

Pedagogías alternativas y prácticas escolares de la España del siglo XX. Momentos estelares

Alternative pedagogies and school practices in 20th century Spain.

Highlights

López-Martín, Ramón

Universidad de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la
Educación, España

rlopez@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0001-9450-8910>

Resumen

El XX es el siglo por excelencia de las pedagogías alternativas. A lo largo de su diacronía encontramos toda una serie de propuestas teóricas, políticas y prácticas que, situadas en los márgenes del sistema y con un acusado carácter crítico de rechazo a lo tradicional, pretenden transformar, en este caso, las prácticas escolares. En el texto abordamos alguno de los momentos de esa evolución histórica, durante el cual el empuje de la reflexión pedagógica provoca mayores cambios en la actividad práctica del trabajo educativo. El proceso de modernización escolar de la España del primer tercio de siglo, bajo el ideario pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza (ILE); los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953 y 1965, como primera regulación oficial del trabajo escolar; y, finalmente, la Ley General de Educación de 1970, a modo de punto de llegada de las propuestas escolares vinculadas al modelo tecnocrático del tardofranquismo, serán los momentos estelares elegidos para un análisis más descriptivo que propiamente investigador.

Palabras clave: prácticas escolares, pedagogías alternativas, historia de la escuela, renovación pedagógica, innovación educativa.

Abstract

The 20th century is the century par excellence of alternative pedagogies. Throughout its diachrony we find a whole series of theoretical, political and practical proposals that, situated on the margins of the system and with a marked critical character of confrontation with the traditional, aim to transform, in this case, school practices. In the text we address some of the moments of this historical evolution in which the push of pedagogical reflection causes major changes in the practical activity of educational work. The process of school modernization in Spain in the first third of the century, under the pedagogical ideology of the Institución Libre de Enseñanza (ILE); the National Questionnaires for Primary Education of 1953 and 1965, as the first official regulation of school work; and, finally, the General Law of Education of 1970 as a point of arrival of school proposals linked to the technocratic model, will be the stellar moments chosen for a more descriptive than investigative analysis.

Keywords: school practices, alternative pedagogies, history of school, pedagogical renewal, educational innovation.

Recibido: 13 de julio de 2025 - **Aceptado:** 20 de agosto de 2025

1. Introducción

A lo largo del siglo XX asistimos a toda una serie de propuestas de innovación y cambios pedagógicos que han pretendido transformar el funcionamiento de los sistemas educativos nacionales; aportando nuevas maneras de entender el relato pedagógico, de organizar y gestionar los procesos de enseñanza, de diseñar políticas y planes de formación de docentes y, en buena medida, también, de mejorar la realidad de las prácticas escolares. Bajo el paraguas conceptual de «pedagogías alternativas» o «educaciones en los márgenes» (Fernández-Soria et al., 2023), la literatura científica de estos últimos tiempos ha tratado de agrupar todo un conjunto de reflexiones y experiencias educativas transformadoras, sin duda innovadoras, al margen de lo oficial, acusadamente críticas, definidas en contraposición a lo tradicional, situadas en la vanguardia de los cambios educativos y cuyo objetivo preferencial camina por la renovación tanto de las teorías y las normas, como de las prácticas llevadas a cabo por la oficialidad institucional de la escuela. A pesar de su alambicada heterogeneidad, todas estas

experiencias —siempre ajenas a la norma y abanderadas del rechazo a los poderes establecidos— tienen un común denominador en la crítica al modelo educativo tradicional y en situarse fuera o en los márgenes del sistema.

A la hora de plantear las directrices del presente trabajo, la extensión y complejidad de la temática presentada nos exige la concreción de algunas delimitaciones de partida: por un lado, el centrarnos específicamente en el escenario de las prácticas escolares, dejando a un lado los discursos pedagógicos que las sustentan y la abundante normativa legal de políticas educativas que regulan su campo de actuación; por otro, conscientes de la imposibilidad de agotar el estudio de un periodo tan prolongado en el tiempo, debemos situar el foco de análisis en tres momentos estelares de esa evolución diacrónica de la centuria pasada (Viñao, 2004), en los que el impacto innovador en la realidad de las prácticas escolares ha sido más intenso: la España del primer tercio del siglo XX, donde se fraguan los inicios de un proceso de modernización escolar, a la luz de las propuestas de la Institución

Libre de Enseñanza (ILE) y su capacidad de transmisión y adaptación al contexto español de los principios de la pedagogía europea contemporánea; los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1953 y 1965, como primera documentación institucional en toda la historia de España que establece una regulación oficial del trabajo didáctico; y, finalmente, las propuestas escolares del modelo tecnocrático de los últimos años del franquismo y su impacto en la Ley General de Educación de 1970, que dibujará el camino hacia la llegada de la democracia.

Y aun deberemos realizar una acotación más, en este caso, tomando en consideración el escenario elegido para su publicación: conscientes de que el encargo de la monografía de este número extraordinario de la Revista *Autoctonía* debe tener una perspectiva internacional y, además, un carácter divulgativo o (si se quiere) una proyección mediática hacia un público heterogéneo —no exclusivamente interesado o especialista en la investigación historiográfica de la educación—, hemos preferido renunciar a la profundidad heurística

en favor de una exposición más genérica y descriptiva de la temática a abordar, remitiendo al lector a otros trabajos donde lo hemos hecho con mayor rigor investigador (López Martín, 1999, 2005 y 2017a, especialmente).

Bajo la directriz orientadora de estas consideraciones previas expuestas, estamos en disposición de concretar el objetivo del trabajo, que no es otro que el poner en valor y significar algunos de los momentos estelares de la evolución de las pedagogías alternativas del siglo XX español, analizando su impacto en las prácticas escolares y en aquellas experiencias dirigidas a la mejora de la realidad docente. Comencemos por un breve análisis del concepto de cultura escolar, entendido a modo de herramienta de análisis de las relaciones entre la dimensión teórico-pedagógica y la práctica del trabajo escolar.

2. Las prácticas como espacio de concreción de la cultura escolar

La historiografía pedagógica de las últimas décadas de la centuria pasada, apoyada en los profundos cambios experimentados

en el escenario educativo, ha tratado de completar el estudio de las temáticas más clásicas (el relato del pensamiento teórico, las políticas educativas o el análisis de las instituciones docentes) con otros centros de interés antes inimaginados, como son los procesos de alfabetización y/o escolarización, el estudio de la cultura popular, la importancia de las estructuras de lo cotidiano, lo etnográfico, las mentalidades, la infancia, la familia y también la escuela. El enfoque, sin embargo, durante algunos años (quizás excesivos) continuó centrado en parámetros tradicionales vinculados a modelos investigadores *macro*, donde el análisis de los factores contextuales —sociales, políticos o culturales— asumía toda la capacidad explicativa del sentido de las estructuras y de los procesos organizativos acontecidos en el escenario escolar.

Recientemente, a las puertas del siglo XXI, en este caso desde miradas *micro*, sin renunciar a la necesaria ligazón de la educación con el resto de las instancias sociales, ha crecido el interés del estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una

cultura propia, susceptible de reinterpretar el influjo de contextos exógenos y explicar así buena parte del funcionamiento de su estructura interna. Este enfoque heurístico, denominado *cultura escolar*, ha significado la consolidación por parte de los historiadores de la educación de un conjunto de herramientas apropiadas para redirigir su mirada hacia la «escuela por dentro» (López Martín, 2001), como una renovada dimensión de análisis hermenéutico de la lógica de su funcionamiento real. Y, en esta novedosa orientación del foco de estudio de la historiografía escolar, no parece extraño que las prácticas, como parte constitutiva de la construcción de esa cultura escolar, entendidas como el compendio de intervenciones internas (planificación, organización, programación) y actividades didácticas que rodean el ejercicio del enseñar y aprender, hayan comenzado a adquirir protagonismo en buena parte de los estudios histórico-educativos de la actualidad. Así pues, las prácticas escolares, en el marco de estas tendencias, quedan significadas como el punto de llegada de toda la singladura conformada por el diseño, la planificación y la implementación curricular; como la

plasmación final o encarnación, si se quiere, de la totalidad de la cadena de determinación curricular.

