La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos

María del Mar del Pozo Andrés

(Universidad de Alcalá)

Precisiones Introdutorias: Aproximación al Concepto de Renovación Pedagógica

Al recibir el encargo de elaborar esta ponencia, las primeras preocupaciones que ocuparon mi pensamiento fueron unas preguntas, quizás innecesarias por lo conocidas, pero que me han rondado por la cabeza durante todo el tiempo dedicado a la elaboración de este trabajo. ¿Qué definimos como “renovación pedagógica” en el siglo XXI y qué entendían nuestros antecesores cuando empezaron a utilizar este término hace ahora cien años? ¿Qué criterios seguimos para calificar de “nuevas” en un momento histórico puntual unas tendencias – por ejemplo, el manualismo, el excursionismo o el activismo –, ya conocidas y debatidas en la cultura pedagógica decimonónica pero que no llegaron a implantarse de manera generalizada en la escuela primaria hasta bien entrado el siglo XX? ¿Sigue manteniendo el aroma renovador un planteamiento teórico o una propuesta metodológica cuando se aplica en la práctica educativa de un país, por primera vez, pero de manera reducida y harto diferente a su diseño original?

A la vista de la plasticidad e indefinición que creo percibir en el término “renovación pedagógica”, quiero dejar constancia de que le he dado un enfoque dinámico a lo largo de mi investigación. Sin llegar a definirlo o acotarlo de manera cerrada, lo he interpretado a partir de su

estudio genealógico, esto es, del concepto que de él se tenía en el primer tercio del siglo XX – en general, se identificó con la aplicación de experiencias metodológicas y con la introducción de estrategias educativas destinadas a vitalizar la escuela, además de con las nuevas concepciones de la institución escolar o presentándose como resultado de la realización de actividades de perfeccionamiento para el magisterio – y de la definición que de este término nos proporciona la didáctica actual – que lo concibe a medio camino entre el cambio curricular y la innovación educativa, entendiendo la “renovación pedagógica”, en palabras del profesor Martínez Bonafé, como “práctica teórica organizada”, que surge de la propia realidad educativa y se sitúa en un plano paralelo y enfrentado al dominio de políticos y especialistas –. Teniendo en cuenta estas acotaciones, creo que una definición general de “renovación pedagógica” debería contemplar los siguientes aspectos:

1. Abarca un conjunto de ideas, instituciones y prácticas percibidas como “nuevas” en un contexto histórico y social determinado.
2. Un proceso renovador puede tener una larga duración o ser recurrente, pues sus componentes mantienen ese aire de novedad hasta que se integran totalmente en la cultura escolar y son reemplazados por otras ideas “novedosas”.
3. Una característica fundamental de la “renovación pedagógica” es que conlleva un consenso generalizado de perfeccionamiento, sus actores están convencidos de que con ella se va a mejorar la práctica pedagógica y, como consecuencia, se van a producir transformaciones sociales.
4. El concepto de “renovación pedagógica” arrastra una enorme carga de subjetividad, lo que, por una parte, nos obliga a plantearnos quiénes fueron, en su momento, los evaluadores de la renovación, pues su valoración dependerá, en gran medida, no sólo de sus conocimientos pedagógicos, sino también de sus expectativas personales sobre “lo nuevo”. Por otra parte, en el momento actual, el historiador debe ser muy consciente de que establece un diálogo

intersubjetivo con las experiencias renovadoras del pasado y también las evalúa desde su propia realidad pedagógica presente y desde su percepción subjetiva y ahistórica de “lo nuevo”.

5. Por tanto, a la luz de lo expuesto anteriormente, hemos de tener presente que tras la idea de “renovación pedagógica” late un componente emocional difícilmente objetivable, por lo que nunca podremos aprehenderlo y delimitarlo totalmente con nuestros parámetros académicos.

Creo que el estudio genealógico del término “renovación pedagógica” adquiere una importancia fundamental en el primer tercio del siglo XX, pues posiblemente fuera en esta época cuando surgió y comenzó a utilizarse este concepto así expresado. ¿Apareció como una variante más modernizada de la expresión “regeneración pedagógica”, de la que tanto se abusó en la España finisecular? En sus orígenes percibimos al menos dos tendencias. Una primera mirada provino de la escuela pública. Así, uno de los primeros que utilizó este término en 1904, Félix Martí Alpera, un maestro de Cartagena recién llegado de un viaje por Europa, lo hizo precisamente para constatar su incipiente presencia en España, después de muchos años en los que “no se ha podido vislumbrar por parte alguna”. Esta aparición venía anunciada “con manifestaciones tímidas por parte del Estado”, entre las que cabía destacar la reforma de la formación del magisterio y el nuevo plan de estudios de 1901, y con iniciativas aisladas de algunos Ayuntamientos para construir escuelas graduadas⁸⁹. Una segunda mirada vino desde la enseñanza privada. Así, Pau Vila, el conocido educador catalán, caracterizó con esta denominación a diversos movimientos pedagógicos españoles más o menos “nuevos”. En 1916 estableció la existencia de tres líneas de renovación pedagógica, todas ellas de carácter privado: la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, cuyo centro primario creía

⁸⁹ MARTÍ ALPERA, F.: Por las Escuelas de Europa. Prólogo del Conde de Romanones, Valencia, F. Sempere y C.ª, 1904, pp. 375-386 y 405-420.

inspirado en las ideas y métodos considerados como innovadores hacia 1878; las Escuelas del Ave María, creadas en Granada en 1889 por el Padre Manjón; y algunas escuelas catalanas, especialmente su propia creación, la Fundación Horaciana, a las que denominó, siguiendo la terminología moderna, “laboratorios de pedagogía experimental”, inspiradas en el paidocentrismo y activismo que comenzaban a aflorar ya con fuerza en el movimiento pedagógico europeo de la Escuela Nueva⁹⁰.

Etapas y movimientos de renovación pedagógica en la España del primer tercio del siglo XX

De acuerdo con las precisiones que acabo de realizar, considero que en esta época podemos encontrar en España dos corrientes consecutivas y complementarias de renovación pedagógica, que acabaron solapándose e influyendo conjuntamente en la práctica escolar.

El que podríamos denominar *primer movimiento de renovación pedagógica* surgió en nuestro país en la última década del siglo XIX, ligado a una corriente de pensamiento de más largo alcance conocida con el nombre de regeneracionismo⁹¹. Tomando como detonante la circunstancia histórica de la pérdida de las últimas colonias y el fin del sueño imperialista, los sectores sociales más cultos reflexionaron profundamente sobre “los males de la Patria”, esto es, sobre el atraso político y económico de nuestro país y situaron gran parte de sus esperanzas de progreso en la transformación de la escuela primaria. Deseosos de “europeizar” a España, estos grupos buscaron y asimilaron las nuevas tendencias educativas extranjeras, ideas que ya habían sido difundidas por la Institución Libre de Enseñanza, pero

⁹⁰ VILA, P.: “Le mouvement de rénovation pédagogique en Espagne”, L'Éducation, 1(1916), pp. 30-41.

⁹¹ POZO ANDRÉS, M.ª M. del: Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939), Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 68-76 y 103-139.

que formaban parte exclusivamente de la “alta” cultura pedagógica. En esta coyuntura finisecular, sin embargo, se popularizaron aceleradamente muchas ideas sobre educación, si bien, debido al desinterés por dichas cuestiones en las pasadas décadas, se produjo un fenómeno curioso: la recepción simultánea y casi acrítica de las innovaciones educativas conocidas internacionalmente en los últimos treinta años, de manera que en España se difundieron casi a la vez, y con el mismo nivel de entusiasmo, algunos de los postulados del herbartismo más trasnochado junto con las primeras noticias sobre la corriente de la Escuela Nueva.

