

ULJENS, M. (1997) *School Didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory* (Hove, Psychological Press).

WALLIN, E. (1988) Notes of Didactics as a field of research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32:1, pp. 1-8.

ZABALZA, M. Á. (1987) *Diseño y desarrollo curricular* (Madrid, Narcea).

ZABALZA, M. Á. (1998) De la genealogía a la biografía: ¿Qué ha pasado con la Didáctica en estos últimos 25 años? *Profesorado*, 2:2, pp. 51-72.

suggestions about the most important contents for teaching in the XXIst century based on Spanish and international researchs (UNESCO, OCDE, European Community). As a conclusion, we would like to emphasize the idea of how Curriculum and Didactics must take care about the educational contents and also the learning strategies.

KEY WORDS: Didactics, curriculum, teaching, learning, learning strategies, contents of education.

Summary:

Didactics, from curriculum to learning strategies

The main issue we have analyzed in this paper is about the actual content of Didactics and its relationship with the concept of Curriculum, more related to the Anglo-Saxon tradition. We have shown how important both Didactics and Curriculum are in the teaching and learning process.

First we have presented the Nordic approach with the participation of several English and American authors. Later on we have analyzed more than 25 studies of General Didactics published in Spanish from 1985 to 1998. This section is focused on the descriptors of Didactics, Curriculum, Methods and Strategies. From our analysis we have concluded how even all of them take care about Curriculum only a few part gives importance to methodology and learning strategies.

In the last part we have included some

Estrategias didácticas activas y reformas educativas: revisión de un problema

por José Luis RODRÍGUEZ DIÉGUEZ
Universidad de Salamanca

Contextualización

Las reformas educativas mantienen algunas líneas que pueden entenderse como relativamente constantes. Llama la atención que se denomine «reforma» a la persecución de un cambio en los modos de actuación en el profesor que aparece enmascarado tras un término que aparece continuamente: el activismo.

Iniciaremos el trabajo revisando los componentes de la Escuela Nueva como entorno en el que surge y se desarrolla el activismo, para pasar después a examinar la pretendida presencia de las estrategias de base activa en las reformas de la educación obligatoria española a lo largo del siglo XX.

1. Escuela Nueva y activismo

El movimiento, inicialmente difuso y borroso, de la «escuela nueva» va tomando cuerpo progresivamente en los últimos años del siglo XIX. La información sobre sus características y su sentido suele aparecer en un tipo de documentos de característi-

cas bien señaladas. La contraposición, la réplica entre escuela tradicional y escuela nueva —del trabajo, progresiva o funcional— se recoge en documentos cuyo sentido fundamental es el de servir de soporte informativo a las pretensiones del nuevo modelo.

Un tipo peculiar de cuadro comparativo se utiliza como vía de presentación de los supuestos ideológicos que subyacen a la visión convencional frente a la perspectiva innovadora de la enseñanza —pensamiento filosófico y pensamiento científico lo denomina Mirick (1931, 22) en un cuadro tardío en el que compara esos dos contextos (Cuadro 1).

El pensamiento filosófico y científico	
Pensamiento filosófico	Pensamiento científico
<p>Parte de una suposición, de una convicción, de un ideal, de un credo, de una filosofía a la que la mente se entrega como una verdad final, absoluta, que no puede ponerse en duda.</p> <p>La prueba de la exactitud del pensamiento filosófico es la armonía resultante con las pre-suposiciones de que partió el pensamiento.</p> <p>Emplea el arte del lógico. Da por sentado valores absolutos. Es deductivo. Es idealista. Está interesado en la conservación de lo antiguo. Es estático, conservador.</p>	<p>Parte de una teoría que la mente posee en calidad de prueba, y que sigue como guía de una investigación o experimento en la búsqueda de conocimientos nuevos.</p> <p>La prueba de la exactitud del pensamiento científico es la viabilidad de los resultados cuando se aplican de manera útil al género humano.</p> <p>Emplea el arte del investigador sistemático. Sólo reconoce valores relativos. Es inductivo. Es pragmático. Está interesado en poner en práctica lo nuevo. Es progresivo, liberal.</p>

CUADRO 1: El pensamiento filosófico y científico, según Mirick (1931, 22)

La consecuencia de la presencia de esas perspectivas originarias provocan la contraposición entre una pedagogía antigua y una pedagogía nueva. El esquema de Durand supone ese acercamiento al ámbito científico de la educación (Cuadro 2)

La pedagogía antigua y la nueva	
La pedagogía antigua	La pedagogía moderna
<p>Está centrada en el objeto de conocimiento.</p> <p>Es objetiva-colectiva, formal-nocional-analítica, abstracta, dirigida hacia el fin (objeto), ligada al pasado estático.</p>	<p>Está centrada en el sujeto cognoscente.</p> <p>Subjetiva-individual, intuitiva-vital-global, concreta, preocupada por el punto de partida (sujeto) para mejor asegurar el futuro dinámico.</p>
<p>Desarrolla el dogmatismo, el sentido de la autoridad, la noción de trascendencia y de absoluto, el sentido de lo universal, y de lo esencial.</p>	<p>Desarrolla el criticismo, el sentido de la libertad, la noción de immanencia y de relatividad, el sentido de lo particular, y de lo existencial.</p>

CUADRO 2: Comparación entre pedagogía antigua y nueva (Durand, 1951, 44)

La utilización de este tipo de modelo informativo al caso de la escuela nueva y tradicional es también frecuente (Cuadro 3).

