET, M. y PESET, J. L.: *La universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, Taurus, 1974, 807 pp.
- PESET, J. L.; GARMA, S. y PEREZ GARZON, J. S.: *Ciencia y enseñanza en la revolución burguesa*, Madrid, Siglo XXI, 1978, 244 pp.
- PESTALOZZI, J. H.: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, Madrid, Cristóbal Ruiz Editor, 1912 (1.ª ed. 1801), 277 pp.
- PLANS, P.: *Algunas consideraciones sobre el contenido real de la Ciencia Geográfica Moderna*, Madrid, S. Aguirre Impresor, 1946, 31 pp. (=Publicaciones de la R.S.G., Serie B, n.º 185); también en el «B.R.S.G.», t. LXXXII, n.º 7-12, Madrid, 1946, pp. 603-631.
- PLANS, P.: *Notas de didáctica Geográfica*, «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», 88, Madrid, 1952, pp. 542-578; reproducido en «Revista de la Real Academia de Ciencias de Madrid», t. XLVI, cuaderno 4, Madrid, 1952, pp. 459-485 pp.; parcialmente, en PLANS, 1967, pp. 97-110.
- PLANS, P.: *El sentido y el método en la Enseñanza de la Geografía* «Bordón», 39, Madrid, noviembre, 1953, pp. 675-687.
- PLANS, P.: *La geografía en el nuevo plan de Bachillerato*, «Geographica», año I, n.º 1, Zaragoza, abril-junio, 1954, pp. 24-28.
- PLANS, P.: *Programas de Geografía*, «Revista de Educación», IV, vol. XIII, n.º 37, Madrid, noviembre, 1955, pp. 6-11; parcialmente, en PLANS 1967, pp. 55-66.
- PLANS, P.: *Rendimiento y formación en la Enseñanza Media*, «Revista de Educación», n.º 49, Madrid, octubre, 1956, pp. 42-46; en PLANS 1967, pp. 67-77.
- PLANS, P.: *¿Ha desaparecido la Geografía del Bachillerato?*, Diario «El Correo Español-El Pueblo Vasco», Bilbao, 1957; en PLANS, 1967, pp. 51-54.
- PLANS, P.: *Pobreza de nuestros intelectuales*, Diario «El Correo Español-El Pueblo Vasco», Bilbao, 23-2-1957, p. 10.
- PLANS, P.: *La renovación del Bachillerato no es una utopía*, Diario «El Correo Español-El Pueblo Vasco», Bilbao, 13-4-1957, p. 12.

- PLANS, P.: *¿Ha fracasado el curso preuniversitario?*, Diario «El Correo Español-El Pueblo Vasco», Bilbao, 16-5-1957, p. 10.
- PLANS, P.: *Egoísmo familiar frente al porvenir de los hijos (I)*, Diario «El Correo Español-El Pueblo Vasco», Bilbao, 17-8-1957, p. 14.
- PLANS, P.: *¿Qué es la Geografía actual?*, Diario «El Correo Español-El Pueblo Vasco», Bilbao, viernes, 20-9-1957, p. 10.
- PLANS, P.: *La antigua Geografía «de cabos y golfos» y la Geografía moderna frente a frente en nuestra enseñanza media*, «Revista de Educación», 65, Madrid, 1967b, pp. 73-78; en PLANS, 1967, pp. 79-90.
- PLANS, P.: *La geografía del bachillerato en la Alemania Occidental*, «Geographica», IV-V, Zaragoza, 1957-58, pp. 92-93.
- PLANS, P.: *Tres lecciones de Geografía de España*, «Revista de Educación», VII, vol. XXIX, n.º 82-83, Madrid, junio, 1958, pp. 39-42 y 64-68.
- PLANS, P.: *¿Ha desaparecido la Geografía del Bachillerato?*, «Revista de Educación», XXXI, n.º 88, Madrid, 1958b, pp. 29-31.
- PLANS, P.: *Ramón y Cajal fue un pésimo bachiller. Una víctima más de la enseñanza memorística*, «Diario Regional», Valladolid, 18-6-1959, p. 4.
- PLANS, P.: *La enseñanza nocional y activa de la Geografía*, «Vida Escolar», 23, Madrid, 1960, pp. 6-8.
- PLANS, P.: *¿Cómo puede enseñarse la Geografía en los cursos 1.º y 2.º de nuestro Bachillerato?*, «Revista de Educación», IX, vol. XL, n.º 116, Madrid, mayo, 1960b, pp. 63-66; en PLANS, 1967, pp. 91-96.
- PLANS, P.: *La enseñanza de la Geografía en las escuelas primarias*, «Vida Escolar», 33, Madrid, 1961, pp. 2-3; véase PLANS, 1967, pp. 33-36.
- PLANS, P.: *La enseñanza nocional de la Geografía*, «Nuestro Tiempo», XV, Pamplona, 1961b, pp. 1528-1533.
- PLANS, P.: *La enseñanza de la Geografía en la escuela primaria*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 19-23; en PLANS, 1967, pp. 17-22.
- PLANS, P.: *La Geografía humana en la escuela*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962b, pp. 39-42; en PLANS, 1967, pp. 23-31.
- PLANS, P.: *La adaptación de los planes de estudio y de los cuestionarios de Geografía al nivel de los alumnos de Enseñanza Media*, «Revista de Educación», año XI, vol. L, n.º 145, Madrid, mayo, 1962c, pp. 54-60; en PLANS, 1967, pp. 111-124.
- PLANS, P.: «La Geografía en el Bachillerato», en *Didáctica de Historia y Geografía*, Madrid, 1965, pp. 63-77.
- PLANS, P.: «El método comparativo en la enseñanza de la Geografía a los alumnos del Bachillerato», en *Tercer Coloquio sobre Geografía* (Salamanca, octubre, 1965), Madrid, 1966, pp. 173-183; en PLANS, 1967, pp. 125-138.
- PLANS, P.: *Orientaciones sobre didáctica de la Geografía*, Madrid, Magisterio Español, 1967, 181 pp.
- PLANS, P.: *La geografía urbana en un curso universitario de Geografía general: sugerencias metodológicas*, «Revista Española de Pedagogía», XXVI, n.º 104, Madrid, octubre-diciembre, 1968, pp. 317-328.
- POZO PARDO, A. del: «Geografía (Enseñanza de la)», en GARCIA HOZ, V. (Dir.): *Diccionario de pedagogía*, vol. II, Barcelona, Labor, 1964, pp. 449-451.
- PRELLEZO GARCIA, J. M.: *Manjón educador. Selección de sus escritos pedagógicos*, Madrid, Magisterio Español, 1975, 549 pp.
- PRELLEZO, J. M.: *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Bibliografía (1876-1976)*, Roma, Librería Ateneo Salesiano, 1976.
- PUELLES, M. le: *Política y legislación educativas en la España contemporánea*, Tesis doctoral inédita, F.º de Derecho, Universidad Complutense, Madrid, 1979.
- PUELLES, M. de: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Madrid, Labor, 1980, 522 pp.
- PUELLES, M. de: «Estudio preliminar», en M. E. y CIENCIA (Ed.), 1982, pp. 13-44.
- QUINTANA, M. J.: *Obras completas*, Madrid, B. A. E., 1946 (tomo XIX).

- RAMIREZ, M.: *España 1939-1975. Régimen político e ideología*, Madrid, Editorial Guadarrama, 1978, 124 pp.
- RATZEL, F.: *Staedte-und Kulturbilde aus Nordamerika*, 2 vols. Leipzig, 1876.
- RATZEL, F.: *Aus Mexico*, Breslau, 1878.
- RATZEL, F.: *Anthropogeographie I — Grundzuege der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte*, Stuttgart, 1882.
- RATZEL, F.: *Voelkerkunde*, 3 vols., Leipzig, 1885-1888.
- RATZEL, F.: *Anthropogeographie II — Die geographische Verbreitung der Menschen*, Stuttgart, 1891.
- RECLUS, E.: *Correspondence*, t. II, «Lettre à M. de Gérardo Vevey, 11 janvier 1877», pp. 182-183.
- RECLUS, E.: *Correspondence*, t. II, «Lettre à Mme. de Gérando, Clarens, 8 octobre 1881», pp. 234-236.
- RECLUS, E.: *Geografía comparada en el espacio y en el tiempo*, Discurso de apertura de la Université Nouvelle de Bruselas, 1894.
- RECLUS, E.: *L'enseignement de la géographie: globes, disques globulaires et reliefs* (1901), Publications de l'Université Nouvelle, Institut de Géographie, n.º 5, Bruxelles, 1902.
- RECLUS, E.: *La enseñanza de la Geografía*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», t. XLI, 1917, pp. 3-8.
- RECLUS, E.: *El Hombre y la Tierra*, Barcelona, Centro Enciclopédico de Cultura, 1932 (1.ª ed. 1905-06).
- REED, H. B.: *Psicología de las materias de enseñanza primaria*, Méjico, UTEHA, 1962.
- REVERTE, I.: *La Geografía y su enseñanza. Segunda parte. Problemas — Métodos y medios auxiliares*. Murcia, Edit. La Verdad, 1962, 233.
- REVILLA, J. de la: *Breve reseña del estado presente de la Instrucción pública en España en relación especial a los estudios de Filosofía*, Madrid, Imprenta de Eusebio Aguado, 1854.
- RIOJA, E.: *Cómo se enseñan las Ciencias Naturales*, «Revista de Pedagogía», año II, n.º 15, Madrid, marzo, 1923, pp. 102-107.
- RITTER, C.: *Die Erdkunde im Verhaeltnis zur Natur und Geschichte des Menschen*, 2 vols., Goettingen, 1817-1818.
- RITTER, C.: *Die Erdkunde im Verhaeltnis zur Natur und zur Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie, als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts im physikalischen und historischen Wissenschaften*, Berlin, 1822-1859, 19 vols.
- RODRIGUEZ, L.: *Reforma e Ilustración en la España del XVIII: Pedro R. Campomanes*, Madrid, F.U.E., 1975.
- RODRIGUEZ ROJO, M.: *Los Ateneos Asturianos en la II República*, «Cuadernos de Pedagogía», 59, Barcelona, 1979, pp. 49-52.
- ROMAN, M.: *Los límites del crecimiento económico en España: 1959-1967*, Madrid, Ayuso, 1973.
- ROMERO, J. L. y MIGUEL, A. de.: «La educación en España y su evolución», en VARIOS AUTORES, 1970, pp. 3-61.
- ROSELL, M.: *La Educación conforme a los principios de la Religión cristiana. Leyes y costumbres de la nación española*, Madrid, Imprenta Real, 1786.
- ROS HOMBRAVELLA, J. et. al.: *De la autarquía a la estabilización*, Madrid, Edicusa, 1973.
- ROUSSEAU, J. J.: *Emilio*, 2 vols. Traducido al castellano por J. A. Marchena, Madrid, Imprenta de Alban y Compañía, 1821, 389 y 371 pp.
- ROZADA, J. M.: *Las relaciones entre una geografía que se hace y una geografía que se enseña*, «Aula Abierta», 29, Oviedo, 1980, pp. 60-66.
- ROZADA, J. M.: *Didáctica de la Geografía: notas para el programa de la asignatura*, «Eria», Oviedo, 1984 (en prensa).
- RUBIO, J.: *La emigración de la guerra civil de 1936-1939. Historia del éxodo que se produce al final de la II República*, 3 vols., Madrid, Librería Editorial San Martín, 1977, 1229 pp.

- RUIZ AMADO, R.: *La educación intelectual*, Barcelona, Gustavo Gili, 1909, 708 pp.
- RUIZ AMADO, R.: *La educación moral*, Barcelona, 2.ª ed. 1913, 578 pp.
- RUIZ AMADO, R.: *El arte de enseñar o Didáctica General con un resumen de Paidología*, Barcelona, Librería Religiosa, 1916, 272 pp.
- RUIZ BERRIO, J.: *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, C.S.I.C., 1970, 491 pp.
- RUIZ MIGUEL, A.: *La Junta para Ampliación de Estudios*, «Historia 16», 49, Madrid, mayo, 1980, pp. 85-93.
- RUPEREZ, P.: *La cuestión universitaria y la noche de San Daniel*, Madrid, Edicusa, 1975.
- SAAVEDRA FAJARDO, D. de: *Idea de un Príncipe político cristiano. Representada en cien Empresas*, Amsterdam, 1664 (1.ª ed. 1640).
- SAFON, R.: *La educación en la España revolucionaria (1936-39)*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1978.
- SAINZ, F.: *El plan Dalton*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933.
- SAMANIEGO, M.: *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*, Madrid, C.S.I.C., 1977, 392 pp.
- SAMPEDRO, J. L.: *Realidad económica y análisis estructural*, Madrid, Aguilar, 1961.
- SANCHEZ AGESTA, L.: *El pensamiento político del despotismo ilustrado*, Madrid, I.E.P., 1953.
- SANCHEZ AGESTA, L.: *Historia del constitucionalismo español*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1978 (1.ª ed. 1955).
- SANCHEZ DE LA CAMPA, J. M.: *Historia filosófica de la instrucción pública en España desde sus primeros tiempos hasta el día*, 2 vols., Burgos, Imprenta de Timoteo Arnáiz, 1871-1874.
- SANCHEZ PEREZ, F.: *El control del acceso al profesorado en la comunidad de geógrafos españoles después de la guerra civil*, vol. I, Tesis de licenciatura dirigida por el Dr. H. Capel, Departamento de Geografía, F.ª de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1980, 176 pp.
- SANCHEZ PEREZ, F.: *El acceso al profesorado en la geografía española (1940-1979)*, «Geocrítica», 32, Barcelona, marzo, 1981, 51 pp.
- SANTALO, M.: *Estado actual de la Geografía en España y convenientes reformas*, Madrid, Imprenta del Patronato de Huérfanos de Intendencia e Intervención Militares, 1927, 30 pp.
- SANTALO, M.: *La Geografía moderna: su concepto y alcance*, «Revista de Escuelas Normales», año VII, n.º 8, Cuenca, octubre, 1929, pp. 219-225.
- SANTALO, M.: *Sobre el concepto y alcance actuales de la Geografía*, «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», t. LXIX, Madrid, 1929b, pp. 481-494.
- SANTAMARIA ARANDEZ, J.: «La iniciación geográfica», en M. E. NACIONAL (Ed.): *Didáctica de Historia y Geografía*, Madrid, 1965, pp. 79-123.
- SANZ GARCIA, J. M.: «Algunas sugerencias acerca de la metodología de la Geografía», «Boletín Pedagógico», 28, Madrid, 1960, pp. 16-33.
- SANZ GARCIA, J. M.: «Lo vivo y lo muerto de la Geografía», «Boletín Pedagógico», 34, Madrid, 1961, pp. 9-33.
- SARRAILH, J.: *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, México, F.C.E., 1957 (1.ª ed. 1954 en francés); Madrid, F.C.E., 1979, 784 pp.
- SCHEUERL, H. (Ed.): *Klassiker der Paedagogik*, Muenchen, C. H. Beck Verlag, 1979, 376 y 383 pp.
- SCHLUETER, O.: *Die leitenden Gesichtspunkte der Anthropogeographie, insbesondere der Lehre Friedrich Ratzels*, «Archiv fuer Sozialwissenschaft und Sozialpolitik», 22, 1960b, pp. 581-630.
- SCHNASS, F.: *Zehn Thesen fuer den Erdkundeunterricht*, «Paedagogische Werte», 1935; en SCHULTZE (Ed.), 1976, pp. 50-51.
- SCHNASS, F.: «Enseñanza de la Geografía», en SCHNASS, F. y A. RUDE, 1937, pp. 1-149.