Este enfoque conceptual de cultura escolar queda constituido por la síntesis de una trilogía de dimensiones o culturas de la escuela, en otra terminología usada de forma habitual, claramente diferenciadas pero condenadas a la interdependencia sinérgica: el relato de los ideales propiciado por la reflexión teórica de los expertos, depositado en los textos pedagógicos, que va marcando el ideal de las innovaciones pedagógicas a trasladar a las instituciones escolares (*la escuela deseada*); la regulación normativa y prescripciones administrativas impulsadas por los gestores del sistema, instrumentalizando (las más de las veces) una determinada ideología o estrategias de lucha por el control socio-político (*la escuela legislada*); finalmente, un tercer sector de la cultura de la escuela queda conformado por los registros empíricos que, a modo de tradición inventada, han ido construyendo el colectivo de docentes a la hora de resolver y gestionar el desarrollo cotidiano de las prácticas escolares (*la escuela realizada*).

El juego de interacciones, los encuentros y desencuentros (Escolano, 2000), acercamientos y rupturas, cambios y resistencias entre las lógicas anunciadas —teoría, norma y práctica—, va construyendo un entramado de creencias, mentalidades, valores, hábitos, formas de hacer y organizar los procedimientos, que explican el significado alcanzado por las prácticas escolares de cada momento histórico, siempre (como decimos) a modo de punto de llegada o escenario de concreción de todo el desarrollo de los procesos de determinación curricular (López Martín, 2017a). En la medida en que estas tres dimensiones o culturas escolares se aproximan o convergen en los principios de actuación implementados en el escenario curricular, la mejora cualitativa de las prácticas se enriquece, propiciando los cambios o mejoras pedagógicas alternativas; por el contrario, cuando se enfrentan o el grado de disonancia alcanza niveles significativos, el trabajo práctico queda refugiado y/o explicado por la individualidad de una de ellas y la innovación pedagógica estancada, cuando no, claramente cercenada (López Martín, 2018).

Y no resulta fácil encontrar momentos de acercamiento, pues a lo largo del siglo XX asistimos a continuos distanciamientos, cuando no elementos de divorcio declarado, entre la reflexión científica de los pedagogos y la práctica escolar de los docentes (Escolano, 1999), rompiendo una estrecha vinculación desde los tiempos originarios del nacimiento de la profesión docente, donde la reflexión pedagógica era considerada como un ingrediente ineludible para la correcta formación metodológica del magisterio. A los primeros, a los científicos de la pedagogía, se les ha venido reprochando el haber dado la espalda a la escuela y a la realidad práctica de la educación, aislándose en sus atalayas universitarias teóricas, ensimismados en el espejo de la calidad de sus investigaciones, cada vez más abstrusas y esotéricas, al margen de los esfuerzos necesarios para contextualizar su trabajo y ponerlo al servicio de los actores de la práctica educativa; a los docentes, por su parte, se les achaca el desinterés por la reflexión pedagógica y su refugio en una especie de tradición experiencial, de marcado carácter gremial, con el que tienden a legitimar la pragmática de su oficio, al tiempo que

repudian los discursos pedagógicos como verdaderos anatemas, denunciando el papel abusivamente hegemónico de los primeros sobre la cultura de apropiación empírica de la práctica, considerada siempre como un escalón de nivel inferior (Nóvoa, 1998).

En cualquier caso, al margen de tensiones y conflictos entre la ciencia y la profesión, la teoría y la praxis, afortunadamente superados en la actualidad, al menos en una buena parte del conflicto, parece fuera de toda duda que la innovación docente o mejora de las prácticas escolares tiene lugar en la cohabitación de las tres dimensiones o culturas de la escuela —deseada, legislada y realizada—, en la medida en que el trabajo escolar queda alimentado, no solo de la propia reflexión experiencial de los enseñantes, sino de la vitamina investigadora del relato pedagógico o de la solidez del marco normativo establecido.

Este espacio de convergencia de culturas en los que se sustenta la mejora de la práctica escolar, siempre enmarcado en procesos de construcción genealógica y en tiempos históricos de larga duración, si bien tiene un cierto carácter de

mejora progresiva y uniforme a lo largo de su evolución diacrónica, presenta una serie de momentos clave, acontecimientos estelares, en los que la dinamización de los cambios es más consistente y la fuerza de impulso del relato pedagógico alternativo más poderosa de cara al empuje de la calidad de las prácticas escolares y la mejora de la calidad docente. Dediquemos un pequeño análisis a cada uno de los momentos señalados y elegidos como de mayor impacto de la reflexión del relato pedagógico en los cambios y mejora de las prácticas escolares.

3. La Institución Libre de Enseñanza y la modernización escolar del primer tercio de siglo XX

Los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX han sido caracterizados históricamente bajo el signo de la regeneración, de un profundo examen de conciencia sobre el ser y sentir de España, ante la ausencia de la antigua hegemonía europea y la pérdida de las últimas colonias. Son tiempos de crisis, brillantemente recogidos por el espíritu literario de la época, especialmente de la Generación

del 98: son los años de la España escindida de Galdós, de la abulia del sentir de Ganivet, del inconformismo de Costa, de la España vieja y triste de Machado, del sentimiento trágico de Unamuno o del desaliento espiritual de Azorín; en definitiva, es una etapa donde la educación, la escuela, se presenta como el motor y catalizador de esa ansiada regeneración y vuelta a los gloriosos tiempos del pasado. Como dirá Ortega y Gasset en su conocido discurso *La pedagogía social como programa político*, de 1910, «el problema español es un problema pedagógico».

Una época, por otra parte, significada por contrastes arquetípicos: a la «revolución desde arriba», liberal y burguesa, se enfrenta la «revolución desde abajo», izquierdista y proletaria; a la creciente industrialización urbana, el lento abandono de pueblos y villas, con notables desequilibrios interregionales; a la España oficial de protocolo y chaqué, la real, secuestrada por el caciquismo; a la estatalización de algunas propuestas políticas, el regionalismo creciente; al intelectual bucólico, desmoralizado y contestatario del 98, el hombre activo, soñador y político de

la generación de 1914; en definitiva, a una sociedad anacrónica, amarrada al pasado, encarnada en una inmensa mayoría de analfabetos, contrapuesta a una España moderna que ansía su salida al exterior, personificada por una élite cultural de elevado nivel que, en palabras de J. C. Mainer (1975), conformó la «edad de plata» de la cultura española.

Aun con problemas, dada la persistencia de la estructura educativa decimonónica, el mundo escolar no representa una excepción en este escenario de contrastes, toda vez que a los importantes avances cuantitativos se opone un escaso progreso cualitativo: se reducirá de forma significativa la lacra del analfabetismo, el Estado asumirá (por fin) el pago de haberes a los maestros, se prolongará la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, comenzará la implantación (aun con dificultades y resistencias) del modelo escolar graduado, se arbitrarán fórmulas alternativas a la escuela como puerta de acceso a la cultura, etc.; por el contrario, la mayoría de los locales-escuela continuarán en un estado miserable, ajenos a los modernos centros graduados, el absentismo escolar apenas se reducirá en el marco de una

escuela escasamente atractiva, la formación del magisterio seguirá siendo claramente deficitaria y los aires de renovación pedagógica, en suma, quedarán muy alejados de la inmensa mayoría de nuestras instituciones escolares (Marín Eced, 1990; Ruiz Berrio, 1992; Cuesta Escudero, 1994; Terrón Bañuelos, 1997; Canales, 2013; entre otros).