Este primer movimiento de renovación pedagógica, que vivió su momento álgido entre 1900 y 1910, pivotó en torno a tres elementos considerados como innovadores en nuestro país, aunque ya estaban presentes en las reformas legislativas finiseculares de otras naciones. En primer lugar, *la introducción de la escuela graduada*, institución percibida como el emblema pedagógico del regeneracionismo y verdadera “escuela nueva”⁹², capaz de conseguir por sí sola la tan deseada “España nueva”. En segundo término, *la aplicación de un currículum de carácter enciclopédico*, que no era sino la expresión práctica del modelo de educación integral tan en boga en la crisis finisecular. La teoría educativa en la que se fundamentaba – denominada por Luis de Zulueta en 1922 “Pedagogía moderna”⁹³ – estaba muy influida por el darwinismo social y orientada hacia unos fines muy concretos, que pretendían adaptar a las nuevas generaciones a la sociedad del momento, disponerles para la “lucha por la existencia” – concepto que acabaría suavizándose con la manida expresión de que la educación había de “preparar para la vida” – y capacitarles para el cumplimiento de sus

⁹² VIÑAO FRAGO, A.: *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España*, Madrid, Akal, 1990, p. 16 y VIÑAO FRAGO, A.: “La renovación de la organización escolar: la escuela graduada”, en OSSENBACH SAUTER, G. (ed.): *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, Madrid, UNED, 2003, pp. 73-99.

⁹³ ZULUETA, L. de: “Una Pedagogía más moderna”, *Revista de Pedagogía*, 1 (enero de 1922), pp. 1-5.

obligaciones como ciudadanos. Finalmente, esta ola renovadora acentuó su carácter de innovación al recomendar *la sustitución de los habituales métodos memorísticos de enseñanza por otros de carácter intuitivo*, que despertaran el interés del niño, hiciesen más atractiva la enseñanza y procurasen el desarrollo de las habilidades manuales a la vez que las intelectuales. Por eso hemos identificado este modelo como de “renovación pedagógica”, pues desde muy tempranas fechas se vio como el sustituto de las tradicionales y rutinarias escuelas de leer, escribir y contar⁹⁴, contraponiéndose al memorismo de éstas la armonía, racionalidad y practicidad de “la escuela del porvenir”⁹⁵.

El *segundo movimiento de renovación pedagógica* se construyó a partir de las ideas de la corriente internacional de la Escuela Nueva, que fueron recibiendo en España desde 1898, paralelamente a su gestación en otras partes del mundo — es la primera vez que se produjo en nuestro país un fenómeno similar de emisión/recepción simultáneas de una teoría pedagógica —, si bien, al igual que en otras naciones, se puede situar en la década de los años veinte el momento de más intensa influencia, medida en términos de traducciones, publicaciones y trabajos originales sobre esta corriente⁹⁶. Salvo algunos casos excepcionales, circunscritos a la órbita catalana, fue también ésta la época en la que se empezaron a llevar a la práctica experiencias renovadoras influidas por este movimiento.

⁹⁴ MARÍN PASCUAL, B.: “Hacia la nueva escuela”, *El Magisterio Español*, 9.057 (3 de noviembre de 1932), p. 219.

⁹⁵ SOLANA, E.: “Las dos escuelas”, *El Magisterio Español*, 2.804 (13 de julio de 1904), pp. 21-22.

⁹⁶ En un trabajo anterior analicé algunas de las vías de recepción en España del movimiento de la Escuela Nueva. De los 758 artículos publicados sobre esta corriente en algunas de las revistas de mayor difusión nacional, el 48'6% aparecieron entre 1921 y 1928 y el 32'4% entre 1929 y 1936. De las 119 traducciones de obras extranjeras, sólo el 17'5% se divulgaron con anterioridad a 1921. De los 95 libros de autores españoles, el 85'2% fueron escritos a partir de 1921, siendo en su gran mayoría posteriores a 1930. POZO ANDRÉS, M.^a M. del: “Channels by which the international pedagogic movement

Podemos señalar como rasgos característicos de la versión española del movimiento de la Escuela Nueva su desestructuración y su multidireccionalidad. Como es bien sabido, el *corpus* teórico de esta corriente no surgió de forma uniforme y sistemática, sino que se fue conformando a partir de ideas provenientes de la pedagogía decimonónica, tamizadas y transformadas con las experiencias prácticas iniciadas desde 1889. Cada uno de los principios y realizaciones innovadoras era recibido en España de forma independiente, reflexionándose sobre su posible aplicación a la realidad escolar. La rapidez con que cualquier nuevo método o planteamiento ideológico era absorbido por la cultura pedagógica nos demuestra la apertura intelectual existente ante este movimiento, además del avance publicístico y editorial que suponía el poder contar con la versión inmediata al castellano de sus obras clave. En mi opinión, el proceso de recepción en España de las ideas de la Escuela Nueva atravesó, en general, por las siguientes fases:

1) *Traducción* de la obra correspondiente. Generalmente cualquier libro clave aparecido en el panorama mundial era inmediatamente traducido al castellano. Me refiero fundamentalmente a los trabajos de los “clásicos” del movimiento, desde Dewey hasta Ferrière, y de todos los creadores de un método específico, desde Dalton al de proyectos. Éste era el nivel de la “alta” cultura pedagógica, reservado a los libros y artículos de los “santones”, publicados en editoriales y revistas especializadas. Ahora bien, posiblemente por primera vez, los maestros pudieron acceder a estas fuentes primarias y leer a cada pedagogo sin intermediarios, dado lo accesible de las publicaciones. Para llegar más fácilmente a los docentes, muchos textos se publicaron fragmentariamente, de manera que no se sobrepasara un número determinado de páginas, y también se tradujeron de forma

of the New School spread throughout Spain (1889-1936)”, *History of International Relations in Education. Conference Papers for the 9th Session of the International Standing Conference for the History of Education*, Vol. 2, Pécs, Janus Pannonius University, 1987, pp. 101-117.

libérrima, bien para acentuar su accesibilidad, bien para transmitir determinados mensajes ideológicos, bien por las escasas competencias lingüísticas de sus traductores.

2) *Interpretación* de las ideas y propuestas metodológicas del autor, en obra independiente y española, generalmente escrita por el traductor de dicho pedagogo. Estos eran trabajos de síntesis, en los que se recopilaban las ideas fundamentales y las críticas y ventajas que le encontraban otros autores o aquellos maestros que lo habían practicado. Evidentemente, esta última parte iba destinada a crear una opinión pública favorable o desfavorable al método, aunque no solían ser opiniones demoleadoras, y se basaban en valoraciones de otros autores extranjeros. Por otra parte, en esta producción pedagógica se incluirían también las obras de conjunto, de síntesis de muchas corrientes, como las de Lorenzo Luzuriaga, cuyas clasificaciones y caracterizaciones de cada institución o metodología fueron posteriormente copiadas en libros de organización escolar o cuestiones pedagógicas publicados por diferentes educadores. En muchas ocasiones es difícil diferenciar las fases de traducción e interpretación, por las libertades permitidas en la versión castellana de las obras extranjeras. Por otra parte, es fácilmente perceptible el papel de los traductores como creadores de una opinión pública favorable a uno u otro método.

3) *Glosa* de las ideas o del desarrollo de un método, entendiendo con esto las explicaciones de viva voz que se daban en las Escuelas Normales, en los cursillos de perfeccionamiento o de selección del personal docente. También podríamos incluir en este nivel un apreciable número de artículos, escritos muchas veces por maestros, publicados en revistas profesionales, como *El Magisterio Español*, *El Magisterio Nacional* y todas sus homónimas provinciales, en los que, de una forma muy sencilla, se exponían las ideas básicas, ya casi reducidas a la categoría de recetas pedagógicas⁹⁷. Podemos

⁹⁷ Así, por ejemplo, en una pequeña reseña publicada en *El Magisterio Español* sobre el plan Dalton – en la que, por cierto, parecía creerse que Dalton era el nombre del inventor del método – se destacaban sólo dos ideas: la libertad concedida para

llegar a saber lo que se decía, que era ya una versión muy reducida de los planteamientos pedagógicos originales, pero del entusiasmo o apasionamiento que se ponía en las transmisiones orales sólo podemos tener constancia a través de testimonios vitales.