- SCHNASS, F. y RUDE, A.: *Enseñanza de la Geografía. Enseñanza de la Historia y Educación Cívica*, Barcelona, Labor, 1937, 333 pp.
- SEMINARI D'HISTORIA DE L'ENSENYAMENT: *El pensamiento socialista y la educación*, «Cuadernos de Pedagogía», 43-44, Barcelona, 1978, pp. 29-55.
- SENENT JOSA, J.: *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*, «Cuadernos de Pedagogía», 2, Barcelona, febrero, 1975, pp. 21-24.
- SIMON ABRIL, P.: *Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas, y la manera de enseñallas, para reducillas a su antigua entereza y perfección; de que con la malicia del tiempo, y con el demasiado deseo de llegar los hombres prestos a tomar las insignias dellas, han caído; hechos al rey nuestro señor (Don Felipe II) por el Doctor —, Madrid, Imprenta de los Sucesores de Hernando, 1905, pp. 293-300 (1.ª ed. 1589).*
- SIMON PALMER, M.ª C.: *La enseñanza privada seglar en Madrid 1820-1868*, Madrid, Instituto de Estudios Madrileños, 1972, 438 pp.
- SNYDERS, G.: «Los siglos XVII y XVIII», en DEBESSE-MILARET (Dir.), 1974, vol. II, pp. 13-82.
- SOLA, P.: *Francesc Ferrer i Guardia y la Escuela Moderna*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 2, Barcelona, febrero, 1975, pp. 18-20.
- SOLA, P.: *Las escuelas racionalistas en Cataluña 1909-1939*, Barcelona, Tusquets, 1976.
- SOLANA, E.: *La enseñanza primaria en la Exposición de Bruselas*, «Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Anales», t. VI, Memoria 3.ª, Madrid, Imprenta de Fortanet, 1912, pp. 345-416.
- SOLE TURA, J. y AJA, E.: *Constituciones y periodos constituyentes en España (1808-1836)*, Madrid, Siglo XXI, 1978 (1.ª ed. 1977).
- SOLER, C.: *La enseñanza de la Geografía*, «Consigna», 194, Madrid, 1957, pp. 23-25.
- SOLER, C.: *Sobre los cuestionarios oficiales de Geografía*, «Consigna», 199, Madrid, 1957b, pp. 38-42.
- SOLER FERRER, E.: «Didáctica I. Educación y Enseñanza», *Gran Enciclopedia Rialp*, t. VII, Madrid, Rialp, 1972, pp. 683-686.
- SORRE, M.: *La notion de genre de vie et sa valeur actuelle*, «Annales de Géographie», LVII, n.º 306-307, 1948, pp. 97-108 y 193-204.
- SORRE, M.: *Rencontres de la géographie et de la sociologie*, Paris, Marcel Riviere, 1957, 215 pp.
- SORRE, M.: *El Hombre y la Tierra*, Barcelona, Labor, 1967 (1.ª ed. francesa 1962), 317 pp.
- SPECK, J. y WEHLE, G. (Dir.): *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Barcelona, Herder, 1981, 813 pp.
- SPERLING, W.: «Heimatkunde», en TIETZE, W. (Ed.): *Westermann Lexikon der Geographie*, t. II, Braunschweig, 2.ª ed. 1973 (1.ª ed. 1969), pp. 378-381.
- SEPERLING, W.: «Schulgeographie», en TIETZE, W. (Ed.): *Westermann Lexikon der Geographie*, t. IV, Braunschweig, 2.ª ed. 1973 (1.ª ed. 1970), pp. 139-143.
- SPRANGER, E.: «Das Bildungswert der Heimatkunde», en BAUER, L. (Ed.): *Erdkunde im Gymnasium*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1968 (1.ª ed. 1923), pp. 34-39.
- STOECKER, K.: *Principios de Didáctica Moderna*, Buenos Aires, Cincel-Kapelusz, 1972 (1.ª ed. 1954), 324 pp.
- STODDART, D.: «Paradigmas en Geografía?», «Geo-crítica», 40, Barcelona, julio, 1982, pp. 9-19.
- SUAREZ DE VIVERO, J. L.: «La geografía en el desarrollo científico español: 1875-1915», *II Coloquio Ibérico de Geografía* (Lisboa, 1980), en prensa.
- SUNER, E.: *Los intelectuales y la tragedia española*, San Sebastián, Biblioteca España Nueva, 1937 (2.ª ed., 1938 por la Editorial Española).
- TAMAMES, R.: *Estructura económica de España*, 2 vols., Madrid, Alianza, 12.ª ed. 1978 (1.ª ed. 1960), 1226 pp.

- TAMAMES, R.: *La República. La Era de Franco*, Madrid, Alianza, 6.ª ed. 1977 (1.ª ed. 1973), 687 pp.
- TERAN, M. de: *La causalidad en Geografía humana. Determinismo, posibilismo, probabilismo*, «Estudios Geográficos», 67-68, Madrid, mayo-agosto, 1957, pp. 273-308; en TERAN, 1982, pp. 56-82.
- TERAN, M. de: «La situación actual de la Geografía y las posibilidades de su futuro», en *Enciclopedia Labor*, IV, *El Hombre y la Tierra*, Barcelona, 1960, pp. XXIII-XL; reproducido en TERAN, 1982, pp. 39-56.
- TERAN, M. de: *Geografía humana y sociología. Geografía Social*, «Estudios Geográficos», XXV, 1964, pp. 441-466; en TERAN, 1982, pp. 83-104.
- TERAN, M. de: *A D. Amando Melón. Palabras de salutación y homenaje*, «Estudios Geográficos», n.º 98, Madrid, 1965, pp. 5-19.
- TERAN, M. de: *Las formas del relieve terrestre y su lenguaje*, Discurso pronunciado el 20 de noviembre de 1977, en su recepción pública por el Excmo. Sr. D. Manuel de Terán, y contestación del Excmo. Sr. D. Julián Marías, Madrid, 1977b, 66 pp.
- TERAN, M. de: «El Instituto-Escuela y sus relaciones con la Junta para Ampliación de Estudios y la Institución Libre de Enseñanza», en VARIOS AUTORES, 1977, pp. 189-197.
- TERAN, M. de: *Pensamiento geográfico y espacio regional en España. Varia geográfica*. Edición a cargo de J. Bosque Maurel. Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, 1982, 454 pp.
- TIETZE, W. (Ed.): *Westermann Lexikon der Geographie*, 5 vols., Braunschweig, Westermann, 1969-72, 983 pp.; 936 pp.; 1104 pp.; 1096 pp. y 231 pp.
- TITONE, R.: *Metodología didáctica*, Madrid, Rialp, 5.ª ed. 1974 (1.ª ed. 1966), 667 pp.
- TITONE, R.: «La Didáctica», en TITONE, R.: *Metodología didáctica*, Madrid, Rialp, 1974 (1.ª ed. 1963), pp. 23-28.
- TORRES CAMPOS, R.: *Reseña de las tareas y estado de la Sociedad Geográfica de Madrid*, leída a la Junta General de 6 de diciembre de 1881, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. XII, n.º 1, Madrid, enero, 1882.
- TORRES CAMPOS, R.: *Viajes escolares*, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. XIII, n.º 4-5, Madrid, octubre-noviembre, 1882, pp. 278-305 y 350-372.
- TORRES CAMPOS, R.: *Enseñanza de la geografía por el método gráfico*. Cartas mudas de España en tela y cartón apizarrado. París, 1889.
- TORRES CAMPOS, R.: *El Congreso y la Exposición de Geografía de Berna*, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. XXXV, Madrid, 2.º semestre, 1893, pp. 150-200 y 225-240.
- TORRES CAMPOS, R.: *Estudios Geográficos*, Madrid, Establecimiento tipográfico de Fortanet, 1895.
- TORRES CAMPOS, P.: *La Geografía en 1895*. Memoria sobre el VI Congreso Internacional de Ciencias Geográficas celebrado en Londres, por ——— Delegado del Gobierno de Su Majestad y de las Sociedades Geográficas de Madrid en dicho Congreso y Vicepresidente del mismo. Madrid, Establecimiento tipográfico de Fortanet, 1896, 287 pp.
- TORRES CAMPOS, R.: *Relieve de superficies convexas con alturas proporcionales de C. Pombo*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», año XX, Madrid, 31 de octubre de 1896, n.º 439, pp. 296-298.
- TORRES CAMPOS, R.: *La Geografía en 1896*. Memoria sobre el progreso de los trabajos geográficos leída a la Junta General de la Sociedad Geográfica de Madrid el día 15 de mayo de 1896. Madrid, 1897.
- TORRES CAMPOS, R.: *La Geografía en 1897 (primer semestre)*. Memoria sobre el progreso de los trabajos geográficos leída a la Junta General de la Sociedad Geográfica de Madrid el día 15 de junio de 1897. Madrid, 1897.
- TORRES CAMPOS, R.: *La Geografía en 1897 (segundo semestre)*. Memoria sobre el progreso de los trabajos geográficos leída a la Junta General de la Sociedad Geográfica de Madrid el día 29 de marzo de 1898. Madrid, 1898.

- TORRES CAMPOS, R.: *La Geografía en 1901 (primer semestre)*. Memoria leída a la Junta General de la Sociedad Geográfica de Madrid el día 18 de junio de 1901. Madrid, 1903.
- TORRES CAMPOS, R.: *La Geografía en 1901 (segundo semestre)*. Memoria sobre el progreso de los trabajos geográficos leída a la Junta General de la Real Sociedad Geográfica de Madrid el día 1 de julio de 1902. Madrid, 1902, 112 pp.
- TOVAR, S.; RUIZ, M.ª y PLANS, P.: *Bibliografía española de Didáctica Geográfica*, «Didáctica Geográfica», 5, Murcia, mayo, 1980, pp. 27-74.
- TUNON DE LARA, M.: «Nuevos impactos del hecho social en la tarea cultural», en *Medio siglo de cultura española (1855-1936)*, Madrid, Tecnos, 3.ª ed. 1977 (1.ª ed. 1970), pp. 160-187.
- TUNON DE LARA, M.: *La interpretación «policia» de la historia*, «Cuadernos de Pedagogía», suplemento n. 3, Barcelona, septiembre, 1976, pp. 35-37.
- TURIN, Y.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid, Aguilar, 1967 (1.ª ed. 1959).
- UNAMUNO, M. de: «Recuerdos de niñez y mocedad», en *Obras Completas*, t. VIII, Madrid, 1966.
- UNESCO: *En torno a la enseñanza de la Geografía*, «Bordón», 39, Madrid, noviembre, 1953, pp. 689-699.
- UNESCO: *Método para la enseñanza de la geografía*, Barcelona, Teide, 2.ª reimpresión 1975 (1.ª ed. cast. 1969; 1.ª ed. 1966), 304 pp.
- URABAYEN, L.: *Oroz-Betelu. Monografía geográfica*, Madrid, 1916.
- URABAYEN, L.: «El maestro de la Escuela Vasca», en *I Congreso de Estudios Vascos* (Oñate 1-8 de septiembre 1918), Bilbao, 1919, pp. 902-919.
- URABAYEN, L.: *Otro tipo particularista. El habitante del valle de Ezcabarte*, «Revista Internacional de Estudios Vascos», t. XII-XIII, 1922-1923; reedición facsímil en la Biblioteca de la Gran Enciclopedia Vasca, Bilbao, 1969, pp. 37-52; 129-155; 364-398; 510-522 (1922) y 94-127; 257-296 (1923).
- URABAYEN, L.: *De Geografía humana. El hombre y el techo*, «Revista Internacional de Estudios Vascos», t. XVI, 1926, pp. 289-328 y 529-564.
- URABAYEN, L.: *Geografía Humana de Navarra*, vol. I. *La vivienda*, Pamplona, Editorial Aramburu, 1929; vol. II, Madrid, Espasa-Calpe, 1932.
- URABAYEN, L.: *Atlas geográfico de Navarra*. Pamplona, Editorial Emilio García Enciso, 1931.
- URABAYEN, L.: *Geografía de Navarra. Texto explicativo del atlas geográfico de Navarra*, Pamplona, Editorial Emilio García Enciso, 1931b.
- URABAYEN, L.: *La Geografía Humana. Sus límites. Su contenido. Ensayo de estructuración geográfica* (I y II), «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», t. LXXIV, Madrid, 1934, pp. 177-204 y 266-279.
- URABAYEN, L.: *El panorama de la Geografía Humana*, «Boletín de la Real Sociedad Geográfica», t. LXXIV, Madrid, 1934b, pp. 468-476; 529-538 y 702-709.
- URABAYEN, L.: *La Geografía Humana. Sus límites. Su contenido. Ensayo de estructuración geográfica*. Madrid, 1934c.
- URABAYEN, L.: *Un pueblo pirenaico de Navarra. Espinal*, «Estudios Geográficos», 25, 1946b, pp. 585-631.
- URABAYEN, L.: *De teoría geográfica. La cuarta geografía y sus cultivadores. Estudios de crítica geográfica sobre la geografía humana*, «Biblos», Revista de la Universidad de Coimbra, Portugal, vol. XXI, t. I, pp. 77-139; y t. II, pp. 269-317, Coimbra, 1946; reproducido en *La vacuidad de la Geografía humana*, Pamplona, 1955, pp. 17-129.
- URABAYEN, L.: *Jaurrieta. Un pueblo interesante para la geografía de los paisajes humanizados*, «Estudios Geográficos», 32, Madrid, agosto, 1948, pp. 377-420.
- URABAYEN, L.: Reseña de AMORIN GIRAÓ, A. de: *Geografía Humana*, Portucalense Editora, Porto, 1946-47, 383 pp.; aparecida en «Estudios Geográficos», 30, Madrid, febrero, 1948, pp. 179-183.

- URABAYEN, L.: *La Tierra humanizada. La geografía de los paisajes humanizados y la lucha del hombre por la conquista de la Naturaleza. Contenido de esta nueva disciplina y métodos para su investigación y enseñanza*. Madrid, Espasa-Calpe, 1949, 553 pp.
- URABAYEN, L.: «La génesis de un precipitado geográfico», en *Homenaje a D. Julio de Urquijo e Ibarra. Estudios relativos al País Vasco*. Número extraordinario del «Boletín de la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País», t. II, San Sebastián, 1949, pp. 305-316.
- URABAYEN, L.: *La actual explotación del medio geográfico en Guipúzcoa. El deber de los guipuzcoanos*, «Munibe», n.º 3-4, San Sebastián, 1951, pp. 229-234.
- VALDIVIA, E.: *Paisaje y Geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 36-38.
- VALLE, M. M.ª del: *La geografía en sus relaciones con el comercio y con los problemas económicos*, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. VI, n.º 9, Madrid, septiembre, 1879, pp. 181-192.
- VARIOS AUTORES: *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián, Editorial Española, 1940, 280 pp.
- VARIOS AUTORES: *Iniciación a la Geografía Local*. Zaragoza, C.S.I.C., 1953, 166 pp.
- VARIOS AUTORES: *La educación en España*, Madrid, Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, 1970, 287 pp.
- VARIOS AUTORES: *La enseñanza en España*, Madrid, Alberto Corazón Editor, 1975, 372 pp.
- VARIOS AUTORES: *La Institución Libre de Enseñanza, cien años después*, «Informaciones», Suplemento de las artes y las letras del 13 de mayo de 1976.
- VARIOS AUTORES: *Cien años de la Institución Libre de Enseñanza*, «El País», 30 de junio, 1976, pp. I-XVI.
- VARIOS AUTORES: *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, 256 pp.
- VARIOS AUTORES: *Homenaje a la memoria de D. Amando Melón*, «Estudios Geográficos», n.º 146-147, Madrid, febrero-mayo, 1977.
- VAZQUEZ GOMEZ, G.: «Pedro Simón Abril», en GALINO (Ed.), 3.ª ed. 1980, pp. 357-370.
- VEGA Y RELEA, J. de: *La enseñanza de la Geografía y la Historia en las escuelas*, «Revista de Pedagogía», año I, n.º 10, Madrid, octubre, 1922, pp. 391-383.
- VELARDE FUERTES, J.: *¿Tiene sentido la geografía económica? Resultado de un análisis crítico partiendo de las ciencias naturales, la antropología social, y la geografía, en sus linderos confusos con la estructura económica*, «Anales de Economía», n.º 5-8, Madrid, 3.ª época, 1970, pp. 319-377.
- VICENTE MOSQUETE, M.ª T.: *Introducción al pensamiento geográfico de Eliseo Reclús*. Tesis de licenciatura inédita dirigida por el Dr. Valentín Cabero Diéguez, Dpto. de Geografía, F.ª de Geografía e Historia, Universidad de Salamanca, Salamanca, enero, 1981, 484 pp.
- VIDA ESCOLAR (REDACCION): *Introducción*, «Vida Escolar», n.º 35-36, Madrid, enero-febrero, 1962, pp. 1-2.
- VIDAL DE LA BLACHE, P. M.ª: *La Geografía en la Escuela*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», t. XLI, 1917, pp. 164-170.
- VILA, P.: *La divisió territorial de Catalunya. Selecció d'escrits de geografia de Pau Vila*, vol. I, Barcelona, Curial, 1979, 330 pp.
- VILA, P.: *Aspectes geogràfics de Catalunya. Selecció d'escrits de geografia de P. Vila*, vol. II, Barcelona, Curial, 1978, 369 pp.
- VILA, P.: *La Geografia i els seus homes. Selecció d'escrits de geografia de Pau Vila*, vol. III, Barcelona, Curial, 1978, 277 pp.
- VILA, P.: «La geografía francesa i Catalunya», en VILA, 1978, vol. III, pp. 86-109.

