

La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del estado español?

M.^a DEL MAR DEL POZO ANDRÉS

Departamento de Educación.

Universidad de Alcalá

RESUMEN

En este artículo se aborda el estudio de los planteamientos organizativos de las escuelas graduadas madrileñas en el primer tercio del siglo XX. Se analizan aspectos como la distribución del tiempo y el trabajo, la organización de contenidos y programas, el empleo de libros de texto o materiales escritos, y la aplicación de metodologías innovadoras características del movimiento internacional de la Nueva Educación. A través de este recorrido por la intrahistoria escolar de las graduadas más importantes de la capital, se intenta determinar las características del modelo de nueva escuela pública gestado en España en estos años y del que Madrid ofrece ejemplos muy paradigmáticos y representativos.

ABSTRACT

This article offers the curricular basis of the Madrilenian graduated schools during the first thirty years of the XXth century. We analyse some aspects like the temporary organization of the day's scholar journey, the timing of the work, the arrangement of curriculum programs, the use of textbooks and written materials, and the practice of methodological innovations drifted from the international pedagogical movement of the New Education. Through this look over the internal scholar history of the most important graduated schools in Madrid, we intend to define the characteristics of a new model of public school sprung in Spain during those years and which most representative examples can be found in Madrid.

1. Idiosincrasia y especificidad del caso madrileño dentro del panorama pedagógico español

El R.D. de 26 de octubre de 1901 estableció el plan de estudios que regiría a partir de aquel momento en las escuelas primarias españolas. A pesar de que era bastante completo, muchos testimonios coinciden en señalar que no se desarrollaba en su totalidad en la mayoría de los centros. Esto era lo que sucedía en los unitarios o en los graduados que funcionaban en la práctica como tales, pero en los Grupos escolares parece que se impartían todas las materias consideradas como obligatorias, aunque la importancia concedida a cada una de ellas variaba mucho de unos colegios a otros. El Ministerio de Instrucción Pública jamás divulgó ninguna normativa sobre contenidos mínimos y su extensión y distribución por niveles de enseñanza, de manera que cada maestro tenía una absoluta libertad de acción, pero también se encontraba con «*la tarea y la responsabilidad de dar a estas cuestiones de organización escolar una solución personal adecuada*»¹. La consecuencia de esta situación saltaba a la vista, y se traducía en una disparidad de criterios entre unos docentes y otros, y entre instituciones primarias de diferentes localidades. Desde fuera, el efecto producido era de anarquía y de caos, como constataba un profesor portugués en 1918:

«La escuela primaria española no tiene programas oficiales, de modo que cada profesor organiza el programa que mejor le parece, dando a las diferentes disciplinas la extensión e intensidad que quiere, habiendo disciplinas que no se dan (...).

Hállanse abolidos los exámenes, siendo los profesores los que dan por terminada la instrucción primaria de los alumnos, cuando así lo creen oportuno.

En sustitución del examen, sin embargo, tienen la exposición anual, premios a los alumnos y profesores, y de este modo se evalúa el grado de instrucción de los alumnos y la competencia profesional de los maestros. En ella se exhiben los trabajos escritos, dibujos y labores de alumnos y alumnas.

Pero estas exposiciones conducen a una enseñanza inconexa, fragmentaria, dedicándose en las escuelas un cuidado más particular a la cultura artística y manual de los alumnos, abandonando o, por lo menos, perjudicando mucho su cultura intelectual, literaria y científica»².

No cabe duda de que la progresiva introducción de la graduación escolar fue cambiando paulatinamente este estado de cosas, e incluso las llevó a extremos opuestos. Frente a la opinión del maestro portugués, expresada en 1918, encontramos las de M.^a Francisca Moreno, Pablo de Andrés y Cobos o David Bayón, todos ellos buenos conocedores de los principales colegios de

¹ Sáinz, F. (1929). Para el perfeccionamiento del Magisterio. El régimen interior de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 87, 119.

² Orellana, J. (1918). La escuela española juzgada desde fuera. *Boletín Escolar*, 152, 2.077.

las grandes ciudades españolas, quienes a finales de los años veinte coincidían en su juicio sobre la escuela española: demasiado intelectual, seguidora del modelo francés, obsesionada por los contenidos y las disciplinas formales mucho más que por el desarrollo de las habilidades manuales o de la expresión creativa³. Claro que también estaban de acuerdo en resaltar la ventaja que suponía el que la ley no prefijase patrones o modelos de comportamiento docente, lo que prevenía de caer en la uniformidad y en una igualdad escasamente motivadora.

A Madrid, por su abundancia de centros públicos de todo tipo, podían aplicársele cualquiera de estas apreciaciones hechas con carácter general. En la capital coexistían escuelas unitarias, en las que muy raramente se desarrollaba el conjunto del curriculum obligatorio por las diferencias de edad y de conocimientos entre los niños; con centros graduados en los que todas y cada una de las materias eran tratadas con extensión y profundidad. En la mayoría de las aulas monoclase, cuya organización estaba únicamente supeditada al arbitrio del profesor, la distribución temporal de los contenidos era fruto del azar y de la improvisación cotidiana; en algunos de los Grupos escolares, cada sección tenía su horario, que sólo se modificaba en circunstancias excepcionales. En los colegios unitarios, difícilmente el maestro llegaba a elaborar programas coherentes y graduales de las asignaturas, adaptados a los distintos niveles del alumnado; en las graduadas, éste era un requisito inherente a su propia naturaleza, por lo cual resultaba casi obligatoria su redacción, recayendo esta tarea generalmente en el Director. Por supuesto, se daban excepciones en uno u otro sentido: clases independientes en las que el plan curricular de 1901 se impartía en su totalidad, y graduadas que, por carencias de medios o dificultades para trabajar en equipo, dejaban de enseñar algunas de las materias contenidas en aquél.

El caso madrileño, además de ser un ejemplo característico del desarrollo escolar español en los comienzos del siglo xx, presenta dos peculiaridades que hacen especialmente interesante su estudio con carácter monográfico. En primer lugar, y debido al notorio planteamiento centralista de la política pedagógica gubernamental, los poderes públicos llegaron a considerar a Madrid capital como el epicentro desde el cual se expandirían las ideas innovadoras al resto del país, como modelo y ejemplo de la renovación educativa nacional. En la configuración de este rol de Madrid como «escaparate pedagógico de España» influyó bastante el pensamiento de los intelectuales de la «generación de 1914», así como el ser esta ciudad sede de importantes acontecimientos históricos que atrajeron la atención de la prensa extranjera, como la Jura y la boda del rey

³ Moreno, M^a F. (1928). *Un viaje de estudio. Memoria*. Segovia: Imp. Provincial, pp. 7-9; Andrés y Cobos, P. DE (1927). *Un viaje por las escuelas de España. Memoria*. Segovia: Imp. Provincial, pp. 6-7; y Bayón, D. (1929). La Escuela Baixeras, de Barcelona. *Escuelas de España*, 2, 60-64.

Alfonso XIII, y el uso propagandístico que, a través de las escuelas madrileñas, se pensaba hacer del progreso educativo español cara al exterior con motivo del fallido Congreso de Educación Popular previsto para 1913. Muchos docentes y políticos de las regiones periféricas contribuyeron a afianzar el carácter modélico de la capital en cuestiones de enseñanza primaria al organizar y subvencionar viajes de estudio a Madrid con el fin de visitar sus principales instituciones escolares.

Precisamente por este papel ejemplarizante que los poderes públicos asignaron a Madrid en materia educativa, también la convirtieron en sede de la mayor parte de los ensayos oficiales abordados, con notable parsimonia y cicatería, desde el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: creación de graduadas modélicas y regidas por Patronatos escolares, experimentación de nuevos procedimientos de preparación y selección de Directores y maestros, desarrollo de iniciativas curriculares innovadoras como los cursos y clases complementarias de formación pre-profesional dentro de la escuela primaria, apoyo a experiencias metodológicas interesantes como colonias estatales de vacaciones inspiradas en los principios de autogobierno, financiación de las primeras actividades de orientación vocacional en los colegios públicos, aplicación de modelos de mobiliario y material escolar para su posterior generalización al resto de centros escolares nacionales..., etc. Y la consecuencia directa de este planteamiento ministerial fue la rapidez con que se extendió en Madrid la enseñanza graduada entre 1900 y 1931. En este último año la capital contaba ya con 69 escuelas públicas graduadas y el 67% de sus aulas escolares oficiales estaban ubicadas en colegios de este tipo⁴. Pocas ciudades españolas podrían ofrecer unos resultados tan halagüeños en aquellas fechas. La variedad y calidad de las experiencias madrileñas de graduación escolar es la segunda razón que justifica un análisis de su intrahistoria educativa.

2. Tiempo escolar y curriculum obligatorio en las escuelas graduadas madrileñas

Una primera aproximación a la actividad intraescolar desarrollada en las escuelas graduadas madrileñas puede realizarse a través del estudio de la distribución horaria de las materias comprendidas en el curriculum obligatorio. En los CUADROS 1 y 2 hemos recogido la asignación temporal que se daba a cada una de estos contenidos en tres graduadas madrileñas: dos masculinas —el «Cervantes» y «La Florida»—, y una femenina que funcionaba en régimen gra-

⁴ Pozo Andrés, M.^a M. DEL (1996). *Las escuelas primarias públicas de Madrid (1913-1931)*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid, pp. 968-976 y 1.673.

duado con tres secciones ⁵, calificada de modélica por la Inspectora Matilde García del Real en 1925. La distribución horaria del «Cervantes» corresponde al curso 1921-1922 y era similar para todas las clases, aunque esta situación se modificó posteriormente. Tanto la de «La Florida» —aplicada en el año académico 1925-1926— como la de la escolita femenina —perteneciente, posiblemente, al 1924-1925—, eran las organizaciones del tiempo relativas al tercer grado.

CUADRO 1
ASIGNACIÓN TEMPORAL A LAS MATERIAS DEL CURRÍCULUM
OBLIGATORIO. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE TRES GRADUADAS
MADRILEÑAS

MATERIAS	G.E. «CERVANTES»		G.E. «LA FLORIDA»		GRAD. FEMEN.	
	Tiempo asignado	% Tiempo total	Tiempo asignado	Tiempo total	Tiempo asignado	% Tiempo total
Doctrina Cristiana e Historia Sagrada	1 h. 45'	7,86	1 h. 30'	5,50	2 h.	7,14
Lenguaje (Lectura, Escritura, Gramática)	6 h. 15'	28,08	10 h. 45'	39,44	9 h.	32,14
Aritmética	3 h. 20'	14,98	4 h.	14,67	3 h.	10,71
Geometría	1 h. 40'	7,49	1 h.	3,66		
Ciencias Naturales	2 h. 15'	10,11	1 h. 20'	4,89	2 h.	7,14
Fisiología e Higiene	40'	2,99	—	—	1 h.	3,57
Geografía e Historia	3 h. 25'	15,35	2 h.	7,33	2 h.	7,14
Derecho	35'	2,62	40'	2,44	—	—
Dibujo	35'	2,62	3 h.	11	2 h.	7,14
Canto	35'	2,62	1 h.	3,66	1 h.	3,57
Trabajos Manuales						
o Labores	35'	2,62	1 h.	3,66	5 h.	17,85
Ejercicios Corporales	35'	2,62	1 h.	3,66	1 h.	3,57
TIEMPO TOTAL	22 h. 15'	100	27 h. 15'	100	28 h.	100

FUENTES: Elaboración propia a partir de García del Real, M. (1925). Las escuelas graduadas de niñas. *Revista de Pedagogía*, 37, 12-13; Andrés y Cobos, P. DE (1927). Un viaje por las escuelas de España. Memoria. Segovia: Imp. Provincial, p. 80; y A. LL. (Ángel Llorca) (1921). Preguntas y Respuestas. *Nuestra realidad escolar*. Desde la Escuela y para la Escuela. Supl. al Boletín Escolar, 149, 194-195.

⁵ En Madrid sólo había, hacia 1924, dos escuelas femeninas que funcionaban en régimen graduado con tres secciones: la de la c/ Martín de los Heros, 30 y la de la Plaza de Nicolás Salmerón, 3, luego el horario que reproducimos en los CUADROS 1, 2 y 5 tiene que corresponder a uno de estos dos centros.

CUADRO 2
ASIGNACIÓN TEMPORAL A LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO DEL
CURRÍCULUM OBLIGATORIO. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE TRES
GRADUADAS MADRILEÑAS

MATERIAS	G.E. «CERVANTES»		G.E. «LA FLORIDA»		GRAD. FEMEN.	
	Tiempo asignado	% Tiempo total	Tiempo asignado	Tiempo total	Tiempo asignado	% Tiempo total
Religión	1 h. 45'	7,86	1 h. 30'	5,50	2 h.	7,14
Lenguaje	6 h. 15'	28,08	10 h. 45'	39,44	9 h.	32,14
Matemáticas/Ciencias	7 h. 55'	35,58	6 h. 20'	23,24	6 h.	21,42
Ciencias geográficas y sociales	4 h.	17,97	2 h. 40'	9,78	2 h.	7,14
Expresión Musical, Plástica y Corporal	2 h. 20'	10,48	6 h.	22,01	9 h.	32,14

FUENTES:Elaboración propia a partir de las fuentes citadas en el CUADRO 1.