4) *Apropiación* de las ideas recibidas por parte de los maestros, convirtiéndose ya en elementos de la cultura pedagógica compartida y popular. Prácticamente todos los docentes públicos tenían hacia 1936 un conocimiento más o menos extenso de las ideas de la Escuela Nueva. Habían llegado a una comprensión simplificada de algunos conceptos, que se convirtieron casi en los estereotipos de este movimiento, como, por ejemplo, la crítica de la concepción del niño como un “adulto en pequeño” o la caracterización de la Escuela Nueva como una “revolución copernicana” en educación. Pero, ¿en qué medida sentían una identificación afectiva con esta corriente como para cambiar su práctica educativa?

A través de las opiniones de diferentes colectivos de educadores podemos apuntar algunas conclusiones iniciales sobre su implicación con los ideales innovadores. Entusiasmó especialmente su voluntad transformadora – ya atisbada por Luis de Zulueta en 1922 y presentada como

trabajar individual o colectivamente y los grandes gastos que exigía su implantación y desarrollo. “Ideas sobre el plan Dalton”, *El Magisterio Español*, 8.998 (18 de junio de 1932), pp. 468-469. Sobre los “centros de interés” se decía que eran un tema-eje alrededor del cual giraban todas las enseñanzas durante un día o una semana. “En realidad los programas no son estudiados, sino por fragmentos y a tirones (...) se llega a producir el fraccionamiento de los programas”. CHARIER, Ch.: “Los centros de interés”, *El Magisterio Español*, 8.931 (12 de enero de 1932), pp. 57-58. “Consiste el centro de interés – decía otro artículo – en elegir un tema de gran amplitud y desarrollar en lecciones sucesivas todas aquellas materias que tienen una relación más o menos directa con ese mismo tema. A veces los centros de interés van hallando sucesivos desarrollos, de tal manera que uno solo ocupa todo el curso. Otras veces el centro de interés es de asunto reducido y se confunde con una lección de cosas”. “Para los que aspiran a renovar su escuela. Los centros de interés”, *El Magisterio Español*, 9.125 (13 de abril de 1933), pp. 85-86. La cursiva es nuestra.

repunte característico de la que denominó “Pedagogía más moderna” –, que convertía a la escuela en un motor de cambio social. Encantó el concepto deweyano de escuela como comunidad embrionaria en la que el niño vivía su propia vida. Interesó fundamentalmente toda la renovación metodológica inspirada por el concepto de actividad, pero, principalmente, aquellas estrategias de carácter socializador que potenciaban valores sociales y comunitarios. Ahora bien, sorprendieron sutilmente muchas de las reivindicaciones individualistas, que venían a criticar los afanes niveladores y uniformadores de las escuelas graduadas⁹⁸. Y quizás el punto más controvertido – no como constructo intelectual sino como impulsor de la actuación escolar – fue el que se consideraba núcleo central del movimiento, esto es, su acendrado paidocentrismo, entendido como el respeto máximo a la individualidad infantil y ayudar al niño a desarrollarse en un ambiente de espontaneidad y libertad.

¿Qué caminos recorrieron las experiencias renovadoras hasta pasar a formar parte integrante de la práctica escolar cotidiana y perder su carácter innovador? Y, en un sentido más general, ¿qué puede mover a los maestros a transformar su hacer docente? ¿qué hace falta para que un profesor decida modificar sus prácticas? En mi opinión, el motor del cambio es bidireccional. Por una parte, la presión exterior, entendida como las autoridades oficiales y sus representantes provinciales, los inspectores de primera enseñanza, o un clima social de transformación presente en el ambiente; por otra, el anhelo interior, bien por identificación con unos ideales, o por deseos de mejora o por contacto con los compañeros. El recorrido que siguieron ambas rutas – la “renovación desde arriba” y la “renovación desde abajo” –, con su largo rosario de encuentros y desencuentros, constituirá el tema central de este trabajo.

⁹⁸ Se decía que los detractores de las escuelas graduadas eran “los pedagogos que quieren marcar una pauta ultramoderna en la educación”, liderados por John Dewey. ARCE, B.: “La escuela graduada como ideal pedagógico”, *La Escuela en Acción*, 3 (1 de noviembre de 1935), pp. 59-60.

La renovación pedagógica “desde arriba”: política educativa y discursos innovadores

Interpretación del primer movimiento de renovación pedagógica desde las esferas oficiales (1900-1920)

¿Qué papel cumplió la Administración educativa en el desarrollo de estos procesos de renovación pedagógica? En mi opinión, si bien no intervino directamente durante las dos primeras décadas del siglo XX para favorecer innovaciones, sí que apoyó e impulsó indirecta e inconscientemente algunos de los movimientos de renovación pedagógica, estimulándolos con medidas que hemos caracterizado como *estructurales* y *de presión*. Las *medidas estructurales* fueron de dos tipos, en la línea ya apuntada por Martí Alpera en 1904: las disposiciones oficiales sobre graduación escolar y la planificación de nuevos modelos de formación y perfeccionamiento magisterial. Las *medidas de presión*, que se pueden entender como la implantación de innovaciones didácticas “desde arriba”, a golpe de Real Decreto, incluyeron el establecimiento del currículum obligatorio de 1901, complementado con otros tipos de actividades curriculares y extracurriculares y la recomendación de estrategias metodológicas innovadoras iniciada en 1918.

Los sucesivos gobiernos, fueran conservadores o liberales, legislaron abundantemente sobre la escuela graduada, aunque más bien para adoptar esa derivación reduccionista de la misma que era la graduación escolar. Si la práctica ideal de la escuela graduada requería de edificios escolares preparados para ella, el desembolso económico necesario hacía inviable su generalización, y menos con presupuesto estatal. Así, las primeras escuelas graduadas de nueva planta se construyeron con apoyo de Ayuntamientos y particulares – Cartagena fue la pionera en 1900, y a ella le siguieron Madrid, Sevilla, Bilbao, San Sebastián, Zaragoza, Barcelona, Valencia y Murcia⁹⁹ –, instalándose casi exclusivamente en las grandes poblaciones y

⁹⁹ VIÑAO FRAGO, A.: “La renovación de la organización escolar: la escuela graduada”, art. cit., p. 81.

capitales de provincia y configurando un claro modelo de “escuela urbana”. Aunque tuvo escasa difusión por la geografía nacional, en términos cuantitativos – en 1923 sólo el 8% de las aulas escolares formaban parte de una escuela graduada, porcentaje que creció hasta el 10% en 1930 y el 17’6% en 1935–, sin embargo su impacto, desde una perspectiva cualitativa, fue enorme. Hasta los años veinte, esta institución era la viva representación de la innovación, frente a la escuela unitaria o de un solo maestro, que se percibía como el paradigma de la tradición. Y precisamente en esa década, cuando las corrientes pedagógicas internacionales de la Escuela Nueva estaban difundándose al máximo en nuestro país, se calificó muy frecuentemente a la escuela graduada como una “escuela nueva”, en la que podrían ensayarse todos los métodos y experiencias de la Nueva Educación¹⁰⁰. No cabe duda de que muchos de los primeros proyectos didácticos renovadores llevados a cabo en España con anterioridad a 1931 tuvieron como marco estructural una escuela graduada.