- VILA, P.: *Opinions d'un geògraf i actituds d'un ciutadà. Selecció d'escrits de geografia de Pau Vila*, vol. IV, Barcelona, Curial, 1979, 214 pp.
- VILA VALENTI, J.: *Formentera. Estudio de Geografía Humana*, «Estudios Geográficos», 40, Madrid, 1950, pp. 389-442.
- VILA VALENTI, J.: *Fines y medios del estudio de la geografía local en la escuela*, «Vida Escolar», 27, Madrid, marzo, 1961, pp. 2-4.
- VILA VALENTI, J.: *Los caminos. Su estudio en la escuela primaria*, «Vida Escolar», 28, Madrid, 1961b, pp. 2-4.
- VILA VALENTI, J.: *Algunos aspectos de la metodología actual de la enseñanza de la Geografía*, «Vida Escolar», 35-36, Madrid, 1962, pp. 15-18.
- VILA VALENTI, J.: «Prólogo», en DERRAU, 1971.
- VILA VALENTI, J.: «La geografía regional en el comienzo de los estudios secundarios», comunicación al Symposium sobre enseñanza de la Geografía celebrado con anterioridad al XX Congreso Geográfico Internacional, publicado en *Volumen de aportación española al XX Congreso Geográfico Internacional*, Zaragoza, C.S.I.C., Instituto «Elcano» de Geografía-Instituto de Estudios Pirenaicos, 1964b, pp. 151-153.
- VILA VALENTI, J.: *Symposium sobre enseñanza de la Geografía* (Londres, julio 1964), «Estudios Geográficos», 101, Madrid, 1965, pp. 573-574.
- VILA VALENTI, J.: «Prólogo», en PLANS, 1967, pp. 11-13.
- VILA VALENTI, J.: *Geografía científica y Geografía aplicada*, Barcelona, C.S.I.C., 1968, 24 pp.
- VILA VALENTI, J.: *Algunos puntos de vista acerca de la Geografía aplicada*, «Revista de Geografía», vol. II, n.º 1, Barcelona, enero-junio, 1968b, pp. 43-55.
- VILA VALENTI, J.: «La Geografía actual ante los problemas del estudio regional», en *VII Coloquio Asociación Ciencia Regional de Lengua Francesa*, Madrid, Servicio de Estudios de Barcelona del Banco de Urquijo, Madrid, Edit. Moneda y Crédito, 1968c, pp. 239-257.
- VILA VALENTI, J.: «Contribución del geógrafo al estudio del desarrollo regional», en *La problemática del desarrollo regional*, Valencia, mayo, 1969, 13 pp. (separata sin numerar).
- VILA VALENTI, J.: *Origen y significado de la Sociedad Geográfica de Madrid*, «Revista de Geografía», vol. XI, n.º 1-2, Barcelona, enero-diciembre, 1977 pp. 5-21.
- VILA VALENTI, J.: «Perspectivas de la geografía en España y Portugal: enseñanza, investigación y problemas profesionales», *I Coloquio Ibérico de Geografía* (Salamanca, 2-5 de mayo 1979), Salamanca, 1981, pp. 15-22.
- VILA VALENTI, J.: «Geografía comparada y Geografía general», en *Estudios de Geografía. Homenaje a Alfredo Floristán*. Pamplona, Institución Príncipe de Viana, 1981, pp. 453-459.
- VILA VALENTI, J.: Recensión del trabajo de CAPEL, 1981; «Investigación y Ciencia», octubre, 1982, pp. 115-118.
- VILANOVA Y PIERA, J.: *Observación y explicación del plan de una obra de Geografía Geológica*, hechas por D. ———, Catedrático de Paleontología en la Universidad Central en la reunión ordinaria de la Sociedad celebrada el 3 de junio de 1876, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. I, n.º 3, Madrid, septiembre, 1876, pp. 219-226.
- VILANOVA Y PIERA, J.: *Congresos científicos de 1882*. Conferencia pronunciada el día 29 de mayo de 1882, por D. ———, «Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid», t. XV, n.º 1, Madrid, julio, 1883, pp. 7-22.
- VILAS LOPEZ, L.: *La nueva geografía*, «Enseñanza Media», 76-78, Madrid, febrero-marzo, 1961, pp. 227-228.
- VINAO FRAGO, A.: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1982, 517 pp.
- VIVES, J. L.: *Obras completas*, 2 vols., Madrid, Aguilar, 1948.
- WILLMANN, O.: «Ueber Geographie», en BITTERLICH-WILLMANN, H. (Ed.):

- Saemtliche Werke*, t. I, Aalen, Scientia Verlag, 1968 (1.ª ed. 1866), pp. 274-278.
- WILLMANN, O.: *Teoría de la formación humana (La Didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación)*, 2 vols., Madrid, C.S.I.C., 1948 (1.ª ed. 1882-1889).
- XIRAU, J.: *Manuel B. Cossío y la educación en España*, México, F.C.E., 1945, 316 pp. (existe una edición en Ariel, 1969).

ANEXO I

RELACION DE MATERIAS DE LOS PLANES DE ESTUDIO QUE COMPONEN EL BACHILLERATO (1836-1970) INDICE ANEXO (I)

Tabla	1: Plan de Estudios de 4 de agosto de 1836.
"	2: Arreglo Provisional de Estudios de 29 de octubre de 1836.
"	3: Plan de Estudios de 17 de septiembre de 1845.
"	4: Plan de Estudios de 8 de julio de 1847.
"	5: Plan de Estudios de 14 de agosto de 1849.
"	6: Plan de Estudios de 28 de agosto de 1850.
"	7: Plan de Estudios de 10 de septiembre de 1852.
"	8: Plan de Estudios de 23 de septiembre de 1857.
"	9: Plan de Estudios de 26 de agosto de 1858.
"	10: Plan de Estudios de 21 de agosto de 1861.
"	11: Plan de Estudios de 9 de octubre de 1866.
"	12: Plan de Estudios de 25 de octubre de 1868.
"	13: Plan de Estudios de 3 de junio de 1873.
"	14: Plan de Estudios de 10 de septiembre de 1873.
"	15: Plan de Estudios de 13 de agosto de 1880.
"	16: Plan de Estudios de 13 de agosto de 1880.
"	17: Plan de Estudios de 16 de septiembre de 1894.
"	18: Plan de Estudios de 30 de noviembre de 1894.
"	19: Plan de Estudios de 12 de julio de 1895.
"	20: Plan de Estudios de 13 de septiembre de 1898.
"	21: Plan de Estudios de 26 de mayo de 1899.
"	22: Plan de Estudios de 20 de julio de 1900.
"	23: Plan de Estudios de 17 de agosto de 1901.
"	24: Plan de Estudios de 6 de septiembre de 1903.
"	25: Plan de Estudios de 25 de agosto de 1926.
"	26: Reforma de 7 de agosto de 1931.
"	27: Plan de Estudios de 13 de julio de 1932.
"	28: Plan de Estudios de 29 de agosto de 1934.
"	29: Plan de Estudios de 20 de septiembre de 1938.
"	30: Plan de Estudios de 12 de junio de 1953.
"	31: Plan de Estudios de 31 de mayo de 1957.
"	32: Plan de Estudios de 31 de mayo de 1967.

Tabla 1

PLAN DE ESTUDIOS DE 4 DE AGOSTO DE 1836

Instrucción secundaria elemental

Gramática española y latina.
Lenguas vivas más usuales.
Elementos de Matemáticas.
Elementos de Geografía, Cronología e Historia.
Elementos de Historia natural.
Elementos de Física y Química.
Elementos de Mecánica y Astronomía física.
Elementos de Literatura.
Elementos de Ideología.
Elementos de Religión, Moral y de Política.
Dibujo natural y lineal.

Instrucción secundaria superior

Gramática.
Lenguas vivas más usuales.
Elementos de Matemáticas.
Elementos de Geografía, Cronología e Historia.
Elementos de Historia natural.
Elementos de Física y Química.
Elementos de Mecánica y Astronomía física.
Elementos de Literatura.
Elementos de Ideología.
Elementos de Religión, Moral y de Política.
Dibujo natural y lineal.
Economía política.
Derecho natural.
Administración.
Griego, Árabe y Hebreo.

Fuente: Real decreto de 4 de agosto de 1836, *Colección de Decretos de S. M. la Reina Doña Isabel*, t. XXI, p. 309.

Tabla 2**ARREGLO PROVISIONAL DE ESTUDIOS DE 29 DE OCTUBRE DE 1836***Primer año*

Elementos de matemáticas.

Lógica y Principios de gramática general.

Geometría aplicada al dibujo lineal.

Segundo año

Elementos de matemáticas.

Física experimental y nociones de Química.

Geografía matemática y física.

Tercer año

Filosofía moral y fundamentos de religión.

Historia, sobre todo de España.

Principios generales de literatura, en especial la española.

Como materias voluntarias y a cargo de los alumnos podían estudiarse inglés, francés y dibujo natural.

Fuente: Real Orden de 29 de octubre de 1836, *Colección de Decretos de S. M. la Reina Doña Isabel*, t. XXI, p. 497.

Tabla 3

PLAN DE ESTUDIOS DE 17 DE SEPTIEMBRE DE 1845

*Segunda enseñanza elemental**Primer año*

- 1.º— Gramática castellana. Rudimentos de lengua latina.
- 2.º— Ejercicios de cálculo aritmético. Nociones elementales de geometría. Elementos de geografía.
- 3.º— Mitología y principios de Historia general.

Segundo año

- 1.º— Lengua castellana. Lengua latina, sintaxis y principios de la traducción.
- 2.º— Principios de moral y religión.
- 3.º— Continuación de la Historia y con especialidad la de España.

Tercer año

- 1.º— Continuación de las lenguas castellana y latinas: ejercicios de traducción y composición en ambos idiomas.
- 2.º— Principios de psicología, ideología y lógica.
- 3.º— Lengua francesa.

Cuarto año

- 1.º— Continuación de la lengua castellana; traducción de los clásicos latinos y composición.
- 2.º— Complemento de la aritmética; álgebra hasta las ecuaciones del segundo grado inclusive; geometría: trigonometría rectilínea; geometría práctica.
- 3.º— Continuación de la lengua francesa.

Quinto año

- 1.º— Traducción de los clásicos latinos. Elementos de retórica y poética. Composición.
 - 2.º— Elementos de física con algunas nociones de química.
 - 3.º— Nociones de historia natural.
- Durante estos cinco años podían cursarse, libremente, dibujo lineal y dibujo de figura.

Segunda enseñanza de ampliación

1.º— Letras

- Lengua inglesa.
- Lengua alemana.
- Perfección de la lengua latina.
- Lengua griega.
- Lengua hebrea.
- Lengua árabe.
- Literatura general y, en particular, la española.
- Filosofía con un resumen de su historia.
- Economía política.
- Derecho político y administrativo.

2.º— Ciencias

- Matemáticas sublimes.
- Química general.
- Mineralogía.
- Zoología.
- Botánica.
- Astronomía física.

Tabla 4

PLAN DE ESTUDIOS DE 8 DE JULIO DE 1847

Religión y moral.
 Lengua española.
 Lengua latina.
 Retórica y Poética.
 Elementos de Geografía.
 Elementos de Historia general y particular de España.
 Elementos de Matemáticas.
 Elementos de Psicología, Ideología y Lógica.
 Elementos de Física experimental y nociones de Química.
 Nociones de Historia natural.
 Lenguas vivas.
 Dibujo.
 Gimnástica.

FUENTE: Real decreto de 8 de julio de 1847, *Colección Legislativa de España*, t. XLI, art. 2.º, p. 299.

Tabla 5

PLAN DE ESTUDIOS DE 14 DE AGOSTO DE 1849

Primer año

Latín y castellano.
 Religión y moral.

Segundo año

Latín y castellano.
 Geografía.
 Historia.
 Religión y moral.

Tercer año

Latín y castellano.
 Historia.
 Geografía.
 Religión y moral.
 Matemáticas (aritmética y álgebra).

Cuarto año

Religión y moral.
 Historia.
 Geografía.
 Matemáticas (geometría, trigonometría, topografía).

Quinto año

Física.
 Historia natural.
 Religión y moral.
 Psicología y Lógica.

FUENTE: Real orden de 14 de agosto de 1849, *Colección Legislativa de España*, tomo XLVII, p. 643.

Tabla 6

PLAN DE ESTUDIOS DE 28 DE AGOSTO DE 1850

Religión y Moral.
Lengua española.
Lengua latina.
Retórica y Poética, acompañadas de la traducción y composición latinas.
Elementos de Geografía y de Historia.
Elementos de Matemáticas.
Elementos de Psicología y Lógica.
Elementos de Física y nociones de Química.
Nociones de Historia natural.
Lenguas vivas (como estudio no obligatorio).

FUENTE: Real decreto de 28 de agosto de 1850, *Colección Legislativa de España*, t. I, arts. 7.º y 8.º, p. 778.

Tabla 7

PLAN DE ESTUDIOS DE 10 DE SEPTIEMBRE DE 1852

*Periodo de Latinidad y Humanidades**Primer año*

Primera parte de la Gramática, o sea el conocimiento, clasificación de las palabras, sus accidentes y propiedades.
Doctrina cristiana y la Historia del Antiguo Testamento.

Segundo año

Repaso de las materias de primer año, sintaxis, ortografía y prosodia.
Doctrina cristiana e Historia del Nuevo Testamento.

Tercer año

Repaso de las materias de los años anteriores, ritos romanos, mitología y elementos de Retórica y Poética.
Doctrina cristiana e Historia del Antiguo Testamento.
Estudios elementales de Filosofía

Primer año

Elementos de Matemáticas.
Estudios de los autores clásicos latinos y castellanos.
Geografía e Historia.

Segundo año

Continuación de los elementos de Matemáticas.
Estudios de los autores clásicos latinos y castellanos.
Elementos de Física general y experimental y de Química general.

Tercer año

Elementos de Psicología y Lógica.
Elementos de Ética.
Elementos de los Clásicos latinos y castellanos.
Estudio de Historia natural.

FUENTE: Real decreto de 10 de septiembre de 1852, *Colección Legislativa de España*, t. LXXV, arts. 72 y 73, p. 48-51.

Tabla 8

PLAN DE ESTUDIOS DE 23 DE SEPTIEMBRE DE 1857

*Estudios de Latinidad y Humanidades**Primer año*

Latín y castellano.

Ejercicios de primera enseñanza, o sea lectura, escritura, aritmética y conocimiento práctico de los mapas geográficos.

Segundo año

Latín y castellano.

Ejercicios de primera enseñanza, o sea lectura, escritura, aritmética y conocimiento práctico de los mapas geográficos.

Tercer año

Latín y lectura del Griego.

Historia sagrada, explicación del Catecismo y Moral cristiana.

Geografía e Historia general.

*Estudios Elementales de Filosofía**Cuarto año*

Aritmética y Álgebra.

Geografía e Historia de España.

Latín y Griego.

Quinto año

Retórica y Poética, con ejercicios de traducción latina y composición castellana.

Una lengua viva de las que se enseñen en el establecimiento.

Geometría y principios de Trigonometría plana y de Geometría matemática.

Sexto año

Elementos de Física y Química.

Elementos de Historia natural.

Continuación del estudio de la lengua viva.

Elementos de Psicología y Lógica.

FUENTE: Real decreto de 23 de septiembre de 1857; citado de MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 167.

Tabla 9

PLAN DE ESTUDIOS DE 26 DE AGOSTO DE 1858

Explicación de la Doctrina cristiana, nociones de Historia sagrada y principios de Religión y Moral.
Gramática castellana y latina.
Gramática griega, y ejercicios de traducción y análisis de castellano y de latín.
Ejercicios de análisis, traducción de los expresados idiomas y composición castellana y latina.
Elementos de Retórica y Poética.
Elementos de Geografía.
Elementos de Historia.
Elementos de Aritmética y Algebra con la teoría y aplicación de los logaritmos.
Elementos de Geometría y Trigonometría rectilínea.
Elementos de Física y Química.
Nociones de Historia natural.
Elementos de Psicología, Lógica y Ética.
Lengua francesa.
Repaso de lectura y escritura.

De manera optativa podía estudiarse también, Dibujo. El alumno estaba autorizado a cursar simultáneamente estas materias, siempre que se siguiese el orden lógico que aparece en el plan y que no hiciese más de tres clases diarias.