El análisis de los CUADROS 1 y 2 nos confirma la hipótesis enunciada en los párrafos precedentes sobre la diversidad existente entre unas escuelas y otras en la forma de repartir el período lectivo. Ni siquiera la extensión total de éste era similar. Según el art. 16 del Reglamento de 1838, las clases de la escuela primaria duraban tres horas en la sesión de mañana —generalmente, de 9 a 12— y tres en la de tarde —entre 2 y media y 5 y media—, salvo en el caso de que el maestro tuviese asignada enseñanza de adultos, pues entonces, en virtud del R.D. de 4 de octubre de 1906, se reducía a dos horas la sesión vespertina. En los años veinte, prácticamente todas las graduadas madrileñas impartían clases de adultos, y como la tarde del jueves se consideraba vacación, la actividad lectiva semanal era de 28 horas. Sin embargo, a la vista del CUADRO 1, sólo el centro femenino partía de ese cómputo total, lo cual significa que, o bien no tenía recreos, o prolongaba 30 minutos el horario vespertino —actuación bastante frecuente—, o dedicaba el jueves por la tarde a paseos o tareas de tipo expresivo. Esto era lo que sucedía en el Grupo escolar «La Florida», cuyo horario global reconocido se situaba en 27 h. y 15'. La diferencia mayor venía por el lado del «Cervantes», con sólo 22 h. 15' de clases a la semana, pues, además de ser el que más tiempo destinaba al asueto infantil, reservaba también diez minutos diarios al aseo personal de los niños y otros diez a reuniones colectivas antes de comenzar las labores matutinas.

Adentrándonos en un segundo nivel de profundización, podemos estudiar la asignación temporal que tenía cada una de las materias del curriculum obligatorio en estas tres graduadas madrileñas. Según una publicación de 1920, la

mayor parte de las escuelas primarias españolas seguían unas pautas parecidas, que podrían enunciarse de este modo:

«Por lo general, hay lección diaria, mañana y tarde, de lectura y escritura; la Gramática, la Aritmética, la Geografía y la Geometría ocupan lugar preferente en la mayoría de las escuelas; menos frecuentes son las lecciones de Historia, de Derecho y de Ciencias naturales. En algunas escuelas es diaria o casi diaria la lección de Doctrina cristiana; en otras muchas no se le dedica más de una lección semanal. Las lecciones de cada asignatura suelen durar de treinta a cincuenta minutos.

No faltan escuelas en que se señala de diez a veinte minutos diarios, por mañana y tarde, a la gimnasia y al recreo; pero como las escuelas, salvo raras excepciones, no tienen patio ni gimnasio, no pueden verificarse esos ejercicios debidamente»⁶.

Tal descripción puede aplicarse sólo en parte a las tres graduadas que venimos contemplando en este artículo. El Grupo escolar «La Florida» dedicaba dos sesiones semanales de 45' a la Doctrina Cristiana e Historia Sagrada; el «Cervantes» tres de 35' —una para Historia Sagrada y dos de Doctrina Cristiana— y el centro femenino tenía una asignación temporal ligeramente superior a los masculinos, aunque, en términos relativos, era el «Cervantes» el que destinaba un porcentaje mayor de su horario lectivo a los contenidos religiosos. Este hecho, que puede parecer sorprendente, habida cuenta del laicismo que profesaba Ángel Llorca y casi todo su elenco docente, requiere de algunas matizaciones para ser interpretado convenientemente. En el «Cervantes», fuera de las tres clases de la materia, se mantenía una exquisita neutralidad religiosa: no se rezaba, el niño que quería prepararse para la Primera Comunión lo hacía en la parroquia, y no hemos podido constatar la presencia de sacerdotes durante las horas lectivas. En muchas otras escuelas —como el «Príncipe de Asturias»—, las clases empezaban y terminaban con una oración; alguna graduada —como la de la Plaza del Dos de Mayo— tenía capilla⁷; y la Primera Comunión se realizaba en los centros, lo que conllevaba una intervención del clero en la formación religiosa del alumnado, cuya cuantificación temporal es difícil de estimar, pero que, desde luego, superaba ampliamente el horario asignado a la asignatura de Doctrina Cristiana.

Parece que la materia de Lenguaje (Lectura, Escritura, Gramática y Literatura) era la que más tiempo consumía, llegando a ocupar el 39,44% del período lectivo en «La Florida», pues se percibía como la base fundamental de

⁶ ANÓNIMO (1920). *Anuario de la Enseñanza elemental, técnica y superior*. Madrid-Barcelona: Calpe, pp. 15-16.

⁷ La capilla se instituyó tras una visita a la Escuela Modelo del Nuncio de Su Santidad, quien quedó admirado del funcionamiento del centro y autorizó la instalación del oratorio.

ANÓNIMO (1915). Ayuntamiento. El Nuncio y la escuela Modelo. *El Imparcial*, 17.550, 3; y ANÓNIMO (1915). De Actualidad. Las Escuelas-Modelo. *El Magisterio Español*, 4.717, 560.

la formación infantil⁸. En el «Cervantes», cuya extensión en términos porcentuales resultaba menor —28,08%—, la importancia que se le concedía era también extraordinaria, pues se la veía como la asignatura que resumía todas las demás, por lo que había de estar continuamente presente en el hacer escolar⁹. Por otro lado, a partir de los 7 u 8 años, se introducía a los niños en el conocimiento de los autores literarios clásicos y contemporáneos, de manera que algún docente definió al «Cervantes» como un centro en el que «se masticaba» la Literatura¹⁰, pero esta tarea no se circunscribía a las clases, sino que se realizaba en los recreos, en el comedor, en las veladas familiares y fuera del aula, así que su práctica rebasaba ampliamente los rígidos porcentajes expuestos en los CUADROS 1 y 2. Las Matemáticas —Aritmética y Geometría— seguían al Lenguaje en tiempo de dedicación, aunque aquí advertimos una primera diferencia significativa entre las graduadas masculinas y la femenina: los conocimientos matemáticos acaparaban el 22,47% del horario del «Cervantes» y el 18,33% del de «La Florida», pero sólo el 10,71% del de la escuela de niñas, donde se empleaban más horas en las Labores, que era la materia «estrella» tras el Lenguaje.

Sorprende la atención concedida en el «Cervantes» a las Nociones de Ciencias Físico-químicas y Naturales, quizás por lo que tiene de inhabitual. Nótese el escaso tiempo que se les dedicaba en «La Florida» y en la de niñas. Lo mismo podemos decir de la Geografía e Historia. Ambas recibían un tratamiento notoriamente inferior incluso en colegios que por su laicismo y su marchamo de enseñanza racional parece que deberían haber conseguido una mayor presencia en el horario lectivo¹¹. Da la impresión de que los Rudimentos de

⁸ Hueso, V. (1926). La composición escolar en Lengua Española. *Revista de Pedagogía*, 55, 295-300.

⁹ GRUPO ESCOLAR «CERVANTES» DE MADRID (1927). *Organización y funcionamiento en el curso escolar de 1927 a 1928*. Madrid: Lib. y Casa edit. Hernando, p. 8.

¹⁰ Testimonio de Dña. Cecilia del Barrio, quien realizó sus prácticas con Justa Freire en el Grupo escolar «Alfredo Calderón», durante el período republicano.

¹¹ Así, en la escuela de niños del Centro Instructivo de Obreros Republicanos de Cuatro Caminos (c/ Almansa, 9) se aplicaba en 1913 una distribución temporal de las materias del currículum obligatorio bastante diferente a la desarrollada en las escuelas públicas. No se impartían tres materias de las comprendidas en el plan de estudios de 1901 —Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, Fisiología e Higiene y Dibujo—. El peso más fuerte de la enseñanza recaía en las asignaturas de Lenguaje —12 h. y 55' semanales, esto es, el 42'34% del tiempo total—, Matemáticas —4 h. 30', que era el 14'74% del horario global— y Ejercicios Corporales (Gimnasia sueca) —6 h. y el 19'67% de la distribución general—. Sin embargo, se dedicaba escasa atención a las Ciencias Naturales —1 h. y 30', esto es, el 4'91%—, a la Geografía e Historia —1 h. 40', que representaba el 5'46%—, a los Rudimentos de Derecho —25' y 1'36%—, al Canto —55' y una mínima representación porcentual del 3%— y a los Trabajos Manuales o Labores —50' y 2'73% del tiempo lectivo—. Las horas de clase semanales superaban las 28 obligatorias, pues de lunes a sábado se daban dos sesiones: la de la mañana, de tres horas, y la vespertina, de dos horas y media, no considerándose vacación la tarde de los jueves.

Derecho no se consideraba una asignatura apropiada para las féminas, pues era la única no impartida, como tampoco se daba en otra graduada de niñas, el «San Eugenio y San Isidro», sustituyéndose por unos contenidos que llevaban el mucho más sugerente título de «Educación Social y Económica». Las materias de Dibujo, Canto y Trabajos Manuales oscilaban en importancia, aunque no hemos de olvidar que se explicaban con mucha mayor amplitud fuera del horario lectivo, en las llamadas *clases complementarias*. La Educación Física o los Ejercicios Corporales, aunque tenía asignado un tiempo específico, carecía de contenidos propios, considerándose adquirida a través de los paseos escolares o de los juegos de los niños.

En un tercer nivel de análisis podemos plantearnos si la distribución temporal variaba de unas secciones a otras, esto es, si la edad de los niños influía en la extensión que se les daba a las diferentes materias del curriculum obligatorio. Sabido es que la legislación disponía que todas ellas se impartiesen en cada uno de los grados, si bien variando su amplitud y complejidad, siguiendo el conocido principio cíclico-concéntrico de ordenación de los contenidos, pero algunos autores como Fernando Sáinz o Antonio Ballesteros señalaron las ventajas e inconvenientes de este sistema:

«El contenido del programa en cada grado y curso es el mismo, como índice de temas, sin otra diferencia que la de la intensidad y detalle con que se darán las enseñanzas. El maestro tendrá, según este plan, no sólo que tomar para cualquier grupo de alumnos desde la religión hasta la gimnasia, sino recorrer las materias en toda su extensión, aunque comenzando por unas ideas básicas de cada una y ampliando sucesivamente el panorama de conceptos. El plan cíclico es el que ha merecido más autorizados defensores (...). El mundo aparece en unidad ante los ojos del niño y no hay razón para establecer de momento apartados ni ramas del conocimiento. Para el punto de vista práctico y social se considera también preferible para cada edad una cultura enciclopédica, sea cualquiera su nivel, que no una cultura más profunda en alguna especial dirección (...). Pero con tan indiscutibles ventajas, el plan puramente cíclico es de difícil realización en nuestras escuelas (...). Esta distribución de los estudios llega a complicar el horario en términos que nadie es capaz de dominar»¹².

Por eso, ambos Inspectores divulgaron otras formas de distribuir el curriculum obligatorio: estudiar en cada grado sólo algunas materias, dejando las restantes para cursos más avanzados, solución pragmática y que permitía al mismo tiempo introducir otras actividades en la escuela¹³; fraccionar las disciplinas en

Expediente relativo a Decreto de S.E. sobre subvención al Centro Instructivo de Obreros Republicanos de Cuatro Caminos, Almansa, 9; A.V., secc. 22, leg. 226, nº 2.

¹² Sáinz, F., art. cit., pp. 120-121.

¹³ Esta solución, que parecía ser la más realista, permitía, en opinión de Fernando Sáinz, «dividir las horas de clase al día en menos fracciones, dedicando las de la mañana a un par de materias solamente, las más fuertes, y las de la tarde a actividades más libres y no menos interesantes, como el trabajo manual, los juegos, paseos, resúmenes». *Ibíd.*, p. 22.

contenidos adaptados a cada sección, planteamiento bastante antipedagógico - porque se perdía la idea de globalidad-, pero que era el modo habitual de entender el principio cíclico; agrupar asignaturas afines en dos o tres grandes núcleos; implantar los centros de interés; o ensayar un modelo de concentración imperfecto, sólo para aquellas materias que se prestasen a ello, como las Ciencias Naturales, la Geografía y el Lenguaje, «*que fácilmente pueden ser desarrolladas en pocos grandes temas de donde irradie la totalidad de su contenido*»¹⁴.

CUADRO 3
ASIGNACIÓN TEMPORAL A LAS MATERIAS DEL CURRÍCULUM OBLIGATORIO. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DOS SECCIONES DEL GRUPO ESCOLAR «CERVANTES»

MATERIAS	SECCIÓN 2. ^a	SECCIÓN 7. ^a
Doctrina Cristiana e Historia Sagrada	10,76%	7,03%
Lenguaje (Lectura, Escritura, Gramática)	31,84%	14,07%
Aritmética	12,88%	12,56%
Geometría	4,09%	10,55%
Ciencias Físico Químicas y Naturales	6,59%	10,55%
Fisiología e Higiene	—	5,02%
Geografía e Historia	9,24%	15,07%
Derecho	2,27%	5,02%
Canto y Música	2,12%	6,03%
Trabajos Manuales	5,45%	6,53%
Dibujo	2,35%	4,02%
Ejercicios Corporales	12,35%	3,51%

FUENTES: Elaboración propia a partir de Llorca, A. (1927). Grupo escolar «Cervantes». Madrid. Curso escolar de 1927 a 1928. La escuela en el mes de Octubre. Resumen. La Escuela Moderna, 434, 519-523; y Llorca, A. (1927). Grupo escolar «Cervantes». Madrid. La escuela en el mes de Noviembre (Resumen). Madrid: Imp. de la Lib. y Casa edit. Hernando, pp. 5-8.

¹⁴ Ballesteros y Usano, A. (1929). Para el perfeccionamiento del Magisterio. La preparación del trabajo escolar. *Revista de Pedagogía*, 94, 462.

