

Prácticas escolares y estilos pedagógicos en la España del siglo XX. Reflejos en la Revista de Educación

School practices and pedagogical styles in twentieth-century Spain. Reflections in the Journal of Education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-574>

Ramón López Martín

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

Universitat de València

Resumen

La historiografía pedagógica de las últimas décadas, apoyada en los profundos cambios del mundo educativo, ha focalizado su interés en el estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una cultura propia. El juego de interacciones entre la trilogía de dimensiones que conforman dicha cultura escolar (teorías, normas y prácticas) va concretando un conjunto de creencias, valores, hábitos, formas de hacer y organizar los procesos que, junto a la influencia de los contextos sociopolíticos, explican el significado alcanzado por las prácticas escolares y los estilos pedagógicos de cada momento histórico.

En este ciclo de más de medio siglo, la *Revista Nacional de Educación*, desde enero de 1941, y bajo la cabecera de *Revista de Educación*, desde 1952, se presenta como un testigo de excepción de la genealogía evolutiva de la educación española contemporánea, por cuanto no solo ha servido de soporte y difusión de contenidos educativos y culturales, sino que ha desempeñado un papel destacado en la generación de conocimiento. El objetivo del trabajo, enmarcado en la celebración del número 400 de la *Revista de Educación*, se centra en proponer una relectura de los modelos de prácticas escolares y estilos pedagógicos desarrollados en la España del siglo XX, desde una mirada a las páginas de la *Revista*; una mirada acotada en dos direcciones: por una parte, en las prácticas escolares, junto a los estilos pedagógicos, dejando al margen los discursos y las normativas; por otra, conscientes de la imposibilidad de agotar el

relato de un periodo tan extenso, prioriza la revisión sobre los momentos clave que vienen marcados por el devenir de estos estilos pedagógicos del siglo XX.

Palabras clave: Educación, prácticas escolares, estilos pedagógicos, Revista Nacional de Educación, Revista de Educación

Abstract

The pedagogical historiography of recent decades, supported by the profound changes experienced in the world of education, has focused its interest on the study of the school as a social space that is built with its own culture. The game of interactions established between the trilogy of dimensions that make up this school culture (theories, norms and practices) is concretizing a set of beliefs, ways of thinking, values, habits, ways of doing and organizing the processes that, together with the influence of socio-political contexts, explain the meaning reached by school practices and pedagogical styles of each historical moment.

In this cycle of more than half a century, the *Revista Nacional de Educación*, since January 1941, and under the heading of *Revista de Educación*, since 1952, is presented as an exceptional witness of the evolutionary genealogy of contemporary Spanish education, since it has not only served as a support and dissemination of educational and cultural contents, but it has played a prominent role in the generation of knowledge. The objective of this work, framed in the celebration of the 400th issue of the *Journal of Education*, focuses on proposing a rereading of the models of school practices and pedagogical styles developed in twentieth-century Spain, from a look at the pages of the *Journal*; a narrow look in two directions: on the one hand, in school practices, together with pedagogical styles, leaving aside discourses and regulations; on the other, aware of the impossibility of exhausting the story of such an extensive period, he prioritizes the review over the key moments that are marked by the evolution of these pedagogical styles of the twentieth century.

Keywords: Education, school practices, pedagogical styles, National Journal of Education, Journal of Education

Introducción

La historiografía pedagógica de las últimas décadas, apoyada en los profundos cambios experimentados en el mundo de la educación, ha focalizado su interés en el estudio de la escuela como un espacio social

que se construye con una cultura propia, capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar buena parte de la organización de su estructura interna. El enfoque heurístico denominado “cultura escolar” se ha consolidado como un conjunto de herramientas dirigidas a reorientar la mirada hacia “la escuela por dentro” (López Marín, 2001), como una renovada dimensión de análisis hermenéutico de la lógica de su funcionamiento. En este contexto, la práctica escolar, ese compendio de intervenciones y actividades didácticas que rodea el ejercicio del “enseñar y aprender”, en interdependencia con el estilo pedagógico que le confiere identidad, se presenta como la plasmación final del todo el proceso de determinación curricular.

El trabajo práctico desarrollado en nuestras escuelas se explica, en buena parte, por el juego de interacciones establecido entre las dimensiones en las que se configura la cultura escolar: el relato de los ideales pedagógicos marcados por la reflexión teórica de los expertos, la regulación normativa y prescripciones administrativas impulsadas por los gestores del sistema, y la realidad de las prácticas escolares desarrolladas por el colectivo de docentes. Los encuentros y desencuentros (Escolano, 2000), acercamientos y rupturas, entre la trilogía de lógicas anunciadas (teoría, norma y práctica), van construyendo un conjunto de creencias, mentalidades, valores, hábitos, formas de hacer y organizar los procesos que, junto a la influencia de los contextos sociopolíticos, explican el significado alcanzado por las prácticas escolares y los estilos pedagógicos de cada momento histórico.

Si la llegada de la dictadura franquista, tras la Guerra Civil de 1936, sepultará los esfuerzos de la República por impregnar el trabajo escolar de los principios técnico-pedagógicos, bajo el estilo pedagógico de una educación ilusionada con la mejora escolar, el nacional-catolicismo de la posguerra apelará a la religión y el patriotismo como nuevos ejes de la vida escolar (Canales y Gómez, 2015). La aparición de los Cuestionarios Nacionales de 1953, junto a los primeros síntomas de apertura política y recuperación económica, iniciarán el camino hacia un estilo pedagógico tecnocrático, donde la vida escolar es valorada desde la búsqueda de la eficacia y el rendimiento, en un claro refugio de adaptación ideológica del régimen (Viñao, 2014). El final de la dictadura y la llegada de la democracia, concretada en la Constitución de 1978, entenderá la escuela como un taller de aprendizaje al servicio de la convivencia democrática; una escuela comprensiva de todos y para todos. Con la llegada al poder del PSOE se camina hacia la primera gran reforma de nuestro sistema (LOGSE

de 1990), en la que encontrarán acomodo las pedagogías cognitivas del constructivismo, con un modelo escolar centrado en la importancia de los valores transversales.