Estaba claro que las crecientes necesidades de esa “nueva escuela” presentada o deseada por los responsables ministeriales obligaban a contar con un plantel de maestros vocacionales, volcados en su tarea, pero también “técnicos” y buenos conocedores de su labor. El R.D. de 30 de agosto de 1914 reorganizó las Escuelas Normales y supuso la reapertura de centros específicos para la formación de maestros. Esta disposición legal, fiel al principio de que “el alumno no enseña como le han dicho que debe enseñar sino como le han enseñado a él”, sugería al profesorado la incorporación de estrategias de renovación pedagógica: excursiones escolares, conferencias, prácticas agrícolas e higiénicas..., y les estimulaba a “despertar la iniciativa de los alumnos, procurando la más activa cooperación de éstos en la enseñanza, desarrollando en ellos el espíritu de observación y reflexión y haciendo aplicaciones prácticas de la doctrina enseñada”. Ahora bien, el

¹⁰⁰ “La organización de las escuelas graduadas”, *Revista de Pedagogía*, 41 (mayo de 1925), p. 223.

cambio de las Escuelas Normales a partir de 1914 vino de la mano de sus profesores. Todos ellos se habían formado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, institución fundada en 1909 con el propósito específico de preparar los nuevos planteles de inspectores de Primera Enseñanza y docentes de Escuelas Normales, proporcionándoles una cultura pedagógica muy innovadora y altamente especializada y una formación práctica que incluía el desarrollo de metodologías específicas para la transmisión de los contenidos a los futuros maestros. Este centro fue uno de los más tempranos difusores en España de las experiencias de Psicopedagogía Experimental y de la Escuela Nueva, transmitiendo además a sus alumnos unos modelos de actuación docente cotidiana decididamente renovadores¹⁰¹, que luego éstos llevaron a sus Escuelas Normales y transmitieron a los futuros maestros, los cuales los ensayaron a su vez en las escuelas primarias. En definitiva, a partir de 1914 estos jóvenes entusiastas, recién salidos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y dispuestos a colaborar con los inspectores provinciales – de los cuales eran compañeros de promoción en muchas ocasiones –, impusieron un nuevo estilo en las instituciones normalistas y transmitieron a sus alumnos las innovaciones didácticas de la Nueva Educación – de cuyas principales obras fueron muchas veces traductores y glosadores – y las modernas técnicas de diagnóstico pedagógico.

Otra gran parte de los esfuerzos oficiales fueron destinados a lograr la renovación pedagógica del profesorado primario en ejercicio, tarea ciertamente muy necesaria, pues difícilmente podían adaptarse a las nuevas propuestas curriculares y metodológicas los añosos maestros decimonónicos o aquellos que ejercían sin haber siquiera pasado por una Escuela Normal. Quizás la actividad más espectacular y mejor conocida fue los viajes al

¹⁰¹ POZO ANDRÉS, M.^a M. del: “La innovación metodológica y la formación del profesorado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio”, en MOLERO PINTADO, A. y POZO ANDRÉS, M.^a M. del (eds.): Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, Madrid, Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá, 1989, pp. 65-122.

extranjero de docentes españoles, pues con ella se plasmaba prácticamente el ideal de la “europeización” tan deseado por los regeneracionistas. Los maestros visitaron desde 1900 diferentes países, financiando el viaje con ayudas concedidas por Escuelas Normales, Ayuntamientos, Diputaciones y con la inestimable labor desarrollada desde 1907 por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas¹⁰². Ahora bien, muchas pistas contribuyen a sugerir la hipótesis de que los pensionados por la JAE fueron sólo la punta del iceberg de un movimiento de apertura al exterior de más largo alcance¹⁰³. A pesar de todo, las cifras de profesores primarios que visitaron Europa son muy exiguas, aunque sí podemos estar seguros de que constituyeron la élite del profesorado español. Por otra parte, la Administración central financió entre 1918 y 1930 más de cuarenta viajes pedagógicos por España, cuyo destino eran las escuelas de una gran capital, generalmente Madrid.

Menos conocida resulta la labor ministerial a favor del reciclaje docente que se plasmó en una nueva actividad de “perfeccionamiento desde arriba”, a través de los denominados cursos de orientación pedagógica y cultural iniciados en 1912. Casi la mitad de los cursos de perfeccionamiento

¹⁰² MARÍN ECED, M.ª T.: *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990 y MARÍN ECED, M.ª T.: *Innovadores de la educación en España*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1991.

¹⁰³ La JAE subvencionó viajes de estudio, entre 1907 y 1936, a 85 maestros y 14 directores de Grupos escolares. Pero, sólo entre 1912 y 1930, el Estado concedió a otros 101 docentes la “consideración de pensionado”, que les permitía ausentarse de sus escuelas durante el período lectivo. Muchos de ellos fueron financiados por instituciones locales, o incluso por suscripción popular – como el caso de Santander en 1927 – y otros visitaron escuelas extranjeras durante sus vacaciones y pagándolo de su peculio particular, por lo que no quedó constancia oficial. Éste posiblemente fuera un número bastante reducido, pues sólo los muy afortunados podían permitirse semejante desembolso económico.

financiados con fondos estatales tuvieron lugar en Madrid o en su entorno, acudiendo a ellos maestros becados de toda España. La constatación de este hecho me lleva a formular una serie de hipótesis sobre los objetivos dominantes en las esferas ministeriales y su percepción centralista de la renovación pedagógica. Quizás no sea muy arriesgado el suponer que los sucesivos ministros de Instrucción Pública trataron de reproducir, al menos de forma inconsciente, el modelo decimonónico diseñado para generalizar nuevos métodos que se plasmó en las Escuelas Normales, y que podría enunciarse de este modo: preparar a los docentes en un conocimiento específico, una técnica pedagógica o una metodología innovadora, a fin de que, posteriormente, estos maestros se encargasen de entrenar a otros profesores de sus respectivas provincias en las habilidades adquiridas durante el curso de perfeccionamiento. Estos propósitos parecieron inspirar muchas de las realizaciones orientadas directamente por la Administración central. Y dichos objetivos se cumplieron, al menos parcialmente, pues es frecuente encontrar actividades de este tipo llevadas a cabo en las provincias por maestros que previamente habían asistido en Madrid a un curso realizado bajo los auspicios del Ministerio de Instrucción Pública.

El segundo pilar de esta primera renovación pedagógica fue la innovación curricular, que puede ser analizada en dos direcciones. Por una parte, el Ministerio de Instrucción Pública manifestó su talante renovador con la promulgación de un nuevo plan de estudios en 1901 (R.D. de 26 de octubre), el cual comprendía doce materias, la mayoría de las cuales jamás habían sido estudiadas en la escuela primaria. Hay que tener en cuenta que el movimiento pedagógico finisecular reclamó un currículum de estas características, que proporcionase al alumno todos los saberes que se suponía iba a necesitar a lo largo de la vida¹⁰⁴, y que, en general, en las décadas siguientes nunca se criticó su amplitud o carácter enciclo-

¹⁰⁴ POZO ANDRÉS, M.^a M. del: Currículum e identidad nacional, op. cit., pp. 124-139.

pédico, sino la mala interpretación que de este término se hizo y que acabó por adjudicarle esas connotaciones negativas que ha arrastrado hasta la actualidad. Pero es que, además, si bien la Administración central no llegó a publicar programas u orientaciones metodológicas para este plan, dejando a los maestros en libertad para que elaborasen sus propios diseños curriculares, sí que introdujo lentamente una serie de competencias y habilidades en la instrucción primaria que bien podría constituir un “currículo paralelo” de enorme interés y envergadura, y que implicó desde experiencias pre-profesionales hasta actividades extracurriculares, conocidas con el nombre genérico de “instituciones complementarias de la escuela”.

Otra medida de presión de carácter oficial lo constituyen las iniciativas más o menos deslabazadas para introducir estrategias metodológicas relativamente novedosas. Así, desde 1918 asistimos a los esfuerzos ministeriales para implantar la práctica generalizada de paseos escolares una vez a la semana; incorporar el cine educativo como elemento habitual del proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre todo como auxiliar de aquellas lecciones en las que no se pudiera acceder a los objetos reales; fomentar los viajes y excursiones pedagógicas de niños y maestros por España, que comenzaron a ser subvencionados oficialmente a partir de 1923; establecer intercambios culturales y correspondencia entre escuelas españolas y extranjeras; reforzar la presencia activa de la escuela en la comunidad entornante; potenciar las relaciones con las familias e implicar a éstas en el proceso educativo seguido por sus hijos; estimular la creación de museos escolares con colecciones científico-naturales, como medio de desarrollar el principio de intuición y convertir la enseñanza en algo vivo, realista y no libresco. En general, todos esos planteamientos fueron desarrollados en sucesivas disposiciones y sistematizados en el Reglamento general de escuelas graduadas de 1918. En él se les sugirieron a los maestros unas breves orientaciones didácticas: debían procurar “estimular la actividad intelectual de sus alumnos” y su “espíritu de observación”, utilizar “procedimientos intuitivos” y “toda clase de ejercicios y trabajos prácticos”. En definitiva, era un modelo didáctico derivado de la pedagogía herbartiana, en el que la

intuición y la practicidad de las actividades estaba pensada para despertar el interés de los alumnos y predisponerles para un trabajo intelectual más intenso.