Tabla 10

PLAN DE ESTUDIOS DE 21 DE AGOSTO DE 1861

Primer año

Gramática latina y castellana.
Doctrina cristiana e Historia sagrada.
Principios y ejercicios de Aritmética.

Segundo año

Gramática latina y castellana.
Nociones de Geografía descriptiva.
Principios y ejercicios de Geometría.

Tercer año

Ejercicios de análisis y traducción latina y rudimentos de lengua griega.
Nociones de Historia general y particular de España.
Aritmética y Algebra, hasta las ecuaciones de segundo grado inclusive.

Cuarto año

Elementos de Retórica y Poética, con ejercicios de comparación de trozos selectos latinos y castellanos.
Composición castellana y latina.

Quinto año

Psicología, Lógica y Filosofía moral.
Elementos de Física y Química.
Nociones de Historia natural.
Antes de presentarse al examen de Bachiller, los alumnos habrán tenido que cursar un año de «Lengua francesa» en cualquiera de los cinco años de la segunda enseñanza.

Tabla 11

PLAN DE ESTUDIOS DE 9 DE OCTUBRE DE 1866

*Primer periodo (Latinidad y Humanidades)**Primer curso*

Gramática castellana y latina, con ejercicios de traducción y análisis.
Catecismo e Historia sagrada.

Segundo curso

Gramática castellana y latina, con ejercicios de traducción y análisis.
Catecismo e Historia sagrada.

Tercer curso

Retórica y Poética, continuando los ejercicios de análisis, traducción y composición latinas.
Catecismo e Historia sagrada.

*Segundo periodo**Primer curso*

Psicología.
Geografía e Historia general.
Aritmética, Algebra, hasta las ecuaciones y principios de Geometría.

Segundo curso

Lógica
Historia de España.
Física y nociones de Química.

Tercer curso

Ética y fundamentos de Religión.
Nociones de Historia natural.
Perfección del latín y principios generales de literatura.
Los alumnos deben aprender privadamente la lengua francesa, pues en el examen de Bachillerato tendrán que hacer una traducción de este idioma.

FUENTE: Real decreto de 9 de octubre de 1866, *Colección Legislativa de España*, tomo XCVI, arts. 8.º y 12.º, p. 686-687.

Tabla 12-I

PLAN DE ESTUDIOS DE 25 DE OCTUBRE DE 1868

El Estado no fija la duración de la segunda enseñanza en un número determinado de cursos, sino que propone las siguientes asignaturas:
 Gramática latina y castellana (dos cursos).
 Elementos de Retórica y Poética.
 Nociones de Geografía.
 Nociones de Historia universal.
 Historia de España.
 Aritmética y Álgebra.
 Geometría y Trigonometría rectilínea.
 Elementos de Física y Química.
 Nociones de Historia natural.
 Psicología, Lógica y Filosofía moral.
 Fisiología e Higiene.

FUENTE: Decreto de 25 de octubre de 1868, *Colección Legislativa de España*, t. C, art. 2.º, p. 453; citado de MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 249.

Tabla 12-II

PLAN DE ESTUDIOS DE 25 DE OCTUBRE DE 1868
(Sin Latín)

Gramática castellana.
 Geografía.
 Aritmética y Álgebra.
 Historia antigua.
 Geometría y Trigonometría.
 Nociones de Fisiología e Higiene.
 Historia media y moderna, debiéndose dar con extensión la de España.
 Física.
 Antropología.
 Química.
 Cosmología.
 Lógica.
 Principios generales de arte y de su historia en España, con aplicaciones a la composición técnica de las bellas artes e industriales.
 Biología y Ética.
 Principios de literatura con un breve resumen de la historia de la literatura española.
 Principios de Derecho y nociones de Derecho civil español.
 Nociones elementales de Derecho español político-administrativo y penal.
 Elementos de Agricultura, Industria fabril y Comercio.

FUENTE: Decreto de 25 de octubre de 1868, *Colección Legislativa de España*, t. C, art. 2.º, p. 453; citado MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 249-250.

Tabla 13

PLAN DE ESTUDIOS DE 3 DE JUNIO DE 1873

Primer grupo

1. — Lexicografía española.
2. — Gramática española.
3. — Principios e Historia del Arte.
4. — Principios de Literatura e Historia de la Española.

Segundo grupo

1. — Geografía y Etnografía.
2. — Historia antigua.
3. — Historia media y moderna.

Tercer grupo

1. — Antropología.
2. — Lógica.
3. — Biología y Ética.
4. — Cosmología y Teodicea.

Cuarto grupo

1. — Principios de Derecho natural y Nociones del civil y mercantil español.
2. — Nociones de Derecho político, penal y procesal español. Economía.

Quinto grupo

1. — Matemáticas (primer curso).
2. — Matemáticas (segundo curso).
3. — Física.
4. — Química. — Matemáticas aplicadas.
5. — Uranografía y Geología. — Botánica y Zoología.
6. — Fisiología e Higiene. — Tecnología.

Como materias optativas se ofrecen dos cursos de música, dos cursos de dibujo y dos cursos de gimnástica higiénica.

Tabla 14

PLAN DE ESTUDIOS DE 10 DE SEPTIEMBRE DE 1873

Deroga el plan de estudios del 3 de junio de 1873, dejando en vigor la legislación anterior.

FUENTE: Decreto de 10 de septiembre de 1873, *Colección Legislativa de España*, tomo CXI, p. 354.

Tabla 15

PLAN DE ESTUDIOS DE 13 DE AGOSTO DE 1880

Latín y Castellano, con ejercicios prácticos.
Retórica y Poética.
Francés, Inglés o Alemán.
Psicología, Lógica y Filosofía moral.
Geografía general y particular de España.
Historia de España.
Historia universal.
Aritmética y Álgebra.
Geometría y Trigonometría.
Física y Química.
Historia natural, con principios de Fisiología e Higiene.
Agricultura.

FUENTE: Real decreto de 13 de agosto de 1880, *Colección Legislativa de España*, tomo CXXV, p. 210.

Tabla 16

PLAN DE ESTUDIOS DE 13 DE AGOSTO DE 1880
(Rama aplicación)

Dibujo lineal, de adorno y de figura.

Nociones de Mecánica industrial y de Química aplicada a las artes.

Topografía elemental teórico-práctica, con medición de superficies, aforos y levantamiento de planos.

Aritmética mercantil y Teneduría de libros, práctica de contabilidad, correspondencia y operaciones mercantiles.

Economía política y Legislación mercantil e industrial.

Geografía y estadística comercial.

Francés, Inglés, Alemán e Italiano.

Tabla 17

PLAN DE ESTUDIOS DE 16 DE SEPTIEMBRE DE 1894

ESTUDIOS GENERALES

Primer año

Latín y Castellano (Elementos de Lexigrafía y construcción latinas).
 Francés.
 Matemáticas (Ejercicios prácticos de Aritmética y Geometría).
 Geografía (Astronomía y Física).
 Historia de España (Cuadros de Historiografía de España).

Segundo año

Latín y Castellano (Gramática comparada hispanolatina y Ejercicios de traducción latinas).
 Francés.
 Matemáticas (Ampliación de Aritmética y Elementos de Álgebra).
 Geografía (Política descriptiva).
 Historia Universal (Plan razonado de la misma y breve noticia acerca de las principales fases del desarrollo de la cultura).

Tercer año

Latín y Castellano (Práctica de composiciones en prosa castellana. Ejercicios de traducción latina y Preceptiva elemental literaria).
 Matemáticas (Ampliación de Geometría y elementos de Trigonometría).
 Elementos de Física.
 Psicología elemental.
 Cuadros de Historia natural.

Cuarto año

Elementos de Química.
 Principios de Lógica y Ética.
 Nociones de Derecho usual.
 Nociones de Organografía y de Fisiología humanas.
 Elementos de Agronomía y Nociones generales de las principales industrias.

Además de estas materias, había también otras como las de Caligrafía (dos cursos), Gimnasia (cuatro años) y Dibujo (cuatro años, en sus modalidades de dibujo lineal, geométrico, de adorno y paisaje y de figura).

ESTUDIOS PREPARATORIOS

a) Sección de Ciencias Morales.

Primer año

Ampliación de Latín.
Antropología general y Psicología.
Estética y Teoría del Arte.

Segundo año

Elementos lexigráficos de lengua griega.
Sociología y Ciencias éticas.
Sistemas filosóficos.
Historia elemental de las Literaturas y especialmente de la española.
b) Sección de Ciencias Físico-Naturales.

Primer año

Ampliación del Latín.
Ampliación de Matemáticas.
Mineralogía y Geología.

Segundo año

Elementos lexigráficos de lengua griega.
Ampliación de Matemáticas.
Ampliación de Física.
Ampliación de Química, Botánica y Zoología.

Tabla 18

PLAN DE ESTUDIOS DE 30 DE NOVIEMBRE DE 1894

Primer año

Primero de Latín y Castellano (Lexigrafía y Construcciones latinas).
 Primero de Matemáticas (Ejercicios prácticos de Aritmética y Geometría).
 Primero de Geografía (Astronomía y Física).
 Cuadros de Historiografía de España.
 Gimnástica.

Segundo año

Segundo de Latín y Castellano (Gramática comparada hispano-latina y traducción latina).
 Segundo de matemáticas (Ampliación de Aritmética y Elementos de Álgebra).
 Segundo de Geografía (Político-descriptiva).
 Plan razonado de Historia universal y breve noticia del desarrollo de la cultura.
 Primer curso de francés.
 Gimnástica.

Tercer año

Tercero de matemáticas (Ampliación de Geometría y Elementos de Trigonometría).
 Segundo de francés.
 Tercero de Latín (Preceptiva literaria y Prácticas de composición de prosa castellana).
 Psicología elemental.
 Elementos de Física.
 Gimnástica.

Cuarto año

Historia elemental de las Literaturas y especialmente de la Española.
 Principios de Lógica y Ética.
 Elementos de Química.
 Cuadros de Historia natural.
 Teoría e Historia del Arte.
 Gimnástica.

Quinto año

Nociones de Organografía y Fisiología humanas.
 Elementos de Agronomía y Nociones generales de las principales industrias.
 Nociones de Derecho usual.
 Ampliación de Matemáticas (Aplicaciones de los estudios elementales y preparación de los superiores).
 Ampliación de Física.
 Gimnástica.

La relación de materias es la correspondiente a alumnos que ya estuviesen matriculados en el primer curso de la primera enseñanza antes del 16 de septiembre de 1894.

FUENTE: Real orden de 30 de noviembre de 1894, *Colección Legislativa de España*, t. CLVI, art. 1.º, p. 785-786.

Tabla 19

PLAN DE ESTUDIOS DE 12 DE JULIO DE 1895

Religión.
 Latín y Castellano, con ejercicios prácticos.
 Retórica y Poética.
 Francés.
 Psicología, Lógica y Filosofía moral.
 Geografía general y particular de España.
 Historia de España.
 Historia universal.
 Aritmética y Álgebra.
 Geometría y Trigonometría.
 Física y Química.
 Historia natural con principios de Filosofía e Higiene.
 Agricultura.
 Dibujo (optativa).
 Gimnástica (optativa).

FUENTE: Real decreto de 12 de julio de 1895, *Colección Legislativa de España*, tomo CLVIII, art. 1.º, p. 76.

Tabla 19-II

PLAN DE ESTUDIOS DE 17 DE JULIO DE 1895
(Adaptación)

Segundo año
 Latín y Castellano (segundo curso).
 Aritmética y Álgebra.
 Geografía Político-descriptiva.

Tercer año
 Geometría y Trigonometría.
 Retórica y Poética.
 Francés (segundo año).

Cuarto año
 Historia universal.
 Lógica y Filosofía moral.
 Francés (segundo curso).
 Elementos de Química.

Quinto año
 Fisiología e Higiene.
 Elementos de Química.
 Agricultura.
 Francés (segundo curso).

FUENTE: Real orden de 17 de julio de 1895, *Colección Legislativa de España*, tomo CLVIII, pp. 162-163.

Tabla 20

PLAN DE ESTUDIOS DE 13 DE SEPTIEMBRE DE 1898

Primer curso

Doctrina cristiana.
Castellano (primer curso).
Geografía (primer curso).
Aritmética (primer curso) y Contabilidad.
Gimnasia (primer curso) con Fisiología e Higiene.

Segundo curso

Historia sagrada y nociones de Religión.
Castellano (segundo curso).
Geografía (segundo curso).
Aritmética (segundo curso) y Álgebra.
Literatura preceptiva.
Dibujo (primer curso).

Tercer curso

Francés (primer curso).
Historia de España.
Literatura española.
Geometría (primer curso) y Contabilidad.
Dibujo (segundo curso).
Gimnasia (segundo curso) con Fisiología e Higiene.

Cuarto curso

Francés (segundo curso).
Latín (primer curso).
Historia Universal (primer curso).
Geometría (segundo curso) y Trigonometría.
Física (primer curso).
Química (primer curso).

Quinto curso

Latín (segundo curso).
Historia Universal (segundo curso).
Psicología y Lógica.
Física (segundo curso).
Zoología (primer curso).
Química (segundo curso) y Mineralogía.

Sexto curso

Latín (tercer curso).
Ética y Derecho usual con Economía política.
Teoría e Historia del Arte.
Zoología (segundo curso).
Botánica y Agricultura.
Técnica industrial y agrícola.

FUENTE: Real decreto de 13 de septiembre de 1898, *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1898, pp. 253-255.

Tabla 21

PLAN DE ESTUDIOS DE 26 DE MAYO DE 1899

Primer año

Latín y Castellano (Gramática).
Geografía e Historia.
Religión.
Matemáticas.

Segundo año

Latín y Castellano (Gramática).
Francés.
Geografía e Historia.
Religión.
Matemáticas.

Tercer año

Latín y Castellano (Gramática y Literatura).
Francés.
Geografía e Historia.
Religión.
Matemáticas.
Ciencias naturales.

Cuarto año

Latín y Castellano (Literatura).
Francés.
Geografía e Historia.
Religión.
Matemáticas.
Ciencias Físicas.
Ciencias naturales.

Quinto año

Latín y Castellano (Literatura).
Francés.
Geografía e Historia.
Matemáticas.
Ciencias físicas.
Ciencias naturales.

Sexto año

Latín y Castellano (Literatura y Retórica).
Francés.
Geografía e Historia.
Filosofía.
Matemáticas.

Séptimo año

Geografía e Historia.
Filosofía.
Ciencias físicas.
Ciencias naturales.

La Gimnasia y el Dibujo se daban también como materias voluntarias. La Geografía era impartida a lo largo de cuatro cursos.

Tabla 22

PLAN DE ESTUDIOS DE 20 DE JULIO DE 1900

Primer año

Castellano y Latín.
Nociones de Geografía astronómica, física y política.
Nociones y ejercicios de aritmética.
Religión.
Dibujo.
Gimnasia.

Segundo año

Castellano y Latín.
Geografía descriptiva general y especial de Europa.
Historia de España.
Nociones y ejercicios de Geometría.
Religión.
Dibujo.
Gimnasia.

Tercer año

Preceptiva general y literaria.
Geografía descriptiva particular de España.
Aritmética y Álgebra.
Francés, primer curso.
Religión.
Dibujo.
Gimnasia.
Historia de España.

Cuarto año

Preceptiva de los géneros literarios.
Geografía histórica, comercial y estadística.
Historia Universal.
Geometría y Trigonometría.
Psicología y Lógica.
Francés, segundo curso.
Religión.
Dibujo.
Gimnasia.

Quinto año

Ética y Sociología.

Elementos de Historia general de la Literatura.

Física, primer curso.

Química.

Historia natural, primer curso (Organografía, Fisiología, Zoología descriptiva).

Nociones de Higiene.

Inglés o Alemán, primer curso.

Dibujo.

Gimnasia.

Sexto año

Física, segundo curso.

Historia natural, segundo curso (Organografía y Fisiología vegetal, Botánica descriptiva, Geología y Mineralogía).

Agricultura y Técnica agrícola e industrial.

Derecho usual.

Inglés o Alemán, segundo curso.

Gimnasia.

Tabla 23

PLAN DE ESTUDIOS DE 17 DE AGOSTO DE 1901

Primer año

Lengua castellana: Gramática.
Geografía general y de Europa.
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría.
Religión.
Dibujo.
Gimnasia.
Caligrafía.

Segundo año

Lengua castellana: Preceptiva y composición.
Geografía especial de España.
Aritmética.
Religión.
Dibujo.
Gimnasia.
Caligrafía.

Tercer año

Lengua latina, primer curso.
Historia de España.
Geometría.
Lengua francesa, primer curso.
Religión.
Dibujo.
Gimnasia.
Geografía comercial y estadística.