Las comparaciones diacrónico/conceptuales	
Escuela tradicional-pasiva	Escuela nueva
<p>1.º Base. <i>El programa</i>. El valor intelectual se mide por la acumulación de materias.</p> <p>2.º <i>El niño-homunculus</i> (un adulto en miniatura).</p> <p>3.º <i>Disociación de la inteligencia en facultades</i>. Valor de las disciplinas frente a cada una de las facultades.</p> <p>4.º <i>Principio</i>: De lo simple (abstracto) a lo compuesto (concreto).</p> <p>5.º <i>Clasificación adulta del saber en ramas de estudio</i>. Es síntesis de experiencias de la especie.</p> <p>6.º <i>Proceso abreviado</i> de las adquisiciones mentales (De las intuiciones a la generalización, en una lección).</p> <p>7.º <i>Enseñanza verbal</i>, colectiva, a nivel del alumno medio.</p> <p>8.º <i>El maestro enseña</i> al alumno pasivo. Es el maestro quien impone el proceso de aprendizaje.</p> <p>9.º Las técnicas son fines a los que sujetarse (Metodologismo).</p> <p>10. Disciplina represiva-constricción.</p>	<p>1.º Base. <i>El niño</i>. Lo que importa es la normal evolución de los intereses, favorecida por el alimento apropiado a cada uno.</p> <p>2.º <i>El niño ser «sui generis»</i>, perfectamente pertrechado para adaptarse a cada una de las fases de la evolución.</p> <p>3.º <i>La inteligencia funcionalmente una</i>. El material es percibido según los intereses y según una mentalidad característica. No hay disciplinas cerradas.</p> <p>4.º <i>Principio: seguir los intereses</i>. Los intereses concretos aparecen primero.</p> <p>5.º <i>Estudio de las cosas</i> en su totalidad, ordenadas en clasificaciones rudimentarias y personales, luego por comparaciones entre ellas hasta llegar a una síntesis de experiencias personales.</p> <p>6.º <i>Proceso natural</i>, sostenido a través de los intereses concreto —analítico— sintéticos, en el proceso de escolaridad.</p> <p>7.º <i>Enseñanza mediante la vida, individualizada</i>, de acuerdo con las reacciones propias de cada uno y mediante el empleo de juegos educativos.</p> <p>8.º <i>El alumno se autoeduca activamente</i>. El alumno sigue sus impulsos propulsivos.</p> <p>9.º Las técnicas son instrumentos para perfeccionar la <i>conducta</i>, que es el fin.</p> <p>10. Libertad guiada-educación social.</p>

CUADRO 3: Esquema de Ansay-Terwagne (1947, 23-24)

El recurso expresivo utilizado se distingue por la utilización de una estructura bidimensional, y que responde a las siguientes características:

a) Una relación de rasgos o notas identificadoras de cada uno de los dos mo-

delos presentados tal que tienden a presentar una información breve, pero suficiente, para identificar de modo completo cada una de las realidades que se analizan en el título. Desde un punto de vista retórico —y los cuadros en cuestión tienen una

evidente función retórica— se trata de una *acumulación coordinante*.

«La *acumulación coordinante* consiste en la adición de miembros de oración coordinados semántica y sintácticamente a uno de los miembros de oración puestos en el acto de hablar, El paso de la *sinonimia*, igualmente *coordinante*, a la *acumulación coordinante* es fluctuante: si la *sinonimidad* (identidad significativa) de los miembros de la *sinonimia* se relaja no sólo en leves matices, sino en tal medida que se pretende una *coordinación significativa*, entonces de la *sinonimia* se origina una *acumulación coordinante*; la *sinonimia* mienta con distintas palabras (*verba*) la misma realidad (*res*), al paso que la *acumulación coordinante* mienta con distintas palabras (*verba*) una realidad (*res*) también distinta (semánticamente coordinada)» (Lausberg, 1991, § 668).

La enumeración de rasgos que constituye la *acumulación coordinante* suele suponer una visión breve pero suficiente de la realidad analizada.

b) Esa estructura vertical está asociada horizontalmente mediante el recurso retórico del *isocolon*, mediante la utilización de enunciados con cierta similaridad y que ocupan un lugar semejante en la presentación del discurso.

Esta relación entre cada par de miembros de la tabla se mueve entre una estructura bipolar y un planteamiento antitético. Uno y otro tienen carta de naturaleza en retórica (Lausberg, 1991, § 672;

Spang, 1975, 175). Es decir, el objetivo de ese texto sería, siguiendo a López Eire

«convencer, emocionar y embelesar... (recurso) que en cada caso puede valerlos para persuadir, y que, una vez hallados y ordenados, aplicarlos a una exposición... realizada con elegancia y encanto para que al discurso resultante de esta operación, ya bien pertrechado previamente de argumentos lógicos y psicológicos, no el falte tampoco en absoluto esa cualidad tan persuasiva y seductora que es la *prestancia estilística*» (López Eire, 1995, 19).

La amplitud que implica el concepto de escuela nueva da buena cuenta la serie de requisitos, entre funcionales y burocráticos, que supone el reconocimiento formal de un centro escolar como «escuela nueva». El *Bureau International des Écoles Nouvelles*, creado en 1889 por Adolfo Ferriere entre otros, señala la necesidad de dar respuesta a un programa mínimo para que un centro sea considerado *escuela nueva*. Este programa mínimo está constituido por la exigencia de que la escuela en cuestión esté situada en el campo. Es necesario también que el proceso de enseñanza se realice partiendo de la realidad, de la experiencia, y que se enriquezca con el trabajo manual. Y por último la necesidad de que la escuela cuente con un régimen de autonomía para los escolares.

Una exigencia de ubicación, otra de índole organizativa y un requisito de tipo didáctico (Ferriere, 1929) A estos mínimos habría que sumar la necesaria presencia de una serie de requisitos o rasgos que, sobre una lista de treinta previamente

definidos, habrían de sumar al menos quince.

Estos treinta rasgos los resume así Emilio Uzcátegui (1962):

- 1 La Escuela Nueva es un laboratorio de Pedagogía práctica.
- 2 Es un internado
- 3 Está situada en el campo.
- 4 Educación en grupos separados de diez a quince alumnos.
- 5 Coeducación de los sexos.
- 6 Trabajos manuales.
- 7 Carpintería, cultivo del suelo y la crianza de animales.
- 8 Trabajos libres.
- 9 Gimnasia natural.
- 10 Viajes y campamentos.
- 11 Cultivo del juicio.
- 12 Especialización espontánea al principio y después sistematización en un sentido profesional.
- 13 Enseñanza experimental.
- 14 Fundada sobre la actividad del niño
- 15 Considera los intereses mentales variables con la edad.
- 16 Trabajo individual de investigación.
- 17 Trabajo colectivo por grupos.
- 18 Enseñanza limitada a la mañana.
- 19 Limitación del número de asignaturas estudiadas cada día.
- 20 Limitación de las asignaturas de cada mes o trimestre.
- 21 Autoeducación moral por el sistema de la república escolar.
- 22 Elección de jefes por los alumnos.
- 23 Sistema de obligaciones sociales.
- 24 Recompensas tendentes a incitar el espíritu de iniciativa.