Interpretación del segundo movimiento de renovación pedagógica desde las esferas oficiales (1921-1939)

La Administración educativa entre 1921 y 1939 también cumplió un papel en el impulso de lo que he denominado el *segundo movimiento de renovación pedagógica*, aquel identificado y propiciado por la corriente internacional de la Escuela Nueva. Este papel se consolidó a través de una serie de *medidas estructurales* – la creación de escuelas experimentales y el diseño de planes innovadores de formación y perfeccionamiento del magisterio – y *medidas de presión*, que fueron desde la aceptación constitucional de los grandes principios pedagógicos hasta la reforma curricular de 1937.

El mayor impulso gubernamental al desarrollo de la Escuela Nueva en España tuvo un carácter institucional, posiblemente no estuvo previsto ni planificado, y en él se percibía un cierto aroma de innovación al ser una iniciativa apadrinada por los pedagogos institucionistas. Para superar las limitaciones de la estructura centralizadora de la Administración educativa española, éstos pidieron la creación de escuelas autónomas, que serían graduadas y financiadas por el Estado, pero no sujetas totalmente a la normativa oficial general, estarían supervisadas por una comisión que aprobaría las experiencias metodológicas emprendidas, vendrían dotadas de un carácter de “escuelas de ensayo” o “escuelas experimentales”, al igual que otras instituciones extranjeras, y surgirían con una vocación de generalizar sus actividades, una vez contrastadas, al resto de la enseñanza pública¹⁰⁵. La forma legal que se utilizó para llevar a cabo estas expe-

¹⁰⁵ Muchas fueron las voces que se alzaron a favor de estas escuelas, denominadas “de ensayo y reforma” por Lorenzo Luzuriaga. Entre ellas, la de la Sección española de la Liga Internacional de la Nueva Educación, que aprobó una ponencia en la que se

riencias fue a través de la creación de Patronatos escolares, que funcionaban como organismos intermediarios entre el Ministerio y las escuelas primarias. Los pioneros tuvieron su sede en Madrid: el primero, fundado en 1918, sirvió de apoyo a las tareas del Instituto-Escuela, un centro surgido para renovar la enseñanza secundaria y preparar al profesorado; el segundo, establecido en 1919, acogió a los Grupos escolares “Cervantes”, “Príncipe de Asturias” y “Alfonso XIII”. En 1922 se creó un organismo similar para dos Grupos escolares de Barcelona – “Baixeras” y “La Farigola” –, que ampliaría su acción, en 1930, a otros 18 colegios públicos de esa ciudad. En este último año se fundó un nuevo Patronato en Zaragoza, para la graduada “Joaquín Costa”. Durante el primer bienio republicano, entre 1931 y 1933, se crearon Patronatos escolares para la organización de los Institutos-Escuela de Valencia, Bilbao y Sevilla, de las escuelas preparatorias a los centros de segunda enseñanza, de todos los colegios de prácticas anejos a las Escuelas Normales, y de algunas instituciones aisladas, como la sevillana del Hospicio.

La palabra “renovación” fue asociada íntimamente a estos centros, si bien no todos ellos respondieron a las expectativas creadas. Así, la propuesta de organización innovadora presentada por el director del Grupo escolar “Cervantes”, Ángel Llorca, en 1917, fue saludada por los pedagogos institucionistas con alegría, pues con ella se convertiría esta escuela graduada en “un núcleo viviente (...) para la renovación de nuestra enseñanza” y en un “centro de ensayos pedagógicos”¹⁰⁶. Esta institución llegó a ser muy

presentaba como necesidad la creación de “escuelas autónomas de ensayo”, a las que se concedería libertad de métodos, organización, disciplina y en la designación del director y los maestros. También se pidió a los poderes públicos la adopción de modelos descentralizadores que dieran a inspectores y directores escolares mayores atribuciones organizativas y permitieran aplicar a los docentes en su clase aquellos métodos de enseñanza cuya técnica dominasen. “Liga Internacional de Educación Nueva”, Revista de Pedagogía, 67 (julio de 1927), pp. 351-352.

¹⁰⁶ ANTENOR (LUIS DE ZULUETA): “La Escuela y la Vida. De instrucción pública”, El Liberal, 13.758 (17 de julio de 1917), p. 1.

conocida en España y en el extranjero, su director y profesorado conectaron con la mayoría de representantes de la Nueva Educación y asistieron a los congresos del movimiento, y el propio Ferrière le otorgó el calificativo de escuela “activa”. Pero, a pesar de sus conexiones europeas, el “Cervantes” se consideraba cabeza de puente de “la renovación pedagógica española, muy española”¹⁰⁷ y, efectivamente, su huella se dejó sentir en muchas prácticas escolares desarrolladas en todo el país¹⁰⁸, ya que este centro fue visitado por cientos de maestros de provincias y muchos otros se ejercitaron en sus aulas durante un tiempo determinado, sirviendo su actuación docente como medio de selección profesional.

Los gobiernos del primer bienio republicano fijaron muy claramente sus expectativas con respecto a estas “escuelas experimentales”. Al organizar según este modelo a los centros prácticos de preparación de maestros (Reglamento de 17 de abril de 1933), se explicitó su carácter de “escuela de ensayo y reforma”, que por su “organización y espíritu” sería el “verdadero laboratorio pedagógico de la Escuela Normal”, por lo que se experimentarían en ellas diversas posibilidades metodológicas y organizativas, con la aprobación y bajo la supervisión de los claustros de profesores, que ejercerían funciones de Patronato. Ítem más: el decreto de 2 de diciembre de 1932 organizando la Inspección de Primera Enseñanza concedió a los inspectores plena autonomía para establecer “escuelas de ensayo donde puedan pasar por el tamiz de la experimentación los métodos más audaces”. Las posibilidades que ofrecían estas disposiciones no pasaron

¹⁰⁷ “Desde el Grupo escolar “Cervantes” de Madrid”, *El Magisterio Nacional*, 728 (8 de marzo de 1930), p. 8.

¹⁰⁸ Hemos rastreado muchos ejemplos de esta influencia. Señalaremos sólo uno: la obra de los maestros sevillanos Navarro Pavía y Mengod Andrés, dedicada al “Grupo escolar “Cervantes” de Madrid, fuente de inspiración y estímulo de nuestro hacer”, recoge en su capítulo “La Escuela Graduada” un resumen de la organización de este centro, con propósitos de generalización. NAVARRO PAVÍA, V. y MENGOD ANDRÉS, V.: *El hacer escolar en la práctica*, Valencia, Vicente Pont Ferrer, s.a., pp. 19-30.

desapercibidas y sirvieron para estimular la creatividad del magisterio, dando lugar a la publicación de diferentes proyectos de escuelas de ensayo¹⁰⁹. Un grupo de inspectores y maestros de Madrid llegaron a presentar ante las autoridades ministeriales uno de estos diseños, impregnado de influencias de la Nueva Educación en sus referencias a la infancia, en la flexibilidad organizativa – no habría horario ni programas ni dirección o inspección – y en la autonomía progresiva que pretendían dar a los alumnos¹¹⁰. Y aunque no tenemos constancia de que ni éste ni ningún otro proyecto obtuviera el *placet* de los responsables ministeriales, quienes en 1934 restringieron las posibilidades de poner en marcha estas experiencias, sí parece que llegaron a crearse algunas escuelas de ensayo, aunque sin la aprobación oficial.