CUADRO 4
ASIGNACIÓN TEMPORAL A LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO DEL
CURRÍCULUM OBLIGATORIO. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DOS
SECCIONES DEL GRUPO ESCOLAR «CERVANTES»

MATERIAS	SECCIÓN 2. ^a	SECCIÓN 7. ^a
Religión	10,76%	7,03%
Lenguaje	31,84%	14,07%
Matemáticas/Ciencias	23,56%	38,68%
Ciencias geográficas y sociales	11,51%	20,09%
Expresión Musical, Plástica y Corporal	22,27%	20,09%

FUENTES: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas en el CUADRO 3.

CUADRO 5
ASIGNACIÓN TEMPORAL A LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO DEL
CURRÍCULUM OBLIGATORIO. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE TRES
SECCIONES DE UNA GRADUADA FEMENINA

MATERIAS	SECCIÓN 1. ^a		SECCIÓN 2. ^a		SECCIÓN 3. ^a	
	Tiempo asignado	% Tiempo total	Tiempo asignado	% Tiempo total	Tiempo asignado	% Tiempo total
Religión	2 h.	7,14%	2 h.	7,14%	2 h.	7,14%
Lenguaje	9 h.	32,14%	12 h.	42,85%	9 h.	32,14%
Matemáticas/Ciencias	6 h.	21,42%	4 h.	14,28%	6 h.	21,42%
Ciencias geográficas y sociales	1 h.	3,57%	1 h.	3,57%	2 h.	7,14%
Música, Labores y Gimnasia	10 h.	35,71%	9 h.	32,14%	9 h.	32,14%

FUENTES: Elaboración propia a partir de García del Real, M., art. cit., pp. 12-13.

En los colegios graduados madrileños, e incluso en muchos unitarios, se seguía —al menos en teoría— el sistema de «la enseñanza concéntrica», procurándose la «perfecta unidad y relación» entre los programas de cada uno de los grados¹⁵. Si analizamos los CUADROS 3, 4 y 5, en los que hemos comparado la asignación temporal, en términos porcentuales, que se le concedía a las disciplinas del currículum en dos secciones del «Cervantes»¹⁶ y en las tres de

¹⁵ GRUPO ESCOLAR DE SAN EUGENIO Y SAN ISIDRO (1918). *Memoria del curso de 1917 a 1918*. Texto mecanografiado, p. 13.

¹⁶ La sección 2.^a del Grupo escolar «Cervantes» estaba compuesta por niños de 6 a 8 años, y la sección 7.^a reunía a alumnos de 10 a 13 ó 14 años.

la graduada femenina, fácilmente comprobamos que en ambas escuelas se impartía el amplio abanico de materias en todos los niveles, lo cual abunda en la hipótesis de la concentración que, por otra parte, había sido defendida por Ángel Llorca desde 1908. Ahora bien, entre una y otra se advierten algunas diferencias importantes: mientras que en el «Cervantes», la edad de los alumnos condicionaba el tiempo dedicado a las asignaturas, de manera que los niños más pequeños destinaban un mayor número de horas al Lenguaje, a la Aritmética y a los Ejercicios Corporales, y para los discentes de más años se potenciaban la Geometría, las Ciencias Naturales, la Geografía y la Historia; en la graduada femenina apenas se manifiestan variaciones en la distribución horaria de la primera y de la tercera sección, señal de que el factor cronológico no influía en la extensión temporal otorgada a cada disciplina. Esto nos demuestra que el principio cíclico, si verdaderamente se practicaba, no tenía siempre su correlato visible en una mayor o menor dedicación de tiempo lectivo, salvo que se hubiese intentado enmascarar la complejidad horaria a la que aludía Fernando Sáinz con una careta de absoluta simetría e igualdad.

Pero no en todas las escuelas madrileñas se seguía al pie de la letra el sistema de concentración. En el «Príncipe de Asturias» se ensayó la adaptación del método Decroly a las materias de enseñanza previstas en el plan de estudios de 1901, distribuyéndose todas ellas entre los tres tipos de ejercicios establecidos por el pedagogo belga, del siguiente modo ¹⁷:

- *Ejercicios de observación*: Gramática, Cálculo, Ciencias Naturales, Fisiología e Higiene.
- *Ejercicios de asociación en el tiempo y en el espacio*: Geografía e Historia, Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, Instrucción cívica.
- *Ejercicios de expresión*
 - a) *Expresión concreta*: Trabajos manuales, Gimnasia, Juegos educativos y Dibujo.
 - b) *Expresión abstracta*: Lenguaje, Composición, Ortografía, Redacción, Recitado y Canto.

Partiendo de las cuatro necesidades básicas enunciadas por Decroly, cada grado dedicaba todo el curso a desarrollar un «*centro de interés*» —por ejemplo, «La alimentación, el vestido y la habitación» en la segunda sección; o «El trabajo» en la sexta—, que se subdividía en tópicos mensuales, semanales y diarios, y en relación con el cual se organizaban los contenidos curriculares. El propósito era imprimir a la enseñanza un principio de interdisciplinariedad, de

¹⁷ Xandri Pich, J. (1924). El Grupo escolar Príncipe de Asturias. *Revista de Pedagogía*, 36, 447-448; y Xandri Pich, J. (1924). La enseñanza en una escuela graduada. *La vida en la escuela*. Supl. a la *Revista de Pedagogía*, 12, 92-96.

manera que los alumnos percibiesen, no ya las relaciones entre unos conocimientos y otros, sino a éstos como un todo global. Ello implicaba la flexibilización de horarios y programas¹⁸, de manera que en el «Príncipe de Asturias» nunca se elaboraron modelos de distribución del tiempo y del trabajo tan precisos como los expuestos anteriormente.

Un cuarto y último nivel de análisis de la organización temporal del currículum hace referencia a la distribución de las materias en las dos sesiones lectivas diarias, cuestión muy tratada por los médicos higienistas por su relación con la fatiga escolar o «surmenage». Los facultativos recomendaban «*que los trabajos que ocasionen en el cerebro mayor cantidad de fatiga, como las Matemáticas, se den al comienzo de la sesión de la mañana, a fin de que el alumno, con su inteligencia despejada y su pensamiento tranquilo, pueda concentrar mejor su atención*»¹⁹. Por lo tanto, las disciplinas abstractas se explicarían en el horario matutino y los Ejercicios Corporales, los Trabajos Manuales, el Canto y el Dibujo se realizarían por la tarde. Compartían esta opinión muchos pedagogos, como Antonio Ballesteros²⁰, y tales principios se intentaban llevar a la práctica en los Grupos escolares «La Florida» y «Cervantes», a tenor de lo reflejado en sus respectivos horarios escolares semanales, expuestos en los CUADROS 6 y 7²¹. A pesar de los buenos propósitos, no todas las asignaturas que requerían una actividad intelectual se podían acoplar por la mañana, dejándose algunas, como la Historia o los Rudimentos de Derecho, para las sesiones vespertinas. Por otra parte, el criterio de los educadores sobre este tema, como bien apunta Antonio Viñao, no era unánime. Otros profesionales se inclinaban por la alternancia de tareas fáciles y difíciles, de trabajos abstractos y manuales, sugiriendo que la labor diaria se iniciase con los conocimientos que requiriesen un esfuerzo intelectual medio, se siguiera con los más dificultosos, se introdujera un descanso para juegos y recreos, y se concluyese con las materias técnicas. Y también se alzaron muchas voces pidiendo la jornada única u horario continuo —desde las ocho o las nueve de la mañana hasta la una de la tarde—, no sólo durante los meses más calurosos²², sino a lo largo de todo el

¹⁸ Xandri Pich, J. (¿1925?). *Grupo escolar «Príncipe de Asturias» (Niños). Memoria. Curso de 1924-1925*. Madrid: Tip. Yagües, p. 35.

¹⁹ Masip, E. (1916). *Notas de Fisiología, Higiene General e Higiene Escolar*. Madrid: Lib. de los Sucesores de Hernando, p. 220.

²⁰ Ballesteros, A. (1931³). *Distribución del tiempo y del trabajo*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, p. 19.

²¹ En el Grupo escolar «La Florida», a tenor de los comentarios de Pablo de Andrés y Cobos, se cumplían estos horarios con escrupulosa exactitud. En el «Cervantes» no eran tan rígidos y, además, con el paso del tiempo se ensayaron formas más flexibles de distribución del trabajo, aunque lo que sí se mantuvo, sin apenas variaciones, fue la asignación temporal semanal correspondiente a cada asignatura.

²² La *sesión única* se implantaba cada año en los colegios madrileños en función de las condiciones meteorológicas. En los municipales, la decisión se dejaba al arbitrio de cada maestro, y

año. En apoyo de esta solución, que era la preferida del magisterio, se esgrimieron razones como el incremento de la asistencia, la superación de la incomodidad que suponía para familias y niños el hacer dos viajes diarios a las escuelas, y el mayor aprovechamiento de los discentes al concentrarse la mayor parte del trabajo intelectual en las horas más tempranas ²³.

CUADRO 6
DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO EN EL GRUPO ESCOLAR
«LA FLORIDA». 3.º GRADO. CURSO 1925-1926

MAÑANA (9 a 12)					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
Lectura 45'	Lectura 45'	Lectura 45'	Lectura 45'	Lectura 45'	Lectura 45'
Aritmét. 40'	Aritmét. 40'	Aritmét. 40'	Aritmét. 40'	Aritmét. 40'	Aritmét. 40'
Recreo 15'	Recreo 15'	Recreo 15'	Recreo 15'	Recreo 15'	Recreo 15'
Lengua	Lengua	Lengua	Lengua	Lengua	Lengua
Castell. 40'	Castell. 40'	Castell. 40'	Castell. 40'	Castell. 40'	Castell. 40'
Ciencias 40'	Ciencias 40'	Ciencias 40'	Ciencias 40'	Ciencias 40'	Ciencias 40'
TARDE (2 y media a 4 y media)					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
Dicta./escr. 45'	Doct. Crist.	Dicta./escr. 45'	Canto o Paseo	Doct. Crist.	Dicta./escr. 45'
Recreo 15'	e H. ^o Sag. 45'	Recreo 15'	Escolar 2 h.	e H. ^o Sag. 45'	Recreo 15'
T. Manual.	Recreo 15'	T. Manual		Recreo 15'	Dibujo 60'
Geometría	Dibujo 60'	Geometría		T. Manuales	
Dibujo 60'		Dibujo 60'		Geometría	
				Dibujo 60'	

FUENTES: ANDRÉS Y COBOS, P. DE. op. cit., p. 80.

a veces se iniciaba ya el 1 de junio. En los nacionales, era la Inspección de Primera Enseñanza la que decidía la suspensión de las clases vespertinas, y normalmente lo hacía en torno al 20 de junio. Del 1 al 15 de septiembre también había *sesión única*. Esta modificación no suponía ninguna merma en el número de horas lectivas, que seguía siendo de cinco —de 8 de la mañana a 1 de la tarde—.

Expediente a comunicaciones de las maestras Dña. Remedios Ramón, Dña. Jesusa Lage y Dña. Carmen Marchena, participando haber suspendido las clases en sus respectivas escuelas; A.V., secc. 20, leg. 380, n.º 90; ANÓNIMO (1927). De Actualidad. Las horas de clase en las Escuelas de Madrid. *El Magisterio Español*, 7.773, 895; y ANÓNIMO (1925). De Actualidad. Las clases escolares en septiembre. *El Magisterio Español*, 7.307, 722.

²³ Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, pp. 109-112.

CUADRO 7
DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO EN EL GRUPO ESCOLAR
«CERVANTES». TODOS LOS GRADOS. CURSO 1921-1922

MAÑANA (9 a 12)					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
Aritmét. 50'	Aritmét. 50'	Aritmét. 50'	Aritmét. 50'	Aritmét. 50'	Aritmét. 50'
Aseo 10'	Aseo 10'	Aseo 10'	Aseo 10'	Aseo 10'	Aseo 10'
Lenguaje 40'	Lenguaje 40'	Lenguaje 40'	Lenguaje 40'	Lenguaje 40'	Lenguaje 40'
Recreo 25'	Recreo 25'	Recreo 25'	Recreo 25'	Recreo 25'	Recreo 25'
Geograf. 45'	Geograf. 45'	Geograf. 45'	Geograf. 45'	Geograf. 45'	Geograf. 45'
TARDE (2 y media a 4 y media)					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
H. ^a Sagrad. 35'	H. ^a G. y de E. 35'	Lenguaje		Doct. Crist. 35'	H. ^a G. y de E. 35'
Lenguaje 35'	Lenguaje 35'	Doct. Cristiana		Lenguaje	Lenguaje 35'
Recreo 15'	Recreo 15'	Ejer. Corp. 35'		Canto	Recreo 15'
Canto	Doct. Cristiana	Lenguaje		Ejer. Corp. 35'	T. Manuales
Ejerc. Corp.	Canto	Canto		Recreo 15'	Doct. Cristiana
Derecho 35'	Lenguaje	Ejer. Corp. 35'		Derecho	Ejerc. Corp.
	T. Mnuual 35'	Recreo 15'		Ejer. Corp.	Canto 35'
		Dibujo 35'		Lenguaje	
				Canto 35'	

FUENTES: A. LL. (Ángel Llorca) (1921). Preguntas y Respuestas. Nuestra realidad escolar., art. cit., pp. 194-195.