- 25 Los castigos en relación directa con la falta cometida.
- 26 Autoemulación.
- 27 Que la escuela sea en realidad un ambiente de belleza. La Escuela Nueva debe ser un ambiente de belleza. Orden y arte son sus vías.
- 28 Música y cantos colectivos.
- 29 Educación de la conciencia moral por medio de relatos y lecturas.
- 30 Educación de la razón práctica por la reflexión personal.

2. El activismo como propuesta didáctica

Entre las características enumeradas aparecen aspectos sociales, organizativos, institucionales y —especialmente— rasgos didácticos. La escuela nueva se llega a identificar por un modo especial de hacer en el aula. Ese cómo hacer en el aula se identifica, a partir de cierto momento, con el activismo. Ricardo Marín señalaba cómo para muchos autores, resultan sinónimos los términos «pedagogía nueva» y «pedagogía activa» (Marín, 1972, 94).

La escuela nueva tiene su carta de naturaleza datada en 1889. La enseñanza activa aparece como término acuñado, al parecer, en torno a 1920 por Pierre Bovet, director del Instituto J. J. Rousseau de Ginebra (Filho, 1964, 161).

Si se examinan los rasgos que se han señalado, y recurriendo a la formulación de Ferriere, más explícita que la de Uzcátegui, el rasgo 18 es el siguiente:

«En la Escuela Nueva la enseñanza propiamente dicha está limitada a la

mañana —en general desde las 8 al mediodía— En la tarde, durante una o dos horas —de 4 a 6— tiene lugar el estudio personal» (Ferriere, 1929).

No parece que este rasgo —ente otros muchos— sea estrictamente pertinente en relación al activismo. En algún tratado se analiza la educación activa, y al tiempo se señalan las condiciones ideales que debe reunir una escuela para llevarla a cabo. Son las condiciones de la escuela nueva, en su dimensión no estrictamente didáctica (Mallart y Cutó, 1935, 66-107).

Lorenzo Luzuriaga proporciona una clave interpretativa de las diferencias entre activismo y escuela nueva. En una interesante obra que todavía hoy se lee con deleite dice que no existe en el momento en que se escribe su obra (1925) un trabajo acerca de una finalidad común, unitaria de la educación en todo el orbe. Esta petición, por demás ingenua, se equilibra con el señalamiento de que la preocupación del momento presente se centra más en los medios y en las técnicas que en los fines. Es —dice— una situación equivalente a la época bizantina y helenística, con aspiraciones y tendencias distintas, cuando no antagónicas y contradictorias.

Hoy —concluye diciendo— interesa más el «cómo» que el «qué» o el «para qué».

El activismo puede así caracterizarse como la preocupación planteada en los años veinte y treinta en el contexto de la escuela nueva. Vendría a ser la vertiente didáctica de una tendencia innovadora en la enseñanza. Conformaría los lineamientos

básicos de una tipología de las estrategias de enseñanza.

Incluso concebida así, la actividad es un término multívoco. Es frecuente que los tratadistas analicen las exigencias para que la actividad sea considerada como un atributo coherente y preciso en los métodos de enseñanza. Hernández Ruiz señala como la actividad se presta a ser entendida entre dos polos: una generalidad inoperante o un grosero panmanualismo. (Hernández Ruiz, 1949, 444 y ss.) El mismo Luzuriaga señala una serie de exigencias necesarias para que la actividad sea considerada como educativa. Son estas, sintéticamente expresadas:

- a) La actividad impuesta no es educadora. Sí lo es la actividad libre y espontánea, que se basa en necesidades e intereses del alumno.
- b) También ha de ser realizada del modo más perfecto posible. La actividad implica perfeccionismo. Hay que evitar la tendencia al amateurismo.
- c) La actividad debe ser real, no creada artificialmente en la escuela.
- d) Debe tener un carácter moral, o al menos no antimoral.

La actividad ha de considerarse como un principio general que implique a toda la escuela: todas las materias escolares deben tender a esa actividad creadora, espontánea o sugerida.» (Luzuriaga, 1925).

La imprecisión se manifiesta incluso en aspectos estilísticos tales como la serie de contraposiciones existentes en el fragmento. El activismo, como la escuela nueva, se

caracteriza más fácilmente por la oposición a algo preexistente que por la enumeración de sus rasgos positivos. Es una característica que destacan diversos autores.

Hernández Ruiz señala que

«El error capital de nuestro tiempo es hacer de los diferentes procedimientos docentes conceptos antagónicos por abstracción en unos de las virtudes, y en otros, de los vicios» (Hernández Ruiz, 1949, 477).

Y con su peculiar estilo siempre optimista y positivo, Ricardo Marín viene a decir lo mismo:

«En contraposición a la educación tradicional, los teorizantes de la nueva educación han solido establecer con cierto gusto geométrico y antitético parejas de conceptos contrapuestos, cuyo término negativo cargan a la cuenta de la enseñanza tradicional, y los términos positivos se inscriben en la llamada «educación nueva». Así, frente al cultivo de la memoria unilateralmente y aun casi exclusivamente destacada en la enseñanza tradicional, se subraya en la educación nueva el trabajo reflexivo, el cultivo de la inteligencia. Mientras que antes la única figura activa era la del profesor que se agotaba frente a la desesperante pasividad de los alumnos, hoy se insiste en que lo importante es lo que haga el alumno.» (Marín, 1972).

No se olvide la asimilación que, como se veía más atrás, realizaba Marín entre activismo y escuela nueva.