A pesar de estas consideraciones es innegable la llegada al terreno escolar de una cierta preocupación técnico-pedagógica que propiciará un enfoque renovador del trabajo práctico, bajo el empuje de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y su conocimiento de la pedagogía europea, especialmente de los principios de la Escuela Nueva. Autores como Giner, Cossío, Costa o Altamira, entre otros, pondrán de manifiesto cómo la vida escolar, lejos del sentido ancestral de una institución consagrada al «arte y oficio de enseñar», encargada de la corta aspiración de enseñar a leer, mal escribir y contar, donde el oficio de unos maestros sin formación ni titulación no pasaba de la tradición secular del *dómine* eclesiástico de tiempos propios del Antiguo Régimen, apostará (ahora) por la defensa

de escuela educativa, superadora de la mera instrucción, individualizada, coeducativa, intuitiva, activa, higiénica, respetuosa con la conciencia del niño, integrada en el entorno del que forma parte, sin utilización de libros ni exámenes, con acusado rechazo al «enfoque magistrocéntrico» de la enseñanza donde el maestro y el aula conforman el espacio vital didáctico, en beneficio del «puerocéntrico», en el que la actividad del niño se convierte en el eje axial del proceso educativo.

En efecto, según las orientaciones institucionistas, recogidas fundamentalmente en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (B.I.L.E.) y en otras revistas de la época (López Martín, 2024a), no se trata de revisar los programas de contenidos ni plantearse qué debe enseñar la escuela, lo decisivo es cómo se enseña, con qué metodología, bajo qué prácticas: «Es relativamente secundario [escribe Cossío (1897)] lo que el alumno ha de aprender, al lado de la manera de cómo debe aprenderlo». Y es que el principio del activismo como orientador de todo el proceso de enseñanza otorga a la actividad práctica un lugar preeminente: el juego, las actividades libres, el manualismo

como medio de expresión, las excursiones, los centros de interés o los cuadernos de notas deberán superar la aridez de los libros de texto y el verbalismo de la escuela tradicional: «Desarrollar la actividad [sigue anotando Cossío], la espontaneidad y el razonamiento en el niño, hacer que no solo sea partícipe, sino el principal actor de su educación» (1929: 219), serán objetivos prioritarios de esta renovada práctica escolar. Y aun es más explícito el director del Museo Pedagógico Nacional, al apuntar «que bulla en él la vida; que todo le hable; que sienta el deseo de verlo todo, de cogerlo todo, de comprenderlo todo».

Los procedimientos a desarrollar en el trabajo escolar, las prácticas a utilizar, en consecuencia, deberán ajustarse a estos principios teóricos de una escuela intuitiva y centrada en la actividad del niño. Las lecciones de cosas —que posibilitan un contacto directo del alumnado con el objeto de estudio a trabajar—, la confección de pequeños museos escolares —entendidos como la recopilación de materiales y enseres fabricados por los propios estudiantes—, junto a la labor directora de su profesorado, así como la utilización de la naturaleza y del

entorno donde esté enclavada la escuela como un recurso propiamente didáctico, incluso con la dedicación de la tarde del jueves a paseos y excursiones, toman relevancia y comienzan a ser habituales como recursos didácticos privilegiados de esta nueva escuela (Alcántara, 1902; Nualart, 1925; Albalat Ballesteros, 1926; Sánchez, 1926; Xandri Pich, 1927; Seiffert, 1932).

Con la llegada de la Segunda República, verdadera puesta en escena de las ideas institucionistas tamizadas por el programa político-educativo del socialismo, una circular de 12-I-1932 del director general de Primera Enseñanza, Rodolfo Llopis, «Sobre la Escuela Laica» (Ascarza, 1932: 45-49), que venía a desarrollar los principios educativos de la recién aprobada Constitución de 1931, insistirá en esta idea del activismo como principio regulador de la práctica escolar:

Hay que vitalizar la escuela [se lee en la Gaceta]. Hay que dar nueva vida a la escuela. Hay que conseguir que la vida penetre en la escuela. Y hay que llevar la escuela allí donde la vida esté. La escuela libresca de ayer ha de

ser superada por la escuela activa de hoy. Los horarios viejos y los programas rutinarios han de ser superados por los centros vivos de interés y por la libre curiosidad del niño.

El maestro y su formación será otra de las variables destacadas por los institucionistas, toda vez que es reconocida su tremenda influencia en el proceso educativo, en general, y en la innovación y mejora de la práctica escolar, en particular. La adecuada preparación del magisterio representa otra de sus reivindicaciones más acusadas a la hora de implementar metodologías renovadas como antídoto de la rutina escolar y recurso de calidad en la tarea diaria. El maestro deberá ser, sin duda, el artífice de esa nueva escuela. La política educativa del gobierno de la República, en manos de hombres cercanos a la I.L.E. (M. Domingo, D. Barnés, R. Llopis, R. Altamira, el propio L. Luzuriaga, entre otros), apostará por tres escenarios de actuación política, inexcusables para el salto de calidad pretendido en la enseñanza primaria: una basta política de construcción de centros graduados y creación de escuelas, a través del Plan Quinquenal (Ley 22 de

octubre de 1931); la extensión cultural de la mano del Patronato de Misiones Pedagógicas (D. 29 de mayo de 1931); y, sobre todo, la mejora de la formación del Magisterio, con la reorganización de las Escuelas Normales (D. 29 septiembre de 1931), de cuyo análisis nos hemos ocupado en otras ocasiones (López Martín, 2023a: 120-124).

Dicha reorganización de las instituciones dedicadas a la formación de maestras y maestros conllevará el llamado Plan Profesional de Formación del Magisterio Primario de 1931, apostando, por primera vez en la historia educativa española, por tres pilares básicos para su proceso de formación: un bagaje cultural extenso, al exigir el título de Bachillerato en el ingreso a las Escuelas Normales; un conocimiento profundo de las didácticas y la ciencia pedagógica; y un periodo de prácticas obligatorias como acceso a la función pública docente, a llevar a cabo en las escuelas anejas, durante dos años académicos. Como se puede leer en el preámbulo de la norma: «Urgía crear escuelas; pero urgía más crear maestros; urgía dotar a la escuela de medios para que se cumpliera la función social que le

está encomendada; pero urgía más capacitar al Maestro».

Conviene recordar que, a la llegada de la República, buena parte de los maestros en ejercicio —sobre todo en los pueblos y aldeas más pequeñas de la España rural— lo hacían sin titulación académica alguna y, simplemente, con una certificación de las Juntas Locales. No ha de extrañar, por tanto, que, al igual que los maestros titulados —dada su deficiente formación—, se sintieran indefensos y faltos de recursos metodológicos para superar la rutinización de sus tareas; además, el sistemático incumplimiento de la publicación de programas oficiales por parte de la administración —prometidos desde el R.D. 26-X-1901, que pudiera haber facilitado y orientado su trabajo práctico de aula— tan solo se verá paliado, más allá de enciclopedias y libros de texto, por el esfuerzo de algunos profesionales de la enseñanza y ciertas editoriales que distribuyen programas escolares —caso de los de Ascarza y Solana, publicados por el periódico profesional *El Magisterio Español*, o los redactados por Martí Alpera para la *Revista de Pedagogía*—¹.