Este último planteamiento pasaba por la necesidad de que todos los colegios tuviesen comedor, patio de recreo y una adecuada oferta de actividades manuales o pre-profesionales para que los alumnos permaneciesen en el centro también durante la tarde. Pero es que muchas de las graduadas madrileñas, al menos a partir de 1922, establecieron *clases complementarias* de formación ocupacional²⁴ que se impartían fuera del horario lectivo —entre cuatro y media y seis y

²⁴ El R.D. de 25 de septiembre de 1922 organizó en las escuelas primarias españolas los *cursos complementarios* de extensión cultural y las *clases complementarias* de formación pre-profesional. Tal experiencia, que integraba componentes socio-profesionales junto con los planteamientos activistas y de «preparación para la vida» tan característicos de la Nueva Educación, se inspiraba claramente en los *cours complémentaires* franceses. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes financió esta actividad curricular, entre 1922 y 1931, en 27 graduadas españolas, 23 de las cuales estaban ubicadas en la capital.

Pozo Andrés, M.^a M. del, loc. cit., pp. 1.320-1.337 y Pozo Andrés, M.^a M. del (1985). The implementation of professional training activities in Madrid primary schools: Antecedents and

media, o de cinco a siete— y la enseñanza de adultos —que se desarrollaba de siete a nueve—, y también instalaron cantina. En la práctica, esto significaba que las escuelas permanecían abiertas doce horas al día y que sus docentes tenían una jornada de trabajo de nueve horas, repartidas en cuatro sesiones: las dos primeras, de tres y dos horas, respectivamente, con los niños de su grado; la tercera, de dos horas, con los discentes de los cursos superiores; y la cuarta, de dos horas, con los adultos. Bien es cierto que estas dos últimas sesiones quedaban reducidas, a veces, a una hora, y que no todos los maestros de la graduada intervenían en ellas; pero también es verdad que en el horario magisterial se incluían otras actividades de muy difícil cuantificación temporal: relación con las familias, atención a las instituciones complementarias, participación en las excursiones escolares celebradas, casi siempre, en la tarde del jueves o en domingo —esto es, en sus jornadas de descanso—, asistencia, con los discentes, a sesiones de teatro o de cine, ..., etc. Esto nos demuestra que, en las escuelas graduadas madrileñas, la distribución del tiempo y del trabajo sobrepasa ampliamente las cinco horas del período lectivo obligatorio, y que parte de este amplio horario estaba destinado a cumplir las funciones propiamente educadoras de las instituciones primarias, además de su misión como foco cultural de las barriadas en las que estaban enclavadas.

Tomemos el ejemplo del Grupo escolar «Cervantes», muy representativo por su condición de modélico, aunque poco indicativo de lo que sucedía en la generalidad de los colegios públicos por su carácter excepcional. En este centro, abierto doce horas diarias, las tareas se dividían en cinco sesiones:

- 1) *De nueve a doce de la mañana* se desarrollaban las actividades predominantemente intelectuales, procurándose tratar tres materias «fuer-tes», de las que exigían mayor esfuerzo mental —ver CUADRO 7—. No había períodos temporales rígidamente establecidos para el tratamiento de las asignaturas, aunque, generalmente, solía dedicarse a cada una de ellas de 45 a 60 minutos. La actividad docente se interrumpía entre materia y materia para enseñar prácticas higiénicas, o realizar varios movimientos dirigidos por el profesor o por un alumno, o cantar alguna canción, o permitir diez minutos de conversación libre. De once menos cuarto a once y cuarto cesaba todo trabajo y se desarrollaba el recreo, que en el «Cervantes» tenía un marcado carácter educativo, por las múltiples ocupaciones que se ofrecían a los discentes en este tiempo y por el aprovechamiento de diversas zonas de la Escuela como áreas de esparcimiento, en un intento de superar la escasez de espacios abiertos existente en el colegio.

early experiences (1920-1931). En *Education and work in modern society. Proceedings of the 9th International Congress of the W.A.E.R.* (200-208). Madrid: Universidad Complutense-MEC-CSIC.

- 2) *De doce a dos y media* tenía lugar la comida, sólo para aquellos discentes que, por unas u otras razones, disfrutaban de este servicio. Acababa a la una y media, dedicándose la última hora a leer, recitar, cantar o desarrollar actividades de Música con un profesor especializado.
- 3) *De dos y media a cuatro y media* se realizaba la sesión lectiva de la tarde, que a veces se prolongaba hasta las cinco y cuarto. Habitualmente, se dividía en dos períodos, con una actuación diferenciada: de dos y media a tres y cuarto, los niños se retiraban a sus clases respectivas para profundizar en la materia asignada a ese día; de tres y cuarto a cuatro y media, se alteraba la organización graduada del centro, *propiciándose la agrupación flexible* de los discentes de acuerdo con sus intereses, ofreciéndose la posibilidad de realizar actividades múltiples, preferentemente en la línea del Dibujo, Canto y Trabajos Manuales. A las cuatro y media concluía la jornada escolar, si bien podían permanecer en el centro todos los alumnos que así lo desearan o que asistieran posteriormente a las clases complementarias. Los sábados, de cuatro y media a seis, los profesores celebraban reuniones pedagógico-administrativas, pero la escuela continuaba abierta durante este tiempo, aunque los docentes no estuvieran disponibles para resolver consultas y asesorar la labor individual.
- 4) *De cinco a siete* se impartían las *clases complementarias*, orientadas hacia los discentes de las tres últimas secciones y con una gran variedad de enseñanzas: Taquigrafía, Mecanografía, Francés, Talleres de Encuadernación, Carpintería, Joyería y Realizaciones Manuales Libres, Dibujo, Música y Cantos escolares,... Gran parte de estas actividades estaban en manos de los profesores del «Cervantes», ayudados ocasionalmente por artesanos y especialistas.
- 5) *De siete a nueve* se desarrollaba la última sesión de la jornada, que incluía actuaciones muy variadas: por una parte, las clases de adultos (lunes, miércoles, viernes y sábado), tanto de conocimientos básicos como de ampliación cultural; por otra, las veladas familiares (martes y jueves) de carácter social, recreativo y cultural; finalmente, la atención a niños que permanecían leyendo en la Biblioteca, estudiando o realizando sus deberes.

Este horario se cumplía diariamente en el «Cervantes» de lunes a sábado, salvo la tarde de los jueves en la que se suprimían las sesiones tercera y cuarta, sustituyéndose frecuentemente por paseos y visitas. Los domingos por la mañana, la escuela abría sus puertas de diez a doce para los antiguos alumnos, dejando que éstos desarrollaran sus actividades preferidas, o se bañaran en la piscina durante el verano. Asimismo, se programaban frecuentes excursiones dominicales que duraban todo el día.

Como vemos, el «Cervantes» era un ejemplo de aprovechamiento máximo del tiempo y de las posibilidades educativas de la escuela, al servicio de los dis-

centes y de la comunidad entornante. Pero no aparece como un caso aislado, pues otros Grupos escolares como «La Florida» o el «Príncipe de Asturias» desplegaban una oferta temporal similar —domingos incluidos—, aunque quizás dejaban a los alumnos menos libertad para organizar su horario cotidiano de trabajo. En la sección preparatoria del Instituto-Escuela —niños de 8 a 11 años—, que era una de las escasas graduadas públicas madrileñas sin clases complementarias ni de adultos, la jornada escolar obligatoria se ampliaba a siete horas —de 9 a 1, por la mañana; y de 3 a 6 en la tarde— y algunos años aún estuvo más recargada, pues se llegaron a dedicar 48 horas semanales a las actividades lectivas, hasta el punto de que la Junta para Ampliación de Estudios acabó criticando semejante plan por excesivo y rígido. Pero en las modificaciones emprendidas a partir de 1925 apenas se descargó el apretado horario infantil.

3. Planes de trabajo, programas de contenidos, cuestionarios y libros de texto

De «La Florida» afirmaba Pablo de Andrés y Cobos que era «*escuela tipo*», porque «*su ley es la misma de todas las escuelas nacionales*». Y, ¿en qué consistía esta ley? El maestro segoviano la explicaba así:

«En La Florida se trabaja intensamente, (...) me parece que esto del mucho trabajar viene a ser una de las características de las escuelas de España. De las visitadas, bien pocas quedarán sin merecer tal elogio, como si el mejoramiento rapidísimo del Magisterio se tradujera en la mayor intensidad de trabajo. Trabajan, sobre todo, los maestros.

Las escuelas nacionales de España, cuando no son casos de abandono vergonzante (...), tienen ese denominador común, el trabajo intenso» ²⁵.

A parecidas conclusiones llegaba su compañera M^a Fuencisla Moreno:

«El carácter primordial de La Florida es la reglamentación, la rigidez (...). La llamo rígida por lo exacta que es para el cumplimiento del plan de trabajo, del programa escolar, de... todo lo que de antemano se ha establecido (...).

Basta entrar en el Museo, ver los trabajos que contiene y hojear los cuadernos de los niños para establecer la siguiente afirmación: «es una escuela donde se trabaja» ²⁶.

Pablo de Andrés y Cobos equiparaba e identificaba la actividad extrema que se desarrollaba en el «Príncipe de Asturias» con la de «La Florida», definiendo ambos centros con el mismo calificativo: «*intelectualista*». Estas eran sus palabras:

²⁵ Andrés y Cobos, P. de, op. cit., pp. 76-77.

²⁶ Moreno, M.^a F., op. cit., p. 36.

«Se trabaja mucho [en el «Príncipe de Asturias»]; trabajan mucho los maestros y trabajan mucho los niños, en cantidad e intensidad. Al intenso trabajo de los maestros durante las clases diurnas hay que añadir el de las complementarias, los cuidados del comedor y la mutualidad, la intervención en las sociedades de los escolares; al trabajo de los niños durante las mismas cinco horas de clase, hay que añadir también el de las complementarias que integran ellos mismos y el no escaso que se les encarga para casa en forma de estudio, resúmenes y trabajos diferentes (...). Encuentro constante y excesiva preocupación por el número de conocimientos; que acaso se desea muy vivamente satisfacer a las familias sin preocuparse demasiado de que la labor de la escuela llegue a ellas mejorando sus conceptos (...); y que no habría gran error calificando la escuela de intelectualista, ni activa, ni nueva».

«[En «La Florida»] una gran parte del trabajo que suponen los cuadernos de los niños, si es labor de la escuela, no es realizado en clase, y sí en casa, para donde se recomienda todos los días (...). Si se me dice que también se da una moral en una escuela en que la mayor preocupación son los conocimientos, contestaré que no hay que dar una moral y sí hacer al individuo capaz de hallar una moral más pura que las comunes y actuales, dotándole de energía interior suficiente para procurarla. Preocupación esencial que debe tener toda escuela y que creo no tiene la de La Florida y no puede tener ninguna que con más o menos rigor caiga dentro de la denominación de intelectualista»²⁷.

Todos estos testimonios, así como el análisis de la realidad cotidiana en los principales Grupos escolares de Madrid, nos permiten apuntar varias conclusiones. Parece claro que el modelo organizativo graduado revolucionó los tradicionales modos de hacer en el aula, caracterizados por la lentitud, la inexistencia de objetivos claros y de métodos acordes con los fines, y la escasa relación entre esfuerzo docente y rendimiento discente. El nuevo sistema propició la división del trabajo, la búsqueda constante de la eficacia, la posibilidad de ampliar el caudal de contenidos impartidos en las escuelas primarias y, sobre todo, la continua apelación al principio de actividad. ¿Cuáles fueron los resultados prácticos de la asunción de las ideas teóricas sobre graduación? Básica y fundamentalmente, un cambio absoluto en el concepto de escuela primaria. Ésta arrastraba como una losa, casi desde sus orígenes, dos únicas finalidades: la *instrumental*, esto es, la misión de instruir en las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo y en los dogmas principales de la Doctrina católica, aprendizajes que se consideraban suficiente herramienta para que los hijos de las clases bajas se lanzasen a buscar un trabajo; y la *propedéutica o preparatoria* a conocimientos más profundos que constituían el patrimonio de las instituciones de enseñanza secundaria, mucho más altas en la escala de prestigio social precisamente por ser las transmisoras de un saber superior. Pero la escuela graduada abría la puerta a la dignificación de la instrucción elemental, por la vía de la extensión y profundización de sus contenidos específicos hasta límites insospechados, de manera que con ellos se preparase a las jóvenes generacio-

²⁷ Andrés y Cobos, P. de, op. cit., pp. 56, 59-60, 81 y 83. El subrayado es nuestro.

nes para un futuro profesional mucho más brillante que el de sus progenitores y, al mismo tiempo, se les capacitase para ocupar un puesto en la sociedad acorde con sus raíces familiares pero que les permitiese superar un ambiente social originalmente adverso.

La idea de la Nueva Educación de *preparar para la vida* se tradujo como preparar para un empleo y para formar parte del mundo, con toda la complejidad que esta misión conllevaba; el *principio de actividad* se entendió como el trabajo constante del profesor y del alumno y como la ocupación continua de este último; y la *eficacia* se interpretó como un buen aprovechamiento del tiempo, expresado en toda clase de producciones materiales: diarios de preparación de lecciones, cuadernos de los niños, fichas, registros, ..., etc; en definitiva, propiciándose actuaciones con aspiraciones de permanencia, que Antonio Viñao ha calificado muy acertadamente como «*el imperio de lo escrito*»²⁸. Y estas tres líneas convergieron en una *obsesión curricular* —que en las graduadas madrileñas era mucho más palpable que cualquier preocupación metodológica— manifestada en la supremacía de los contenidos, en la introducción de conocimientos cada vez más complejos, y en el triunfo de los aspectos instructivos sobre los formativos, de la mente sobre el cuerpo, de la capacitación intelectual sobre la educación moral, de la preocupación profesional sobre la formación personal. No es que estos últimos componentes se olvidaran totalmente, pero sí quedaron en un segundo plano, y, aunque en el nivel teórico se hablaba mucho de ellos y todas las graduadas parecían tenerlos entre sus objetivos prioritarios, la implacable realidad de la limitación temporal los sacrificaba en aras del Dios currículum.