El activismo, la escuela nueva, alcanza su mayor plenitud en España en torno a los años treinta. La bibliografía sobre el tema es muy rica, los estudios y la divulgación sobre estos aspectos se lleva a cabo con una especial dedicación. E incluso los autores que entonces escriben sobre este tema en España continúan haciéndolo en Latinoamérica durante bastantes años después, como consecuencia de la dispersión provocada por la guerra civil.

El concepto del activismo se caracteriza por tanto por un componente de estrategia didáctica, de procedimiento de enseñanza, de medio para conseguir ciertos fines educativos. Y suele ir asociado a una serie de componentes de índole social, organizativo y político como consecuencia de su implicación con la educación nueva: coeducación, autonomía organizativa, elección de jefes por los alumnos, república escolar...

3. Las reformas educativas

3.1. La «reforma» inicial de régimen de Franco

No cabe hablar con propiedad de «reforma» en los comienzos del franquismo. Se trata de una traumática sustitución de unos modos de actuar por otros usos distintos.

Cabría pensar por tanto que las adherencias ideológicas de la educación activa constituyera un condicionante para la exclusión del contexto metodológico de la educación de la época franquista.

El cambio de la república al franquismo

constituye una de las más fuertes «reformas educativas»: más que reforma se trata de una auténtica convulsión como ocurrió en todos los planos sociales.

De los momentos iniciales del régimen de Franco, y a nuestros efectos, llama poderosamente la atención una situación peculiar. En 1938, del 1 al 30 de junio, se lleva a cabo en Pamplona un Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria.

El volumen al que da lugar, en el que se entremezcla la crónica y las actas del Curso, da cuenta de la serie de temas desarrollados.

El curso se inicia —según se transcribe en el volumen elaborado— con un ceremonial que va a ser propio de la época:

«A las once de la mañana, la Avenida de San Ignacio, junto a la Iglesia de los RR. PP. Redentoristas, se hallaba completamente llena de personas, autoridades civiles, militares y eclesiásticas, profesores, discípulos y otras muchas personas que con su presencia dieron realce al acto.

Precedidos de la Banda de Falange, llegaron de cuatro en fondo los cuatrocientos maestros cursillistas que entraron en el sagrado templo». (Ministerio de Educación Nacional, 1938, 20).

Una serie de discursos, del Jefe del Servicio Nacional de Enseñanza Primaria —«importancia de la educación»—, otro del Jefe del Servicio Nacional de Enseñanza Media y Superior —«Los orígenes del Movimiento»— entre otras autoridades, dan

paso a una corta serie de conferencias de tipo didáctico. Una de ellas trata sobre «La metodología en la escuela Primaria», y fue desarrollada por D. Antonio Martínez, Inspector General de los religiosos marianistas.

En esta conferencia, tras un difícil equilibrio entre tradicionalismo pedagógico e innovación autóctona, se dice:

«Por esta razón, estimo que nuestra escuela debe ser, en primer lugar, alegre. Debe ser, en segundo lugar, activa. En tercer lugar, práctica, y por último debemos llevar a la escuela un sentido de justicia social más marcado también como lo exigen los tiempos».

«Activa, es decir, que el niño trabaje, que el niño haga por sí mismo; ya he dicho antes que no tenemos que fatigar al niño, pero tampoco debemos dejarle en la clase como mero oyente, como mero receptor de lo que a nosotros se nos ocurra decirle, de lo que nosotros vamos a enseñarle. Hace falta que él colabore en su propia formación, y por eso que él trabaje, que él tome parte» (Ministerio de Educación Nacional, 1938, 434-435).

Es decir, el activismo se constituye así en una propuesta didáctica no sólo asumible, sino deseable en el contexto de la educación que comienza a dibujarse en los comienzos de época franquista, todavía en plena guerra civil.

En la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, primera disposición legislativa de alto rango publicada durante el régimen de Franco, el concepto de

educación activa solo aparece en una ocasión, bien que suficientemente destacada.

El título II versa sobre la escuela, y en el artículo inicial de este título, el artículo 15, se define la escuela del siguiente modo:

La Escuela es la comunidad activa de Maestros y escolares instituida por la Familia, la Iglesia o el Estado como órgano de la educación primaria para la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez española. (Ministerio de Educación Nacional, 1945).

La definición tiene su interés. La caracterización como comunidad activa de maestros y escolares es claramente deudora de la clásica definición de Alfonso X en la Ley I, Título XXI de la Partida segunda de Código de las Siete Partidas, con las connotaciones de tradición histórica que conlleva. Pero «traducir» *ayuntamiento por comunidad activa* implica una opción deliberadamente adaptada a una línea de caracterización determinada. Si se lee la definición saltando por encima de lo episódico, entendiendo lo que es debido a las exigencias ideológicas del momento, la comunidad activa, creada por las instancias sociales que entonces se definían como básicas en la organización grupal —la Familia, la Iglesia o el Estado— y cuya finalidad es la capacitación ideológica e intelectual —la formación cristiana, patriótica e intelectual— de los alumnos, observamos en la definición una serie de notas que resultan interesantes. Es evidente que toda norma legal, y mucho más una norma sobre educación, responde a una opción política al servicio de la cual se sitúa. Pero incluso en esta situación es posible efectuar un

análisis relativamente descontextualizado del algunos de los elementos básicos de la norma en cuestión. La definición de escuela de la Ley de Educación Primaria, con las servidumbres ideológicas características de la época, puede conceptuarse como una definición técnicamente válida. Y desde nuestra perspectiva la referencia a la comunidad activa es interesante. Máxime si se consideran los *Cuestionario Nacionales para la Educación Primaria* de 1953 como una consecuencia directa de la mencionada Ley, que en el artículo 38 se compromete a publicar.

3.2. Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria

Casi ocho años se tarda en hacer realidad este compromiso. En febrero de 1953, siendo Ministro de Educación Joaquín Ruiz Jiménez se publican los Cuestionarios.