Especialmente interesante, en este sentido, resultan las publicaciones de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936), como editorial independiente, sobre aspectos metodológicos de «Cómo se enseña... distintas materias (Aritmética, Lengua, Gramática, etc.) o los Cuadernos de Trabajo, que auxilian a los maestros a un desarrollo eficaz de la labor escolar» (Viñao, 1994-1995).²

No ha de extrañar, por tanto, que muchos docentes, como expresa uno de nuestros maestros más ilustres, A. Ballesteros Usano (1935), confiarán el desarrollo del plan docente y aun del método, a lo sugerido (más o menos veladamente) por estos programas (Sainz, 1927). En el mejor de los casos, aquellos docentes avezados por la experiencia eran capaces de personalizar y adaptar el contenido de programas y enciclopedias escolares a la realidad de su escuela, a través de los «cuadernos de preparación de lecciones» (Caneja Ramos, 1927), donde recogen un breve diseño de intervención educativa en cuanto al tipo de alumnos, objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos existentes, etc.

Para finalizar este apartado, no nos resistimos a recoger un par de testimonios que demuestran la mejora cualitativa de las prácticas escolares y el impulso de la mejora docente en la etapa señalada. Se trata, por un lado, de D. Felipe Rico Miquel, maestro del grupo escolar Balmes de la ciudad de Valencia:

El plan de trabajo para la jornada y las observaciones que ésta me sugiere no ocupan [escribe], un día por otro, más de dos páginas de mi cuaderno de clase. Un nombre, el de la escuela donde la oí, el del maestro escritor o conferenciante en quien me inspiro, suele bastarme para recordar cómo debo exponer cualquier lección. Las citas quedan reducidas al título de la obra respectiva, con el número de la página por donde he de abrirla. Sintetizo un comentario en muy pocas palabras, las indispensables para fijar el recuerdo (Rico, 1935: 19-20).

Por otro, la transcripción de un texto de A. Carrascal, «El hacer en mi escuela», publicado en la *Revista de Pedagogía* y recogido íntegramente por nosotros (López Martín, 2001: 104-111), donde remitimos al lector

interesado, y en el que podemos comprobar la planificación del trabajo escolar diario y cómo dicha práctica se alimenta de teorías pestalozzianas o del propio «método Cousinet».

En definitiva, el postulado de una escuela activa y la apuesta por un trabajo didáctico que movilice las verdaderas motivaciones y energías del sujeto educado, serán los dos principios fundamentales a los que pretende servir esa preocupación técnico-pedagógica por la escuela, destacada como uno de los momentos más notables en cuanto al impulso de las pedagogías alternativas en las mejoras de la práctica escolar. Hay que advertir, en cualquier caso, que este proceso modernizador de nuestras escuelas, con sus inercias y resistencias, no alcanzará por igual a la totalidad de los centros escolares; las grandes ciudades, los grupos escolares graduados, a diferencia de las escuelas unitarias de la España rural, tendrán un crecimiento más rápido y extenso, con mayores y mejores medios, así como con unas posibilidades de formación de sus maestras y maestros muy por encima a las escuelas situadas en los pueblos y aldeas del resto del país.

4. Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953 y 1965

Otro de los momentos significativos de mayor renovación de la práctica escolar lo constituye la aparición de los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*³ de 1953. Efectivamente, en la década de los 50, superada la escuela del nacionalcatolicismo de posguerra (López Martín, 2017b), asistimos a toda una serie de cambios políticos y nuevos escenarios económicos que pondrán fin a la etapa autárquica del régimen franquista, con un tímido (en principio) proceso de apertura que impulsará la exigencia de introducir criterios de racionalidad pedagógica en el ámbito educativo (Escolano, 1992). La escuela, en este contexto, buscará la eficacia y el rendimiento de las prácticas escolares en un claro refugio de adaptación legitimadora del franquismo; la ciencia y la técnica iniciaban el proceso de sustitución de la Iglesia y el Movimiento Falangista como apoyos ideológicos de los primeros momentos del Régimen.

Para esta circunstancia parecía ineludible lograr que los maestros superaran definitivamente

la dependencia de manuales y enciclopedias, y fueran capaces de renunciar a criterios individualistas sustentados en su propio bagaje experiencial (Maíllo, 1989: 316-317) a la hora de planificar y ejecutar su tarea didáctica. A estos efectos, el 6 de febrero de 1953 se publican los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, primer documento oficial en la historia escolar de España que normativiza la actividad didáctica de los maestros. El salto cualitativo era exponencial, por cuanto los cuestionarios suponían una guía orientadora de la actividad escolar común a todos los centros y maestros, un «instrumento —en definitiva— sin el cual su labor (la escuela) adolecería de improvisación y heterogeneidad», lo que ofrecía una cierta garantía de uniformidad y eficacia en el trabajo práctico de las escuelas, sea cual fuera su circunstancia o la diferenciada capacitación formativa de sus docentes.

Con ello, el proceso modernizador de la práctica escolar, iniciado en el primer tercio de siglo —como hemos tenido oportunidad de apuntar en el apartado anterior—, entonces concretado fundamentalmente en los centros

graduados de las grandes ciudades y con cierta lejanía a buena parte de la escuela rural, comenzaba su extensión a la totalidad del sistema educativo. A partir de estos momentos, la palabra del maestro y el trozo de enciclopedia a memorizar como únicos recursos didácticos quedan taxativamente descartados en favor de metodologías eminentemente activas, donde cada grupo de conocimientos debe terminar con una serie de ejercicios de aplicación práctica. Se apuesta por una concepción orgánica de la enseñanza que trata de:

hacer de la lección [se lee en la introducción del documento oficial] un conjunto de actividades de colaboración entre maestro y niños que, comenzando por una preparación, tanto de éstos como de aquél, se continúa con un diálogo, lleno de dinamismo y de amenidad, en el que se intercalan acciones —ilustrativas, corroborativas, sugestivas— y termina con una serie, todo lo variada que se pueda, de ejercicios de aplicación (*Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, 1953).

Los cuestionarios se convertirán, en esencia, en guías uniformadoras de la actividad

práctica escolar, propuestas orientadoras para la confección adecuada de los programas. El docente, como labor ineludible, además de asumir la tarea de convertir el contenido de los mismos en programas de aplicación al trabajo diario —articulando no solo el índice de conocimientos a memorizar, sino las actividades y ejercicios variados a realizar—, debería adaptarlos convenientemente a la realidad específica de cada escuela a través de los cuadernos de preparación de lecciones y otras estrategias metódicas que propiciarán la actividad del niño, en el marco de una apuesta claramente consolidada por una escuela activa. La vieja escuela del memorismo, de los contenidos vacíos de sentido y significado real para nuestros estudiantes, del uso abusivo de las enciclopedias como eje de actividad docente, del aprendizaje mecánico de una serie de operaciones, del mal escribir y el tradicional rigorismo ortográfico, de la presencia de un maestro mal formado en temas metodológicos y pedagógicos con escaso reconocimiento social y sustento económico, alejado de todo compromiso de innovación educativa, quedará definitivamente superada.

El Ministerio, consciente de la importancia y la profundidad de los cambios, dispuso todos sus recursos al servicio de la difusión y formación del magisterio en directrices programáticas de la reforma: por un lado, la *Revista de Educación*, como órgano editorial del ministerio (López Martín, 2023) o la revista divulgativa *Vida Escolar*, publicación gratuita para el intercambio de experiencias entre todas las escuelas de España (De la Cruz y Vivas, 2022),⁴ traducirán a claves curriculares adaptadas a los docentes los principios básicos de las reformas a implementar; por otro, en esa misma dirección de información y, también, de búsqueda de complicidad del profesorado, se crearán un conjunto de instituciones al servicio del buen desarrollo de la reforma: el establecimiento de los Centros de Colaboración Pedagógica (O.M. 22-X-1957), encargados de contribuir al «mejoramiento científico y técnico de las tareas escolares»; el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), encargado del «perfeccionamiento técnico de ese grado de enseñanza [...] de la utilización de nuevas técnicas y métodos pedagógicos, planes y programas, sistemas de organización

escolar, procedimientos de medida y calificación y cuantos contribuyan al progreso de la Enseñanza Primaria» (D. 25-IV-1958); o los ya más tardíos (1965) Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica y el de Psicología Escolar y Orientación Profesional serán ejemplos que marcan la gestión y difusión de las innovaciones pedagógicas.