Y en todo este ciclo histórico de más de medio siglo de cambios en los modelos de prácticas escolares y estilos pedagógicos, la *Revista Nacional de Educación* (RNE), desde enero de 1941, y bajo la cabecera de *Revista de Educación* (RE), desde 1952, se presenta como un testigo de excepción de la genealogía evolutiva de la educación española contemporánea, por cuanto no solo ha servido de soporte y difusión de contenidos educativos y culturales, sino que ha desempeñado un papel destacado en la generación de conocimiento, en la triple dimensión anunciada de la cultura escolar.

El objetivo de este trabajo, enmarcado en la celebración del número 400 de la *Revista de Educación*, lejos de ser un estudio bibliométrico de su notoria contribución, impropio de los límites de un artículo de estas características y de las capacidades reales de su autor, se centra en proponer una relectura de los modelos de prácticas escolares y estilos pedagógicos de la España del siglo XX, desde una mirada a las páginas de la *Revista*; una mirada acotada en dos direcciones: por una parte, en la reducción del foco al análisis temático de la práctica escolar, junto al estilo pedagógico que la legitima, dejando al margen los discursos y la regulación de las normativas; por otra, conscientes de la imposibilidad de agotar el relato de un periodo tan extenso de nuestra historia, prioriza los momentos clave o hitos históricos relevantes que vienen marcados por el devenir de estos estilos pedagógicos.

La escuela de posguerra. La Revista Nacional de Educación

El ansiado final de la Guerra Civil dará paso al nacimiento del “Nuevo Estado” enmarcado en el contexto de una profunda precariedad económica y una necesaria -para unos- e injusta -para otros- depuración ideológica. La escuela del nacional-catolicismo caminará entre la *pobreza material* y la *abundancia espiritual*, entre la escasez de medios y recursos para la enseñanza y el control de su labor ideologizadora hacia la defensa del patriotismo y la religión católica, eliminando cualquier pasado liberal del periodo republicano anterior (López Marín, 2017). La apelación al placer, el juego o la actividad natural del niño, entre otros códigos de la *escuela*

republicana, deberán ser revertidos, suplantados, por una educación centrada en la voluntad, el sacrificio, la disciplina y la vida ascética de la “nueva España”.

La RNE (1941-1951), tanto en el contenido de sus editoriales, como en los trabajos publicados en los diversos apartados de su estructura¹, es fiel testigo del contexto ideológico de la España del momento. Si la página inicial del primer número recoge, a toda plana, una fotografía del Caudillo, el segundo, en las mismas circunstancias, lo hará de José Antonio; también en el primer número, se recoge la “Carta de la Escuela”, manifiesto educativo del fascismo italiano²; por otro lado, tan solo en 1949 no encontramos una o varias colaboraciones del propio ministro, Ibáñez Martín³, a modo de artículos de opinión, más allá de las referencias y alabanzas a los discursos o actos relacionados con el ejercicio del ministerio. Asimismo, en esta dirección de exaltación de los valores de la “Nueva España”, merece ser destacada la selección de trabajos de la sección “Notas del Extranjero”, centrados -preferentemente- en la cultura italiana y la formación de la juventud alemana⁴.

En los primeros números de la *Revista*, el falangista Laín Entralgo, en un artículo dedicado al Servicio Español del Magisterio (SEM), se hará eco de los ideales de la nueva escuela: “Lo religioso y lo militar -escribe- son los dos únicos modos enteros y serios de entender la vida”⁵. En la sección “Crónicas”, bajo el título de “Escuela Azul”, se describe el quehacer escolar:

¹ Durante esta primera etapa (1941-1951), con 103 números publicados, bajo la cabecera de *Revista Nacional de Educación*, la práctica totalidad de sus secciones muestran la adhesión a los principios del régimen: “Signos de la Falange”, “Pensamiento español”, “Universidad”, “Notas del Extranjero”, “Crónicas” y “Documentación Legislativa” son, de entre las fijas, las más destacadas.

² Bottai, G. (ministro de Instrucción Pública de Italia), “Trabajo y trabajadores en la Carta de la Escuela”, RNE, 1 (1941) 7-15.

³ Atendiendo a la temática que nos ocupa, entre los más destacados: “El sentido político de la cultura en la hora presente”, RNE, 22 (1942) 7-28; “Meditación ante el milenario de Castilla”, RNE, 32-33 (1943) 7-31; “La nueva ley de protección escolar”, RNE, 45 (1944) 7-15; “La lengua hispánica”, RNE, 61 (1946) 9-17; “Símbolos hispánicos del Quijote”, RNE, 74 (1947) 9-23 y 24-34; “El padre Suárez o la cultura peninsular del Siglo de Oro”, RNE, 82 (1948) 11-31. Además de los numerosos discursos, destaca su colaboración, prácticamente anual, sobre la labor del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

⁴ A título de ejemplo, Petersen, G., “La pedagogía en la Nueva Alemania”, RNE, 1 (1941) 82-92; Romojaro, T., “Orientación y sentido de la educación alemana”, RNE, 4 (1941) 95-99; “El Consejo Nacional de la Educación de las Ciencias y de las Artes de Italia”, RNE, 14 (1942) 83-91 y “Los trabajos prácticos en la escuela en Italia”, RNE, 16 (1942) 103-104. Del propio ministro, Ibáñez Martín, “La confluencia de las culturas germana e hispana”, RNE, 6 (1941) 7-13, transcripción de su discurso en la inauguración del Instituto de Cultura Alemana.

⁵ Laín Entralgo, P., “Educación del ímpetu. Revisión de un ensayo de Ortega y Gasset”, RNE, 4 (1941) 7-26, cita tomada de la p. 16.