Llama la atención poderosamente, leyéndolos desde el momento presente, que la normativa reguladora del quehacer escolar en este momento histórico —frecuentemente calificado de memorista, libresco y pasivo— esté definida por una visión inequívocamente activa. Puede servir de explicación el hecho de que su mentor —Adolfo Maíllo— era un militante de la educación activa, con publicaciones claramente definidas por esta línea.

«La enseñanza toda será concreta, viva y activa. Partirá del ambiente próximo, enlazando con sus realidades cada lección y cada ejercicio, y volverá al área de lo inmediato, lo conocido o lo deseado —formas diversas de inmediatez— para insertar en ellas las ideas deducidas del ejercicio o la lección de

que en cada caso se trate. Esto vale tanto como decir que debe huirse de todo verbalismo, de todo memorismo, de toda divagación por los campos de lo espectralmente alejado de la órbita de realidades en que se mueven los intereses y afanes del niño. Bien entendido que tales intereses no se referirán solamente a lo que corrientemente se viene entendiendo por tales en una concepción demasiado «infantilista» para ser acertada, ya que conviene amplificarlos en el sentido de un avance, nada repudiable, en la línea de lo que interesará o debe interesar, pensando en el futuro de los escolares». (Dirección General de Enseñanza Primaria, 1953, 10).

En una escuela instalada en una sociedad caracterizada por la penuria económica, con las limitaciones derivadas de los vaivenes económicos de la autarquía, las precisiones que se enumeran ahora no son ociosas:

«Sepamos ir del esquema a la vida, y destilar de lo vivo su substancia escolar. Ante esta manera de ver y de hacer palidecen las apelaciones hacia un material didáctico profuso y sabio. Claro está que el material de enseñanza es indispensable; pero ¿qué mejor material que el que ofrece la vida misma, objeto supremo de estudio y análisis en la escuela... Si enseñamos Geografía, o Historia, o Ciencias Naturales, a las mismas puertas de la escuela tenemos un material espléndido, que no necesita más que del esfuerzo clasificador de nuestras reflexiones.

Es de esta suerte como la enseñanza será de veras «activa», sobre todo, si

además no solo permite, sino que requiere, el concurso de las fuerzas más profundas del niño, en todas y cada una de las vertientes de su formación total. Pero sin perder de vista que lo aprendido, antes que para triunfar en cualesquiera exámenes, o para lucir una erudición deslumbradora, ha de servir para incrementar y enriquecer la personalidad del niño...». (Dirección General de Enseñanza Primaria, 1953, 11).

El activismo es una línea didáctica que aparece expresa en los intentos reformistas de la educación en una primera época del régimen de Franco. Obsérvese, como demostración de esta afirmación, un fragmento de los Cuestionarios de Lenguaje para niños de diez y once años:

Quinto, sexto y séptimo años.

Lectura y escritura.— Descripciones orales y escritas de cosas observadas, de hechos vividos, de acontecimientos presenciados por el niño o deducidos de cuadros o grabados. Resúmenes de lecturas. Esquelas. Cartas familiares y de carácter comercial. Modelo de documentos oficiales. Dictados. Lectura de prensa. Comentario y discusión provocados por acontecimientos e incidentes informados por la prensa o acaecidos en la localidad. Conferencias infantiles.

Gramática.— División de las palabras. El alfabeto. Sílabas y letras. Acento prosódico. Palabras primitivas, derivadas, simples y compuestas. Acento ortográfico. Oración gramatical. Reglas ortográficas. El nombre. Accidentes del nombre: el género y el número. Reglas ortográficas. Sinónimos. Adjetivo. Adjetivo calificativo. Accidentes del ad-

jetivo. Grados de significación del adjetivo. Adjetivos determinativos. El diccionario. Pronombre: pronombres personales, demostrativos, posesivos, relativos e indefinidos. Reglas ortográficas. Artículo. El verbo. Accidentes del verbo. Tiempo de los verbos. Número y personas. El participio. La conjugación. Verbos regulares e irregulares. Verbo transitivo, intransitivo, reflexivo y recíproco. Reglas de ortografía. Voz pasiva y voz activa. Preposición. Reglas de ortografía. Conjunción. Reglas de ortografía. Interjección. Oración gramatical. Los casos. Prosa y verso. Figuras de construcción. Literatura. (Dirección General de Enseñanza Primaria, 1953).

3.3. La reforma de las Unidades Didácticas.

La siguiente reforma de la educación obligatoria llega en 1965, con una reformulación de los contenidos de la enseñanza, en gran medida demandados por una sociedad cada vez más marcada por la demanda de libertades que, de modo difuso pero intenso, llegaban de fuentes tan diversas como la obligada emigración de nuestros obreros a Europa, el influjo del turismo, que se perfila ya como actividad económica primordial, o los viajes al extranjero de minorías que comienzan a ser cualificadas e influyentes.

La reforma de la enseñanza primaria de 1965 se caracteriza por la utilización de las Unidades Didácticas como elemento catalizador de los contenidos.

Este mismo concepto, tal como se define en los Cuestionarios, pone ya de mani-

fiesto el afán activista de los Cuestionarios.

«La expresión «unidad didáctica» puede aludir, y de hecho alude, a significaciones e interpretaciones muy diversas. Dentro del espíritu de estos nuevos Cuestionarios, la unidad didáctica se entiende como un grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño.

Se aspira con su establecimiento a que, ante un motivo muy concreto, se realicen por el escolar una serie de actividades y asociaciones, de observaciones e ideas que le lleven ineludiblemente a una noción o concepto ante todo apropiado a sus capacidades psicológicas e intereses afectivos.

Deben ser también básicas y realistas porque pretenden muy fundamentalmente poner en contacto al escolar con el mundo real que le circunda y muy especialmente con los aspectos y datos más importantes de esa realidad». (Dirección General de Enseñanza Primaria, 1965).

Para el desarrollo y aplicación de las Unidades Didácticas se habrían de considerar tres supuestos fundamentales:

«1.º Repetir que las Unidades Didácticas no pueden reducirse a una mera presentación y transmisión de nociones relativas a la naturaleza y sociedad. Las ambiciones de la unidad didáctica son mucho más profundas. Requieren para su integral ejecución un conjunto muy diverso de experiencias y

actividades, en cuyo ejercicio estriba la fuerza toda de su capacidad educativa.»