La II República española se identificó totalmente con el movimiento pedagógico de la Nueva Educación, quizás porque muchos de los responsables de primera hora en el Ministerio de Instrucción Pública estaban impregnados del talante institucionista, habían viajado por el extranjero y conocían de sobra lo avanzado de sus ideales educativos. La mayoría de ellos habían publicado traducciones u obras originales sobre los nuevos métodos didácticos. Pero lo que más atraía de esta corriente era ese papel de transformación social que se le concedía a la escuela y que el régimen

¹⁰⁹ Uno de los más curiosos fue el proyecto de un pueblo infantil en Tineo (Asturias), que comenzaría con una especie de concentración escolar de todos los niños de las aldeas circundantes. La enseñanza se organizaría en cuatro grados, aplicándose en el 1.º la metodología Montessori, en el 2.º la de Decroly, en el 3.º procedimientos científicos y en el 4.º el plan Dalton. Con horarios y programas muy flexibles, introducción de actividades prácticas, campo de experiencias agrícolas y talleres, este diseño es muy demostrativo de la urdimbre pedagógica definida como renovadora en los años treinta. ÁLVAREZ FANO, F: "Proyecto de pueblo infantil en Tineo", *El Magisterio Nacional*, 1.211 (29 de abril de 1933), pp. 5-8 y 1.212 (4 de mayo de 1933), pp. 5-6.

¹¹⁰ "Proyecto de una escuela de ensayo en Madrid", *Revista de Pedagogía*, 136 (abril de 1933), pp. 169-171 y RODRÍGUEZ, F: "Una escuela de ensayo", *El Magisterio Nacional*, 1.207 (20 de abril de 1933), pp. 4-5.

republicano deseaba conseguir para emprender el profundo cambio que la sociedad española necesitaba. Por eso, el gobierno hizo lo que ningún otro país europeo había llegado a plantearse: llevó a la nueva Constitución cuatro de los principios fundamentales de la Escuela Nueva: neutralidad, laicismo, cooperación y actividad, al establecer en su artículo 48 que “la enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana”.

¿Cómo poner en práctica estos principios constitucionales? El gobierno republicano, conocedor del escaso éxito que podía tener una reforma impulsada a golpe de decretos, no legisló ni sobre currículum, ni sobre métodos, ni sobre cuestiones organizativas. Sí que se intentó inspirar “un nuevo espíritu”, revitalizar la institución escolar por la vía de implicar profundamente a los docentes en el proceso de cambio. Por eso se divulgaron muchas circulares para inspectores y maestros desde la Dirección General de Primera Enseñanza, en las que se verbalizaba casi poéticamente el nuevo ideal educativo. “Hay que dar nueva vida a la Escuela – decía Rodolfo Llopis en 1932 –, hay que llevar la Escuela allí donde la vida esté. La Escuela libresca de ayer ha de ser superada por la Escuela activa de hoy. Los horarios viejos y los programas rutinarios han de ser superados por los centros vivos de interés y por la libre curiosidad del niño”. Y en 1936 el ministro Marcelino Domingo retomaba el tema, definiendo en términos cualitativos la función de la institución escolar: “La Escuela (...) ha de ser taller y jardín; centro de actividad; estímulo y ordenación del espíritu; preparación del ánimo para afrontar con audacia serena la vida; desenvolvimiento pleno de la personalidad; capacitación”¹¹¹. Este discurso pedagógico era conocido de los docentes, quienes no dudaron en identificar los ideales republicanos con los de la Nueva Educación: en algún artículo se llegó a afirmar que el Director General de Primera Enseñanza Rodolfo

¹¹¹ O. Circular de 28 de marzo de 1936; *El Magisterio Español*, 9.582 (31 de marzo de 1936), p. 694.

Llopias plasmaba en su formulación de los fines de la escuela de la República todos “los tópicos que circulan como moneda corriente en el mercado pedagógico contemporáneo”¹¹², en las palabras de Marcelino Domingo se percibían unas claves sólo interpretables a la luz de los postulados de la Escuela Nueva¹¹³, inspectores y maestros parecieron identificar “métodos activos” y “métodos republicanos”¹¹⁴, e incluso algún docente muy conocido, como Santiago Hernández Ruiz, interpretó el articulado constitucional como un intento de implantar en España la “escuela del trabajo” como procedimiento de enseñanza¹¹⁵.

Si la República puso todo su énfasis en encontrar un modelo de maestro concienciado e innovador, no es extraño que dedicara gran parte de sus esfuerzos a la formación y el perfeccionamiento del magisterio primario. La primera se reguló por un decreto de 29 de septiembre de 1931, que implantó en las Escuelas Normales un nuevo plan de estudios, conocido como “plan profesional” por las posibilidades de desarrollar las competencias docentes que ofrecía. “El Maestro ha de ser el artífice de esta nueva Escuela”, se afirmaba en su Preámbulo, una escuela viva, alegre, con “alma”. Y, para ello, se mejoró considerablemente la formación cultural del futuro docente, se atendió a su preparación pedagógica con un currículum en el que por primera vez se contemplaba el estudio del enfoque metodológico de cada materia y se diseñó una capacitación práctica que

¹¹² HERNÁNZ, N.: “La Escuela”, Escuelas de España, 4 (abril de 1934), p. 6.

¹¹³ BALLESTER SEGURA, L.: “La República ante la escuela”, El Magisterio Español, 9.602 (21 de mayo de 1936), pp. 350-351.

¹¹⁴ Parece ser que los inspectores señalaban a los maestros la obligación de aplicar los “métodos de la República” y con motivo de este mandato alguna revista reflexionó sobre el particular, concluyendo que el espíritu del art. 48 de la Constitución hacía suponer que dichos métodos eran los de la escuela activa. “Para los que aspiran a renovar su Escuela”, El Magisterio Español, 9.128 (20 de abril de 1933), p. 136.

¹¹⁵ HERNÁNDEZ, S.: “Política pedagógica. Un ideal de educación nacional. La escuela ante el niño y el medio”, El Magisterio Nacional, 1.058 (7 de mayo de 1932), pp. 1-2.

duraría un año, bajo la supervisión de los profesores normalistas e inspectores, los cuales, a la vista de los resultados obtenidos, propondrían el nombramiento por acceso directo de cada candidato a la docencia. Es fácil imaginar que, ante el estímulo que suponía el conseguir una colocación para toda la vida, los futuros maestros se esforzarían por ofrecer una experiencia lo más innovadora posible, sobre todo cuando muchos habrían podido observar directamente algunos de los métodos más conocidos, aplicados en esos centros de ensayo en los que se convirtieron las escuelas anejas.

Si los planes de formación y selección supusieron una inyección de savia nueva en el estamento magisterial, también se requerían soluciones de mejora para los 36.000 docentes existentes en España al advenimiento de la República. Para ellos se implementaron diversos programas de perfeccionamiento que no eran sino una generalización masiva de iniciativas comenzadas a ensayar en los años veinte. El modelo centralista de reciclaje que anteriormente he apuntado coexistió durante esta década y se complementó perfectamente con las iniciativas periféricas, patrocinadas y encabezadas fundamentalmente por las jóvenes promociones de inspectores provinciales y profesores normalistas egresados de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. El objetivo prioritario de estos profesionales entusiastas era dar a conocer todas las técnicas renovadoras de la Nueva Educación y de la Psicología Experimental hasta en los núcleos rurales más apartados de España. Si las actividades de perfeccionamiento desarrolladas entre 1912 y 1930 llegaron, en cifras estimativas y aproximadas, a un 20% del colectivo magisterial, las realizadas en el sexenio 1931-1936 fueron tan amplias y variadas que quizás no sería muy aventurado afirmar que todos los docentes españoles tuvieron durante el período republicano un contacto real con las nuevas corrientes pedagógicas, que les obligó a reflexionar y cambiar su práctica educativa.