“Aprovechar todas las tareas escolares imprimiéndoles un sentido y una directriz profundamente católica y nacional sindicalista (...) Orientar a los niños, según el estilo de nuestra revolución, de forma tal y con tal intensidad, que su formación católica y nacional sindicalista perdure hasta la edad adulta (...) Incorporar la juventud a nuestra rica y original cultura patria (...) Incorporar a la conciencia infantil el significado y valor del destino imperial de nuestro pueblo (...) Tender al pleno y total desarrollo espiritual, intelectual y físico de los alumnos (...) Tener presente las características positivas y negativas de los escolares (conocer al niño), aprovechándolas y explotándolas para llegar a un máximo rendimiento”⁶.

Las nuevas directrices que orientarán la práctica escolar quedan consignadas en la Ley de Educación Primaria de 1945. Los editoriales de ese año⁷, ensalzan el servicio de la escuela a “la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez”, para lo que deberá “arrancar del fondo de nuestras tradiciones todo el espíritu religioso que satura el campo de la pedagogía en los mejores siglos imperiales”; en palabras del ministro, frente a la “pedagogía torva y de la impiedad”, la escuela española “ha de estar, ante todo, al servicio de la Religión y de la Patria”⁸. La vida escolar, en consecuencia, está marcada por actividades encaminadas a la formación del espíritu nacional y católico: las “lecturas patrióticas” -energéticas en el decir de Onieva, dado que “sacuden el ánimo y mantienen tenso el ideal patriótico”-; las “lecciones conmemorativas”, que buscan la exaltación de personajes y momentos estelares de nuestra Historia; el “relato histórico” a modo de ejemplo, donde la disciplina, el sacrificio o el respeto a la autoridad, brillan con luz propia; la confección de “láminas murales” alusivas a grandes episodios del Imperio Español; o los “diarios de clase”, en los que maestros y alumnos deberán reflejar el acontecer de una vida escolar piadosa⁹. A todo ello, hay que añadir,

⁶ RNE, 3 (1941) 109-112. Son frecuentes las referencias sobre el trabajo en las escuelas. Como ejemplo, Valls, M.R.D., “Una mañana en la escuela primaria española”, RNE, 68 (1947) 61-64.

⁷ RNE, 54 (1945) 5-9 y 55 (1945) 7-10.

⁸ Ibáñez Martín, J. (1945), “En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria”, RNE, 55, 11-34. El artículo recoge el discurso del ministro a la vista de la presentación a las Cortes del texto de la Ley.

⁹ El propio Laín Entralgo, en el artículo citado (véase nota 4) exhorta a los maestros a utilizar relatos basados “en nuestras creencias en la Patria y en Dios”, así como “láminas murales referentes a los sucesos heroicos y ejemplares de nuestra Revolución”. “El maestro -escribe en las conclusiones del artículo-, ante la clase formada a la vista de la lámina, hiciese un relato emocionado, entusiasta, a tono con nuestro estilo poético y con el alma infantil, acerca de lo representado por aquella”.

con mayor presencia en los primeros momentos de la dictadura, y no sin fricciones entre las distintas facciones que componen el grupo de poder, toda una serie de prácticas y actividades propuestas por la Falange, de marcado carácter estético, que complementan la labor formativa de la juventud.

La tradicional ausencia de pautas prescritas por la administración, desde la propia gestación del sistema educativo -promesa incumplida reeditada en la Ley de 1945, art. 38º-, posibilita -en el mayor de los casos- un universo escolar marcado por tonos rutinarios y de dependencia textual propios de la tradición gremial del oficio de enseñante. El magisterio, huérfano de todo apoyo metodológico, confiará la práctica de su oficio a los textos y enciclopedias de la época, junto a los cuadernos de preparación de lecciones, ahora obligatorios desde la O.M. de 1939. Los suplementos de la prensa profesional como *Magisterio español*, *Escuela Española* o *Mandos* (Revista del Frente de Juventudes), donde se editan lecciones planificadas y dispuestas para ser aplicadas en el aula, se convierten en guías orientadoras de la actividad práctica.

A. Maíllo (Mainer y Mateos, 2011), fiel colaborador de la *Revista*, denuncia la inexistencia de los prometidos Cuestionarios, a los que califica de “innovación digna de todo elogio. El entonces Inspector Central del Magisterio entiende que estos Cuestionarios deberán ser completados “mediante unas Guías Didácticas, publicadas por el Ministerio, que orienten debidamente a los maestros en el desarrollo de las lecciones y ejercicios indicados en los Cuestionarios, y que luego deben recibir una matización provincial en los oportunos Programas.”¹⁰ La reflexión metodológica, sin duda, anuncia ya una nueva etapa en las prácticas escolares y estilos pedagógicos.

La escuela de la modernización tecnocrática. La Revista de Educación

En enero de 1952, la *Revista de Educación*, no solo en su título de cabecera, sino en toda la estructura de la misma, sufrirá una profunda transformación.

¹⁰ Maíllo García, A., “Problemas de la Enseñanza Primaria”, RE, 3 (1952) 257-263.

“La Revista Nacional de Educación -se lee en crónica de C. Láscaris¹¹- no ha sido, hasta hoy, una Revista de Educación, sino que, abandonando su título, se nos ha presentado como una revista cultural, literaria, artística, etc., pero que dejaba el tema de la Educación relegado al espacio exiguo de las crónicas de actualidad, inauguraciones, etc.”

Sin embargo, en el futuro, tal como delatan sus nuevas secciones fijadas¹² y recoge el primer editorial, “se propone abarcar el cúmulo de problemas que plantea la Educación española, tanto en el aspecto organizativo y administrativo como en el aspecto didáctico”. Sin duda, también la *Revista* acusa el final de la etapa autárquica de la posguerra y el inicio de un tímido, en principio, proceso de apertura que, auspiciado por los cambios políticos y nuevos escenarios económicos, propiciará la exigencia de introducir en el ámbito escolar criterios de racionalidad pedagógica. La Iglesia y el Movimiento irán dando paso a la ciencia y la técnica como apoyos de legitimación política del régimen; la escuela buscará, ahora, la eficacia y el rendimiento de los procesos en un claro refugio de la adaptación ideológica del franquismo (López Martín, 2005: 242-47).