Los cambios provocados por la aparición de los primeros cuestionarios vendrán a ser completados por otras iniciativas de calado y de tremenda influencia en el ámbito de las prácticas escolares. La utilización de la noción de «curso», como medida de distribución de los tiempos del trabajo escolar y estrategia curricular global para el diseño de los objetivos didácticos, según O.M. 22-IV-1963, permitirá ordenar y racionalizar la organización de la vida escolar; el establecimiento de los «Niveles Mínimos» a alcanzar en cada una de las disciplinas, según Resolución de 20-IV-1964, con el diseño de conocimientos, hábitos y destrezas, regulará las promociones de curso; finalmente, la Ley de Reforma de la Educación Primaria de 1965 impulsará un modelo escolar que exalta lo técnico como

elemento impulsor de la eficacia y el rendimiento, desplazando el control del sistema educativo de lo puramente ideológico a los resultados escolares. Así pues, no solo se establece la unidad temporal de programación básica, sino que se plantea la necesidad de equilibrar lecciones y ejercicios prácticos según la materia a desarrollar, en el conjunto temporal de una planificación anual (curso académico) que deberá ser evaluada en cuanto a sus objetivos mínimos y servirá de referente para marcar el ritmo de progreso y promoción de cada uno de los escolares.

Así y todo, será la publicación de los nuevos *Cuestionarios para la Enseñanza Primaria*⁵ de 1965, la iniciativa que consolidará definitivamente la reforma curricular; en palabras de Rodríguez Diéguez (1990: 259), el nuevo modelo de *unidades didácticas* significará el cambio más profundo, quizás rupturista, en la historia educativa española, abandonando definitivamente el viejo concepto de lección como elemento de métrica docente. Las unidades didácticas, de obligado cumplimiento para todas las escuelas de España, públicas y privadas, se presentan como «un grupo de

conocimientos y actividades instructivas aprendidas y realizadas en la escuela en torno a un tema central y de gran significación y utilidad para el niño». No se trata, exclusivamente, de una agrupación de contenidos al que se le añaden ejercicios prácticos o de aplicación a las diversas lecciones, sino una medida encaminada a potenciar el trabajo práctico como eje central del proceso de enseñanza, de acuerdo con las modernas consideraciones psicopedagógicas sobre el aprendizaje. Cada unidad didáctica estará conformada no solo por una relación detallada de nociones y conocimientos, junto a sus actividades y ejercicios vinculados, sino —como otra novedad fundamental— con una clara especificación de las destrezas y hábitos (operativos, mentales y sociales) a fomentar. En la introducción del documento, se lee:

Los Cuestionarios constituyen una cuidadosa dosificación de las distintas materias escolares, organizadas en contenidos, actividades y experiencias para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales que, en forma gradual y progresiva,

conducirán al niño a la realización y madurez de su personalidad (*Cuestionarios para la Enseñanza Primaria*, 1965:2).

El carácter globalizador e interdisciplinar del nuevo enfoque curricular, no exento ya de una cierta ideología tecnocrática, se verá apoyado por todo un arsenal de instrumentos didácticos, entre los que destacan las «guías didácticas», que marcarán (ahora) el nuevo tempo del trabajo escolar: el maestro dispondrá de un instrumento (niveles) que concreta por cursos las disposiciones y objetivos generales (cuestionarios), marcando la pauta a seguir para una correcta organización del trabajo escolar (programas), con lo que su aportación deberá centrarse en la adaptación de estas reglamentaciones a la realidad específica de su aula: «Fijar objetivos, determinar actividades y experiencias, asignar materiales y recursos didácticos, pautar temporalmente el aprendizaje y prever un sistema de evaluación» (De la Orden, 1966 y 1969) serán las ocupaciones del docente a la hora de concretar la actividad escolar. Esta conversión de los cuestionarios en «programaciones de tareas», a través de la concreción de los niveles mínimos (objetivos),

no solo aseguraba la traducción correcta a claves curriculares de los objetivos político-educativos, sino que orientaba el trabajo escolar en una determinada y única dirección (Maíllo, 1964).

5. La Ley General de Educación y el modelo escolar tecnocrático

La segunda mitad de la década de los 60 supone el inicio de una de las etapas de desarrollo demográfico e incremento modernizador por excelencia de la sociedad española. Desde la perspectiva escolar —además de la exigencia de atender a una creciente demanda social de educación— asistimos a la culminación de las innovaciones metodológicas y referentes didácticos de la etapa anterior, consolidando el modelo tecnocrático en el ámbito educativo (Mayordomo, 1997) e intensificando los esfuerzos por hacer cohabitar las exigencias socioeconómicas de los nuevos tiempos con el carácter monolítico e inmovilista del orden político. Todas estas circunstancias desembocarán en el Libro Blanco (MEC, 1969), a modo de estudio preparatorio para establecer las bases de una reforma general del sistema

educativo español. Si la primera parte del texto, mucho más extensa, hacía referencia a un análisis crítico de la situación general de las estructuras educativas, en la segunda se ofrecen un conjunto de propuestas de mejora, entendidas como bases programáticas de una nueva reforma educativa.

En esa misma dirección, apenas un año más tarde, se aprueba la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE),⁶ de 1970. Una ley, sin duda, para la «modernización de España» (Fernández-Soria y Sevilla Merino, 2021), promulgada en tiempos de Franco pero diseñada para la regulación educativa del posfranquismo, toda vez que apuesta (con claridad) por una política educativa pública al servicio de la movilidad social, económica y cultural, a modo de recurso para la construcción de una sociedad más justa y dinámica. En este sentido, Puelles (1992: 24) le otorgará el calificativo de «carácter híbrido», por el juego de sinergias entre lo tradicional y lo moderno: antiguo (tradicional), porque recoge inevitablemente principios impuestos por la línea política del régimen; nuevo (innovador), porque articula

los cambios escolares realizados en nuestro sistema educativo durante la década anterior, con los principios renovadores que inspiraron las reformas en la Europa de los años cincuenta y sesenta. Una reforma «hecha desde arriba, sin participación democrática», al más puro estilo regeneracionista, pese a las demandas de mayor democratización de los colectivos de renovación pedagógica y movimientos de enseñantes (Milito y Groves, 2013). Y no faltan autores (Rico y Sevillano, 2024) que, en esta misma dirección, ponen de relieve su carácter de «reformismo autoritario desarrollista».⁷

El propio ministro Villar Palasí, en la presentación del proyecto a las Cortes franquistas, calificaba la LGE de una «revolución pacífica y silenciosa».⁸ Una revolución, por cuanto no solo supone la modernización de nuestras estructuras escolares, sino que, nada menos, se habla de democratización de la enseñanza, de su carácter público, de la defensa del principio de igualdad de oportunidades, de convivencia escolar, de formación integral, de educación personalizada, de orientación tutorial, de rendimiento y calidad educativa, de creatividad, de evaluación continua, de globalización de

aprendizajes. En definitiva, de unos principios educativos que en nada podían coincidir con el carácter dictatorial del franquismo; *pacífica*, toda vez que no suponía una ruptura abrupta con el régimen, tratando de hacer compatible el autoritarismo político con los desarrollos económicos y sociales de los nuevos tiempos; y, además, *silenciosa*, *silente* —como la califica el ministro—, dado que de forma sutil, apenas sin ruido mediático, facilitará la transición hacia un sistema educativo democrático.