2.º Para que estas actividades puedan cubrirse con éxito necesitaremos nuevo instrumental didáctico en las escuelas. Hay que preparar Libros del Maestro que contengan orientaciones metodológicas oportunas para que las unidades resulten correctamente entendidas y eficazmente aplicadas a la realidad del trabajo escolar.

3.º Mirando con profundidad al educando, y en defensa de la tesis moderna de la concentración psicológica, la realización de las unidades debe poner en juego todos los poderes de acción del escolar, desde los estrictamente senso-motores hasta los abstractos o noéticos, pasando por los imaginativos, operativos, etc. Porque la unidad didáctica recaba el despliegue perfecto de la personalidad toda del discípulo.» (Dirección General de Enseñanza Primaria, 1965).

El activismo es, por tanto, una meta que se pretende como intención en la reforma educativa de 1965.

3.4. La Ley General de Educación

La Ley General de Educación de 1970 es el salto posterior. Se trata de una Ley mucho más ambiciosa que las anteriores: pretende una estructuración racional de todo el sistema educativo, sustituyendo a la ya obsoleta Ley Moyano. Va precedida de una consulta pública, inédita hasta entonces en España, que tiene como origen el *Libro Blanco* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969), un análisis crítico de la situación docente en el país, junto con una propuesta de soluciones.

En el *Libro Blanco* se propone, con relación a la situación de la enseñanza primaria, las siguientes medidas didácticas:

«En estrecha vinculación con los programas, e implicada en la propia formulación de los mismos, se facilitará la orientación pertinente sobre los métodos y técnicas didácticas modernas y de mayores posibilidades de aplicación (métodos activos, métodos funcionales, métodos de enseñanza individualizada, enseñanza programada), a fin de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de actitudes y hábitos de cooperación (trabajo en equipo). En una palabra, se estimulará la utilización de métodos que pongan en juego las diferentes aptitudes de los alumnos, ayudándoles a utilizar sus propios recursos, a superar las dificultades de aprendizaje con que tropiecen y a desarrollar su personalidad completa y su sentido de responsabilidad. Objetivo importante de la didáctica propugnada será desarrollar en los alumnos la capacidad de «aprender a aprender» para garantizar su futura educación permanente y su adaptación a las condiciones cambiantes de la sociedad y del mundo en que les tocará vivir.

Se facilitará el empleo de los más modernos y eficaces medios de enseñanza en armonía con las exigencias de programas y métodos, poniendo así la tecnología moderna al servicio de los fines educativos. Se orientará la redacción y utilización de libros de texto actualizados científica y didácticamente, y se estimulará el empleo de medios audiovisuales, incluyendo la televisión

escolar, perfeccionados y en condiciones de máxima eficacia; máquinas de enseñar y otros diseños autoinstructivos; abundante material de referencia y consulta (bibliotecas escolares), de trabajo y evaluación (fichas, libros de trabajo, etc.). Todo ello para potenciar al máximo la acción educativa del docente, liberándole de todo riesgo de rutina, y para incrementar el rendimiento.» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, 215).

Más explícito aparecen las referencias con relación al tipo de enseñanza que se pretende para el Bachillerato:

«Los métodos más adecuados en el Bachillerato son los que tienden a la educación personalizada, y han de ser predominantemente activos, entendiendo por tales no los métodos en los que la actividad manual tiene un gran papel, sino aquellos en los que la personalidad total está constantemente en juego.

Las clases no deberán ser exclusivamente expositivas. El profesor no será un mero informador y el alumno un ser receptivo cuya mente se va convirtiendo en un fichero. El profesor de Bachillerato debe ser, ante todo, educador. Todo lo que conduzca a la formación de los alumnos en su concepto más amplio es tarea de todos los profesores de un Centro de Bachillerato. Si todos intervienen activamente en diversos aspectos de la educación y se establece el diálogo entre profesores y alumnos, se creará un ambiente que ayudará notablemente a la formación del alumno.

Siguiendo el método activo, el alum-

no debe trabajar, intervenir constantemente no sólo en el momento de la clase, sino en las diversas actividades escolares; debe dialogar con el profesor y con sus compañeros; mostrar sus opiniones y sus sugerencias. El profesor ha de guiar, sugerir, distribuir quehaceres. El alumno ha de reflexionar, buscar, manejar libros o fichas, descubrir por sí solo, para desarrollar así conocimientos intelectuales profundos. El trabajo en equipo es de suma conveniencia; permite integrar a los alumnos en la vida del Centro y formarlos para la sociedad. A este fin, será conveniente tener reuniones con alumnos que representen a diversos grupos para examinar los distintos aspectos de la vida del Centro. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, 219-220.)

Por último, las características que se señalan como identificadoras de la enseñanza pretendida en la Orden de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica, son suficientemente claras.

«...las innovaciones más importantes de la reforma educativa y, por consiguiente, de la nueva orientación de la Educación General Básica, pueden resumirse en las siguientes:

I. Educación personalizada, que implica una individualización del tratamiento educativo; un desarrollo de los aspectos sociales de la personalidad a través del trabajo en equipo y de efectivas relaciones en la vida comunitaria del centro; agrupamientos flexibles de los alumnos que faciliten su participa-

ción en actividades de gran grupo y en trabajos colectivos; y promoción del estudiante respetando el principio de un progreso continuo.

II. Programación del curriculum en torno a áreas de expresión y de experiencia en mutua interacción, que proporcionan la debida armonización dentro de cada nivel y la continuidad y coherencia del proceso educativo.

III. Fidelidad de la enseñanza al progreso continuo de la ciencia en contenidos y en métodos, con tiempo y oportunidad para la información del profesorado en los Departamentos didácticos y de investigación de los Centros.

IV. Innovación didáctica, introduciendo progresivamente los nuevos enfoques, métodos, técnicas y medios que, debidamente evaluados y contrastados, sean de probada eficacia y de los cuales se obtenga el mayor provecho posible.