En esta España de “claroscuros”, de color “sepia”, si se quiere, que nos llevará del blanco y negro de la posguerra a los tonos coloristas de los sesenta, resulta especialmente interesante la nueva sección “La Educación en las Revistas”¹³, donde se recopilan “artículos y estudios publicados en España sobre temas de Organización y Política de la Enseñanza”. Asimismo, otra de las novedades consiste en dedicar a temas concretos, a modo de monográficos, algunos de los números publicados, desde 1953.

“La Revista de Educación -se lee en el editorial- ha venido hasta ahora abordando los temas docentes, que son su objeto propio, en forma dispersa y graneada. Con el presente número se ensaya un método distinto: tomar una disciplina del cuadro de materias y estudiarla desde todos los puntos de vista”¹⁴

¹¹ RE, 1 (1952) 66.

¹² En la primera se abordarán temas educativos vivos y actuales; la segunda, cuanto ocurra en el extranjero sobre materia de educación; la tercera hechos de importancia acaecidos en el campo educacional y referencias legislativas; la cuarta reseñas de revistas profesionales; la quinta noticias de interés de la prensa española; finalmente, se alternará una sección destinada a ofrecer información bibliográfica, con otra dirigida a textos legislativos extranjeros (RE, 1, 1952, 7).

¹³ Según la primera relación aparecida en el número que abre la nueva etapa, las principales revistas especializadas y prensa profesional sobre primera enseñanza analizadas para la elaboración de esta miscelánea de referencias son: *Atenea*, *Bordón*, *Consigna*, *El Magisterio Español*, *Escuela Española*, *Estudios Pedagógicos*, *Gerunda*, *Revista Española de Pedagogía* y *Revista de Pedagogía Española* (RE, 1, 1952, 69-75).

¹⁴ RE, 10 (1953) 117. Este primero, con motivo de la promulgación de la Ley de Enseñanza Media de 1953, queda dedicado a la enseñanza de la Filosofía.

Los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* (1953), primer documento oficial en la historia escolar de España que normativiza la actividad didáctica de los maestros (Rodríguez Diéguez, 1990: 259), representan un fiel reflejo de esa época de claroscuros al incorporar a la escuela primaria registros más modernos, a modo de guía para la actividad escolar, donde cada lección “debe terminar con una serie de actividades o ejercicios”, sin que esto suponga una crítica desmedida a los modelos tradicionales de épocas pasadas. Suponen, en parte, la posibilidad para el maestro -no siempre ejercida, como pondrá de relieve A. Maíllo¹⁵, co-autor en la elaboración de los Cuestionarios- de superar la dependencia de manuales y enciclopedias o de alejarse de criterios individualistas sustentados en el bagaje experiencial¹⁶, a la hora de planificar y ejecutar su labor didáctica, compuesta ahora no sólo de lecciones instructivas (“trozos del libro de texto a memorizar” o “simple conjunto de nociones a explicar”), sino de *actividades prácticas formativas*¹⁷.

Esta defensa hacia la configuración de métodos más activos frente a la enseñanza verbalista y memorística tiene una amplia repercusión en la *Revista*, dirigida a poner en valor la exigencia de concretar los Cuestionarios en programas escolares¹⁸. Se interpela al magisterio en la necesidad de utilizar la elaboración de los programas para cada curso, incluso para cada jornada escolar, como una garantía de la planificación de actividades. No hay que olvidar, la definición de Fernández Huerta: “Entiendo por programa el conjunto de experiencias personales que pueden y deben ser orientadas desde la escuela”¹⁹. Lo cierto es que encontramos duros alegatos a la resistencia de incorporar las modernas metodologías de programación bajo el pretexto, en el decir de Maíllo²⁰, de

¹⁵ Maíllo, A., “Elaboración, elección y utilización de manuales en la escuela primaria (Ginebra, 1959)”, RE, 109 (1960) 41-47. El texto, incluido en la sección “Crónica”, supone un relato de su participación en la Conferencia Internacional de Ginebra. Especialmente interesantes resultan sus breves comentarios a la conferencia inaugural dictada por Piaget.

¹⁶ Son numerosos los alegatos recogidos en la *Revista* sobre la dependencia/comodidad del magisterio a la hora de confiar la suerte del trabajo diario a lo sugerido por los manuales escolares. Sanz Barrionuevo, H., “Libros y documentación en la enseñanza”, RE, 72 (1958) 1, es un ejemplo. Dicho autor denuncia la comodidad del maestro al convertirse en un simple “tomador de lecciones”, lo que supone una “plaga de la enseñanza, pues la lección no se da ni se toma: se ‘construye’ en colaboración por los alumnos, guiados, orientados y ayudados por el maestro”.

¹⁷ Dirección General de la Enseñanza Primaria (1953), *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, “Introducción” (pp. 9-15).

¹⁸ A título de ejemplo, Romero Marín, A. “El método activo en la enseñanza”, RE, 106 (1959) 25-33.

¹⁹ Fernández Huerta, J., “El programa escolar”, RE, 102 (1959) 10-13 y 103 (1959) 37-41.

²⁰ Maíllo, A., “Los problemas de la educación popular (II)”, RE, 12 (1953) 11-16, citamos p. 14. Es una serie de 4 artículos: (I), RE, 11 (1953) 256-261; (III), RE, 15 (1953) 13-17 y (IV), RE, 16 (1953) 83-87.

ser conquistas extranjeras: “Los centros de interés -escribe-, los proyectos, las pruebas objetivas y los percentiles son instrumentos que nos brinda el progreso pedagógico y sería estúpido que nos negáramos pretextando que no eran de origen nacional”. Y en esta labor de impulsar los valores pedagógicos de metodologías más activas, del empeño de racionalización curricular, la *Revista* prestará especial atención a su desarrollo en las escuelas unitarias completas²¹, mayoritarias en los ambientes rurales y todavía muy numerosas en la España del momento.