Las disposiciones oficiales del primer bienio republicano animaban a los inspectores provinciales a crear Centros de Colaboración Pedagógica en los que se comentasen trabajos contemporáneos sobre educación, se

impartiesen lecciones-modelo, se organizaran visitas a las escuelas de la comarca y viajes de estudio por España, se celebraran cursillos y ciclos de conferencias y se estimulara la creación en cada centro primario de excursiones, intercambios escolares y Sociedades de Amigos de la Escuela. Correspondía a las Escuelas Normales el fomento de Centros de Estudios Pedagógicos, que investigarían sobre los problemas educativos para influir “en la renovación de la Escuela española”. Tras las normativas legales parecía latir un modelo muy meditado de renovación, con una doble vertiente teórico/práctica: los centros normalistas asimilarían, generarían y centralizarían los avances en el saber pedagógico, transmitiéndolo a los docentes en formación y en ejercicio; y los inspectores y maestros, trabajando codo con codo en los Centros de Colaboración Pedagógica, recibirían e interpretarían esa ciencia, la volcarían en la práctica escolar a través de las lecciones-modelo y la esparcirían por las escuelas del entorno mediante actos públicos y reuniones más íntimas.

Y precisamente cuando ya se había avanzado en la reforma del magisterio público es cuando se publicó un nuevo plan de estudios, el de 1937. Llegó tardíamente y en medio de un conflicto bélico que limitó al máximo su implantación, pero cuando muchos maestros estaban preparados y concienciados para aplicarlo. Este nuevo plan de estudios aspiraba a “la rápida transformación de los antiguos métodos de enseñanza” y en él estaban presentes algunos de los aspectos más importantes de la Escuela Nueva. Se estableció como objetivo de la escuela primaria “desarrollar totalmente la personalidad infantil, mediante métodos de trabajo en los que el niño sea agente principal de su propia formación”. Ahora bien, se hacía también especial hincapié en el papel de la escuela como comunidad educativa, fundamentada en unos principios de colaboración y ayuda mutua, en la que cada niño formaría su personalidad en contacto con la colectividad. Se sustituyó “el viejo concepto de asignatura por el de actividad” y se organizó un corpus curricular basado en el principio de concentración. Los Trabajos Manuales pasaban a denominarse “actividades creadoras” y serían el eje de toda la vida escolar, para despertar en los alumnos “la

originalidad y la imaginación”. El plan implantó la realización de excursiones escolares mensuales con carácter obligatorio, de acuerdo con el interés de los niños y las necesidades curriculares.

A la luz del amplio movimiento pedagógico vivido en España y en el mundo en los veinte años anteriores, este nuevo currículum no era muy vanguardista, pues si sus propósitos y su lenguaje parecían innovadores, finalmente imperaba el principio de concentración, antecedente remoto de la globalización; las concentraciones ofrecidas se parecían mucho a algunas diseñadas ya en tratados pedagógicos de comienzos de siglo; y, en último término, con mayor o menor agrupación por contenidos afines, muchas de las materias seguían conservando su denominación, lo que a la larga hubiera significado una reproducción del enciclopedismo anterior¹¹⁶.

¹¹⁶ Estas críticas al plan de 1937 pueden entenderse mejor en el contexto de las propuestas curriculares y metodológicas realizadas por los maestros en aquellos años. En Llanes (Asturias) estaba prevista la celebración en 1936 de una Semana Pedagógica de Escuelas Rurales, organizada por la Inspección de Primera Enseñanza, el Centro de Colaboración Pedagógica y la Asociación Provincial del Magisterio. De ella se pensaba sacar un plan de trabajo “para la escuela rural activa”, fundamentado en una sustitución de las clásicas asignaturas por lo que se denominaba “el cuadrilátero de las actividades escolares”, que contemplaría cuatro ejes curriculares: actividades recreativas (Canto y rítmica, juegos, recitaciones, deportes, la hora del cuento, fiestas escolares, viajes y excursiones), actividades manuales (Trabajos en cartón, madera, metales, escayola, encuadernaciones, labores femeninas, dibujo, formación del archivo y museo escolares, cuidado de animales y plantas, embellecimiento de la escuela y el hogar), actividades intelectuales (lenguaje, cálculo, cultura general, que se iría formando mediante el aprendizaje de las cuestiones dentro de las materias científicas, literarias y artísticas, reunidas en dos grupos o concentraciones: enseñanzas de la naturaleza – ciencias naturales, física y química aplicadas y fisiología e higiene – y el hombre, el mundo y la vida de relación – geografía, historia, literatura, arte, problemas sobre asuntos diversos –) y actividades sociales (educación moral y cívica, bibliotecas y lectorios infantiles y populares, intercambio escolar, cooperativismo, puericultura y otras enseñanzas del hogar, reuniones con alumnos, ex-alumnos y padres, colaboración de maestros y niños en las instituciones

Así es que parecía existir en el plan una ruptura entre sus intenciones y sus disposiciones factuales. Ahora bien, si lo contrastamos con toda la legislación curricular divulgada desde 1900, evidentemente era el documento más avanzado y el que incorporaba las ideas y prácticas educativas debatidas en España durante los últimos quince años. Algunos de sus planteamientos formaban parte de la cultura escolar compartida por los maestros más renovadores.

La renovación pedagógica “desde abajo”: transformaciones de la práctica escolar

Primeras experiencias de renovación de la práctica escolar (1900-1920)

El que hemos definido como *primer movimiento de renovación pedagógica* tuvo su plasmación principalmente en las *escuelas urbanas*, en aquellas escuelas graduadas creadas a partir de 1900. Si atendemos a los juicios que sobre ellas hicieron sus contemporáneos, y especialmente los jóvenes maestros de los años veinte, podemos concluir que, salvo excepciones, se configuraron según un diseño intelectualista parecido al francés. De Madrid irradió un modelo, indisolublemente unido a la organización graduada y potenciado por los estamentos oficiales, que es posible se extendiese a otras instituciones españolas. Este modelo tenía dos pilares: el *currículum obligatorio*, para cuyo aprendizaje se recomendaba un sistema riguroso, basado en la elaboración de horarios detallados y matemáticos, en la división de conocimientos por grados, en el uso del libro de texto, del cuaderno y de material pedagógico especial como instrumentos fundamentales de enseñanza, en el estudio y clasificación de los niños, y en el trabajo intelectual continuado de los propios alumnos; y las *actividades*

de acción social escolar, como colonias, comedores,...). “Labor cultural. Semana Pedagógica de Escuelas Rurales. Llanes (Asturias)”, *El Magisterio Español*, 9.566 (20 de febrero de 1936), p. 389 y *Escuelas de España*, 28 (abril de 1936), p. 192.

extraescolares complementarias, que incluían todas las iniciativas sugeridas por la Administración central, desde las clases de formación pre-profesional hasta los paseos y excursiones, y a las que se presentaba como la panacea educativa, como la plataforma de toda metodología innovadora, como el medio para desarrollar las cualidades morales y transmitir valores a la infancia. Se producía así una división artificial en el planteamiento educativo global de la escuela: la parte del horario escolar lectivo destinada al currículum obligatorio era eminentemente instructiva; las sesiones de ampliación, realizadas fuera de las horas de clase, eran lo que se percibía como renovador y verdaderamente educativo¹¹⁷.

Este modelo, al menos en las dos primeras décadas del siglo XX, se vio como absolutamente innovador, y aunque hacia 1925 empezó a ser calificado de “clásico”, nadie puso en duda su eficacia, medida en términos de organización y de rendimiento escolar. Introdujo cambios dentro del aula, que conjuntamente configuraron lo que podríamos llamar una “escenografía de la renovación”, presente en la iconografía de estas primeras escuelas graduadas: un mobiliario de mesas-bancos bipersonales, al menos dos pizarras, paredes sin carteles¹¹⁸, un profesor que ya no se sentaba en su sillón, sino que paseaba por la clase, cuadernos escolares para cada niño, como acompañamiento o sustitutivo del libro de texto,.... El tradicional aprendizaje memorístico del manual se reemplazó por la palabra del docente,

¹¹⁷ POZO ANDRÉS, M.ª M. del: “La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del Estado español?”, *Revista Complutense de Educación*, 7-2 (1996), p. 246.