V. Conocimiento práctico y efectivo del medio ambiente y proyección del centro docente en la comunidad, con tiempo y actividades programadas a este fin, tales como excursiones, visitas, entrevistas, etc.

VI. Orientación y tutoría permanente de los alumnos, como tarea compartida por todas las personas implicadas en su educación, que reclama una permanente colaboración entre la familia y el centro para el logro de un desarrollo pleno y armónico de la personalidad de cada alumno.

VII. Evaluación continua de los alumnos a través de procedimientos congruentes con los objetivos reales de la educación, no sólo para comprobar el

rendimiento sino para prever actividades de ayuda y recuperación y para subsanar fallos o deficiencias.

VIII. Coordinación del profesorado en la programación y planificación del trabajo, en la distribución y organización de actividades, en la evaluación y orientación de los alumnos y en la organización del centro.

IX. Creación de un estilo propio de cada centro con apoyo y estímulos a sus iniciativas, ensayos y realizaciones positivas.

X. Reorientación permanente del sistema y de los centros educativos de acuerdo con los resultados de experiencias generalizadas y con las nuevas necesidades de la sociedad en un mundo cambiante.» (Dirección General de Enseñanza Primaria, 1970).

El concepto de Educación Personalizada, que identifica metodológicamente la reforma de 1970, tiene una estrecha vinculación con los modelos activos.

3.5. La LOGSE

Con la llegada de la democracia, tras la transición, se inicia un proceso de reformas profundas en la educación. LODE, LOGSE y sus disposiciones complementarias suponen un notable, esperado y esperable cambio educativo. La reforma de la LOGSE va acompañada de un largo proceso de estudios y propuestas que van conformando, a veces de modo un tanto vacilante —consecuencia de la larga duración de la reforma— la nueva situación.

Un primer análisis es debido, personalmente, al entonces Ministro de Educación, José María Maravall:

«Tras realizar la evaluación de los Programas renovados, y una vez suspendida la implantación de las enseñanzas mínimas en el ciclo superior de EGB, se ha diseñado cuidadosamente un nuevo curriculum. Una primera fase de experimentación durante el curso 1984-85 tiene por fin evaluar el grado de dominio de los objetivos terminales propuestos, propiciar una metodología activa por parte de los docentes, detectar las necesidades de material didáctico y otros recursos precisos para el profesorado, registrar las necesidades de formación del profesorado implicado en la reforma.» (Maravall, 1984, 88).

En la misma fecha, en un informe de difusión no muy amplia sobre la segunda etapa de la Educación General Básica se decía con relación a la metodología a utilizar en este nivel:

«Las características fundamentales de la metodología son:

- a) Integradora ...
- b) Inductiva ...

c) Activa: El principio de actividad como descubrimiento de la realidad científica y humana por parte de la psicología activa del alumno, que pasa de las operaciones cognitivas concretas a las operaciones formales. Ello implica redescubrir lo concreto para darle un sentido generalizador, a partir de su propia actividad «experimentada».

d) Espíritu del método científico ...

e) Participativa ...» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1984, 35-36).

El *Libro Blanco* sobre la reforma insiste en la misma línea:

«Las aportaciones más duraderas de las reformas experimentales emprendidas han sido seguramente; la extensión del planteamiento comprensivo de la enseñanza hasta los 16 años; la introducción de una mayor diversidad en el segundo ciclo del Bachillerato (16 a 18 años); la actualización de los contenidos del currículo; la introducción de una metodología más activa, participativa y cercana a los núcleos de interés de los alumnos; el esfuerzo del profesorado por su propia formación y por la adopción de una didáctica renovada. Todas estas aportaciones permanecen válidas y gracias a ellas es posible proceder ahora a una reforma más ambiciosa del sistema, que se generalice a la totalidad de los centros en los distintos niveles y modalidades de la educación.» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989a).

Las orientaciones didácticas iniciales aparecen en los distintos volúmenes del Diseño Curricular Básico. Allí se dice, en el volumen relativo a la Educación Primaria:

«Un último principio postula que el aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno. Esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes. Dentro de un marco constructivista, esta actividad se concibe como un proceso de naturaleza fundamentalmente interna y no simplemente manipulativa. La manipulación es una de las vías de la actividad, pero no es en absoluto la más importante. Si después de la manipulación no se produce un proceso de reflexión sobre

la acción, no se está llevando a cabo una verdadera actividad intelectual». (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989b, 34).

Formulación idéntica, literal, se efectúa en el volumen del Diseño Curricular básico relativo a Educación Secundaria Obligatoria, y justamente en la misma página (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989c, 34).

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo señala que:

«Art. 2.3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional...

c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas.

d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático...

h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.»

El apartado h) hace mención directa al activismo. Pero los restantes principios que se han recogido constituyen un conjunto de características que tienen una estrecha

relación con la enseñanza activa en función de los principios metodológicos de la escuela nueva.

Cabe señalar que, así como el concepto de educación personalizada —característico de la reforma de 1970, y recogido por la reforma de la LOGSE— tiene un parentesco estrecho con el activismo, el aprendizaje significativo, «marca de clase» de esta reforma, también asume los principios de activismo:

«La concepción educativa que subyace a la Reforma que ahora se pone en marcha definitivamente propone una serie de principios muy básicos que confluyen en la idea nuclear de que la educación es un proceso de construcción en el que tanto el profesor como el alumno deben tener una actitud activa que permita aprendizajes significativos. Estos principios básicos, en torno a los cuales sería conveniente articular la se recogen en el Anexo del Real Decreto de Currículo y se resumen en el cuadro siguiente:

Principios del aprendizaje significativo

- Partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos.

- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos previos y de la memorización comprensiva.

- Posibilitar que los alumnos y las alumnas realicen aprendizajes significativos por sí solos.

- Proporcionar situaciones en las

que los alumnos deban actualizar sus conocimientos.

- Proporcionar situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los alumnos con el fin de que resulten motivadoras.

- Proporcionar situaciones de aprendizaje que exijan una intensa actividad mental del alumno que le lleve a reflexionar y justificar sus actuaciones.