En cualquier caso, no pueden negarse síntomas claros de avance o racionalización técnico-pedagógica: junto a un incremento escolarizador de la España de mediados de los cincuenta y sesenta, impulsado por la creación de la Junta Central de Construcciones escolares, de enero de 1957²², debemos citar la creación del Centro de Orientación Didáctica en 1954²³, la celebración del Primer Congreso Nacional de Pedagogía²⁴, el restablecimiento de los Centros de Colaboración Pedagógica (1957), el nacimiento del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, CEDODEP (1958), encargado del "perfeccionamiento técnico de ese grado de enseñanza" o la publicación de la revista *Vida Escolar*, como órgano de expresión de la administración e intercambio de experiencias entre todas las escuelas de España²⁵.

Este proceso de modernización culminará en los sesenta, bajo el estilo pedagógico tecnocrático (Cuesta et al, 2011) de notables consecuencias en la práctica escolar: 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.

²¹ Entre otras referencias, hay que mencionar el Curso sobre Escuelas Unitarias Completas, desarrollado bajo la dirección del CEDODEP, en colaboración con la UNESCO (Iglesias Marcelo, J., “Curso sobre Escuelas Unitarias Completas”, RE, 116, 1960, 66-70). Del más de un centenar de intervenciones de personalidades pedagógicas de la época (M^a. A. Galino, Raquel Payá, Fernández Huerta, Arturo de la Orden, el propio Maíllo, López del Castillo, C. Borreguero, Esteban Villarejo, etc.), la *Revista* recogerá un número significativo de ellas.

²² Es un tema recurrente; bien en la sección de “Crónicas”, bien en “Actualidad Educativa”, no hay número que no se haga eco de esta temática. De manera global, RE, 233-234 (1974), monográfico “Construcciones escolares”.

²³ Entre otras referencias y presencias del Centro en la *Revista*, merece ser destacado: Maíllo, A., “Los Centros de Orientación Didáctica y el perfeccionamiento del Magisterio”, RE, 131 (1961) 52-59, donde repasa su labor como “uno de los elementos técnicos y asesores más cualificados” del Ministerio.

²⁴ A dicho congreso hace referencia Maíllo, A., “Algunos males de nuestra pedagogía”, RE, 30 (1955) 192-201

²⁵ El discurso del ministro al Pleno del Consejo Nacional de Educación ofrece detalles sobre estas creaciones (“La Educación Nacional española, 1957-1961”, RE, 134, 1961, 60-69).

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 1965²⁶ impulsará un modelo escolar que exalta lo técnico como elemento impulsor de la eficacia y el rendimiento²⁷, desplazando el control del sistema educativo de lo puramente ideológico a los resultados escolares (Beltrán, 1991: 153).

Así y todo, será la publicación de los nuevos *Cuestionarios para la Enseñanza Primaria*²⁸, 1965, la reforma que consolidará el cambio curricular; en palabras de Rodríguez Diéguez (1990: 259), el modelo de unidades didácticas significará el cambio más profundo, quizás rupturista, en la historia educativa española, abandonando definitivamente el viejo concepto de lección como medida curricular. 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”.

El carácter globalizador e interdisciplinar del nuevo enfoque curricular, no exento de una cierta ideología encubierta, como decimos, 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*),

²⁶ En la sección “Crónica” se recoge el discurso del Secretario General Técnico del Ministerio de Educación Nacional en defensa del dictamen de la Comisión Nacional sobre la reforma de la ley (Tena Artigas, A., “Reforma de la Enseñanza primaria”, RE, 177, 1966, 177-185). Asimismo, puede verse el tradicional informe anual de la Secretaría General Técnica del Ministerio, donde se analiza y exponen los cambios fundamentales de la nueva disposición jurídica (“La Educación Nacional Española, 1965-1966”, RE, 185, 1966, 95-106).

²⁷ A partir de los años sesenta, la defensa de la técnica pedagógica como palanca de eficacia y rendimiento de nuestros escolares será una constante en las páginas de la *Revista*. Su papel de difusión dará cabida a la publicación de trabajos de asesores y responsables de la política educativa. A. Maíllo, una vez más, ahora como director del CEDODEP, será uno de los más prolíficos. Como ejemplo, “Cuestiones actuales de educación y enseñanza”, RE, 149 (1962) 114-118, o “La supervisión Escolar”, RE, 179 (1966) 105-110 y 180 (1966) 12-18. Igualmente, por su importancia en temáticas escolares, cabe destacar: De la Orden, A., “La promoción de los escolares en la Enseñanza Primaria. Situación actual y previsiones para el futuro”, RE, 187 (1967) 33-37 y Rodríguez, M^a. L., “Cara y cruz de las novísimas técnicas didácticas”, RE, 190 (1967) 63-68.

²⁸ *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria* de 1965, en *Vida Escolar*, 70-71.

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”, según escribe A. de la Orden (1966: 13), serán las ocupaciones del docente a la hora de elaborar el programa escolar.

El propio ministerio, a través del Servicio Español del Magisterio (SEM), en un loable intento de buscar la complicidad de los enseñantes como garantía del éxito de la reforma, convocará en el verano de 1966, en el marco de la Universidad Internacional “Menéndez Pelayo”, un curso pedagógico dirigido a la explicación de los puntos centrales de la reforma, con la participación de didactas y técnicos del ministerio, preferentemente inspectores: J. M. Moreno, ahora director del CEDODEP, A. de la Orden, E. Lavara Gros, N. Jiménez, entre otros. Como no podía ser de otra manera, la *Revista* recogerá buena parte de esas intervenciones, especialmente referidas a las “unidades didácticas globalizadas”²⁹.

Estas innovaciones metodológicas y referentes didácticos, como hemos dejado escrito en otro lugar (López Martín y Mayordomo, 1999: 41-103), confirmarán una “orientación pedagógica que discurre desde la búsqueda imperiosa de militancia al reclamo de eficacia didáctica”, desde las apologeticas llamadas a una labor de la escuela centrada en la “renacionalización” de la sociedad a la insistente demanda de “racionalización” de las tareas escolares, desde una convocatoria a los maestros como “generales de la paz” a otra que los considera como cooperadores del desarrollo de una “revolución pacífica y silenciosa”.