Para reafirmar estas tesis, veamos cómo se dotaba de contenido a las materias del plan de estudios primarios de 1901. Ya dijimos que ninguna norma oficial coartaba la libertad magisterial. Pero sí que se transmitió a los maestros, a través de los Inspectores, la obligación de redactar unos programas o cuestionarios de cada asignatura y para cada uno de los niveles o grados en los que se dividía la escuela. En las unitarias, el docente elaboraba las programaciones de su curso, normalmente a requerimientos del Inspector, y las aplicaba de la forma que consideraba más conveniente. En las graduadas, el proceso era mucho más complicado. Primero se imponía la formulación del plan general del centro, esto es, de la lista de cuestiones o tópicos que debían tratarse en cada disciplina y grado, con el fin de dividir en partes la complejidad del currículum, llegar a acuerdos colectivos sobre contenidos mínimos y cumplir el principio cíclico-concéntrico. Pero, ¿a quién correspondía construir estos cuestionarios globales?

Parece que la idea más extendida era que competía al Director y a la Junta de profesores el fijar el programa global de conocimientos de la escuela, dado

²⁸ Viñao Frago, A., op. cit., p. 107.

que el Estado había declinado la presentación de unos cuestionarios nacionales. Maestros famosos, como Ángel Llorca o María Sánchez Arbós, cuando aún no tenían responsabilidades directivas, abogaron porque se delegase en el claustro docente la realización de esta tarea. El Reglamento del Grupo escolar «La Florida» aprobado en 1904, encargaba tal labor al Director «*oyendo a los Maestros auxiliares*»; pero cuando se revisó esa normativa para ajustarla a la reglamentación sobre centros graduados publicada en 1918, se sustituyó aquella frase por la coletilla «*de acuerdo con los maestros de sección*», matiz diferencial que aparentemente propiciaba una mayor implicación del plantel magisterial en la redacción de las programaciones generales del colegio.

Pero la realidad contradice este planteamiento lógico, y demuestra que en los Grupos escolares madrileños cuyo Director era más que una mera figura decorativa y ejercía como tal sus funciones de liderazgo, la elaboración de los cuestionarios generales solía ser realizada por él mismo en solitario, sin apenas escuchar la opinión del estamento docente, que contemplaba este comportamiento con desagrado y como una injerencia en su libertad de cátedra. Así, la Directora del «San Eugenio y San Isidro» explicaba claramente en su Memoria del curso 1917-1918 que había entregado a las Maestras «*un cuestionario general muy sencillo*», encargándoles que cada una de ellas redactase «*el programa detallado de su grado*»²⁹. Pablo de Andrés y Cobos señalaba en 1925 que, a pesar de lo dispuesto en el Reglamento del Grupo escolar «La Florida», en la práctica «*la libertad de los maestros tiene límite en el programa*» y «*no era absoluta la compenetración de director y maestros*»³⁰. José Xandri Pich expresó en la Memoria del «Príncipe de Asturias» correspondiente a los años 1923-1924 que «*la Dirección del Grupo, estimó deber suyo señalar la pauta del programa y deber de conciencia, no imponer un criterio rígido e inmutable en su desarrollo, dejando a la discrección (sic) de cada uno de los compañeros la adaptación a la práctica de las normas y orientaciones de antemano establecidas*»³¹. María Sánchez Arbós elaboró también los programas globales de su graduada, el «Francisco Giner», cuando se la nombró Directora de la misma en el período republicano, olvidando sus críticas anteriores a la imposición de los cuestionarios que había padecido como maestra del Instituto-Escuela³².

Un caso digno de estudio es el del Grupo escolar «Cervantes» que, desde 1922, dio muestras variadas de su gran preocupación por formular un plan anual

²⁹ GRUPO ESCOLAR DE SAN EUGENIO Y SAN ISIDRO. (1918). *Memoria del curso de 1917 a 1918*, doc. cit., p. 8.

³⁰ Andrés y Cobos, P. DE, op. cit., pp. 77-78.

³¹ Xandri Pich, J. (¿1924?). *Grupo escolar «Príncipe de Asturias». Memoria. Situación. Organización. Historial. Curso de 1923-1924*. Madrid: Tip. Yagües, pp. 22-23. El subrayado es nuestro.

³² Viñao Frago, A., op. cit., p. 99.

de centro adecuado a la realidad y verdaderamente operativo. El primer diseño parece que fue elaborado por todo el equipo docente, pero ya en el curso 1925-1926 Ángel Llorca se planteó la necesidad de revisarlos e introducir las modificaciones pertinentes; y en el año 1927-1928 redactó él mismo siete cuestionarios, uno para cada sección. Los maestros se responsabilizaron de tres funciones con respecto a este tema: en primer lugar, realizaron una evaluación inicial con sus nuevos alumnos, en los primeros días de clase, para averiguar cuál de los siete cuestionarios se adaptaba mejor a las características intelectuales y al nivel de conocimientos de sus discentes; en segundo término, desarrollaron «*el programa detallado de cada materia*», de acuerdo con las capacidades infantiles; finalmente, plasmaron por escrito las lecciones correspondientes a cada día —tema, contenidos, ejercicios, actividades y observaciones—. Todas ellas constituían el «cuaderno de preparación de lecciones», que no era un material fijo sino dinámico, pues estaba formado por hojas sueltas para que cualquier docente añadiese las modificaciones que considerara oportunas. Ángel Llorca, además de los cuestionarios generales, formuló algunas orientaciones sobre la forma de llevarlos a la práctica en cada grado:

«Ha de tenerse en cuenta en su aplicación que fundamentalmente todos los cuestionarios son de Lenguaje, y, que, por lo mismo, la enseñanza especial de éste puede reducirse mucho en el horario escolar (...).

Todas las materias obligatorias se agrupan en dos fundamentales: Lenguaje y Cálculo, y en otras cuatro complementarias, comunes a ambas: Dibujo, Trabajo manual, Canto y Ejercicios físicos; ninguna de las cuales pierde aquello que la caracteriza, coincidiendo, sin embargo, todas en una: el Lenguaje»³³.

Estas palabras nos sirven para reafirmar nuestra hipótesis, expuesta anteriormente, de que en el «Cervantes» el Lenguaje no era solamente una asignatura, sino que estaba presente en toda la actividad escolar; de ahí que su peso real como disciplina en el horario fuese mucho menor, en términos porcentuales, que en otros colegios madrileños. También se apunta la enorme importancia que se le concedía a las materias expresivas y manuales, aunque esta importancia no se tradujera, aparentemente, en el incremento de horas asignadas a ellas. Pablo de Andrés y Cobos decía que el curriculum resultaba muy mejorado «*con la supresión de esa gran esclavitud, poderoso elemento de mecanización que se llama horario*»³³ y, efectivamente, parece que este elemento organizador debe ser abordado cautelosamente, porque no es un aspecto determinante para establecer las prioridades curriculares de un centro y porque, en la realidad, no se podían encorsetar los diferentes conocimientos dentro de unos límites temporales fijos e inmutables.

³³ GRUPO ESCOLAR «CERVANTES» DE MADRID (1927). *Organización y funcionamiento en el curso escolar de 1927 a 1928*, op. cit., p. 8.

Por lo tanto, los Directores de los más prestigiosos Grupos escolares madrileños solían elaborar los cuestionarios generales de sus colegios. Esta atribución se les reconoció en el Reglamento de escuelas graduadas de 1918, al mismo tiempo que se hizo recaer en la Junta de Maestros la aprobación de los programas correspondientes a cada una de las secciones del centro, los cuales también eran habitualmente formulados por el propio Director, no porque éste quisiera demostrar así su autoridad, sino porque se creía que esa era la forma de cumplir el principio cíclico-concéntrico. Efectivamente, la mejor manera de graduar los conocimientos y extenderlos armónicamente a lo largo de todas las secciones era que una sola persona redactase los tópicos generales y la amplitud con la que debían ser tratados en cada grado. A pesar de todo, la enunciación de listados de temas —que era a lo que se reducía la labor de los Directores— no garantizaba la ansiada globalización. Incluso en el «Cervantes», donde Ángel Llorca formuló los cuestionarios siguiendo la norma de que «*en cada materia están todas las materias*»³⁴, no consiguió llevarse a cabo de modo completo el ideal de la enseñanza integrada, como subrayó Pablo de Andrés y Cobos:

*«La graduación me parece excelente y encuentro error en no dar mayor concentración a las enseñanzas relacionándolas entre sí; tan sólo en algunas lecciones se hace referencia a distinto campo de conocimiento (...). Sin embargo, me parece que en el curso de cada lección no se rehuye nunca el enlace»*³⁵.

Por eso, no es de extrañar que los más prestigiosos Directores de graduadas —Ángel Llorca, José Xandri Pich, Virgilio Hueso y Ezequiel Solana en Madrid; Félix Martí Alpera en Barcelona— fueran mucho más allá en sus funciones y desarrollaran los programas generales, materia por materia y grado a grado, publicándolos en forma de libros de texto que se implantaron en sus escuelas y en otros muchísimos centros de España. No fueron ellos los únicos, pues muchos Inspectores y profesores normalistas se aplicaron entusiásticamente a la misma labor, pero sí los preferidos por los maestros, pues partían de su propia práctica y de un conocimiento directo de la realidad escolar. Con estos manuales, la tarea del docente en la elaboración de sus cuestionarios particulares se limitaba a copiar y adaptar los programas y temas ya publicados y, efectivamente, eso hicieron los maestros del «Cervantes», el «Príncipe de Asturias» y «La Florida»³⁶.

³⁴ Llorca García, A. (1930). Grupo escolar «Cervantes», Madrid. Curso escolar de 1929 a 1930. *La Escuela Moderna*, 467, 358.

³⁵ Andrés y Cobos, P. DE, op. cit., p. 37.

³⁶ En «La Florida» se utilizaban los libros de texto de Virgilio Hueso —*Gramática, Geografía, Historia de España y Nociones de Ciencias Físicas, Químicas y Naturales*— y algunas traducciones del francés para las restantes materias. En el «Príncipe de Asturias» se seguían las cuatro obras de Xandri Pich —*La vida en la escuela. Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza*—, que englobaban todas las asignaturas y se aplicaban en cada uno de

Pero estas obras consiguieron transformar la escuela primaria mucho más que cualquier revolución metodológica. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes dejó también plena libertad a los docentes para que escogieran como textos los libros que les parecieran más adecuados, declarando obligatorios únicamente los de Gramática e Historia publicados por las Reales Academias respectivas³⁷. Algunos manuales escolares recibieron un refrendo oficial al ser calificados como «*útiles para la enseñanza*» por el Real Consejo de Instrucción Pública o al entrar en la lista de los recomendados por el Museo Pedagógico Nacional. Entre ellos figuraban varios de Llorca, Xandri Pich y Hueso. No cabe duda de que, dado el prestigio que tenían estos maestros entre sus compañeros madrileños, en muchos de los colegios de la capital —unitarios o graduados— se utilizaron sus obras. Algunas de ellas eran colecciones de lecciones-modelo pensadas específicamente para el profesor, pero otras se acompañaban de actividades y ejercicios a realizar por los niños, sirviendo como catálogo de sugerencias para mantener a los pequeños alumnos continuamente activos, esto es, ocupados en la confección de sus cuadernos. Una ojeada superficial a cualquiera de estos textos nos demuestra el caudal de contenidos que se incluían en ellos, especialmente en las áreas de Lenguaje, Cálculo e Historia y

los grados. En el «Cervantes», Justa Freire explicaba pormenorizadamente la relación entre los programas y los textos de Ángel Llorca. Para la primera sección, en Lengua, seguía *El primer año de lenguaje*, publicado en 1923; y en Aritmética aplicaba el cuestionario incluido en *Los cuatro primeros años de la escuela primaria* (1929). Para las restantes disciplinas se guiaba también por este último libro, en el que se recogían los programas de las catorce materias del curriculum obligatorio, profundizándose en ellas cíclicamente, pero introdujo ciertas modificaciones: redujo la extensión de cada cuestionario a 30 temas muy sencillos y adecuados al entorno infantil —como ejemplo, adjuntaba el de Geografía— y los completó «*con asuntos de actualidad*», desarrollando además en profundidad algunas cuestiones «*con indicaciones metodológicas*».

Freire, J. (1932). Ambiente educador. La actividad de los niños pequeños. Del hacer en la escuela. *Revista de Pedagogía*, 129, 394-395.

³⁷ La Ley Moyano, en su art. 88, declaró «*texto obligatorio y único*» para el aprendizaje de la Lengua castellana la Gramática de la Real Academia Española, y desde entonces los famosos Epítomes, a pesar de sus escasas condiciones pedagógicas, fueron el único instrumento para la enseñanza gramatical en las escuelas públicas. Virgilio Hueso, sin embargo, hacía notar que, a mediados de los años veinte, eran ya muchos los maestros que habían decidido sustituir este libro por otros más didácticos y mejor adaptados a la psicología del niño.

Por R.D. de 15 de abril de 1930 se dispuso que los textos graduados redactados por la Real Academia de la Historia sirviesen «*como base única en la enseñanza de la Historia nacional*». No se decretó la obligatoriedad, como en el caso anterior, para no coartar «*la iniciativa personal del Maestro*», y porque posiblemente la medida habría levantado una oleada de críticas por traer a la memoria colectiva unos comportamientos dictatoriales aún muy recientes. Pero en el espíritu de esta normativa legal latía el claro afán de imponer la obligación de utilizar esa obra, delegando tal función en los Inspectores. Así se intentaba poner fin a «*la diversidad de textos escolares*» de esta materia y, sobre todo, el Ministerio acariciaba la secreta finalidad de eliminar de las escuelas aquellas publicaciones *non sanctas* o no totalmente fieles a la Historia oficial.