Cuarto año

Lengua latina, segundo curso.
Historia universal.
Álgebra y Trigonometría.
Lengua francesa, segundo curso.
Dibujo.
Gimnasia.
Elementos de Cosmografía y Nociones de Física del globo.

Quinto año

Psicología y Lógica.
Elementos de Historia general de Literatura.
Física.
Química general.
Lengua inglesa o alemana, primer curso.
Dibujo.
Gimnasia.

Sexto año

Ética y rudimentos de Derecho.
Historia natural.
Fisiología e Higiene.
Agricultura y Técnica agrícola.
Técnica industrial.
Lengua inglesa o alemana, segundo curso.
Dibujo.
Gimnasia.

FUENTE: Real decreto de 12 de agosto de 1901, *Colección Legislativa de España*, volumen 2.º de 1901, art. 2.º, pp. 705-706.

Tabla 24

PLAN DE ESTUDIOS DE 6 DE SEPTIEMBRE DE 1903

Primer año

Lengua castellana.
Geografía general y de Europa.
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría.
Religión.
Caligrafía.

Segundo año

Lengua latina, primer curso.
Geografía especial de España.
Aritmética.
Religión.
Gimnasia.

Tercer año

Lengua latina, segundo curso.
Lengua francesa, primer curso.
Historia de España.
Geometría.
Religión.
Gimnasia.

Cuarto año

Preceptiva literaria y composición.
Lengua francesa, segundo curso.
Historia universal.
Álgebra y Trigonometría.
Dibujo.

Quinto año

Psicología y Lógica.
Elementos de Historia general de Literatura.
Física.
Fisiología.
Dibujo.

Sexto año

Ética y Rudimentos de Derecho.
Historia natural.
Agricultura y técnica agrícola e industrial.
Química general.

FUENTE: Real decreto de 6 de septiembre de 1903, *Colección Legislativa de España*, vol. 3.º de 1903, art. 1.º, pp. 98-99.

Tabla 25

PLAN DE ESTUDIOS DE 25 DE AGOSTO DE 1926

*Bachillerato elemental**Primer año*

Nociones generales de Geografía e Historia Universal.
Elementos de Aritmética.
Terminología científica, industrial y artística.
Religión (primer curso).
Francés primer curso).

Segundo año

Nociones de Geografía e Historia de América.
Elementos de Geometría.
Nociones de Física y Química.
Historia de la Literatura española.
Religión (segundo curso).
Francés (segundo curso).

Tercer año

Geografía e Historia de España
Historia natural.
Fisiología e Higiene.
Deberes éticos y cívicos y Rudimentos de Derecho.
Francés (tercer curso).

*Bachillerato universitario**Año común*

Lengua latina.
Nociones de Álgebra y Trigonometría.
Geografía política y económica.
Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal.
Agricultura.

SECCION DE LETRAS

Primer año

Lengua latina (segundo curso).
Literatura española comparada con la extranjera.

Psicología y Lógica.
Inglés, Alemán o Italiano, a elegir.

Segundo año

Literatura latina.
Ética.
Segundo curso de Inglés, Alemán o Italiano, completando el que se hubiese elegido el año anterior.

SECCION DE CIENCIAS

Primer año

Aritmética y Álgebra.
Física.
Geología.
Inglés, Alemán o Italiano.

Segundo año

Geometría y Trigonometría.
Química.
Biología.
Segundo curso de Inglés, Alemán o Italiano, completando el que se hubiese elegido el año anterior.

Tabla 26

REFORMA DE 7 DE AGOSTO DE 1931

Primer año

Lengua castellana.
Geografía general.
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría.
Religión (voluntaria).
Caligrafía.

Segundo año

Lengua castellana.
Geografía especial de España.
Aritmética y nociones de Geometría.
Religión (voluntaria).
Gimnasia.
Francés, segundo. Tendrán que estudiar primer curso de francés aquellos alumnos que no lo hayan aprobado antes del próximo 1.X.1931.

Tercer año

Lengua latina, primer curso. No será obligatoria para obtener el título de Bachiller elemental.
Lengua francesa, tercer curso.
Geografía e Historia de España.
Aritmética y Geometría.
Religión (voluntaria).
Gimnasia.
Historia natural. Sólo para alumnos que quieran conseguir el título de Bachiller elemental.

Cuarto año

Preceptiva literaria y composición.
Latín, primero.
Historia universal.
Álgebra y Trigonometría.
Dibujo.

Quinto año

Latín, segundo.
Psicología y Lógica.
Elementos de Historia general de la Literatura.
Física.
Dibujo.

Sexto año

Ética y rudimentos de Derecho.
Historia natural.
Agricultura y Técnica agrícola e industrial.
Química general.
Idiomas, segundo curso (inglés, alemán o italiano).
Física. Para los alumnos de letras.
Psicología y Lógica. Para los alumnos de ciencias.
La Taquigrafía y la Mecnografía se mantendrán como materias voluntarias.

Tabla 27

PLAN DE ESTUDIOS DE 13 DE JULIO DE 1932

Primer año

Matemáticas.
Lengua y Literatura.
Geografía e Historia.
Ciencias naturales.
Francés.
Dibujo.
Educación Física.

Segundo año

Lengua latina.
Geografía especial de España.
Aritmética.
Gimnasia.

Tercer año

Lengua latina, 1.º
Lengua francesa, 1.º
Historia de España.
Geometría.
Gimnasia.

Cuarto año

Lengua latina, 2.º
Lengua francesa, 2.º
Preceptiva literaria y composición.
Historia universal.
Álgebra y Trigonometría.
Dibujo.

Quinto año

Psicología y Lógica.
Latín, 2.º
Historia general de la Literatura.
Física.
Fisiología e Higiene.
Dibujo.

Sexto año

Ética y Rudimentos de Derecho.
Historia natural.
Agricultura.
Química general.

FUENTE: Orden de 13 de julio de 1932, *Colección Legislativa de España*, vol. 3.º de 1932, p. 102 y vol. 4.º de 1932, pp. 204-205 para las materias de 1.º

Tabla 28

PLAN DE ESTUDIOS DE 29 DE AGOSTO DE 1934

Primer curso

Lengua española y Literatura.
Geografía e Historia.
Matemáticas.
Nociones de Ciencias Físico-naturales.
Francés.
Dibujo.

Segundo curso

Lengua española y Literatura.
Geografía e Historia.
Matemáticas.
Nociones de Ciencias Físico-naturales.
Francés.
Dibujo.

Tercer curso

Lengua española y Literatura.
Geografía e Historia.
Matemáticas.
Ciencias Físico-naturales, con iniciación de conocimientos de Física y Química.
Francés.
Dibujo.

Cuarto curso

Lengua española y Literatura.
Geografía e Historia.
Matemáticas.
Física y Química.
Ciencias naturales.
Francés.
Latín.

Quinto curso

Lengua española y Literatura.
Geografía e Historia.
Matemáticas.
Física y Química.
Ciencias naturales.
Latín.

Sexto curso

Lengua española y Literatura.
Latín.
Filosofía y Ciencias sociales.
Matemáticas.
Ciencias Naturales.
Física y Química.
Inglés o Alemán.

Séptimo curso

Lengua española y Literatura.
Latín.
Filosofía y Ciencias sociales.
Matemáticas.
Ciencias naturales.
Inglés o Alemán.
El plan señala que, en los Institutos en donde sea posible, se creará una cátedra de griego para los alumnos de sexto y séptimo curso.

Tabla 29

PLAN DE ESTUDIOS DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1938

Religión y Filosofía.
Lenguas clásicas.
Lengua y Literatura Española.
Geografía e Historia.
Matemáticas.
Lenguas modernas.
Cosmología.

Los alumnos tenían que cursar también «Dibujo» y «Modelado», así como «Educación Física». Era necesaria la asistencia a conferencias de «Formación Patriótica», existiendo además otras actividades.

Tabla 30

PLAN DE ESTUDIOS DE 12 DE JUNIO DE 1953

*Bachillerato Elemental**Curso primero*

Religión.
Gramática española.
Geografía universal.
Matemáticas.
Ciencias naturales.

Curso segundo

Religión.
Latín.
Lengua y Literatura españolas.
Geografía de España.
Matemáticas.
Ciencias naturales.

Curso tercero

Religión.
Latín.
Lengua y Literatura españolas.
Historia.
Matemáticas.
Nociones de Física y Química.
Idioma moderno.

Curso cuarto

Religión.
Latín.
Lengua y Literatura españolas.
Historia.
Matemáticas.
Física y Química.
Idioma moderno.

*Bachillerato Superior**Curso quinto*

Religión.
Nociones de Filosofía (incluidas las de Ética y Derecho).
Lengua y Literatura españolas.

Historia del Arte y de la Cultura.
Física.
Ciencias naturales.
Idioma moderno.
Latín (opción Letras).
Griego (opción Letras).
Matemáticas (opción Ciencias).

Curso sexto

Religión.
Filosofía: exposición de los sistemas Filosóficos.
Lengua y Literatura españolas.
Geografía política y económica.
Química.
Ciencias naturales (con nociones de Fisiología e Higiene).
Idioma moderno.
Latín (opción Letras).
Griego (opción Letras).
Matemáticas (opción Ciencias).
Ampliación de Física (opción Ciencias).

Había también «Educación Física» y «Formación del Espíritu Nacional».

FUENTE: Decreto de 12 de junio de 1953, *Boletín Oficial del 2 de julio*; citado de ARANZADI 1953, R. 843, p. 677.

Tabla 31

PLAN DE ESTUDIOS DE 31 DE MAYO DE 1957

*Bachillerato elemental**Curso primero*

Religión.
Lengua española.
Geografía de España.
Matemáticas.
Dibujo.
Formación del Espíritu Nacional.
Educación Física y Deportiva.

Curso segundo

Religión.
Lengua española.
Geografía Universal.
Matemáticas.
Idioma moderno.
Dibujo.
Formación del Espíritu Nacional.
Educación Física y Deportiva.

Curso tercero

Religión.
Latín.
Matemáticas.
Ciencias Naturales.
Idioma moderno.
Dibujo.
Formación del Espíritu Nacional.
Educación Física y Deportiva.

Curso cuarto

Religión.
Latín.
Lengua española.
Historia.
Matemáticas.
Física y Química.
Formación del Espíritu Nacional.
Educación Física y Deportiva.

*Bachillerato Superior**Curso quinto*

Religión.
Ciencias Naturales.
Idioma moderno.
Dibujo.
Formación del Espíritu Nacional.
Educación Física y Deportiva.
Griego (opción Letras).
Latín (opción Letras).
Matemáticas (opción Ciencias).
Química (opción Ciencias).

Curso sexto

Religión.
Filosofía.
Lengua y Literatura Españolas.
Historia del Arte y de la Cultura.
Formación del Espíritu Nacional.
Educación Física y Deportiva.
Griego (opción Letras).
Latín (opción Letras).
Matemáticas (opción Ciencias).
Física (opción Ciencias).

Tabla 32

PLAN DE ESTUDIOS DE 31 DE MAYO DE 1967 (1)

Curso primero

Religión.

Lengua española.

Geografía de España

Matemáticas.

Ciencias Naturales.

Idioma moderno.

Dibujo.

Formación del Espíritu Nacional.

Enseñanzas de hogar o Formación manual.

Educación Física y Deportiva.

Curso segundo

Religión.

Lengua española.

Geografía Universal.

Matemáticas.

Ciencias Naturales.

Idioma moderno.

Dibujo.

Formación del Espíritu Nacional.

Enseñanzas de hogar o Formación manual.

Educación Física y Deportiva.

Curso tercero

Religión.

Lengua española.

Historia de España y Universal.

Matemáticas.

Nociones de Física y Química.

Idioma moderno.

Latín.

Formación del Espíritu Nacional.

Enseñanzas de hogar o Formación manual.

Educación Física y Deportiva.

Cuarto curso

Religión.

Lengua española.

Historia de España y Universal.

Matemáticas.

Física y Química.

Idioma moderno.

Latín.

Formación del Espíritu Nacional.

Enseñanzas de hogar o Formación manual.

Educación Física y Deportiva.

(1) Se refiere sólo al Bachillerato Elemental. El Bachillerato Superior vigente es el del plan de 1957. Véase tabla anterior.

FUENTE: Decreto de 31 de mayo de 1967, B.O. del M. de E. y C. del 12 de junio, p. 1343.

ANEXO II

CUADROS HORARIOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO QUE COMPONEN EL BACHILLERATO (1836-1970)

INDICE ANEXO (II)

- Cuadro 1: Arreglo Provisional de 29 de octubre de 1836.
- » 2: Plan de Estudios de 17 de septiembre de 1845.
 - » 3: Plan de Estudios de 8 de julio de 1847.
 - » 4: Plan de Estudios de 14 de agosto de 1849.
 - » 5: Plan de Estudios de 28 de agosto de 1850.
 - » 6: Plan de Estudios de 10 de septiembre de 1852.
 - » 7: Plan de Estudios de 23 de septiembre de 1857.
 - » 8: Plan de Estudios de 26 de agosto de 1858.
 - » 9: Plan de Estudios de 21 de agosto de 1861.
 - » 10: Plan de Estudios de 9 de octubre de 1866.
 - » 11: Plan de Estudios de 25 de octubre de 1868.
 - » 12: Plan de Estudios de 25 de octubre de 1868 (técnico).
 - » 13: Plan de Estudios de 3 de junio de 1873.
 - » 14: Plan de Estudios de 13 de agosto de 1880.
 - » 15: Plan de Estudios de 13 de agosto de 1880 (estudios de aplicación)
 - » 16: Plan de Estudios de 16 de septiembre de 1894.
 - » 17: Plan de Estudios de 16 de septiembre de 1894 (estudios preparatorios).
 - » 18: Plan de Estudios de 30 de noviembre de 1894.
 - » 19: Plan de Estudios de 12 de julio de 1895.
 - » 20: Plan de Estudios de 17 de julio de 1895.
 - » 21: Plan de Estudios de 13 de septiembre de 1898.
 - » 22: Plan de Estudios de 26 de mayo de 1899.
 - » 23: Plan de Estudios de 20 de julio de 1900.
 - » 24: Plan de Estudios de 17 de agosto de 1901.
 - » 25: Plan de Estudios de 6 de septiembre de 1903.
 - » 26: Plan de Estudios de 25 de agosto de 1926.
 - » 27: Plan de Estudios de 7 de agosto de 1931.
 - » 28: Plan de Estudios de 13 de julio de 1932.
 - » 29: Plan de Estudios de 29 de agosto de 1934.
 - » 30: Plan de Estudios de 20 de septiembre de 1938.
 - » 31: Plan de Estudios de 12 de junio de 1953.
 - » 32: Plan de Estudios de 31 de mayo de 1957.
 - » 33: Plan de Estudios de 31 de mayo de 1967.

Cuadro 1

ARREGLO PROVISIONAL DE 29 DE OCTUBRE DE 1836 (1)

Asignaturas	Horas semanales clase (2)			Total
	1.º	2.º	3.º	
Elementos de Matemáticas	9	9	—	18
Lógica y Principios de Gramática	9	—	—	9
Geometría aplicada al dibujo lineal	4,5	—	—	4,5
Física exp. y Noc. de Química	—	9	—	9
Geografía matemática y Física	—	4,5	—	4,5
Filosofía moral y Fundamentos de religión	—	—	9	9
Historia sobre todo de España	—	—	4,5	4,5
Principios gen. Literatura	—	—	4,5	4,5
TOTAL	22,5	22,5	18	63

(1) Se refiere sólo a los tres años de estudios de «Filosofía».

(2) Hemos considerado que cada clase duraba 90 minutos.

FUENTE: *Colección de Decretos*, t. XXI, p. 479 (elaboración propia).

Cuadro 2-I

PLAN DE ESTUDIOS DE 17 DE SEPTIEMBRE DE 1845

Asignaturas (p. elemental)	Horas semanales clase (1)					Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
Gramática cast. y lengua latina	15	15	15	15	15	75
Matemáticas	6	—	—	9	—	15
Elementos de Geografía (2)	3	—	—	—	—	3
Mitología e Historia	3	3	—	—	—	6
Principios de moral y religión	—	9	—	—	—	9
Principios de psicol., ideol. y lógica	—	—	9	—	—	9
Lengua francesa	—	—	3	3	—	6
Física y Química	—	—	—	—	9	9
Nociones de historia natural	—	—	—	—	3	3
TOTAL	27	27	27	27	27	135

(1) Dos horas y media para las primeras materias y 90 minutos para las segundas. La asignatura tercera es alterna y dura una hora.