- Promover la interacción en el aula como motor del aprendizaje.» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, 44-45).

4. Conclusión

Los procesos de cambio en la educación española en el siglo XX —desde los más traumáticos hasta los más «tecnocráticos»— han patentado su intención de desarrollo y difusión de unas estrategias activas en la enseñanza. El denominador común a todas las reformas ha sido la apuesta por el activismo: ya en la guerra civil, en 1953, en 1965, en la Ley General de Educación y por fin, en la LOGSE.

En todos los casos se ha perseguido una diseminación de estrategias didácticas de base activa.

Es evidente que el concepto de «activismo» es un término difuso y poliédrico, de difícil encaje en un discurso semánticamente homogéneo. Pero es claro que el término —con algunas adherencias de contenidos compartidos— se reitera a lo largo de las reformas de la educación obligatoria española a lo largo de todo un siglo.

Una primera conclusión salta inmediatamente a la vista: el activismo aparece como la realidad perseguida en todos los procesos de innovación. Si la han perseguido todos los procesos, quiere decir que en ninguno de ellos se ha conseguido. Las estrategias activas cabe suponer que aún no han sido logradas. La enseñanza no parece que, en estos momentos, pueda caracterizarse como especialmente activa. Es una realidad permanentemente buscada, pero nunca alcanzada. Una meta que se presenta como inalcanzable.

Una de las posibles razones de este fracaso de las reformas podría encontrarse tal vez en los procesos de diseminación de las reformas. Las reformas se han predicado como un mensaje salvífico, con una cierta mística de conversión, pero al tiempo de un modo eminentemente blando y algodonoso. Se ha predicado como una verdad indiscutible, propugnando rutinas discutibles, liturgias difícilmente aceptables, prácticas de dudoso resultado: no hay constancias de la mayor eficacia de un proyecto curricular sobre una programación, es discutible que el libro de texto —en la situación actual de nuestra escuela— sea un elemento negativo para una enseñanza no ideal, sino optimizadora de la realidad existente.

Estos hábitos y estas rutinas se difunden mediante un proceso retórico caracterizado por su carácter pasivo, indolente e inerte. Aunque pueda haber excepciones muy valiosas, parece que el predominio de las actividades de divulgación de unas reformas que pretenden potenciar unas estrategias de enseñanza eminentemente activa no pueden ser actividades blandas e

indolentes, potenciando actitudes inertes en su difusión.

Se ha pretendido difundir modelos activos a través de mecanismos pasivos. El activismo era un discurso caracterizado por la pura recepción. Aunque puedan existir toda otra serie de razones, tal vez la señalada tenga cierta importancia. El medio frecuentemente es el mensaje.

Dirección del autor: José Luis Rodríguez Diéguez. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Paseo Canalejas, 168. 37008 Salamanca. E-mail: diéguez@gugu.usal.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 11.VI.2000.

Bibliografía

- ALFONSO X EL SABIO (1984). Partida Segunda, título XXI, ley I. En *Las Partidas. Antología* (Madrid, C.E.G.A.L.).
- ANSAY-TERWAGNE, J. (1947). *La nueva pedagogía* (Buenos Aires, Kapelusz).
- DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA (1953) *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, (Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional).
- DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA (1965) *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, Vida Escolar*, n. 70-71, monográfico.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA (1970) *Educación General Básica. Nueva orientación pedagógica, Vida Escolar*, n. 124-126, monográfico.
- DURAND, S. M. (1951) *Pour ou contre l'Education Nouvelle?* (Paris).
- FERRIÈRE, A. (1929) Prefacio, a *Faria de Vasconcellos, A. Una escuela nueva en Bélgica* (Madrid, Francisco Beltrán).
- FILHO, L. (1964) *Introducción al estudio de la escuela nueva* (Buenos Aires, Kapelusz).
- HERNÁNDEZ RUIZ, S.(1949) *Metodología General de la enseñanza* (México, UTEHA, 2 vols.).
- LAUSBERG, H. (1991) *Manual de retórica literaria. Fundamentos de una Ciencia de la Literatura* (Madrid, Gredos).
- LÓPEZ EIRE, A. (1995) *Actualidad de la retórica* (Salamanca, Hespérides).
- LUZURIAGA, L.(1925) *Escuelas activas* (Madrid, Museo Pedagógico Nacional).
- MALLART Y CUTÓ, J. (1935) *La educación activa* (Barcelona, Labor).
- MARAVALL, J. M. (1984) *La reforma de la enseñanza* (Barcelona, Laia).
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1974) *Principios de la educación contemporánea* (Madrid, Rialp).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1938) *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. Celebrado en Pamplona, del 1 al 30 de junio de 1938. Segundo año triunfal. Volumen I (Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1945) *Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945* (Madrid, Editorial Escuela Española).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969) *La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid, MEC).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1984) *Documento I. Anteproyecto para la reforma de la 2.ª etapa de E.G.B. Ideas y propuestas de trabajo para la reforma* (Madrid, Dirección General de Educación Básica, abril). Documento policopiado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989a) *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo* (Madrid, MEC).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989b) *Diseño Curricular Base. Educación Primaria* (Madrid, MEC).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989c) *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, Volumen I (Madrid, MEC).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992) *Primaria. Proyecto curricular* (Madrid, MEC).
- MIRICK, G. A. (1931) *Educación progresiva* (Madrid, F. Beltrán).
- SPANG, K. (1979) *Fundamentos de retórica* (Pamplona, EUNSA).

UZCÁTEGUI, E. (1962) *La llamada crisis de la Escuela Activa* (Buenos Aires, Nova).

Summary: Active didactic strategies and educative reform: revision of a problem

The author studies the movement of the active school in Spain. He analyzes its importance in all the educational reforms of the XX century.

The active strategies are a topic of great in the Spanish educational reforms from 1920. These active strategies are still pursued with great interest.

The conclusion is easy. The educational reforms have not been successful.

They have not achieved their explicit aims.

KEY WORDS: Active teaching, active strategies, educational reforms in Spain.