ANÓNIMO (1930). Texto de Historia nacional para las Escuelas. *El Magisterio Nacional*, 753, 11.

en la parte dedicada al primer grado³⁸, pues en él se «*adquieren un número de conocimientos suficiente para que en todos los demás baste con la ampliación (...). En los programas del primer grado, todas las materias escolares tendrán las afirmaciones esenciales para darles contorno, armonía y sistematización en los sucesivos*»³⁹. Si consideramos que en esta sección se agrupaban los niños de seis a siete años, parece excesivo el caudal de saberes que se veían obligados a asimilar en un curso.

La divulgación y popularización de estos libros de texto, junto a la mayor facilidad para dotar a los alumnos de los elementos materiales básicos —cuadernos, lápices, plumillas,...— hicieron cambiar el hacer escolar diario en los centros unitarios y graduados madrileños. Las famosas clases a «coro» o «de oído», propias de una época en la que el papel era un bien escaso, fueron desapareciendo lentamente, junto con sus correlatos de bullicio y desorden; y se sustituyeron por aulas silenciosas, en las que la enseñanza se apoyaba en tres elementos: la exposición del profesor con la ayuda de la pizarra, el manual y los cuadernos infantiles. Pablo de Andrés y Cobos decía que en «La Florida» «*el*

³⁸ Por ejemplo, la obra de Xandri Pich, *La vida en la Escuela. Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza. Primer grado. Primer año de estudios*, seguía el método Decroly en el principio de concentración, aunque no en el sistema de aprendizaje de la lectura y escritura —el pedagogo belga aplicaba el *procedimiento ideo-visual* y Xandri el llamado *procedimiento visoaudomotor*, que partía de palabras generadoras—. A pesar de presentarse como inspirado en una metodología de la Escuela Nueva, este libro exponía vocablos y conocimientos difícilmente asimilables por los niños de 6 a 7 años a los que iba dirigidos. Así, entre las palabras que los alumnos debían emplear en sus ejercicios se incluían algunas como semita, lanceta, voluta, vellón, pipeta, yute, chirimía, eximio, zuavo, cicuta, guajira, ..., y un largo etcétera de términos poco asequibles al entendimiento infantil. Entre los contenidos que se ofrecían figuraban todas las grandes clasificaciones zoológicas de animales vertebrados, los principales elementos arquitectónicos del arte románico, las partes de una planta y tipos de vegetales, medidas de longitud y peso, ..., etc.

Xandri Pich, J. (¿1926?). *La vida en la escuela. Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza. Primer grado. Primer año de estudios*. Madrid: Tip. Yagües.

Algunos de los textos escolares escritos por Ángel Llorca antes de 1914 fueron considerados poco adecuados para los niños por el Consejo de Instrucción Pública, e incluso el propio Director del «Cervantes» reconoció que estos libros correspondían a su etapa de práctica profesional en escuelas unitarias, y que su labor posterior en graduadas le impulsó «*a abandonar esta dirección y tomar otra, que se corresponde con otras exigencias profesionales*».

Llorca, A. (1935). Desde la escuela en donde yo trabajo. *Revista de Pedagogía*, 164, 344.

Fruto de la época en el «Cervantes» fueron tres nuevas obras: Llorca, A. (1923). *Cien lecciones prácticas de todas las materias y para niños de todos los grados de la escuela primaria*. Madrid: Lib. y Casa editorial Hernando; Llorca, A. (1923). *El primer año de lenguaje*. Madrid: Jiménez Fraud; y Llorca, A. (1929). *Los cuatro primeros años de escuela primaria*. Madrid: Blas S.A.

Algunos de los temas, lecciones o ejercicios incluidos en estos libros tenían también bastante dificultad, pero Ángel Llorca responsabilizaba a los maestros de su correcta aplicación, en función de la edad mental y del nivel de conocimientos que tuvieran los niños que les eran encomendados cada curso.

³⁹ Andrés y Cobos, P. DE, op. cit., p. 77.

libro es elemento importantísimo y la explicación el camino esencial para llevar los conocimientos al alma de los niños (...). En los cuadernos de los niños se ve tanto el rigor del método como la intensidad de trabajo»⁴⁰, y esta descripción podía aplicarse a casi todas las graduadas madrileñas, con alguna excepción gloriosa como el «Cervantes»⁴¹. El método venía marcado por el texto elegido, y el deseo de innovaciones didácticas quedaba relegado a las actividades extracurriculares, ampliamente desarrolladas en estos años.

4. Ensayo de planteamientos metodológicos de la Nueva Educación

A la luz de lo que hemos dicho en los párrafos precedentes, es fácil suponer que en Madrid, si bien no llegó a producirse una profunda revolución metodológica durante el primer tercio del siglo XX, sí se transformaron los aspectos más externos de la práctica educativa cotidiana. Las razones de esa apatía ante las corrientes didácticas renovadoras no hay que buscarlas en la ignorancia de los nuevos métodos, pues, además de la cantidad de maestros que viajaron como pensionados al extranjero, la capital constituía una plataforma privilegiada para la divulgación de ideas pedagógicas, porque en ella se asentaban las instituciones más famosas, se celebraban numerosos cursillos y conferencias, se publicaban la mayor parte de las obras de los grandes educadores contemporáneos, e incluso la prensa reflejaba sus visitas y resumía sus charlas. Los docentes

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 78.

⁴¹ En el Grupo escolar «Cervantes», aunque se empleaban como textos las obras de su Director, no existía ese planteamiento del «libro único», compendio de todo el saber, e incluso Ángel Llorca repudió en varias ocasiones tal modo de actuación:

«Hubo un tiempo en que la función esencial del maestro fue guardar niños. Después se quiso que les enseñase algo: leer... escribir... contar... Las exigencias fueron en aumento: Historia... Geografía... Ciencias... ¿Qué le importaba al legislador añadir una materia más? Tampoco al maestro le importaba mucho cumplir lo legislado. Para cada materia había un librito. Y fueron tantas las materias y tantos los libritos que se impuso la simplificación y surgió el libro maravilloso: la enciclopedia. Un solo libro que contiene los rudimentos de todas las materias (...). El niño, libro en mano, lee; el niño, sin libro, recita. El maestro, en ambos casos, mirando el libro, corrige al niño. El libro sustituye al niño y al maestro».

Llorca, A. (1930). De la actividad del Maestro en función de la actividad del niño con los antecedentes que el autor ha estimado oportuno dar a conocer. *Escuelas de España*, 1, 10-11.

Por lo tanto, en el Grupo escolar «Cervantes», los niños no trabajaban con un solo texto, sino con varios libros de consulta y de lectura, estimulándose el afán de búsqueda e investigación ya desde las primeras secciones. El profesor no explicaba, sino que dialogaba con los discentes para encontrar todos juntos, con el apoyo del material escrito, las respuestas a las preguntas suscitadas al comienzo de cada clase. Y el cuaderno de los alumnos no era un medio de control y evaluación, ni un producto para exhibir cara a la galería, sino que servía únicamente para que los niños fueran elaborando su propio repertorio de conocimientos, escrito por ellos mismos como fruto de su asimilación personal.

madrileños rebosaban información sobre la Escuela Nueva, y por eso, quizás, la rechazaban o la malinterpretaban. Pero las verdaderas causas residían, posiblemente, en que los colegios públicos de Madrid, como casi todos los de España, adolecían de esa obsesión curricular a la que antes hemos hecho referencia, lo que les impedía abrirse a nuevos métodos que primasen la iniciativa infantil sobre el aprendizaje de conocimientos. Este problema estructural estaba copiado de la escuela francesa, muy similar a la española en cuanto al control estatal, la organización de la enseñanza y la estructuración del curriculum; pero lo curioso es que los profesores madrileños, que criticaban abiertamente las carencias metodológicas del país vecino y tachaban de «herbartiano» su modelo de graduación, caían en los mismos errores intelectualistas en sus propios centros. Así, Xandri Pich caracterizó con estas palabras, en 1922, los planteamientos didácticos de las escuelas en Francia:

*«En cuanto a metodología, observamos la característica de la Escuela francesa en general. En todas los mismos métodos e iguales procedimientos (...). El ideal de nuestros colegas de allende los Pirineos parece ser el contenido más que el método. Su preocupación, más que el desarrollo de la capacidad mental del alumno, es la de que éste adquiera gran caudal de conocimientos, no obstante hallarse inspirado el sistema de enseñanza francés en la razón, en el discurso, o, mejor dicho, en el descubrimiento de la verdad por el mismo niño»*⁴².

Si el sistema de enseñanza francés se basaba en el autodescubrimiento, el español pretendía «*estimular la actividad intelectual de los alumnos y favorecer en ellos el espíritu de observación mediante el empleo de procedimientos intuitivos y de toda clase de ejercicios y trabajos prácticos*», según el Reglamento de escuelas graduadas de 1918. Estos principios metodológicos se tradujeron en la preocupación por presentar en la clase objetos reales o reproducciones gráficas de los mismos, en la potenciación de excursiones y visitas como actividades extraescolares, y en la reducción de los conocimientos teóricos en aras de la realización de problemas, mapas, experimentos o cualquier tipo de ejercicios de aplicación.

Aparte de estos planteamientos didácticos generales y de alguna iniciativa particular más o menos brillante, sólo tres Grupos escolares madrileños manifestaron entusiasmo por los procedimientos de la Nueva Educación e implantaron alguno de ellos en los años veinte: El «Cervantes» que orientó toda su labor escolar «*en el sentido de los métodos de la escuela activa*»⁴³; «Nuestra Señora de la Paloma», cuyo Director, Rodolfo Tomás y Samper, aceptó el cargo y el reto de dirigir un internado con el solo propósito de «*ensayar procedimientos y*

⁴² Xandri, J. (1922). De una excursión a Francia y Bélgica. Una sesión en la escuela elemental de la rue Charles Baudelaire (París). *Boletín Escolar*, 720, 498.

⁴³ Llorca, A. (1926). *Grupo escolar «Cervantes» de Madrid. La labor de un año (15 de julio de 1925 a 15 de julio de 1926)*. Madrid: Imp. de la Lib. y Casa edit. Hernando, p. 36.

aplicar métodos»⁴⁴; y el «Príncipe de Asturias», que organizó la enseñanza y las materias del curriculum según el sistema Decroly.

En el «Cervantes», la transmisión de conocimientos no se hacía con la clásica explicación del profesor, sino con una variante del método socrático, combinación de interrogación y conversación, que parece fue acuñada por Ángel Llorca y practicada por los demás docentes del centro, sirviendo para redactar múltiples lecciones-modelo que servirían como orientación de otros maestros españoles. Las sesiones se organizaban de acuerdo con el siguiente esquema:

- El profesor escribía una fecha, un dato, un nombre o dibujaba un esquema que sugería algo a los alumnos, que no les era totalmente desconocido —podía ser una noticia de actualidad recogida del periódico o un aspecto del programa de años anteriores—. A este apunte inicial a veces se le denominaba «centro de interés», aunque no parece que tuviera mucho que ver con la metodología de Decroly.
- Los niños aportaban ideas sobre ese punto, aprobándose cualquier intervención.
- El docente procuraba ordenar todas las participaciones, evitando realizar correcciones, actuando como moderador y suscitador de diálogos y dejando a los escolares en plena libertad de palabra, si bien intentaba encauzar las intervenciones hacia el objeto final.
- La sesión acababa dedicándose un tiempo a lecturas individuales o grupales de profundización en el tema y a escribir cada discente en su cuaderno los aspectos relevantes de la cuestión.

La segunda modalidad de estrategia didáctica empleada en el «Cervantes» era el *trabajo libre e individual*, aplicado de forma paralela y complementaria a las lecciones grupales. Aquí se partía de una tarea motivadora brindada a los niños, como la contemplación de una película, la vivencia de una experiencia —excursión, colonias, visitas a Museos o paseos por la ciudad— o la sugerencia de un tema especial. Una vez seleccionado el asunto, los discentes dibujaban y escribían en sus cuadernos toda la información que consideraban aceptable, buscando ellos mismos el material, mientras que el maestro no intervenía sino para solucionar dudas, contestar a preguntas o realizar algún tipo de indicaciones. A veces, esta actuación didáctica se compaginaba con un tercer procedimiento, que era la *formación de equipos de colaboración espontánea*, reunidos para diversas actividades de tipo manual o en las clases complementarias. Los alumnos trabajaban en grupos, con instrumentos comunes, procurándose la cooperación armónica y el respeto hacia los compañeros. Los profesores inter-

⁴⁴ ANÓNIMO (1923). Instituciones Escolares Españolas: Las Escuelas del Asilo de la Paloma. *El Magisterio Español*, 6.770, 379.

venían para resolver problemas y dialogar con aquellos sujetos no adaptados al hacer conjunto⁴⁵.

El «Cervantes», a pesar de conocer perfectamente los métodos de la Escuela Nueva e inspirarse en muchos de ellos, evitó siempre pronunciarse sobre si su labor «*responde más o menos a los principios de tal o cual teoría*» e hizo continuo hincapié en «*lo personal que hay en los procedimientos realmente practicados*»⁴⁶, pero, como le pasaba a Pablo de Andrés y Cobos, ante algunos ensayos y experiencias que se llevaron a cabo no podemos menos que establecer relaciones e influencias con determinadas metodologías sobradamente extendidas en torno a 1925⁴⁷. Así, en la escuela maternal se aplicó un sistema que recordaba mucho al de Montessori, siendo posiblemente el primer centro madrileño donde tuvieron cabida las ideas de la doctora italiana.