La Ley General de Educación de 1970, en efecto, supuso una ruptura con la tradición escolar anterior, un cambio drástico no solo en la estructura organizativa del sistema, sino en la propia concepción educativa del trabajo escolar, apostando por una escuela integrada, bajo el modelo de la comprensividad acorde con la realidad educativa europea y que venía a romper el uniformismo en la procedencia socioeconómica de los estudiantes. La hasta entonces enseñanza primaria y parte del durísimo y segregador bachillerato elemental quedan configuradas en el tramo de Educación General Básica (EGB), tronco común de ocho cursos de estudio dirigidos

a todos los españoles, obligatorio y gratuito. Este tramo se divide en dos etapas —de 6 a 10 y de 11 a 13 años—, de carácter globalizador y formativo la primera, y moderada diversificación de enseñanzas, la segunda. Los contenidos, por su parte, se concretan a través de grandes áreas de aprendizaje (de expresión y de experiencia), tratando de huir de la fragmentación en asignaturas estancas y consolidando el definitivo avance globalizador de las unidades didácticas de los años precedentes.

Las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas*, publicadas en ese mismo año,⁹ apuestan por la educación personalizada, la innovación didáctica, la búsqueda del rendimiento, la orientación y tutorización permanente, el fomento de la creatividad, la evaluación continua o la coordinación del profesorado como los pilares del trabajo práctico de la reforma:

La eficacia del proceso educativo y la mejora cualitativa de su rendimiento [se lee en el análisis introductorio del documento] están condicionadas principalmente por el contenido de los planes de estudio, por la

introducción de nuevos métodos y modernos medios de enseñanza y, sobre todo, por la eficiencia del profesorado en un clima de creación, iniciativa y entusiasmo (*Nuevas Orientaciones Pedagógicas*, 1970).

El documento, en un claro proceso de «racionalización» en el ámbito educativo, recoge los contenidos, objetivos, niveles básicos de conocimiento, actividades, métodos y material didáctico, marcando las líneas generales de planificación pedagógica de los distintos ciclos educativos, ofreciendo así, al docente, el material imprescindible para la programación del trabajo práctico de aula.

Este planteamiento de «racionalización curricular» (Beltrán, 1992) resulta bien sencillo: la deseada enseñanza eficaz consiste en formular unos objetivos (metas científicamente comprobables), instrumentalizar unos medios (dinámicos y modernos), desarrollar unas actividades coherentes con las metas propuestas y evaluar los resultados obtenidos para modificar el proceso de programación en función de las desviaciones detectadas. El ideario curricular caminará, como pilares fundamentales, entre

la revisión de los contenidos, la integración de nuevos métodos y renovadas técnicas de enseñanza, así como la evaluación del rendimiento de los estudiantes. El enfoque tyleriano de instrumentalización del currículo y la llamada «pedagogía por objetivos» como modelo didáctico (Gimeno, 1982), definitivamente, se adueñarán del sentido del trabajo práctico de los maestros y de la actividad docente, en la consolidación del estilo de la pedagogía más puramente tecnocrática. El maestro, en una consideración errónea que se cronificará con los años, queda desposeído de su legitimidad tradicional para determinar el «qué» y el «para qué» (señalados por especialistas de la ciencia pedagógica), limitándose al «cómo»; en definitiva, quedará impedido para pensar su enseñanza como elemento definitorio de su capacidad de innovación y mejora de la tarea escolar (López Martín, 2020).

Desde la perspectiva metodológica y atendiendo a su capacidad de influencia en la cultura escolar, en general, y en la práctica, en particular, debemos destacar tres aspectos como ejes renovadores de la reforma (Pacios, 1971): el desarrollo de la educación personalizada a

través de las fichas de individualización de la enseñanza, cuya finalidad será la «realización de actividades, sugerencias y ejercicios a través de los cuales el alumno llega a adquirir determinados conocimientos y hábitos programados como objetivos»; los procesos de evaluación, con un carácter continuo, flexible, sistemático y funcional que permita una valoración acertada del aprovechamiento escolar de los alumnos, alejándose del concepto de un mero instrumento de selección; y, en tercer lugar, el desarrollo de un modelo de orientación y tutorización permanente de los estudiantes.¹⁰

El cambio político y la llegada de la democracia supondrá un nuevo giro en el concepto de escuela y de la labor práctica a desarrollar en los centros docentes de educación primaria. Entender la educación como un instrumento al servicio de la convivencia democrática impulsará una «escuela de todos y para todos» (López Martín, 2002), donde el aprendizaje práctico de los valores cívicos de convivencia se convierte en el objetivo prioritario. En este nuevo contexto constitucional de 1978 se hacía imprescindible repensar los puntos centrales de una renovada escuela: la validez de sus

saberes («qué se enseña»), la conveniencia de los métodos («cómo» se enseña) y los valores a transmitir (o el «para qué» de la educación). La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, con la llegada al poder del Partido Socialista, anunciará ya los códigos educativos del siglo XXI.

6. A modo de conclusión

Las prácticas escolares están sujetas a una serie de variables, todas ellas interrelacionadas, que presentan un entramado difícil de desentrañar; una cadena de planos superpuestos y bucles de intermediación que van condicionando, cuando no determinando, las distintas tipologías de intervención: si las orientaciones legales (instancia política) establecen los objetivos generales de la enseñanza, los cuestionarios (instancia administrativa) señalan las directrices curriculares a desarrollar, concretadas por cursos a través de los Niveles Mínimos de Enseñanza, con lo que se elaborarán los Programas (instancia docente) como un conjunto organizado de actividades y experiencias del maestro. La práctica escolar, en definitiva, bajo esta perspectiva, supone

la concreción en el plano real de todo el peso de esa cadena de determinación curricular, objetivado en el entramado de relaciones, consensos y disensos de los tres niveles de desarrollo curricular o la trilogía de dimensiones de la llamada cultura escolar que venimos señalando: el discurso de la reflexión pedagógica, la normativa legal del sistema y los registros empíricos de la realidad.

La situación educativa del siglo XX español demuestra cómo la convergencia de estas dimensiones, el acercamiento de las distintas culturas de la escuela, se corresponde con situaciones de innovación y mejora curricular de las prácticas escolares. Si la reflexión ilustrativa del relato pedagógico es asumida por el ordenamiento normativo e integrada en la legislación reguladora, impulsando la búsqueda de complicidad de los docentes a la hora de implementar en la realidad escolar el sentido de los principios pedagógicos de toda la cadena de determinación curricular, el escenario de la práctica escolar adquiere tintes de renovación y de mejora cualitativa de sus procesos y resultados. En este sentido, pese al carácter lineal de la modernización de

las prácticas escolares —sin desmerecer los avances y retrocesos, cambios y persistencias, propios de los procesos de larga duración histórica—, es incuestionable la existencia de acontecimientos concretos, momentos estelares —tal como los hemos calificado en el trabajo— mediante los cuales los procesos innovadores del trabajo escolar acusan un notable impulso y resulta más clarificador el enriquecimiento cualitativo de las prácticas escolares, siempre a la luz de toda una serie de reflexiones pedagógicas y ordenación de normativas encarnadas en las llamadas pedagogías alternativas.

En el desarrollo del trabajo, pese a que podían haber sido otros los elegidos, hemos destacado tres de esos momentos estelares o acontecimientos clave en que la mejora de la práctica escolar se ha visto impulsada por el relato de pedagogías alternativas o planteamientos reflexivos más críticos con los pilares tradicionales de la educación: el primer tercio del siglo XX, en el que se va incorporando al escenario escolar, de forma paulatina pero constante, una preocupación técnico-pedagógica por enriquecer el trabajo docente; los Cuestionarios

para la Enseñanza Primaria de 1953 y 1965, en la etapa aperturista del franquismo provocada por la primera ola de modernización de la sociedad española; y, finalmente, el cambio de estructuras educativas de la *Ley General de Educación* de 1970, como referente final de las innovaciones metodológicas propias del modelo tecnocrático de los últimos años del franquismo.