Y esto justamente significará la reforma general de nuestro sistema educativo, mediante la Ley 14/1970 General de Educación del ministro Villar Palasí³⁰: una *revolución*, por cuanto no solo suponía la modernización de nuestras estructuras escolares, sino que se habla, nada menos, que de democratización de la enseñanza, de su carácter público, de igualdad de oportunidades, de convivencia escolar, de formación

²⁹ Cfr. la crónica general del curso, en Abad Asenjo, A., “Cuestionarios y Programas de Enseñanza Primaria”, RE, 184 (1966) 54-58 y 185 (1966) 104-108.

³⁰ El propio ministro calificará la Ley de una “revolución pacífica y silente”. En su discurso de presentación del proyecto al Pleno de las Cortes argumenta: “Una ley de paz. Una ley llamada a integrar a los españoles desde la base, desde la escuela” (RE, 209, 1970, 29-34). En el discurso ante la Comisión de Educación, en este caso sobre su aplicación, volverá a insistir en ello (RE, 218, 1971, 70-81).

integral, de educación personalizada, de orientación tutorial, de rendimiento y calidad educativa, de creatividad, de evaluación continua, de globalización de aprendizajes...³¹; *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, dado que de forma sutil facilitará la transición hacia un sistema educativo democrático. Puelles (1992: 24), en este sentido, le otorgará el calificativo de “carácter híbrido” por el juego de sinergias entre lo tradicional y lo moderno³²; una reforma “hecha desde arriba, sin participación democrática”, al más puro estilo regeneracionista.

Estamos ante un cambio de época: social, económico, educativo... y también político. La *Revista* se sumó a ese momento de cambios, no solo con una nueva imagen, logo incluido, sino con renovadas intenciones. “La nueva política educativa -se lee en el editorial de 1969³³- requiere una revista renovada que dedique una atención preferente a la difusión de las finalidades de la misma, de su orientación y realizaciones, de las opiniones y críticas diversas que suscite su concepción y aplicación.” Una nueva etapa para una nueva España, en la que “los resultados de la investigación educativa, nacional y extranjera”, los medios de la tecnología moderna, la experimentación educativa, “la aplicación de nuevos métodos y técnicas didácticas o sistemas de organización y evaluación”, serán, a grandes rasgos, los propósitos de la *Revista*³⁴. Y no podemos obviar, quizás el principio político más determinante: la *Revista* se hará eco de las posiciones que se sustenten públicamente sobre planes y problemas educativos “sin excluir los que reflejen criterios opuestos a los que orienten la acción oficial en este campo.” Con posterioridad, en

³¹ La mayoría de estos principios pedagógicos fueron objeto de trabajos publicados, e incluso, números monográficos: “El CENIDE y las investigaciones sobre educación” (RE, 290, 1970); “Enseñanza individualizada y evaluación” (RE, 214, 1971); “Educación personalizada” (RE, 247, 1976); “Participación y democracia en la enseñanza” (RE, 252, 1977); “Constitución y educación” (RE, 253, 1977); “Educación y crisis económica” (RE, 261, 1979).

³² La RE, 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. Posteriormente, en su 50 aniversario, hará lo propio *Historia y Memoria de la Educación*, 14 (2021) y *Cuestiones pedagógicas*, 29 (2020), entre otras.

³³ RE, 201 (1969) 5-6.

³⁴ Más allá de estudios y artículos, numerosos monográficos responderán a estas temáticas. “Nueva Tecnología Educativa” (RE, 263, 1980); “La administración del centro escolar” (RE, 266, 1981); “La orientación escolar” (RE, 270, 1982); “Innovación educativa” (RE, 286, 1988).

un extraordinario de 1972, se estrenará nuevo formato y se consolidarán estos “principios de apertura”³⁵.

La nueva reforma educativa, con un sustrato pedagógico de indudable valor, responde al debate librado con la publicación del Proyecto de Reforma, sometido a la opinión pública a través del “Libro Blanco”³⁶. Una buena parte de las páginas de la *Revista* de ese año, 1969, están dedicadas al análisis de su contenido. Así, el primer número, en su apartado de “Estudios”³⁷, transcribe el preámbulo del ministro y la segunda parte del libro, la dirigida a las propuestas, dejando la primera, la más extensa (una crítica demoledora, desajustada para el momento político vivido), para el análisis de artículos y colaboraciones. La apelación a la tecnología moderna, el empleo de los medios audiovisuales, las máquinas de enseñar, los materiales autoinstructivos, la profunda renovación de los programas³⁸, entre otros aspectos, se proponen para la mejora de las prácticas de aula.

La hasta entonces enseñanza primaria y parte del bachillerato elemental, queda configurada en el tramo de Educación General Básica (E.G.B.)³⁹, nivel de ocho cursos de estudio -entre 6 y 13 años-, dividida en dos etapas -de 6 a 10 y de 11 a 13-, de carácter globalizador y formativo, la primera, y moderada diversificación de enseñanzas, la segunda, en una apuesta por una escuela integrada y comprensiva; los contenidos, por su parte, quedarán configurados en torno a grandes áreas de aprendizaje, tratando de huir de la fragmentación en asignaturas. El planteamiento curricular de las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas* se presenta fácil de implementar: la enseñanza eficaz consiste en formular unos objetivos (metas científicamente comprobables), instrumentalizar unos medios (dinámicos y modernos), desarrollar unas actividades coherentes con las metas propuestas, evaluar los resultados obtenidos y modificar el proceso en función de las desviaciones detectadas⁴⁰. El enfoque

³⁵ RE, 1972, n°. Extr., p. 3.

³⁶ *La educación en España. Bases para una política educativa*, Ministerio de Educación, Madrid, 1969.

³⁷ RE, 201 (1969) 7-35.

³⁸ A la provisión de programas y planes de estudio, directrices generadoras de las actividades de centros, profesores y alumnos, al “metabolismo interno del sistema”, como se dice en el editorial, la RE, 207-208 (1970) dedicará el cuerpo de estudios monográfico. Se analizan los criterios básicos de programación (M^a. A. Galino), la formulación de planes y programas (Gabinete de Evaluación, Métodos y Métodos Audiovisuales) y la taxonomía de objetivos de la educación (V. García Hoz), entre otros.