Pero fue en el *grupo octavo* donde el «Cervantes» manifestó más claramente su adscripción al movimiento de la Nueva Educación. Para empezar, la idea presentaba muchas concomitancias con el también llamado *grupo octavo* de Kerschensteiner y otros educadores españoles la calificaron como una de las experiencias de autogobierno más serias llevadas a cabo en nuestro país⁴⁸. Se inició en el curso 1925-1926 con once alumnos de 12 a 14 años que trabajaban autónomamente, sin maestros ni programas, únicamente de acuerdo con sus intereses personales. Estos niños discutían con el Director la realización de posibles actividades, organizaban libremente su jornada, solicitaban la ayuda y el consejo de los demás profesores cuando lo estimaban conveniente y, en último término, revisaban en unión de Ángel Llorca el resultado de sus esfuerzos, tendiéndose a que ellos mismos fueran sus propios jueces. Asimismo, podían entrar y salir de la escuela con total libertad, permanecer en el centro hasta las nueve de la noche y tenían todas las dependencias de la escuela a su total disposición. Meses después, se les adjudicaron algunas tareas especiales: Ayudar y presidir las mesas en el comedor, tomar diariamente nota de la asistencia escolar, cuidar de las plantas y el material de la escuela, mecanografiar memorias escritas por Ángel Llorca, contribuir a la elaboración de los registros escolares, ... etc. Además, con ellos se ensayó un método muy parecido al de *proyectos*. El Director les señalaba un tema, a petición de los propios discentes, para ela-

⁴⁵ Explicaciones y ejemplos de cómo se aplicaban estos tres métodos en el Grupo escolar «Cervantes» pueden encontrarse en: Llorca, A. (1929). Desde la escuela. *Revista de Pedagogía*, 96, 540; Llorca, A. (1925). La vida en la escuela. La escuela vivida. *Revista de Pedagogía*, 38, 89-92; Llorca, A. (1930). De la actividad del Maestro..., art. cit., 12-15; López Gutiérrez, M. (1931). Impresiones de un viaje de estudios. El grupo escolar «Cervantes» de Madrid. *La Escuela Moderna*, 474, 127-131; y Llorca, A. (1935). La Escuela «Cervantes» de Madrid. *Escuelas de España*, 15, 125-126.

⁴⁶ Altamira, R. (1928). Una escuela española. *El Socialista*, 6, 130, 4.

⁴⁷ Andrés y Cobos, P. DE, op. cit., p. 35.

⁴⁸ Bayón, D. (1929). Reseña del libro de Santullano, L.: *La autonomía y libertad en educación*. *Escuelas de España*, 1, 122-125.

borar «el trabajo central del mes» —por ejemplo, en marzo de 1926 fue «Los Cuatro Caminos», y en abril «La Gran Guerra»⁴⁹— y les daba indicaciones sobre la bibliografía y el material que podían utilizar para desarrollarlo⁵⁰.

En cursos posteriores se planteó la necesidad de aumentar la actuación docente hacia estos niños del *grupo octavo*, ya que «*la experiencia enseña (...) que necesitan una mayor intensidad de orientación en su labor y una mayor determinación de lo que han de hacer*»⁵¹. Por eso, se introdujo un nuevo método similar a los *contratos del Plan Dalton*: Cada mes, Ángel Llorca les proponía un plan de trabajo, en el que estaban incluidas sus obligaciones con respecto al centro y sus tareas escolares, para la realización de las cuales gozaban de una gran autonomía. Se les sugirió que elaborasen un programa diario de actividades, en el que figurasen un tema de Cálculo y otro cualquiera del cuestionario de la escuela, que se prepararan una lección para exponerla, con proyecciones luminosas, ante sus compañeros en las veladas de los martes, que ensayaran una lectura de tipo literario para las reuniones familiares de los jueves, que leyeran mensualmente un libro de la Biblioteca, que asistiesen por las tardes a los talleres o a las clases de Dibujo, y que procuraran acabar todos sus trabajos en los márgenes temporales previstos. Al cabo del mes, Ángel Llorca se reunía con los alumnos para evaluar el grado de cumplimiento del plan aprobado para esos treinta días y, a juzgar por sus comentarios, los discentes se ajustaban a los plazos y realizaban las labores propuestas. Claro que únicamente se seleccionaban para este ensayo a aquellos adolescentes «*que sepan hacer buen uso de la libertad de que van a gozar*»⁵². En el curso 1929-1930 se suspendió la experiencia, pues la falta de profesorado impedía atender convenientemente a estos escolares; pero a partir de 1931-1932, con la adscripción al colegio de ocho maestros-alumnos, se reinstauró el *grupo octavo* con los mismos planteamientos, e incluso se formó un *grupo noveno* con aquellos niños mayores de

⁴⁹ GRUPO ESCOLAR «CERVANTES» DE MADRID (1926). *Curso escolar de 1925-1926. Nota mensual (Marzo)*. Madrid: Imp. de la Lib. y Casa edit. Hernando, p. 5; y GRUPO ESCOLAR «CERVANTES» DE MADRID (1926). *Curso escolar de 1925-1926. Nota mensual (Abril)*. Madrid: Imp. de la Lib. y Casa edit. Hernando, p. 1.

⁵⁰ Pablo de Andrés y Cobos relató las orientaciones que recibió el *grupo octavo* para realizar el proyecto sobre «Los Cuatro Caminos»: primero debían buscar fuentes históricas para ver su pasado, y, como no había libros sobre el tema, se les sugirió que acudiesen a testimonios personales; también tenían que levantar el plano de la Glorieta, averiguar su extensión, delimitar la implantación de comercios e industrias; describir las fiestas y costumbres populares; y, finalmente, analizar todos los datos recogidos para tratar de predecir el futuro de la barriada.

El trabajo sobre «La Gran Guerra» fue escogido por los propios alumnos, pero Ángel Llorca les indicó el modo de encontrar libros, fotografías y mapas para llevarlo a cabo, y les proporcionó la obra *Esquema de la Historia de Wells para que les sirviera como punto de partida*.

⁵¹ GRUPO ESCOLAR «CERVANTES» DE MADRID (1927). *Curso 1927-1928. La escuela en el mes de Noviembre (Resumen)*. Madrid: Imp. de la Lib. y Casa edit. Hernando, p. 8.

⁵² Llorca, A. (1934). *El Grupo escolar «Cervantes». Madrid (1933 a 1934)*. Madrid: Est. Tipográfico, p. 20.

catorce años que estaban en expectativa de colocación, los cuales trabajaron también libremente bajo la supervisión de Ángel Llorca.

En el Grupo escolar «Cervantes», por tanto, aunque nunca se dijo explícitamente, parece que se aplicaron los métodos Montessori, de proyectos y Plan Dalton. En la «Ciudad Infantil» del Paseo de los Pontones también se llevaron a cabo algunas experiencias de *self-government*, bajo la supervisión del Colegio de Doctores y del Inspector Francisco Carrillo Guerrero, que no tuvieron mucho éxito debido a la falta de apoyo ministerial, al negarse a esa institución el carácter de ensayo pedagógico oficial otorgado al «Cervantes» y al «Príncipe de Asturias»⁵³. En «Nuestra Señora de la Paloma» se divulgó ampliamente la práctica de la metodología Decroly, incluso con demostraciones públicas y asistencia de las autoridades municipales, pero no creemos que el ensayo tuviese mucha trascendencia en la vida del centro. Su Director, Rodolfo Tomás y Samper, manifestó interés por este procedimiento entre 1921 y 1925⁵⁴. En los comienzos de los años veinte impulsó un proyecto para organizar la enseñanza de anormales en las escuelas municipales «según los principios decrolynianos»⁵⁵, aunque no tenemos constancia de que su plan llegara a discutirse en el Concejo madrileño; y en 1925 desarrolló algunas experiencias de «centros de interés» en el colegio de «Nuestra Señora de la Paloma», que duraron cada una siete días y finalizaron con «lecciones de conjunto», impartidas ante todos los alumnos y un público numeroso⁵⁶. En el Grupo escolar «Bailén», el maestro Sidonio Pintado aplicaba en 1926 el método Decroly

⁵³ Carrillo, F. (1931). Le «self-government» des enfants comme système pédagogique. *Recueil pédagogique*, II, 1, 29-37.

⁵⁴ Rodolfo Tomás y Samper había trabado contacto con Decroly ya en 1912, con motivo de su primer viaje a Bélgica como pensionado de la JAE. A partir de ese momento mantuvo una amistad personal con el pedagogo belga, tradujo alguna de sus obras al castellano y se relacionó con el círculo de sus seguidores —especialmente, Boon y Dalhem—. A mediados de los años veinte estaba convencido de que la escuela española «alcanzaría indudable progreso» si realizase «una discreta adaptación a su medio» del método Decroly.

Moratinos Iglesias, J. (1988). *El Pensamiento Pedagógico del Alicante Rodolfo Tomás y Samper*. Alicante: Ayala, p. 150.

⁵⁵ Tomás y Samper, R. (1921). *Obras de protección a la infancia que realiza el excelentísimo Ayuntamiento de Madrid*. Madrid: Imp. Municipal, p. 19.

⁵⁶ En abril de 1925 se celebraron en el colegio «Nuestra Señora de la Paloma» las denominadas «clases bíblicas», que tomaron el Evangelio como «centro de interés». Con motivo del aniversario de la muerte de Cervantes, durante una semana todos los trabajos escolares tuvieron al Quijote como «centro de interés». El día 23, para condensar y sintetizar las aportaciones, se verificó una «lección de conjunto», en la que varios docentes dieron charlas sobre aspectos literarios y biográficos de Cervantes, y finalmente se cantaron composiciones del siglo xvi. La influencia del método Decroly en estas actividades resulta poco visible, aunque Tomás y Samper resaltó la experiencia que se había realizado de ese sistema.

ANÓNIMO (1925). En los Colegios de Nuestra Señora de la Paloma. *La Enseñanza*, 2.092, 479; ANÓNIMO (1925). De Actualidad. Recuerdo de un aniversario. *El Magisterio Español*, 7.195, 243; y ANÓNIMO (1925). Recuerdo de un aniversario. *La Enseñanza*, 2.095, 526.

«con tacto exquisito y suma delicadeza»⁵⁷, además de con un profundo conocimiento, pues había traducido varios libros sobre las ideas del pedagogo belga. En enero de ese año, y ante el I Congreso pedagógico del magisterio segoviano, este docente declaró haber obtenido con el ensayo «*satisfactorios resultados*» y defendió el sistema de «centros de interés» como procedimiento único de enseñanza; pero en el II Congreso, celebrado en 1928, confesó que ya no lo utilizaba, al menos de forma exclusiva y excluyente⁵⁸.

Pero, sin ningún lugar a dudas, el Grupo escolar «Príncipe de Asturias» fue el colegio nacional donde las ideas de Decroly calaron más hondo y donde su método se experimentó con más extensión y continuidad. Ahora bien, esta experiencia fue controvertida, no satisfizo a todos, y tuvo sus partidarios y sus detractores entre el magisterio, como sucedió habitualmente allá donde se aplicaron los procedimientos decrolyanos.

En las filas de los entusiastas del ensayo del «Príncipe de Asturias» se alinearon los alumnos de la Escuela Superior del Magisterio que hicieron las Prácticas de Enseñanza en este centro, muchos docentes y Directores de graduada que pidieron permisos especiales para aprender *in situ* el método de Decroly, y algunos periodistas, como Edmundo González-Blanco, que se convirtieron en los mejores propagandistas de la labor educativa llevada a cabo por el citado colegio⁵⁹. Más que la bondad del sistema se alabó la maestría de los

⁵⁷ Andrés y Cobos, P. DE. op. cit., p. 67.

⁵⁸ Hernáiz, N. (1929). Dos Congresos pedagógicos. *Escuelas de España*, 1, 79 y 92-93.

⁵⁹ Un testimonio muy favorable —aunque, quizás, poco objetivo— fue el de Juan Francisco García, alumno de la Escuela Superior del Magisterio y que realizó en el «Príncipe de Asturias» sus Prácticas de Enseñanza durante el curso 1926-27. Su experiencia consistió en aplicar el texto *La vida en la Escuela* y, si bien parece que encontró algunos problemas, su conclusión no podía ser más triunfalista, pues afirmó «*el valor intrínseco de este libro, insustituible como libro de iniciación a la lectura en particular y a la cultura en general, en toda escuela activa, con ansias de renovación, y cuyo lema sea la educación del niño por el niño*». Su diario de clase fue incluido en la *Memoria* del «Príncipe de Asturias».

Xandri, J. (¿1927?). *Grupo escolar «Príncipe de Asturias» (Niños). Memoria. Curso de 1926-1927*. Madrid: Tip. Yagües, pp. 23-32 (cita en p. 32). Subrayado en el original.

Otros comentarios laudatorios sobre la utilización del método Decroly en el «Príncipe de Asturias» pueden consultarse en: ANÓNIMO (1926). De Actualidad. Libro Nuevo. *El Magisterio Español*, 7.552, 469; Olivares, R.N. (1930). La «concentración» de materias y los «centros de interés», en educación. *El Magisterio Nacional*, 704, 6-7; Bosque Díaz (1932). El método Decroly en el Grupo Ruiz Zorrilla. *El Magisterio Nacional*, 1.031, 5; González Blanco, E. (1928). Temas Actuales. A la instrucción por el interés. *Nuevo Mundo*, 1.800, s.p.; y González Blanco, E. (1928). Temas educativos de actualidad. Los centros de interés. *El Liberal*, 17.155, 3.