Efectivamente, la ILE irá difundiendo el conocimiento de las modernas teorías pedagógicas europeas de la Escuela Nueva y provocando, primero en los grupos escolares de las grandes ciudades y con mayor resistencia en las escuelas unitarias de las zonas rurales, una práctica escolar más atenta a las metodologías innovadoras y alejada de las rutinas gremiales de un magisterio escasamente formado. Conscientes del déficit formativo de los docentes, la política educativa republicana, entre otros esfuerzos modernizadores del escenario escolar, apostará por un Plan Profesional de 1931, que elevará notablemente la formación técnico y pedagógica del magisterio, con la consiguiente mejora cualitativa de la tarea

escolar. Los Cuestionarios para la Enseñanza Primaria de 1953 y 1965, por otro lado, significarán un antídoto a la supeditación de la práctica escolar a la rutina de lo sugerido por manuales y enciclopedias o al voluntarismo de la experiencia gremial de los docentes, impulsando una tarea escolar más centrada en la actividad de los educandos, donde el verbalismo y la memorización darán paso a actividades instructivas englobadas en áreas de conocimiento y no sujetas a la imposición de las asignaturas. Finalmente, hemos querido destacar la etapa de cambio, e incluso ruptura, de la estructura de nuestro sistema educativo por la Ley General de Educación de 1970, que no solo culmina el desarrollo del modelo tecnocrático en el terreno educativo, sino que, a modo de una «revolución pacífica y silenciosa», anuncia la nueva época de un futuro democrático, con la consolidación definitiva de una escuela de todos y para todos.

Referencias citadas

Albalat Ballesteros, L. (1926): *Preparación y desarrollo de lecciones de cosas*, Barcelona, Revista de Pedagogía.

Alcántara, P. de (1902): *Educación intuitiva. Lecciones de cosas y excursiones escolares*, Madrid, Sucesores de Hernando. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000051037&page=1>

Ascarza, V.F. (1932): *Anuario del Maestro para 1933*, Madrid, Magisterio Español.

Ballesteros, A. (1935): *La preparación del trabajo en la escuela*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Beltrán Llavador, F. (1992): «La reforma del currículo», *Revista de Educación*, número especial, pp. 193-207. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1992/re1992/re1992-09.html>

Canales Serrano, A. F. (2013), «La modernización del sistema educativo español, 1898-1936», *Bordón*, 65 (4), pp. 105-118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65407>

Caneja Ramos, L. (1927): *Notas acerca de la preparación de las lecciones en la escuela primaria*, León.

Cossío, M. B. (1897): «Carácter de la Pedagogía Contemporánea», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (B.I.L.E.), 65, pp. 153-154, y 66, pp. 165-168.

Cossío, M. B. (1929): *De su Jornada. Fragmentos*, Madrid, Impr. de Blas S.A. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000204940&page=1>

Cuesta Escudero, P. (1994): *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Madrid, Siglo XXI.

De la Cruz Solís, A. y A. Vivas Moreno (2022): *La Revista Vida Escolar (1958-1984). Una memoria de la biblioteca escolar de España*, Gijón, Ediciones Trea. <https://trea.es/producto/la-revista-vida-escolar-1958-1984-una-memoria-de-la-biblioteca-escolar-en-espana/>

De la Orden, A. (1966): «El proceso de elaboración de programas», *Vida Escolar*, 81-82, pp. 10-13. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/vida-escolar-no-81-82_172991/

De la Orden, A. (1963): «Programas, Niveles y Trabajo Escolar», *Vida Escolar*, 53, pp. 2-4.

https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/vida-escolar-no-53_184378/

Escolano Benito, A. (1992): «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo: (1951-1964)», *Revista Española de Pedagogía*, 192, pp. 289-310. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23471>

Escolano Benito, A. (1999): «Un siglo, dos culturas: Pedagogía académica y cultura de la escuela», en J. Ruiz Berrio, A. Bernat Montesinos, M. R. Domínguez y V. Juan Borroy, eds., *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 605-614. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2773294>

Escolano Benito, A. (2000): «Las culturas escolares. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, número especial, pp. 201-218. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2000/re2000.html>

Fernández-Soria, J. M. y Sevilla Merino, D. (2021): «La Ley General de Educación de 1970, ¿una ley para la modernización de España?», *Historia y*

Memoria de la Educación, 14, pp. 23-68. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.30034>

Fernández-Soria, J. M., R. López Martín y A. Payà Rico (2023): «Educaciones alternativas y en los márgenes», en J. M. Fernández-Soria, R. López Martín y A. Payà Rico, *Educaciones alternativas y en los márgenes*, Valencia, Tirant Lo Blanch, pp. 15-24. <https://editorial.tirant.com/es/ebook/educaciones-alternativas-y-en-los-margenes-juan-manuel-fernandez-soria-9788419588562>

Gimeno Sacristán, J. (1982): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata. <https://edmorata.es/producto/la-pedagogia-por-objetivos-obsesion-por-la-eficiencia/>

López Martín, R. (1999): «La práctica escolar en la España del siglo XX: perspectivas de renovación», en Ruiz Berrio, J.; A. Bernat Montesinos; M. R. Domínguez y V. Juan Borroy, eds., *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 395-422. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2772270>

López Martín, R. (2001): *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del*

siglo XX, Valencia, Universitat de València. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=140040>

López Martín, R. (2002): «Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la Transición Democrática», *Historia de la Educación*, 21, pp. 67-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1038353>

López Martín, R. (2005): «Práctica escolar y Renovación pedagógica. Cambios y resistencias en la cultura escolar de la España franquista», en E. Candeias Martín, coord., *V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica*, Castelo Branco, Alma Azul, pp. 221-266. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=823177>

López Martín, R. (2017a): «Prácticas escolares y cultura pedagógica en la España contemporánea (1857-1990)», en O. Barberá y A. Mayordomo, coords., *Escoles i Mestres. Dos segles d'història i memòria a València*, Valencia, Universitat de València, pp. 70-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=703294>

López Martín, R. (2017b): «El maestro y la pedagogía suplantada del franquismo de la posguerra.

Apuntes desde la literatura», e-Co. Revista digital de Educación y Formación del Profesorado, 14, p. 1-21. <https://revistaeco.cepcordoba.es/index.php/2017/04/19/el-maestro-y-la-pedagogia-su-plantada-del-franquismo-de-la-posguerra-apuntes-desde-la-literatura/>

López Martín, R. (2018): «La cultura escolar como escenario para la innovación educativa», en M. Pallarés; O. Chiva; R. López Martín e I. Cabero, *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*, Barcelona, Octaedro, pp. 53-62. <https://octaedro.com/libro/la-escuela-que-llega/>

López Martín, R. (2020): «¡Cómo hemos cambiado! Medio siglo de escuela en España (1970-2020)», *Cuestiones Pedagógicas*, 29, pp. 76-91. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.06>

López Martín, R. (2023a): «Nacimiento y consolidación de la escuela. Discurso legal y prácticas en la España contemporánea», en R. López Martín y A. Mayordomo Pérez, coords., *La Escuela y el Magisterio. Lecturas históricas*, Valencia, Tirant lo Blanch, pp.103-148. <https://editorial.tirant.com/es/ebook/la-escuela-y-el-magisterio-lecturas-historicas-ramon-lopez-martin-9788419632654>

López Martín, R. (2023b): «Prácticas escolares y estilos pedagógicos en la España del siglo XX. Reflejos en la Revista de Educación», *Revista de Educación*, 400, pp. 161-180. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-574>

López Martín R. (2024): «Prácticas escolares e innovación docente en la España contemporánea. El reflejo de los acontecimientos clave en las revistas pedagógicas», *Revista Història da Educação*, 28, pp. 1-21. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/133089>

Maíllo, A. (1964): «Orientaciones didácticas para la aplicación de los niveles», *Vida Escolar*, 62, pp. 3-7. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/vida-escolar-no-62_184374/

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

Mainer Baqué, J. C. (1975): *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, Madrid, Cátedra.