³⁹ Buceta Facorro, L., “La nueva estructura educativa”, RE, 214 (1971) 64-70.

⁴⁰ Ponce, F., “Jornada de trabajo sobre orientación de la EGB”, RE, 212-213 (1970-1971) 102-107. El artículo supone la crónica de las jornadas organizadas por el Ministerio, en colaboración con la Inspección, Escuelas Normales e ICES, para la explicación al Magisterio de la nueva situación.

tyleriano del curriculum y la pedagogía por objetivos (Gimeno, 1982), definitivamente, se adueñarán del sentido del trabajo práctico, lo que supone la culminación del carácter tecnoburocrático de la pedagogía. Como apuntó Juvenal de Vega⁴¹, la ardua empresa a la que se ha lanzado el Ministerio ha convertido “la pedagogía en política y haciendo de la política una pedagogía”.

La escuela democrática. Una escuela de todos y para todos

Hace algunos años, publicamos un trabajo de investigación con este mismo título (López Martín, 2002), en el que tratamos de analizar cómo esa “revolución” que había supuesto la Ley de 1970, junto a la caída de la dictadura y el cambio de régimen político, irá difuminando el carácter tecnocrático de la enseñanza, para dar paso a un nuevo contexto en el que la educación se entenderá como un instrumento al servicio de la convivencia democrática, bajo la construcción de un Estado Social y Democrático de Derecho. La Constitución de 1978 supuso la consolidación definitiva del enfoque democrático: una escuela, ahora sí, “de todos” y “para todos”. “De todos”, dado que se asume la participación activa de los distintos sectores implicados en el proceso educativo, en un esfuerzo de democratización de las estructuras organizativas; “para todos”, en la medida en que se apuesta por la inversión suficiente para caminar hacia una red de centros públicos, privados y concertados, asegurando la plena escolarización con niveles dignos de calidad de la enseñanza.

Este tránsito hacia la plena democratización del sistema educativo tendrá reflejo, asimismo, en las páginas de la *Revista*. Desde 1974 se inaugura una sección, “Estudios Clásicos”, donde se reproducen artículos de Giner, Costa, Posada y otros institucionistas, publicados preferentemente en el BILE, algo impensable en otros momentos históricos, desembocando en un monográfico dedicado a la ILE, a modo de “homenaje a la Institución, pero también a todos cuantos han dedicado su preocupación y sus esfuerzos al avance de la educación en España”⁴². El intento de reconciliación de las “dos Españas” estaba en marcha y su reflejo en nuestra publicación es más que evidente.

⁴¹ De Vega, J., “El contenido de la nueva educación básica”, RE, 202 (1969) 12-22.

⁴² RE, 243 (1976), citamos, p. 4.

En este contexto, se hace imprescindible repensar los puntos centrales de una renovada escuela⁴³: la validez de sus saberes ("qué se enseña"), la conveniencia de los métodos ("cómo se enseña") y los valores a transmitir ("para qué se educa"). Aun cuando resulta difícil su separación o el cambio de uno sin alterar los otros, fueron los contenidos los primeros en modificarse. Los *Programas Renovados*⁴⁴ vienen a reconocer que "la rigidez en los criterios de promoción automática del alumno", la confusión creada por un "inmoderado desarrollo de los manuales escolares", los excesos en la utilización de determinadas técnicas de trabajo como las "fichas"⁴⁵, o la formulación excesivamente amplia de objetivos y contenidos -amén de su carácter indicativo-, entre otros aspectos, no habían causado los efectos esperados y, por contra, producían cierta desorientación en el profesorado.

Tres son los pilares de cambio que introduce dicha reforma, aun cuando para algunos autores (Beltrán, 1991: 216) no será más que "un remozamiento del curriculum": la configuración de la E.G.B. en ciclos, unos renovados Niveles Básicos de Referencia con mayor estructuración y grado de programación y la necesidad de contemplar determinados contenidos que respondan a las exigencias actuales de la sociedad. Los ocho cursos de E.G.B. establecidos por la Ley General quedan estructurados en tres grandes ciclos: inicial (1º y 2º), medio (3º, 4º y 5º) y superior (6º, 7º y 8º), lo que significó una profunda variación con respecto a la organización curricular anterior; los niveles de referencia, quizás excesivamente rígidos y jerarquizados, quedarán parcelados en bloques temáticos, programados en objetivos operativos o metas científicamente comprobables; finalmente, el concepto constitucional de una escuela como "taller práctico de ciudadanía" exigía pergeñar nuevos contenidos: la educación para la convivencia democrática, para la salud, formación del consumidor, cuidado del medio ambiente físico y social, seguridad vial, o inclusión de las nuevas tecnologías, serán ineludibles referentes básicos a integrar en las diversas áreas de aprendizaje.

⁴³ De la Orden, A., "La escuela en transición", RE, 266 (1981) 133-149. El artículo se inserta en un monográfico, "La administración del centro escolar", especialmente interesante.

⁴⁴ "Documento Base de introducción a los Programas Renovados de la EGB", *Vida Escolar*, 206 (1981), separata de 15 pp.

⁴⁵ Esta metodología tendrá una amplia acogida en la *Revista*. A título de ejemplo: Fernández, A., "La enseñanza individualizada en la EGB", RE, 221-222 (1972) 9-13 y Rodríguez Moreno, M^a. L., "Ensayo de coordinación entre la enseñanza individualizada y la enseñanza por equipos", RE, 223-224 (1972) 33-41.

La llegada al poder del Partido Socialista Obrero Español, en lo que algunos han entendido como el final de la Transición, al menos en su vertiente educativa, supuso el planteamiento de nuevos retos:

“Modelar un servicio público de la educación básica de forma acorde con la específica configuración de la oferta escolar (...) Efectuar en el sistema educativo reformas que neutralizaran su función reproductora de las desigualdades sociales (...) Reforma de métodos y contenidos, de programas y pedagogías” (Maravall, 1984: 6)

El RD de 1983 sobre Educación Compensatoria y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), acometieron dichos desafíos. No obstante, la reforma global del sistema educativo, la tercera de nuestra historia, se convirtió en objetivo preferente. *El Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*, verá la luz en 1987 y un nuevo *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*⁴⁶, eleva la propuesta a definitiva en 1989, concretada en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. Serán tiempos de reforma orientados a cimentar los pilares educativos del siglo XXI.