Si un maestro español pretendía, a finales de los años veinte, iniciar un ensayo del método Decroly, no cabe duda de que acudía a las obras de Xandri Pich, aunque no estuviera muy convencido de su idoneidad. Así, Antonio Calvo Guillén, docente del Grupo escolar «Cervantes» de Alcoy, relataba la razón que le impulsó a establecer *La vida en la Escuela* como texto en su clase decrolyana: no lo creía necesario, pero tenía que «*contemporizar en parte con las exigencias de la ignorancia de los padres, que miden el adelanto de los niños por los libros que llevan a la escuela*».

profesores para despertar el interés de los niños y su espíritu de observación y se resaltó la adaptación de una metodología cuyos requisitos previos —clasificación de los discentes mediante tests y estudio psicométrico de los escolares— le daban un marchamo de cientificidad y rigor.

En el bando de los detractores figuraron los miembros del que bien podríamos denominar «grupo segoviano». En Segovia, quizás por influencia del Inspector Antonio Ballesteros, proliferaron los ensayos del método Decroly a finales de los años veinte: Pedro Natalías, en una escuela de la capital, Sinaga, en una unitaria rural, y varios otros docentes, llevaron a cabo diversas experiencias con resultados contradictorios, y en los dos primeros Congresos Pedagógicos se discutió acaloradamente sobre las ventajas e inconvenientes del sistema. Por eso, no es nada extraño que los maestros segovianos estudiaran cuidadosamente los modos de actuación del «Príncipe de Asturias», que aparecía ante la opinión pública como la Escuela Decroly por excelencia. Y sus conclusiones fueron bastante desalentadoras. Pablo de Andrés y Cobos subrayó las imperfecciones que encontraba para conseguir la «concentración» de contenidos, expresando sus dudas de que los niños consiguieran establecer la deseada asociación de ideas y la relación entre unos conocimientos y otros, pues los propios profesores conexionaban los aspectos de las diferentes materias de una forma pueril, forzada y carente de lógica interna. Rechazó la ausencia de observación directa y de experimentación; criticó que los docentes mantenían una conducta autoritaria y coartaban las iniciativas individuales; vituperó la dificultad del programa, dividido en «centros, subcentros, asuntos y lecciones»; y finalizó con el siguiente juicio negativo:

*«Lo más positivo que yo encuentro en el método de la asociación de ideas, es la atmósfera de libertad, de esfuerzo libre, de actividad que con él se quiere dar a la escuela, y es aspecto que no veo mantenido con escrupulosidad en Príncipe de Asturias. En contra de todo eso que sería formativo advierto una gran preocupación por el número de conocimientos, propio de la escuela intelectualista, preocupación que lleva a la intensificación de trabajo en una proporción extraordinaria y a la aglomeración de ideas y conceptos, manifestando mucha prisa en llevarlos al espíritu del niño»*⁶⁰.

Otro compañero segoviano, Norberto Hernanz, tras comparar las diferentes aplicaciones del método Decroly en España, declaró que las experiencias más rigurosas y exitosas eran las de Ana Rubiés y Federico Dorestes en Barcelona, mientras que coincidía con Pablo de Andrés y Cobos en muchos puntos de la crítica al «Príncipe de Asturias»:

Calvo Guillén, A. (1930). Cómo trabajan nuestras escuelas. Un ensayo de escuela activa. *El Magisterio Nacional*, 744, 5.

⁶⁰ • Andrés y Cobos, P. de, op. cit., p. 52.

*«En Príncipe de Asturias (...) nos parece advertir estas tres cosas: 1.^a Que no lo emplean en toda su pureza, pues, conforme reconoció uno de sus maestros más entusiastas y capacitados, tenían necesidad de recurrir a lecciones supletorias que llenasen las lagunas que aquél iba dejando en sus desarrollos. 2.^a Que, el aplicarle, no se consigue sin violentar la concentración natural de los temas, trayéndolos a veces al centro de modo arbitrario, absurdo y hasta ridículo. 3.^a Que la concentración no siempre es compatible con la otra exigencia: el interés, que debe estar siempre vivo a lo largo de todos los desarrollos»*⁶¹.

Y M.^a Fuencisla Moreno, que visitó la graduada femenina del «Príncipe de Asturias», donde también se había establecido el sistema Decroly, puso de relieve, muy diplomáticamente, la escasa preparación de las maestras en esta metodología, su forma *sui generis* de desarrollarla, la falta de criterios objetivos para la clasificación de las niñas en grados —por lo que en cada uno de ellos se apreciaban diferencias notables en edad y nivel de conocimientos—, y el excesivo apego a los programas y horarios tradicionales. He aquí sus comentarios más jugosos:

«Los seis grados que constituyen la escuela de niñas tienen establecidos los centros de interés. Sus maestras no han visitado las Escuelas belgas y quieren, sí, hacer el ensayo de estos centros, pero no cuentan con los elementos de que dispone la Escuela de niños, cuyos Maestros han ido en grupo con su Director a conocer de cerca el hacer escolar del Doctor Decroly.

Sin duda por esta causa o porque se ha creído inspirar desconfianza en familias y autoridades si se separaban por completo del programa y horario, no se llevan los centros con la escrupulosidad que para ensayo se requiere.

*Se tiene un programa de temas centrales dado por la Directora y las Maestras, después lo desarrollan, partiendo casi siempre de una lección de cosas en torno de las cuales gira el trabajo durante varios días»*⁶².

¿Cuál era el trasfondo de esta campaña de críticas contra la organización metodológica del «Príncipe de Asturias»? ¿Se trataba de una operación personal de desprestigio de Xandri Pich? Todas estas opiniones se vertieron entre 1926 y 1928 y, en ese momento, Xandri Pich era uno de los prohombres del Directorio, con cargos en la Asamblea Nacional, el Ayuntamiento de Madrid y la Asociación del Magisterio Primario, mientras que el «grupo segoviano» se situaba en la oposición al régimen dictatorial. Por otra parte, un análisis de los libros de texto publicados por el Director del «Príncipe de Asturias» y de alguna de las lecciones-modelo impartidas en el colegio, nos demuestra que estos comentarios no estaban muy alejados de la realidad: la «obsesión curricular» primaba sobre cualquier otra consideración de carácter renovador; la iniciativa infantil se reducía a la realización de las actividades previamente programadas;

⁶¹ Hernández, N., art. cit., p. 93. Subrayado en el original.

⁶² Moreno, M.^a E., op. cit., p. 68.

la relación entre conocimientos se producía frecuentemente de forma forzada⁶³; y muchas materias se explicaban al margen del programa decrolyano. Pero es que los «centros de interés», seguidos rigurosamente y con las condiciones estructurales y las limitaciones que tenía una graduada nacional, podían llegar a convertirse en algo tan rígido y poco estimulante para la mente del niño como cualquier cuestionario tradicional. Además, las críticas que se le hicieron al «Príncipe de Asturias» eran las mismas que recibió el propio Dr. Decroly y sus colaboradores cuando dieron a conocer la experiencia, lo cual nos hace pensar que las deficiencias observadas estribaban más en las características del método que en el modo de aplicarlo.

5. ¿Madrid como paradigma de la nueva escuela pública graduada española?

A la luz de los hechos anteriormente expuestos, podemos esbozar dos conclusiones finales. Madrid no pareció entusiasmarse con las corrientes europeas de renovación didáctica en el primer tercio del siglo xx, a pesar de su inmejorable situación como sede de instituciones pedagógicas superiores y pese al conocimiento teórico que de las ideas de la Nueva Educación tenían los docentes madrileños. No cabe duda de que la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio despertó un gran entusiasmo entre sus alumnos hacia este movimiento, de ahí que casi todos los ensayos metodológicos tuvieran como impulsores a titulados de este centro. Pero el resto de los maestros tenían unos cier-

⁶³ Pablo de Andrés y Cobos exponía algunos ejemplos de cómo se llevaba a cabo la globalización en el «Príncipe de Asturias» y, efectivamente, el procedimiento parece poco natural:

*«Se escribe en la pizarra esta palabra: **Fisiología**, y se trata de la circulación. Con un cuadrado dividido en cuatro partes, se da idea de la función del corazón. En lámina, ante los niños, está el cuerpo humano. Se explica el mecanismo de la circulación con detenimiento y se traza un esquema en la pizarra, esquema que describe uno de los niños y copian casi todos en sus cuadernos (...).*

*Se escribe en la pizarra **Geografía** y se enlaza la lección que va a seguir, sobre cuencas y vertientes, con la anterior mediante esta frase del maestro: «También la tierra tiene circulación» (...). Se dibuja en la pizarra, y copian los niños, el mapa de la Península con las cordilleras determinantes de cuencas y vertientes.*

*Se interrumpe la sesión con el recreo; al reanudarla se escribe: **Cálculo**, y este problema: «La superficie de la cuenca del Tajo es de 81.000 kilómetros cuadrados. Si fuera un rectángulo de triple base que altura, ¿cuáles serían sus lados?». (...). Un niño trabaja en la pizarra y todos los demás en sus cuadernos».*

A la vista de esta descripción, no parece que la implantación del sistema decrolyano hubiese desterrado del «Príncipe de Asturias» la tradicional clasificación de materias, y la relación entre unas y otras se realizaba únicamente mediante una frase de enlazamiento o aprovechando el mismo tema como motivo para diferentes ejercicios.

Andrés Cobos, P. de, op. cit., pp. 58-59. Subrayado en el original.

tos resquemores, no hacia «lo nuevo» sino hacia «lo extranjero», que veían difícilmente aplicable en sus propias aulas.

Pero en Madrid, aunque M.^a Fuencisla Moreno no encontró un tipo característico de escuela⁶⁴, sí que se configuró un modelo de actuación didáctica indisolublemente unido a la organización graduada y potenciado por los estamentos oficiales. Este modelo que, a su vez, se inspiraba en el ejemplo francés, tenía dos pilares: los *contenidos obligatorios*, para los cuales se recomendaba un sistema riguroso, basado en la elaboración de horarios detallados y matemáticos, en la división de conocimientos por grados, en el uso del libro de texto, del cuaderno y de material pedagógico especial como instrumentos fundamentales de enseñanza, en el estudio y clasificación de los niños, y en el trabajo intelectual continuado de los propios alumnos; y las *actividades extraescolares complementarias*, que iban desde las clases de formación pre-profesional hasta los paseos y excursiones, y las cuales se presentaban como la panacea educativa, como la plataforma de toda metodología innovadora, como el medio para desarrollar las cualidades morales y transmitir valores a la infancia. Se producía así una *división artificial en el planteamiento educador global de la escuela*: la parte del horario escolar lectivo destinada al currículum obligatorio era eminentemente instructiva; las sesiones de ampliación eran lo renovador y verdaderamente educativo. No es extraño, por tanto, que a ellas se dedicara tal cantidad de artículos y publicaciones, pues los maestros entusiastas veían en ellas la renovación; ni tampoco suenan a raro las continuas apelaciones de algunos docentes, como Ángel Llorca, a la comprensión de la totalidad educadora de la escuela.

Este modelo de escuela graduada, gestado en Madrid porque aquí residía la Administración central, y aplicado en la capital porque los poderes públicos la escogieron como sede de los ensayos y experiencias «oficiales», se popularizó y es posible que sirviera de ejemplo a muchas graduadas del resto de España. Es claramente constatable la enorme cantidad de maestros españoles que vinieron a Madrid para observar y aprender las pautas de actuación pedagógica seguidas en sus principales Grupos escolares, y podemos suponer que algunos de ellos se sintieran inclinados a llevar a la práctica los resultados de sus observaciones. Durante el Directorio se acentuaron las divisiones entre docentes *españolistas* y *catalanistas*, disputas que surgieron de un «*conflicto de intereses estrictamente profesionales*». Los primeros veían en Madrid el molde a seguir y su fuente de inspiración; los segundos trabajaban en su región sin preocuparse de lo que sucedía en el resto de España. Acabada la dictadura prorroiverista, muchos profesores primarios de la periferia reclamaron la implantación de sus propios modelos educativos autónomos, el fin del dominio del centralismo madrileño, e identificaron —porque era difícil separarlos— el Madrid

⁶⁴ MORENO, M.^a F., op. cit., p. 13.

burocrático de los Ministerios con el Madrid de la práctica educativa teñida de experimentos «oficiales», rechazando el carácter ejemplificante que se le quería dar a estas experiencias:

*«Y la escuela ha recibido también este influjo benéfico que desde Madrid ha irradiado, regalándole esa escuela estatal, hija de la revolución francesa y nieta del racionalismo filosófico. Esta será sin duda una escuela perfecta, racional, positiva; pero es una escuela fría, abstracta, ideal, sin arraigo en la tradición, en la tierra y en la vida que debieran alimentarla. Reconozco que esta escuela ha producido algunos beneficios, que ha tenido su época; pero hoy es preciso superarla y hacerla nuestra»*⁶⁵.

Y así Madrid se encontró, al llegar la República, en una posición muy difícil, que le venía impuesta a causa de su capitalidad. Ese papel estelar adjudicado por el Estado, y que no se acompañó de ninguna contrapartida económica perceptible, hizo que se esperase y se exigiese mucho de Madrid en el terreno educativo, magnificándose como gran fracaso cualquier actuación que no lograse superar las expectativas iniciales. Y, por otra parte, este rol modélico se percibió desde la periferia como un privilegio injusto, provocando una reacción de rechazo que oscureció lo que de innovador había en muchas graduadas madrileñas.

⁶⁵ Hernánz, N. (1930). Notas de una visita a las Escuelas de Barcelona. *Escuelas de España*, 4. 46.