Marín Eced, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Los pensionados en Pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudios, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

http://libros.csic.es/product_info.php?products_id=52

Mayordomo Pérez, A. (1997): «Nacionalcatolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)», en Escolano, A. y R. Fernandes, *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación, Fundación Rei Afonso Henriques, pp. 147-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7944232>

Milito Barone, C. C. y T. Groves (2013): «¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardo franquismo y la democracia», *Bordón*, 65(4), pp. 135-148. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65409>

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, Secretaría General Técnica.

https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-educacion-en-espana-bases-para-una-politica-educativa_174890/

Nualart, C. B. (1925): *Lecciones de cosas*, 3 Vols., Barcelona.

Nóvoa, A. (1998): «Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Éducation», en P. Drewek y Ch. Luth, eds., *History of Educational Studies*, Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series, pp. 403-430. <https://doi.org/10.1080/00309230.1998.11434895>

Pacios, A. (1971): «Exigencias metodológicas de la nueva orientación educativa», *Vida Escolar*, 127, pp. 5-10. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/vida-escolar-no-127_173711/

Puelles Benítez, M. de (1992): «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación*, n.º ext., pp. 13-29. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1992/re1992/re1992-02.html>

Rico, F. (1935): *La concentración de materias, el cuaderno de preparación de lecciones y los diarios de clase*, Valencia, Gráficas Genovés.

Rico Gómez, M. L. y F. Sevillano Calero (2024): «La Ley General de Educación de 1970 en España. La discusión del proyecto en Cortes y los límites del “reformismo” desarrollista», *Política y Sociedad*, 61(3), e75588. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.75588>

Rodríguez Diéguez, J. L. (1990), «Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares», *Bordón*, 42, pp. 257-265.

Ruiz Berrio, J. (1992): «Alfabetización y modernización social en la España del primer tercio del siglo XX», en A. Escolano Benito, coord., *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, pp. 91-110.

Sainz, F. (1927): *El Programa Escolar*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Sánchez, M. (1926): «La enseñanza intuitiva, lecciones de cosas y el museo escolar», en V. F. Ascarza, *Anuario de la Escuela para 1926-27*, Madrid, Magisterio Español, pp. 215-219.

Seyffert, R. (1932): *Prácticas escolares*, Barcelona.

Terrón Bañuelos, A. (1997): «La modernización de la educación en España (1900-1939)», en Escolano, A. y Fernandes, R., *Los caminos hacia la modernización educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, pp. 101-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7944230>

Viñao Frago, A. (1994-95): «La modernización pedagógica española a través de la Revista de Pedagogía (1922-1936)», *Anales de Pedagogía*, 12-13, pp. 7-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=232552>

Viñao Frago, A. (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons.

Xandri Pich, J. (1927): *Museos y Exposiciones Escolares*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

<https://fonseespecials.udl.cat/handle/10459.2/40835>

Notas

1 Además de los programas escolares, resulta conveniente hacer referencia a los llamados *Suplementos* de carácter didáctico de estas mismas editoriales, caso de *El Magisterio Español* («La escuela en acción»), *Boletín Escolar* («Desde la escuela y para la escuela») o la propia *Revista de Pedagogía* («Vida en la escuela»). Numerosas son, igualmente, las lecciones desarrolladas y dispuestas para su aplicación en el aula, publicadas en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

2 No obstante, sería injusto siquiera obviar otras publicaciones, también de notable importancia para la mejora de nuestras escuelas en este primer tercio del siglo XX, caso de la *Revista de Escuelas Normales* (1923-1936), dirigida por R. Llopis y órgano científico profesional de la asociación de profesores normalistas, especialmente ocupada en la difusión de las didácticas específicas y la mejora de la formación de maestros, con lecciones modelo y especial atención a las metodologías de las prácticas docentes; *Escuelas de España* (1929-1936), muy cercana a la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT), con secciones como «El hacer escolar», que buscan auxiliar al maestro

para mejorar su trabajo técnico diario; *La Escuela Moderna* (1891-1934), publicación pedagógica cercana a la ILE, con un ilustre institucionista como director, Pedro de Alcántara, aunque más centrada en temas societarios del magisterio primario y en el auxilio legal y también académico a los maestros españoles; o las catalanas *Quaderns d'Estudi* (1915-1924) y *Revista de Psicología i Pedagogia* (1933-1937).

3 Dirección General de la Enseñanza Primaria (1953): *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, «Introducción» (pp. 9-15).

4 Todos los números de la *Revista Vida Escolar* (1958-1984) han sido recientemente digitalizados y puestos al servicio de los investigadores. <https://www.libreria.educacion.gob.es/lote/2818/>

5 *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza primaria. Vida Escolar*, 70-71, 1965. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/vida-escolar-no-70-71_172979/.

6 *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, Ley 14/1970, de 4 de agosto

(B.O.E., 6-VIII). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

7 La *Revista de Educación*, con motivo del vigésimo aniversario, publicó un número extraordinario (1992), «La Ley de Educación veinte años después», coordinado por A. Tiana, con la participación de un buen número de especialistas (<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/1992/re1992.html>) Posteriormente, en su 50 aniversario, hará lo propio *Historia y Memoria de la Educación*, 14 (2021) (<https://revistas.uned.es/index.php/HMe/issue/view/1471>) y *Cuestiones pedagógicas*, 29 (2020) (<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/issue/view/1048>), entre otras.

8 José Luís Villar Palasí, «Discurso pronunciado por el ministro de Educación y Ciencia, don José Luís Villar Palasí, al presentar ante la Comisión de Educación de las Cortes Españolas el proyecto de Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa», *Boletín Oficial de las Cortes Españolas. Diario de las Sesiones de Comisiones (BOCE.DSC.) Comisión de Educación y Ciencia*, Apéndice n.º 19 (1 abril 1970), pp. 2-12.

9 OM 2-XII-1970, por la que se aprueban las *Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B.* El carácter transitorio de la norma queda zanjado por la OM. 6-VIII-1971, que prorroga y completa las *Orientaciones Pedagógicas* y la OM 27-VII-1973, por la que se aprueban las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar*. La *Revista Vida Escolar* (V.E.) dedicará números monográficos a difundir los textos legislativos y análisis y comentarios sobre los mismos (V.E., 124-126, 1970- 1971 y 128-130, 1971). https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/vida-escolar-no-124-126_184352/ y https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/vida-escolar-no-128-130_184349/

10 «Las fichas de trabajo», *Vida Escolar*, 145 (1973), pp. 4-6 (citamos p. 5) (https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/vida-escolar-no-145-146_184327/). Asimismo, cabe añadir que la *Revista Vida Escolar*, en su línea de difusión e información a los docentes de los aspectos básicos de la reforma, dedicará sendos monográficos al estudio del «Rendimiento Escolar» (97-98, 1968) (https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/vida-escolar-no-97-98_174056/), la «Evaluación Educativa del alumno» (151-152, 1973) (https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/vida-escolar-no-151-152_184371/) y

a las propias fichas de trabajo (165-166, 1975)
(https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/vida-escolar-no-165-166_179176/).