La Revista, a nuestro juicio, dará un salto de calidad al sumar a las firmas nacionales expertos internacionales de reconocido prestigio en el ámbito de la didáctica, la teoría curricular o la política educativa: I. F. Goodson, A. Chervel, H. Silver, A. Hargreaves, D. Hamilton o K. Freedman, entre otros. En cualquier caso, la *Revista* continuó con su papel de testigo activo del momento vivido, tratando de generar conocimiento, en este caso, sobre los procesos de reforma. Dos monográficos en 1990 sobre “Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa”⁴⁷, con autores de la talla de N. Luhmann, R.E. Young, M. W. Apple, Th. S. Popkewitz, entre otros, suponen un ejemplo de ello ⁴⁸.

La LOGSE traerá consigo el modelo escolar que hemos denominado “escuela de los valores y la transversalidad”, bajo los parámetros

⁴⁶ MEC (1987), *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para debate*, Madrid, MEC; MEC (1989), *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, MEC.

⁴⁷ RE, 291 y 292 (1990).

⁴⁸ No podemos olvidar, igualmente, el monográfico “La escuela como centro de cambio” (RE, 304, 1994) y, sobre todo el dedicado a “Reformas educativas”, bajo la coordinación de A. Tiana y M. de Puelles (RE, 305, 1994); el primero atendía a los procesos de cambio desde la micropolítica, para centrarse el segundo en la reforma-macro del sistema educativo.

constructivistas de los principios de la *pedagogía cognitiva*⁴⁹. La comprensividad⁵⁰, como bandera, la atención a la diversidad, los enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje del estudiante, las teorías del alineamiento constructivista, el aprendizaje significativo, el desarrollo de capacidades y no de objetivos como medida de logro escolar, la autonomía de los centros, el discurso de la calidad (primera ley que dedica a la calidad un título específico) y los temas transversales serán, ahora, el ropaje pedagógico de la nueva escuela (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002). Calificada como una ley ambiciosa, reconfigura de manera notable la estructura del sistema educativo, al extender la enseñanza obligatoria de 6 a 16 años, como un periodo formativo común, organizado de forma comprensiva e integradora, que abarca tanto la educación primaria (6-12 años), como la educación secundaria obligatoria (ESO), en un nuevo nivel educativo (12-16 años), que viene a poner fin a la segregadora doble titulación del final de la EGB.

Además de las áreas de aprendizaje, más allá de la aportación de las Administraciones Autonómicas y de los propios centros, en virtud de la descentralización curricular pergeñada en la Constitución⁵¹, quedan señalados una serie de “temas transversales”, entendidos como un conjunto de valores y elementos de sensibilización actitudinal que impregnan todos los contenidos y objetivos de las áreas o disciplinas del currículum, a modo de ejes aglutinadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los Proyectos Educativos de Centro⁵². La escuela, que había dado respuestas colectivas (iguales para todos) basadas en el trabajo individual de los docentes, era exigida desde la situación contraria: ofrecer respuestas individualizadas desde el trabajo colectivo de los equipos docentes. En cualquier caso, y pese a una cierta sensación de fracaso en los gestores de la reforma cuyas propuestas teóricas y normativas se habían alejado en exceso de la cultura empírica de la escuela, la LOGSE puso de manifiesto que la escuela no puede desentenderse de la

⁴⁹ Coll Salvador, C., “Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas”, RE, 279 (1986) 9-23. El artículo se inserta en un monográfico, “Desarrollo del niño en la escuela primaria”, que recoge las ponencias de un “Taller de investigación pedagógica”, en el marco del “Proyecto 8” del Consejo de Europa sobre “La innovación en la educación primaria”.

⁵⁰ RE, 289 (1989), monográfico “La enseñanza comprensiva y sus reformas”, con amplio despliegue de la situación en distintos países europeos.

⁵¹ RE, 299 (1992), monográfico “Descentralización y evaluación de los sistemas educativos”.

⁵² Además de artículos y referencias, puede verse el monográfico “Transversalidad en el currículum”, con la coordinación de J.C. Tedesco (RE, 309, 1996).

formación axiológica de una serie de valores y contenidos actitudinales propios y necesarios para el desempeño de la vida personal y social del ciudadano de las democracias del siglo XXI.

Un siglo XXI en el que la Revista seguirá cumpliendo su papel de testigo activo, cuyo análisis deberá ser objeto de un trabajo posterior.

Referencias bibliográficas

- Beltrán Llavador, F. (1991). *Política y Reformas Curriculares*. Valencia: Universitat de València.
- Bolívar, A., Rodríguez Diéguez, J. L. (2002). *Reformas y retóricas: la reforma educativa de la LOGSE*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Canales, A. F., Gómez, A. (Eds.) (2015). *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cuesta, R. et al. (2011). Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia. Separata de la *Revista de Andorra*, 11.
- De la Orden, A. (1966). El proceso de elaboración de programas. *Vida Escolar*, 81-82.
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, nº extr., 201-2018.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- López Martín, R., Mayordomo A. (1999), Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar. En Mayordomo, A. (Coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo* (pp. 41-103). Valencia: Universitat de València.
- López Martín, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universitat de València.
- López Martín, R. (2002). Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la Transición Democrática. *Historia de la Educación*, 21, 67-80.
- 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* (pp. 221-266). Castelo Branco: Alma Azul.

- López Martín, R. (2017). 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, 1-21.
- Mainer Baqué, J., Mateos Montero, J. (2011). *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maílló*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Maravall, J. M^a. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Puelles Benítez, M. de (1992). Tecocracia y política educativa en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, n^o extr., 13-29.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1990). Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares. *Bordón*, 42 (3), 257-265.
- Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, 51, 19-35.

Información de contacto: Ramón López Martín, Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30, Valencia. e-mail: rlopez@uv.es