(2) Incluida con la aritmética y la geometría como materia n.º 2 del primer curso. La hemos atribuido un tercio de su horario.

FUENTE: *Colección de Decretos*, t. XXXV, pp. 215-217 y p. 429 (elaboración propia).

Cuadro 2-II

PLAN DE ESTUDIOS DE 17 DE SEPTIEMBRE DE 1845

Asignaturas (p. ampliación)	Horas semanales clase (1)				Total
	6.º		7.º		
	L	C	L	C	
Lengua inglesa	6	—	—	—	6
Lengua alemana	6	—	—	—	6
Perfec. lengua latina	6	—	—	—	6
Lengua griega	6	—	—	—	6
Lengua hebrea	6	—	—	—	6
Lengua árabe	—	—	6	—	6
Lit. general y española	—	—	6	—	6
Filosofía	—	—	6	—	6
Economía política	—	—	6	—	6
Derecho político y administrativo	—	—	6	—	6
Matemáticas sublimes	—	6	—	—	6
Química general	—	6	—	—	6
Mineralogía	—	6	—	—	6
Zoología	—	—	—	6	6
Botánica	—	—	—	6	6
Astronomía física	—	—	—	6	6
TOTAL	30	18	30	18	96

(1) Dos horas de clase en días alternos.

FUENTE: *Colección de Decretos*, t. XXXV, pp. 217 y 430 (elaboración propia).

Cuadro 3

PLAN DE ESTUDIOS DE 8 DE JULIO DE 1847

Asignaturas	Horas semanales clase (1)					Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
Latín y castellano	12	12	12	—	—	36
Geografía	4,5	3	1,5	—	—	9
Religión y moral	3	3	1,5	1,5	1,5	10,5
Historia	—	3	3	3	—	9
Matemáticas	—	—	4,5	9	—	13,5
Retórica y Poética	—	—	—	7,5	1,5	9
Psicología y Lógica	—	—	—	—	7,5	7,5
Física y Química	—	—	—	—	7,5	7,5
Historia natural	—	—	—	—	4,5	4,5
TOTAL	19,5	21	22,5	21	22,5	106,5

(1) La duración de las clases es de dos horas (caso del latín), o de hora y media en todas las demás materias.

FUENTE: *Colección Legislativa de España*, t. XLI, pp. 567-568 (elaboración propia).

Cuadro 4

PLAN DE ESTUDIOS DE 14 DE AGOSTO DE 1849

Asignaturas	Horas semanales clase (1)					Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
Latín y Castellano	18	18	9	—	—	45
Religión y Moral	9	1,5	1,5	1,5	3	16,5
Geografía	—	4,5	3	3	—	10,5
Historia	—	3	4,5	4,5	—	12
Matemáticas	—	—	9	9	—	18
Retórica y Poética	—	—	—	9	—	9
Física	—	—	—	—	9	9
Historia natural	—	—	—	—	6	6
Psicología y Lógica	—	—	—	—	9	9
TOTAL	27	27	27	27	27	135

(1) Cada clase tenía 90 minutos de duración.

FUENTE: *Colección Legislativa de España*, t. XLVII, p. 643 (elaboración propia).

Cuadro 5

PLAN DE ESTUDIOS DE 28 DE AGOSTO DE 1850

Asignaturas (1)	Horas semanales clase (2)					Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
Latín y castellano	24	24	9	—	—	57
Religión y Moral	9	1,5	1,5	1,5	—	13,5
Geografía	—	7,5	—	—	—	7,5
Matemáticas	—	—	9	9	—	18
Retórica y Poética	—	—	—	9	1,5	10,5
Psicología y Lógica	—	—	—	—	9	9
Física	—	—	—	—	9	9
Geografía e Historia	—	—	7,5	7,5	—	15
Historia natural	—	—	—	—	7,5	7,5
TOTAL	33	33	27	27	27	147

(1) Como materias optativas había también lenguas vivas, dibujo y enseñanzas de adorno.

(2) Cada clase tenía una duración de 90 minutos. Sin embargo, las lecciones de latinidad en primero y segundo eran de dos horas.

FUENTE: *Colección Legislativa de España*, t. L, pp. 834-835 y *Plan de estudios de 28 de agosto de 1850. Reglamento para su ejecución*, Madrid, Imp. Nacional, 1851, pp. 75-76.

Cuadro 6

PLAN DE ESTUDIOS DE 10 DE SEPTIEMBRE DE 1852

Asignaturas	Horas semanales clase (1)						Total
	Latinidad y Humanidades			Est. Element. de Filosofía			
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	
Gramática latina y castellana	28	28	28	—	—	—	84
Doctrina cristiana e Historia Antiguo y Nuevo Testamento .	2	2	2	—	—	—	6
Matemáticas	—	—	—	9	9	—	18
Estudio de los autores clásicos latinos y castellanos	—	—	—	3	3	3	9
Geografía e Historia	—	—	—	9	—	—	9
Física y Química	—	—	—	—	9	—	9
Psicología, Lógica y Ética (2) ...	—	—	—	—	—	9	9
Historia natural	—	—	—	—	—	9	9
TOTAL	30	30	30	21	21	21	153

- (1) En Lat. y Humanidades hay de clases 3 horas por la mañana y dos por la tarde.
En el 2.º período de la secundaria, cada clase dura 90 minutos.
- (2) Los Elementos de Ética era una materia cuatrimestral.

Cuadro 7

PLAN DE ESTUDIOS DE 23 DE SEPTIEMBRE DE 1857

Horas semanales
clase (1)

Asignaturas	Latinidad y Humanidades			Est. Element. de Filosofía			Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	
Latín y Castellano	18	18	—	—	—	—	36
Latín y lectura de Griego	—	—	9	9	—	—	18
Ejercicios de lectura, escrit., arit. y conocimiento práctico de mapas geográficos	9	9	—	—	—	—	18
Historia sagrada, explicación Catecismo y Moral	—	—	9	—	—	—	9
Geografía e Historia general	—	—	9	—	—	—	9
Aritmética y Álgebra	—	—	—	9	—	—	9
Geografía e Historia de España ...	—	—	—	9	—	—	9
Geometría y Trigonometría	—	—	—	—	9	—	9
Retórica y Poética	—	—	—	—	9	—	9
Lengua viva (sin fijar)	—	—	—	—	9	4,5	13,5
Elementos de Física y Química ...	—	—	—	—	—	9	9
Elementos de Historia natural ...	—	—	—	—	—	9	9
Elementos de Psicología y Lógica .	—	—	—	—	—	4,5	4,5
TOTAL	27	27	27	27	27	27	162

(1) Cada clase duraba 90 minutos.

FUENTE: *Colección Legislativa de España*. t. LXXIII, pp. 353-355 (elaboración propia).

Cuadro 8

PLAN DE ESTUDIOS DE 26 DE AGOSTO DE 1858

Asignaturas (1)	Horas semanales clase (2)					Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
Gramática castellana y latina	18	18	—	—	—	36
Gramática griega y ejercicios de traducción y análisis de cast. y lat. ...	—	—	9	—	—	9
Ejercicios de anál., trad. de los expresados idiom. y anál. de cast. y lat.	—	—	—	4,5	—	4,5
Retórica y Poética	—	—	—	9	—	9
Aritmética y Álgebra	—	—	9	—	—	9
Geometría y Trigonometría	—	—	—	9	—	9
Física y Química	—	—	—	—	9	9
Psicología, Lógica y Ética	—	—	—	—	9	9
Elementos de Geografía	4,5	—	—	—	—	4,5
Nociones de Historia natural	—	—	—	—	4,5	4,5
Lengua francesa	—	—	4,5	4,5	—	9
Nociones de Historia	—	4,5	—	—	—	4,5
Doctrina cristiana	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	7,5
Repaso de lectura y escritura	4,5	4,5	—	—	—	9
TOTAL	28,5	28,5	24	28,5	24	133,5

- (1) El orden de las mismas es sólo uno de los muchos posibles.
 (2) La duración de la clase es de 90 minutos.

Cuadro 9

PLAN DE ESTUDIOS DE 21 DE AGOSTO DE 1861

Asignaturas	Horas semanales clase (1)					Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
Gramática latina y castellana	18	18	—	—	—	36
Doctrina cristiana e Historia sagrada	4,5	—	—	—	—	4,5
Principios y ejercicios de Aritmética	4,5	—	—	—	—	4,5
Nociones de Geografía descriptiva	—	4,5	—	—	—	4,5
Principios y ejercicios de Geometría	—	4,5	—	—	—	4,5
Ejercicios de análisis y traduc. latina y rudimentos de lengua griega ...	—	—	4,5	—	—	4,5
Nociones de Historia general y parti- cular de España	—	—	4,5	—	—	4,5
Aritmética y Álgebra	—	—	9	—	—	9
Elementos de Retórica y Poética	—	—	—	9	—	9
Composición castellana y latina	—	—	—	9	—	9
Psicología, Lógica y Moral	—	—	—	—	9	9
Elementos de Física y Química	—	—	—	—	9	9
Nociones de Historia natural	—	—	—	—	4,5	4,5
Lengua francesa (2)	—	—	4,5	—	—	4,5
TOTAL	27	27	22,5	18	22,5	117

(1) No se especifica duración de las clases. Seguimos tomando la del plan de 1857 (90 minutos).

(2) El plan no señala en qué año debe cursarse, dejándolo a voluntad.

Cuadro 10

PLAN DE ESTUDIOS DE 9 DE OCTUBRE DE 1866

Asignaturas (1)	Horas semanales clase (2)						Total
	1.º Período			2.º Período			
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	
Gramática castellana y latina, con ejerc. de traducción y análisis	18	18	—	—	—	—	36
Retórica y Poética	—	—	18	—	—	—	18
Catecismo e Historia sagrada	3	3	3	—	—	—	9
Psicología	—	—	—	6	—	—	6
Geografía e Historia general	—	—	—	6	—	—	6
Aritmética, Álgebra y principios de Geometría	—	—	—	9	—	—	9
Lógica	—	—	—	—	6	—	6
Historia de España	—	—	—	—	6	—	6
Física y nociones de Química	—	—	—	—	9	—	9
Ética y Fund. de Relig.	—	—	—	—	—	6	6
Nociones de Historia natural	—	—	—	—	—	6	6
Perfección del latín y principios generales de literatura	—	—	—	—	—	9	9
TOTAL	21	21	21	21	21	21	126

(1) El conocimiento del francés ha de adquirirse privadamente.

(2) En el primer período, la duración de las clases es de dos horas por la mañana y una por la tarde.

En el segundo período, 90 minutos en las materias de clase diaria y dos horas en las de clase alterna.

FUENTE: *Colección Legislativa de España*, t. XCVI, p. 681 (elaboración propia).

Cuadro 11

PLAN DE ESTUDIOS DE 25 DE OCTUBRE DE 1868
(clásico)

Asignaturas (1)	Horas semanales clase (2)					Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
Gramática latina y castellana	9	9	—	—	—	18
Elementos de Retórica y Poética	—	—	9	—	—	9
Nociones de Geografía	6	—	—	—	—	6
Nociones de Historia Universal	—	6	—	—	—	6
Historia de España	—	—	6	—	—	6
Aritmética y Álgebra	—	—	9	—	—	9
Geometría y Trigonometría	—	—	—	9	—	9
Elementos de Física y Química	—	—	—	—	9	9
Nociones de Historia natural	—	—	—	—	6	6
Psicología, Lógica y Filosofía moral ...	—	—	—	9	—	9
Fisiología e Higiene	—	—	—	—	6	6
TOTAL	15	15	24	18	21	93

(1) En realidad, el plan no habla de cursos, pues las asignaturas pueden elegirse a voluntad, de tal modo que unos acabarán en menos años que otros la secundaria.

(2) Se ha tomado la misma duración por clase que en el plan de 1866.

Cuadro 12

PLAN DE ESTUDIOS DE 25 DE OCTUBRE DE 1868
(técnico)

Asignaturas (1)	Horas semanales clase (2)						
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	
Gramática castellana	9	—	—	—	—	—	9
Geografía	6	—	—	—	—	—	6
Aritmética y Álgebra	—	9	—	—	—	—	9
Historia antigua	—	6	—	—	—	—	6
Geometría y Trigonometría	—	—	9	—	—	—	9
Nociones de Fisiología e Higiene .	—	—	—	6	—	—	6
Historia media y moderna	—	—	9	—	—	—	9
Física	—	—	—	9	—	—	9
Antropología	—	—	—	—	6	—	6
Química	—	—	—	—	6	—	6
Cosmología	—	—	—	—	—	6	6
Lógica	—	—	—	—	—	6	6
Principios generales del arte y de su Historia en España	—	—	—	—	—	6	6
Biología y Ética	—	—	—	—	6	—	6
Principios de Literatura y resu- men de Literatura española .	—	—	—	9	—	—	9
Principios de Derecho y nociones de Derecho civil español	—	—	—	—	6	—	6
Noc. element. de Derecho español político, administ. y penal ...	—	—	—	—	—	6	6
Element. de Agricultura, Industria fabril y Comercio	—	—	—	—	—	6	6
TOTAL	15	15	18	24	24	30	126

(1) El plan no habla de cursos en un sentido estricto, pues las asignaturas se escogen libremente.

(2) Se ha tomado la misma duración por clase que en el plan de 1866.

Cuadro 13

PLAN DE ESTUDIOS DE 3 DE JUNIO DE 1873

Asignaturas (1)	Horas semanales clase (2)						
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	
Lexicografía española	6	—	—	—	—	—	6
Geografía y Etnografía	6	—	—	—	—	—	6
Antropología	9	—	—	—	—	—	9
Principios de Derecho natural	6	—	—	—	—	—	6
Matemáticas (primer curso)	—	9	—	—	—	—	9
Gramática española	—	9	—	—	—	—	9
Historia antigua	—	6	—	—	—	—	6
Lógica	—	6	—	—	—	—	6
Nociones de Derecho político, pe- nal y procesal español	—	—	6	—	—	—	6
Matemáticas (segundo curso)	—	—	9	—	—	—	9
Principios e Historia del Arte	—	—	6	—	—	—	6
Historia media y moderna	—	—	9	—	—	—	9
Biología y Etica	—	—	—	9	—	—	9
Física	—	—	—	9	—	—	9
Principios de Literatura e Historia de España	—	—	—	9	—	—	9
Cosmología y Teodicea	—	—	—	6	—	—	6
Química	—	—	—	—	6	—	6
Matemáticas aplicadas	—	—	—	—	6	—	6
Uranografía y Geología	—	—	—	—	9	—	9
Botánica y Zoología	—	—	—	—	9	—	9
Fisiología e Higiene	—	—	—	—	—	6	6
Tecnología	—	—	—	—	—	6	6
Economía	—	—	—	—	—	6	6
TOTAL	27	30	30	33	30	18	168

(1) El plan sólo prescribe los seis años de duración de la segunda enseñanza. La distribución de materias por curso tiene mucho margen para el alumno.

(2) La duración de cada clase es la del plan de 1866.

Cuadro 14

PLAN DE ESTUDIOS DE 13 DE AGOSTO DE 1880
(estudios generales de segunda enseñanza)

Asignaturas (1)	Horas semanales clase (2)					Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
Latín y castellano	9	9	—	—	—	18
Geografía	4,5	—	—	—	—	4,5
Historia de España	—	4,5	—	—	—	4,5
Retórica y Poética	—	—	9	—	—	9
Aritmética y Algebra	—	—	9	—	—	9
Francés	—	—	9	4,5	—	13,5
Psicología, Lógica y Filosofía moral ...	—	—	—	9	—	9
Geometría y Trigonometría	—	—	—	9	—	9
Física y Química	—	—	—	—	9	9
Historia natural	—	—	—	—	9	9
Agricultura	—	—	—	—	9	9
TOTAL	13,5	13,5	27	22,5	27	103,5

- (1) El plan no especifica número de cursos, si bien del artículo 11 parece desprenderse que son cinco.
(2) Hemos considerado que cada clase duraba 90 minutos.

Cuadro 15

PLAN DE ESTUDIOS DE 13 DE AGOSTO DE 1880
(estudios de aplicación)

Asignaturas (1)	Horas semanales clase (2)					
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Dibujo lineal (3)	—	—	—	—	—	—
Dibujo de adorno y de figura	—	—	—	—	—	—
Dibujo de topografía	—	—	—	—	—	—
Aritmética y Álgebra	—	9	—	—	—	9
Geometría y Trigonometría	—	—	9	—	—	9
Nociones de Mecánica industrial .	—	—	—	—	9	9
Química aplicada a las artes	—	—	—	—	9	9
Elementos de Geografía	6	—	—	—	—	6
Geografía y Estadística comercial	—	6	—	—	—	6
Arit. mercantil y tened. de libros	—	—	9	—	—	9
Ejercicios prácticos de comercio .	—	—	—	—	—	6
Topografía y su dibujo	—	—	—	—	—	9
Economía política	—	—	—	9	—	9
Legislación mercantil e industrial	—	—	—	9	—	9
Francés	6	6	—	—	—	12
Inglés	6	6	—	—	—	12
Alemán	6	6	—	—	—	12
Italiano	—	—	6	—	—	6
TOTAL	24	33	24	18	18	15
						132

(1) Esta ordenación es sólo una de las posibles que permite el plan.

(2) Duración de la clase igual a la de 1866.

(3) No se señala ni número de horas ni cursos.

Cuadro 16

PLAN DE ESTUDIOS DE 16 DE SEPTIEMBRE DE 1894

Asignaturas (estudios generales)	Horas semanales clase (1)				
	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Latín y castellano	4,5	4,5	4,5	—	13,5
Francés	4,5	4,5	—	—	9
Matemáticas	4,5	4,5	4,5	—	13,5
Geografía	4,5	4,5	—	—	9
Historia	4,5	4,5	—	—	9
Elementos de Física	—	—	4,5	—	4,5
Psicología elemental	—	—	4,5	—	4,5
Cuadros de Historia natural	—	—	4,5	—	4,5
Elementos de Química	—	—	—	4,5	4,5
Principios de Lógica y Ética	—	—	—	4,5	4,5
Nociones de Derecho usual	—	—	—	4,5	4,5
Noc. Organografía y Fisiología humanas	—	—	—	4,5	4,5
Elementos de Agronomía y Nociones ge- nerales de las principales industrias .	—	—	—	4,5	4,5
Caligrafía (2)	4,5	4,5	—	—	9
Dibujo	4,5	4,5	4,5	4,5	18
Gimnasia	9	9	9	9	36
TOTAL	40,5	40,5	36	36	153

(1) Las clases duran 90 minutos.

(2) Para esta asignatura junto con Dibujo y Gimnasia, no había exámenes de prueba de curso (art. 60).

Cuadro 17

PLAN DE ESTUDIOS DE 16 DE SEPTIEMBRE DE 1894

Asignaturas (estudios preparatorios)	Horas semanales clase (1)				Total
	5.º		6.º		
	CM	CFN	CM	CFN	
Ampliación de Latín	9	9	—	—	18
Antropología general y Psicología	4,5	—	—	—	4,5
Estética y Técnica del Arte	4,5	—	—	—	4,5
Elem. lexicográficos de la lengua griega	—	—	3	3	6
Sociología y Ciencias Éticas	—	—	9	—	9
Sistemas Filosóficos	—	—	4,5	—	4,5
Historia elemental de la Literatura, es- pecialmente la española	—	—	4,5	—	4,5
Ampliación de Matemáticas	—	4,5	—	4,5	9
Mineralogía y Geología	—	4,5	—	—	4,5
Ampliación de Física	—	—	—	4,5	4,5
Ampliac. de Química, Botánica y Zoología	—	—	—	4,5	4,5
 TOTAL	 18	 18	 21	 16,5	 73,5

(1) De hora y media de duración.

FUENTE: *Colección Legislativa de España*, t. CLV, p. 624 (elaboración propia).

Cuadro 18

PLAN DE ESTUDIOS DE 30 DE NOVIEMBRE DE 1894 (1)

Asignaturas (2)	Horas semanales clase (3)					Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
Latín y Castellano	4,5	4,5	4,5	—	—	13,5
Matemáticas	4,5	4,5	4,5	—	—	13,5
Geografía	4,5	4,5	—	—	—	9
Cuadros de Historiografía de España .	4,5	4,5	—	—	—	9
Francés	—	4,5	4,5	—	—	9
Psicología elemental	—	—	4,5	—	—	4,5
Elementos de Física	—	—	4,5	—	—	4,5
Historia elemental de las Literaturas y especialmente la española	—	—	—	4,5	—	4,5
Principios de Lógica y Ética	—	—	—	4,5	—	4,5
Elementos de Química	—	—	—	4,5	—	4,5
Cuadros de Historia natural	—	—	—	4,5	—	4,5
Teoría e Historia del Arte	—	—	—	4,5	—	4,5
Nociones de Organografía y Fisiolo- gía humanas	—	—	—	—	4,5	4,5
Elem. de Agronomía y Nociones gene- rales de las principales industrias	—	—	—	—	4,5	4,5
Nociones de Derecho usual	—	—	—	—	4,5	4,5
Ampliación de Matemáticas	—	—	—	—	4,5	4,5
Ampliación de Física	—	—	—	—	4,5	4,5
Gimnástica	3	3	3	3	3	15
TOTAL	21	25,5	25,5	25,5	25,5	123

(1) Para alumnos matriculados en 1.º antes del 16.IX.1984.

(2) Son optativas y no figuran el Dibujo y la Caligrafía.

(3) De hora y media de duración.

Cuadro 19

PLAN DE ESTUDIOS DE 12 DE JULIO DE 1895

Asignaturas (1)	Horas semanales clase (2)					Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
Latín y castellano	9	9	—	—	—	18
Geografía	4,5	—	—	—	—	4,5
Religión	4,5	—	—	—	—	4,5
Matemáticas	—	9	9	—	—	18
Historia	—	4,5	4,5	—	—	9
Francés	—	—	4,5	4,5	—	9
Física y Química	—	—	—	9	—	9
Retórica y Poética (3)	—	—	—	9	—	9
Psicología, Lógica y Filosofía moral ...	—	—	—	—	9	9
Historia natural	—	—	—	—	9	9
Agricultura	—	—	—	—	9	9
TOTAL	18	22,5	18	22,5	27	108

(1) Había también Dibujo y Gimnasia, pero eran optativas.

(2) Hemos tomado la duración de las clases del plan de 1894: 90 minutos.

(3) No figuran las clases semanales. Al igual que en otros planes, la concedemos el rango de materia importante.

Cuadro 20

PLAN DE ESTUDIOS DE 17 DE JULIO DE 1895

Asignaturas (1)	Horas semanales clase (2)					Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
Latín y castellano	4,5	4,5	—	—	—	9
Matemáticas	4,5	4,5	4,5	—	—	13,5
Geografía	4,5	4,5	—	—	—	9
Cuadros de Historiografía de España ..	4,5	—	—	—	—	4,5
Gimnástica (3)	3	3	3	3	3	15
Retórica y Poética	—	—	4,5	—	—	4,5
Francés	—	—	4,5	4,5	4,5	13,5
Elementos de Química	—	—	—	4,5	4,5	9
Historia universal	—	—	—	4,5	—	4,5
Lógica y Filosofía moral	—	—	—	4,5	—	4,5
Fisiología e Higiene	—	—	—	—	4,5	4,5
Agricultura	—	—	—	—	4,5	4,5
TOTAL	21	16,5	16,5	21	21	96

- (1) Las materias de 1.º son las del plan de noviembre de 1894.
 (2) Hemos tomado la duración del plan anterior: 90 minutos.
 (3) Según plan noviembre 1894.

Cuadro 21

PLAN DE ESTUDIOS DE 13 DE SEPTIEMBRE DE 1898

Asignaturas	Horas semanales clase (1)						Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	
Doctrina cristiana	3	—	—	—	—	—	3
Castellano	3	3	—	—	—	—	6
Geografía	3	3	—	—	—	—	6
Aritmética	3	3	—	—	—	—	6
Gimnasia con Fisiología e Higiene	3	—	3	—	—	—	6
H.ª Sagrada y nocion. de Religión	—	3	—	—	—	—	3
Literatura preceptiva	—	3	—	—	—	—	3
Dibujo	—	3	3	—	—	—	6
Francés	—	—	3	3	—	—	6
Historia	—	—	3	3	3	—	9
Literatura española	—	—	3	—	—	—	3
Geometría	—	—	3	3	—	—	6
Latín	—	—	—	3	3	3	9
Física	—	—	—	3	3	—	6
Química	—	—	—	3	3	—	6
Psicología y Lógica	—	—	—	—	3	—	3
Zoología	—	—	—	—	3	3	6
Ética y Derecho usual con Eco- nomía política	—	—	—	—	—	3	3
Teoría e Historia del Arte	—	—	—	—	—	3	3
Botánica y Agricultura	—	—	—	—	—	3	3
Técnica industrial y agrícola	—	—	—	—	—	3	3
TOTAL	15	18	18	18	18	18	105

(1) Por comodidad hemos considerado que cada clase duraba 60 minutos, pese a que el plan autoriza hasta 90.

Cuadro 22

PLAN DE ESTUDIOS DE 26 DE MAYO DE 1899

Asignaturas (1)	Horas semanales clase (2)							Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	
Latín y castellano	6	6	5	4	4	5	—	30
Francés	—	2	2	2	2	2	—	10
Geografía e Historia	2	2	2	2	2	2	1	13
Filosofía	—	—	—	—	—	4	5	9
Religión	2	2	2	2	—	—	—	8
Matemáticas	4	3	3	3	3	3	—	19
Ciencias Físicas	—	—	—	2	2	—	5	9
Ciencias naturales	—	—	2	2	2	—	3	9
TOTAL	14	15	16	17	15	16	14	107

(1) No se incluyen las clases de Gimnasia y de Dibujo por ser voluntarias.

(2) No se señala una duración explícitamente. Se ha tomado la del plan anterior.

Cuadro 23

PLAN DE ESTUDIOS DE 20 DE JULIO DE 1900

Asignaturas	Horas semanales clase (1)						Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	
Religión	3	3	3	3	—	—	12
Castellano y Latín	9	9	—	—	—	—	18
Geografía	3	3	3	3	—	—	12
Historia	—	3	3	3	—	—	9
Preceptiva literaria	—	—	3	3	—	—	6
Filosofía	—	—	—	3	—	—	3
Derecho usual	—	—	—	—	—	3	3
Matemáticas	4,5	4,5	4,5	4,5	—	—	18
Dibujo	3	3	3	3	3	—	15
Francés	—	—	4,5	4,5	—	—	9
Inglés o Alemán	—	—	—	—	3	3	6
Gimnasia	3	3	3	3	3	3	18
Ética y Sociología	—	—	—	—	3	—	3
Historia de la Literatura	—	—	—	—	3	—	3
Física	—	—	—	—	3	3	6
Química	—	—	—	—	3	—	3
Historia natural	—	—	—	—	3	3	6
Agricultura y Técnica agrícola e industrial	—	—	—	—	—	4,5	4,5
TOTAL	25,5	28,5	27	30	24	19,5	154,5

(1) De una hora de duración. Latín y Castellano, Francés, Matemáticas y Agricultura 90 minutos.

FUENTE: *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1900, p. 528 (elaboración propia).

Cuadro 24

PLAN DE ESTUDIOS DE 17 DE AGOSTO DE 1901

Asignaturas	Horas semanales clase (1)						Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	
Lengua castellana	3	3	—	—	—	—	6
Historia General de la Literatura ..	—	—	—	—	3	—	3
Geografía	3	3	2	—	—	—	8
Matemáticas	3	3	5	5	—	—	16
Religión	2	2	1	—	—	—	5
Caligrafía	3	3	—	—	—	—	6
Dibujo	3	3	3	3	3	3	18
Gimnasia	2	2	2	2	2	2	12
Latín	—	—	3	3	—	—	6
Historia	—	—	3	3	—	—	6
Francés	—	—	3	3	—	—	6
Cosmografía y Nociones Física del Globo	—	—	—	3	—	—	3
Psicología y Lógica	—	—	—	—	3	—	3
Física	—	—	—	—	5	—	5
Química general	—	—	—	—	3	—	3
Inglés y Alemán	—	—	—	—	3	3	6
Historia natural	—	—	—	—	—	5	5
Fisiología e Higiene	—	—	—	—	—	3	3
Agricultura y Técnica Agrícola ...	—	—	—	—	—	3	3
Tecnología Industrial	—	—	—	—	—	3	3
Ética y Rudimentos del Derecho ..	—	—	—	—	—	3	3
TOTAL	19	19	22	22	22	25	129

(1) Han de durar entre 60 y 90 minutos. Por comodidad, hemos tomado aquí una hora.

FUENTE: *Colección Legislativa de España*, vol. 2.º de 1901, p. 698 (elaboración propia).

Cuadro 25

PLAN DE ESTUDIOS DE 6 DE SEPTIEMBRE DE 1903

Asignaturas	Horas semanales clase (1)						Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	
Lengua castellana	3	—	—	—	—	—	3
Preceptiva literaria y Composic.	—	—	—	3	—	—	3
Elementos Historia Gral. Literaria	—	—	—	—	3	—	3
Geografía	3	3	—	—	—	—	6
Aritmética y Geometría	3	3	5	5	—	—	16
Religión	2	2	1	—	—	—	5
Caligrafía	3	—	—	—	—	—	3
Lengua Latina	—	3	3	—	—	—	6
Gimnasia	—	3	3	—	—	—	6
Francés	—	—	3	3	—	—	6
Historia	—	—	3	3	—	—	6
Dibujo	—	—	—	3	3	—	6
Psicología y Lógica	—	—	—	—	3	—	3
Ética y Rudimentos del Derecho .	—	—	—	—	—	3	3
Física	—	—	—	—	5	—	5
Fisiología e Higiene	—	—	—	—	3	—	3
Historia Natural	—	—	—	—	—	5	5
Agricultura y Técnica Agrícola e Industrial	—	—	—	—	—	3	3
Química general	—	—	—	—	—	3	3
TOTAL	14	14	18	17	17	14	94

(1) Hemos considerado la duración de las clases similar a la del plan anterior.

Cuadro 26

PLAN DE ESTUDIOS DE 25 DE AGOSTO DE 1926

Asignaturas	Horas semanales clase (1)								Total
	B. Element.				B. Superior				
					4.º	5.º	6.º		
	1.º	2.º	3.º		L	C	L	C	
Geografía e Historia	3	3	3	—	—	—	—	—	9
Aritmética	3	3	—	3	—	6	—	6	21
Terminología científica, industrial y artística	3	—	—	—	—	—	—	—	3
Religión	3	3	—	—	—	—	—	—	6
Francés	3	3	3	—	—	—	—	—	9
Nociones de Física y Química .	—	3	—	—	—	—	—	—	3
Historia Literatura española ...	—	3	—	—	—	—	—	—	3
Historia Natural	—	—	3	—	—	—	—	—	3
Fisiología e Higiene	—	—	3	—	—	—	—	—	3
Deberes éticos, Rudimentos de Derecho	—	—	3	—	—	—	—	—	3
Lengua latina	—	—	—	6	6	—	6	—	18
Geografía Política y Económica ..	—	—	—	3	—	—	—	—	3
Historia cívica española	—	—	—	6	—	—	—	—	6
Agricultura	—	—	—	3	—	—	—	—	3
Literatura española comparada con la extranjera	—	—	—	—	6	—	—	—	6
Psicología y Lógica	—	—	—	—	6	—	—	—	6
Idiomas	—	—	—	—	3	3	3	3	12
Ética	—	—	—	—	—	—	6	—	6
Física	—	—	—	—	—	6	—	—	6
Química	—	—	—	—	—	—	—	6	6
Biología	—	—	—	—	—	—	—	6	6
Geología	—	—	—	—	—	6	—	—	6
TOTAL	15	18	15	21	21	21	15	21	147

(1) De una hora de duración.

FUENTE: *Gaceta* del 5 de septiembre de 1926 (elaboración propia).

Cuadro 27

PLAN DE ESTUDIOS DE 7 DE AGOSTO DE 1931

Asignaturas	Horas semanales clase (1)						Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	
Lengua castellana	3	3	—	—	—	—	6
Geografía	3	3	—	—	—	—	6
Aritmética y Geometría	3	3	5	—	—	—	11
Religión (2)	2	2	1	—	—	—	5
Caligrafía	3	—	—	—	—	—	3
Gimnasia	—	3	3	—	—	—	6
Francés	—	3	3	—	—	—	6
Latín	—	—	3	3	3	—	9
Geografía e Historia de España ...	—	—	5	—	—	—	5
Historia natural (3)	—	—	3	—	—	5	8
Preceptiva Literaria y Composic. ...	—	—	—	3	—	—	3
Historia universal	—	—	—	3	—	—	3
Algebra y Trigonometría	—	—	—	5	—	—	5
Dibujo	—	—	—	3	3	—	6
Psicología y Lógica	—	—	—	—	3	3	6
Elem. Historia Gral. de Literatura ...	—	—	—	—	3	—	3
Física	—	—	—	—	5	3	8
Ética y Rudimentos de Derecho ...	—	—	—	—	—	3	3
Agricultura y Técnica Industrial y Agrícola	—	—	—	—	—	3	3
Química general	—	—	—	—	—	3	3
Idiomas	—	—	—	—	—	3	3
TOTAL	14	17	23	17	17	23	111

(1) De una hora de duración.

(2) Voluntaria.

(3) Sólo para alumnos que aspiren al título de bachiller elemental.

FUENTE: *Colección Legislativa de España*, t. CCLXXVI, p. 432 (elaboración propia).

Cuadro 28

PLAN DE ESTUDIOS DE 13 DE JULIO DE 1932 (1)

Asignaturas	Horas semanales clase (2)						Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	
Matemáticas	3	3	5	5	—	—	16
Lengua y Literatura	3	—	—	—	—	—	3
Geografía	3	3	—	—	—	—	6
Ciencias naturales	3	—	—	—	—	—	3
Dibujo	3	—	—	3	3	—	9
Educación física	3	3	3	—	—	—	9
Lengua latina	—	3	3	3	3	—	12
Historia	—	—	3	3	—	—	6
Preceptiva literaria y composición	—	—	—	3	—	—	3
Psicología y Lógica	—	—	—	—	3	—	3
Historia Gral. de la Literatura ...	—	—	—	—	3	—	3
Física	—	—	—	—	5	—	5
Fisiología e Higiene	—	—	—	—	3	—	3
Ética y Rudimentos de Derecho ...	—	—	—	—	—	3	3
Historia natural	—	—	—	—	—	5	5
Agricultura	—	—	—	—	—	3	3
Química general	—	—	—	—	—	3	3
Lengua francesa	3	—	3	3	—	—	9
TOTAL	21	12	17	20	20	14	104

- (1) Es un plan de adaptación. Tiene como base el de 1903.
 (2) De una hora de duración.

FUENTE: *Colección Legislativa de España*, vol. 3.º de 1932, p. 102 y vol. 4.º de 1932, pp. 204-205 para las materias de primero (elaboración propia).

Cuadro 29

PLAN DE ESTUDIOS DE 29 DE AGOSTO DE 1934

Asignaturas	Horas semanales clase (1)							Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	
Lengua española y Literatura (2) ...	3	3	3	3	3	3	3	21
Geografía e Historia	3	3	3	4	3	—	—	16
Matemáticas	3	3	4	3	3	3	3	22
Noc. de Ciencias Físicas Naturales .	2	2	2	—	—	—	—	6
Francés	4	4	4	3	—	—	—	15
Dibujo	3	3	3	—	—	—	—	9
Física y Química	—	—	—	3	6	3	—	12
Ciencias Naturales	—	—	—	2	4	2	3	11
Latín	—	—	—	6	6	3	3	18
Filosofía y CC. Sociales	—	—	—	—	—	4	6	10
Inglés o Alemán	—	—	—	—	—	6	6	12
TOTAL	18	18	19	24	25	24	24	152

(1) Cada clase duraba 1 hora.

(2) No figura en el plan, por error. Dada su importancia la hemos dado 3 horas.

Cuadro 30

PLAN DE ESTUDIOS DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1938

Asignaturas	Horas semanales clase							Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	
Religión	2	2	2	2	2	2	2	14
Lengua latina	3	3	3	3	—	—	—	12
Lengua española	3	3	3	3	2	—	—	14
Geografía e Historia	3	3	3	3	2	—	—	14
Aritmética y Geometría	3	3	3	3	—	—	—	12
Italiano o Francés	3	3	3	—	—	—	—	9
Elem. Ciencias de la Naturaleza ...	2	2	2	—	—	—	—	6
Lengua griega	—	—	—	3	3	—	—	6
Inglés o Alemán	—	—	—	3	3	3	3	12
Repaso idioma latino elegido	—	—	—	1	1	1	1	4
Introducción a la Filosofía	—	—	—	—	3	—	—	3
Lengua y Literatura latinas	—	—	—	—	3	3	3	9
Algebra y Elementos de Trigonometría	—	—	—	—	3	3	2	8
Teoría del Conocimiento y Ontología	—	—	—	—	—	3	—	3
Lengua y Literatura griegas	—	—	—	—	—	3	3	6
Literatura española y nociones de Literatura extranjera	—	—	—	—	—	2	2	4
Historia del Imperio Español	—	—	—	—	—	2	2	4
Expos. princip. sistemas filosóficos	—	—	—	—	—	—	3	3
Ejercicios gimnásticos	6	6	6	6	6	6	6	42
Conferencia Formación patriótica de la juventud	1	1	1	1	1	1	1	7
Dibujo y modelado	2	2	2	2	2	2	2	14
Elem. de Físico-Química	—	—	—	2	2	2	2	8
TOTAL	28	28	28	32	33	33	32	214

FUENTE: *Boletín Oficial del Estado* de 23 de septiembre de 1938, pp. 100-101 (elaboración propia).

Cuadro 31

PLAN DE ESTUDIOS DE 12 DE JUNIO DE 1953

Asignaturas	Horas semanales (1)										Total
	B. Elemental					B. Superior					
						5.º		6.º			
	1.º	2.º	3.º	4.º	L	C	Ci	L	C	Ci	
Religión	3	2	2	2	—	2	—	—	2	—	13
F. del E. Nacional ...	1	1	1	1	—	1	—	—	1	—	6
Gramática castellana	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
Geografía	3	3	—	—	—	—	—	—	2	—	8
Matemáticas	3	3	3	3	—	—	6	—	—	3	21
Ciencias naturales ...	3	2	—	—	—	2	—	—	2	—	9
Latín	—	5	4	3	2	—	—	3	—	—	17
Lengua y Literatura españolas	—	3	—	—	—	3	—	—	3	—	9
Lengua y Literatura .	—	—	3	3	—	—	—	—	—	—	6
Historia	—	—	3	3	—	—	—	—	—	—	6
Física y Química ...	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	4
Idioma moderno ...	—	—	2	3	—	3	—	—	3	—	11
Filosofía	—	—	—	—	—	3	—	—	3	—	6
Física	—	—	—	—	—	2	—	—	—	3	5
Griego	—	—	—	—	4	—	—	3	—	—	7
Historia del Arte y de la cultura	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	2
Química	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	3
TOTAL	18	19	20	20	6	18	6	6	19	6	138

(1) Véase disposiciones finales de este plan de estudios.

FUENTE: *Boletín Oficial del Estado* del 2 de julio; cit. ARANZADI 1953, R. 843 páginas 678-679 (elaboración propia).

Cuadro 32

PLAN DE ESTUDIOS DE 31 DE MAYO DE 1957

Asignaturas	Horas semanales (1) clase										Total
	B. Elemental					B. Superior					
						5.º		6.º			
	1.º	2.º	3.º	4.º	L	C	Ci	L	C	Ci	
Religión	2	2	2	2	—	2	—	—	2	—	12
Lengua española	6	6	—	3	—	—	—	—	—	—	15
Geografía	6	4	—	—	—	—	—	—	—	—	10
Matemáticas	6	3	3	3	—	—	6	—	—	3	24
Dibujo	3	2	2	—	—	2	—	—	—	—	9
F. del E. Nacional ...	1	1	1	1	—	1	—	—	1	—	6
Educación Física ...	3	3	3	3	—	3	—	—	2	—	17
Idioma moderno	—	6	4	—	—	3	—	—	—	—	13
Latín	—	—	6	3	6	—	—	3	—	—	18
Ciencias naturales ...	—	—	6	—	—	6	—	—	—	—	12
Historia	—	—	—	6	—	—	—	—	—	—	6
Física y Química	—	—	—	6	—	—	—	—	—	—	6
Griego	—	—	—	—	4	—	—	4	—	—	8
Química	—	—	—	—	—	—	4	—	—	—	4
Filosofía	—	—	—	—	—	—	—	—	6	—	6
Lengua y Literatura española	—	—	—	—	—	—	—	—	6	—	6
Historia del Arte y de la cultura	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	3
Física	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4
TOTAL	27	27	27	27	10	17	10	7	20	7	179

(1) Unidades didácticas: tres cuartos de hora de clase y otro tanto de permanencia.

FUENTE: *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* de 1 de agosto de 1957, p. 1630 (elaboración propia).

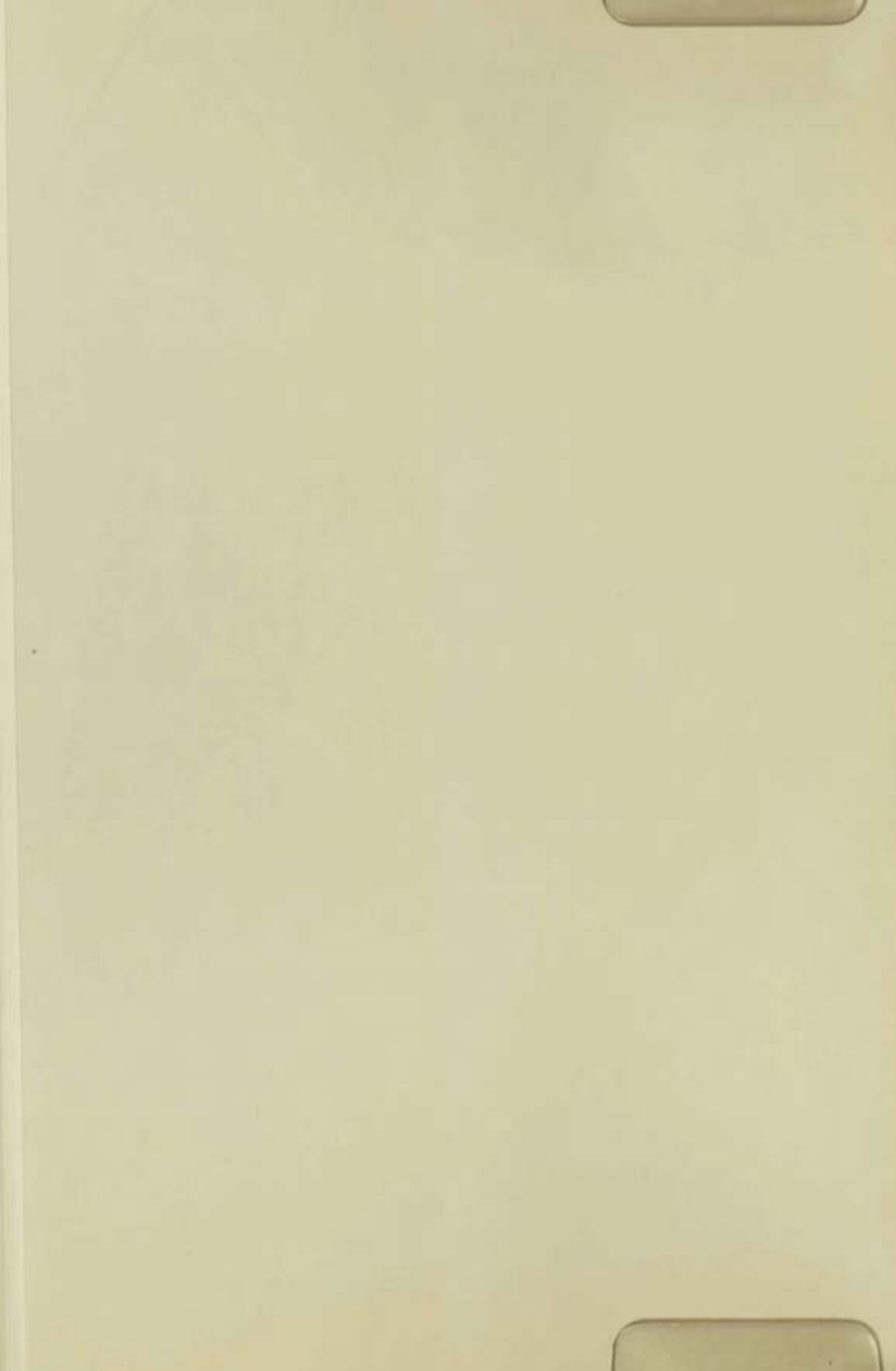
Cuadro 33

PLAN DE ESTUDIOS DE 31 DE MAYO DE 1967
(Bachillerato Elemental) (1)

Asignaturas	Horas semanales clase (1)				Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	
Religión	2	2	2	2	8
Lengua española	3	3	3	3	12
Matemáticas	3	3	3	3	12
Ciencias Naturales	3	3	—	—	6
Idioma moderno	3	3	3	3	12
Dibujo	3	3	—	—	6
Formación de Educación Nacional	1	1	1	1	4
Enseñanza del hogar o formac. manual	2	2	2	2	8
Educación física y deportiva	3	3	3	3	12
Historia	—	—	3	3	6
Geografía	3	3	—	—	6
Nociones de Física y Química	—	—	3	3	6
Latín	—	—	3	3	6
TOTAL	26	26	26	26	104

- (1) El Bachillerato Superior vigente es el del plan de 1957. Véase cuadro anterior.
(2) Cada clase duraba 1 hora (véase art. 3.º del plan).





FE DE ERRATAS

<i>Página</i>	<i>Línea</i>	<i>Dice</i>	<i>Debe decir</i>
8	35-36 ()	<i>cuarenta y sesenta</i>	<i>cincuenta y sesenta</i>
9	6	dicha crisis el	dicha crisis— el
10	20	científico-ducacional	científico-educacional
12	39	(1836-1975). Para	(1836-1970). Historia de una crisis. Para
12	4 (nota)	medio «eterno»	medio «externo»
17	3 (nota 2)	Grundbergriffe	Grundbegriffe
28	9 (nota 43)	mecanismo	mecanicismo
29	3	Himatkunde	Heimatkunde
78	6 (nota 7)	19882	1982
92	28	cosmógrafo,	cosmógrafo»,
110	Hay que numerarla como	109	
109	Hay que numerarla como	110	
125	3 (nota 52)	aMnjón	Manjón
140	17 (nota 49)	Escolas d'Estudi	Escolas d'Estiu
142	4 (nota 57)	eGográfica	Geográfica
151	Suprimir las dos líneas de	la primera nota n.º 28.	
195	15	a modificar,	a modificarse,
212	26	doctorados	doctorandos
230	23	evntajas	ventajas
235	Pasar el primer renglón al	segundo lugar.	
240	22	geeografía	geografía.

() Corresponde al índice del capítulo décimo.

Alberto LUIS GOMEZ (Bilbao, 1946) cursó estudios de geografía en la Universidad de Barcelona, obteniendo el grado de licenciado (1979) con un trabajo que analizaba la geografía social muniquesa. Tras una estancia de dos años (1978-1980) como becario en los Institutos de Geografía de Bonn y Munich, se incorporó (1980) al Departamento de Geografía de la Universidad de Cantabria en el que desarrolla actualmente su actividad profesional. En él realizó y presentó (1983) la tesis doctoral que ha constituido el punto de partida para la elaboración de la obra que tiene entre manos el lector. Autor de diversos trabajos y miembro del consejo de redacción de la revista *Geo-Crítica*, A. Luis tiene como centros de interés en la actualidad la investigación curricular en el campo de la geografía, la reflexión sobre la problemática teórica y metodológica de la geografía como ciencia social empírica, así como aspectos relacionados con la geografía del comportamiento durante el tiempo libre, tanto en su vertiente científica como pedagógica.



La serie "Geo-Crítica. Textos de Apoyo" publicará sobre todo trabajos extensos que complementen o desarrollen las propuestas o los debates realizados a través de "Geo-Crítica". Editará esencialmente textos de carácter teórico, investigaciones históricas, y repertorios de documentación básica. También incluirá estudios empíricos de particular significación para la discusión de problemas generales. Textos de carácter más breves se publican en la colección "Pensamiento y método Geográficos", que aparece también en Ediciones de la Universidad de Barcelona.

**"Geo-Crítica. Textos de Apoyo".
Primeros números:**

1. Ciencia para la burguesía.
2. Geo Edafología. Texto inédito de Emilio Huguet del Villar.
3. Los ingenieros Militares en España durante el siglo XVIII. Repertorio biográfico e inventario de su labor científica y espacial.
4. Geografía dialéctica. Una perspectiva polaca.
5. La organización territorial de empresas e instituciones públicas en España.



GEO
critica
TEXTOS DE APOYO

publicacions
edicions
universitat
de barcelona





LA GEOGRAFIA EN EL BACHILLERATO ESPAÑOL