¹¹⁸ La decoración era la carta de presentación de un aula y de su maestro y definía su actitud docente. Los mapas y carteles en las paredes eran los símbolos del “estilo antiguo”. Así lo entendían los visitantes, que tipificaban inmediatamente las características de una clase por su aspecto exterior. Impresiones de un viaje escolar a Madrid, Segovia y La Granja con algunas notas sobre la excursión pedagógica a Guadalajara y Alcalá de Henares de los alumnos normalistas. Organizada y dirigida por el Profesor de Pedagogía de esta Escuela Normal de Maestros, D. Juan Rubio y Carretero, Sevilla, Imp. A. Juárez, 1926, pp. 15 y 25.

quien comenzó a explicar las lecciones, y el resumen o síntesis de éstas por parte de los propios alumnos en sus diarios de clase. Se formuló desde la práctica una primera construcción simbólica del concepto de actividad, que se interpretó como la obligación de que el niño nunca escuchara pasivamente, sino que permanentemente estuviera “haciendo algo” (leer, escribir, dibujar, manipular, intervenir participativamente en la explicación del profesor,...), que apareciera en continuo movimiento o ejercitación. Por eso, la formulación didáctica de este diseño se hizo a través de unas lecciones-modelo, muy en boga en los años diez y veinte y aún transmitidas en las actividades de perfeccionamiento republicanas, que bien podemos calificar de “socráticas”, pues construían la lección como una *conversación* entre profesor y alumno, en la que éste siempre daba las contestaciones adecuadas para que el docente pudiera seguir con el desarrollo del tema. Se potenciaron las “lecciones ocasionales” sobre asuntos de actualidad y se intentó acabar con las perversiones introducidas en las “lecciones de cosas” – convertidas en la lectura de un libro así titulado, en lugar de ser una aplicación del principio de intuición y traer a la clase objetos de la realidad cotidiana –. En los años diez se introdujo en las publicaciones pedagógicas otro nuevo tipo, el de las “lecciones de concentración”, que consistían en “agrupar en torno a un tema los ejercicios correspondientes a las demás asignaturas del programa”, y que son el antecedente más directo de los “centros de interés” decrolyanos¹¹⁹. También se divulgaron algunas experiencias de Trabajos Manuales¹²⁰ y colecciones de materiales

¹¹⁹ La temática de estas primeras lecciones – “comer” o “el pan” – parecían ya inspiradas en algunas de las experiencias de Decroly, aunque cuando se publicaron no se había traducido al castellano ninguna obra del pedagogo belga. OÑATE, M.^º P.: “Lecciones escolares. Ensayo de una lección de concentración”, *Boletín Escolar*, 57 (15 de diciembre de 1917), pp. 872-873 y SERRANO, L.: “Pedagogía Práctica. Una lección de concentración”, *Boletín Escolar*, 63 (29 de diciembre de 1917), pp. 945-947.

¹²⁰ Fue muy famosa la construcción de la esfera terrestre que llevó a cabo en las escuelas de Cartagena Enrique Martínez Muñoz y sus alumnos, durante las vacaciones,

recogidas en los Museos escolares, pero, sobre todo, se experimentó muchísimo sobre la clasificación de los niños en grados, y sobre la forma de conseguir que éstos fueran homogéneos.

La escuela nueva y la renovación de la práctica escolar (1921-1939)

El *segundo movimiento de renovación pedagógica* se esparció sobre todo en la *escuela rural* y, salvo excepciones, comenzó a ofrecer ensayos a partir de 1925. Voy a señalar algunos de sus rasgos más característicos y las pautas seguidas en su implantación basándome en el análisis de 129 experiencias diferentes, publicadas por maestros en libros y en revistas entre 1922 y 1936¹²¹. Esta producción de los docentes puede ser definida como una literatura de investigación/acción pedagógicas, en la que los maestros relatan sus actividades, nos transmiten unas “pequeñas piezas del gran puzzle de la cultura educativa”¹²² y, al mismo tiempo, están creando sabiduría pedagógica. Posiblemente podamos considerarlas como una muestra significativa de la renovación pedagógica nacional y también estamos en condiciones de afirmar que estas iniciativas publicadas fueron la punta de iceberg de otras muchas que no llegaron al papel y quedaron entre las paredes del aula.

es decir, fuera del período lectivo. Noticias de esta hazaña aparecieron incluso en la prensa nacional. Mundo Gráfico, 63 (8 de enero de 1913) y SALVADOR ARTIGA, J.: La senda (Consejos a un maestro nacional), Gerona, Dalmau Carles Pla, 2.ª ed., 1934, pp. 224-227.

¹²¹ Estas 129 experiencias se publicaron en algunos libros y en las siguientes revistas: El Magisterio Español (1930-1936), El Magisterio Nacional (1930-1934), Avante (1932-1936), Revista de Pedagogía (1922-1936), Butlletí dels mestres (1933-1938) y Escuelas de España (1929-1931 y 1934-1936).

¹²² GIMENO SACRISTÁN, J.: “Introducción”, en Pedagogías del siglo XX, Barcelona, Cisspraxis, 2000, p. 17.

Una primera aproximación cuantitativa nos permite apuntar cinco reflexiones. En primer lugar, el 68'3% de estos ensayos tuvieron lugar en pueblos y aldeas, y aunque en este resultado pueden haber influido las circunstancias de la búsqueda realizada, parece que sí se produjo en esta época un despertar de la escuela rural¹²³, que fue más espectacular porque las experiencias del mundo urbano eran más conocidas y posiblemente no parecían ya tan innovadoras. En segundo lugar, sorprende la escasa presencia del profesorado femenino: alrededor del 12% de las experiencias están escritas por mujeres, cuando su presencia en el magisterio público sobrepasaba el 40%. ¿Son indicativas estas cifras de una menor preocupación renovadora de las maestras o lo que nos muestran es su modestia y timidez, su inseguridad para trasladar al papel un resumen de las actividades realizadas en su escuela? En tercer término, estos ensayos provienen de 40 provincias españolas, lo que puede interpretarse como una representación

¹²³ Muchas de estas experiencias se seleccionaron con motivo de concursos dirigidos especialmente a la escuela rural y a maestros noveles. Sin embargo, cuando el tema era abierto, también los premiados eran en su gran mayoría docentes rurales. Muy significativos fueron los comentarios realizados por la Revista de Pedagogía ante los resultados del titulado "Ensayos y experiencias inspirados en las ideas de la educación activa que hayan llevado a cabo en sus escuelas". Celebrado en 1930, sólo se presentaron 37 trabajos — la media habitual rondaba los 60 —, lo cual demostraba que las prácticas innovadoras no estaban aún muy extendidas y "es todavía muy pequeño el número de las experiencias y ensayos de escuela activa que se llevan a cabo entre nosotros; no obstante disponerse de una rica bibliografía en castellano sobre aquélla y de numerosos maestros entusiastas y competentes, con deseos de trabajar". La mayoría procedían de zonas rurales, pues "los de las grandes, no se han dignado acudir, bien porque no lo creyeran de interés, bien porque no tuvieran mucho que decir respecto al trabajo innovador", y se habían realizado espontáneamente, es decir, sin apoyo ni sugerencias de inspectores o directores escolares. Estos ensayos no requirieron grandes recursos económicos y materiales para su realización, lo cual venía a desautorizar a aquellos que pensaban que la Nueva Educación se desenvolvía en medios lujosos. "La escuela activa en la práctica", Revista de Pedagogía, 98 (febrero de 1930), pp. 88-89.

de lo extendido de las prácticas innovadoras por la geografía nacional, aunque también cabe que la forma de recoger los datos haya influido en el resultado, pues las revistas intentaban publicar artículos de muy variadas procedencias geográficas. Sí que merece destacarse un hecho: muchos trabajos surgieron en Segovia, Cáceres y Oviedo – de la primera se divulgaron más experiencias que de Madrid –, justamente tres provincias conocidas por la inquietud de sus maestros, la labor de los inspectores y las actividades de reciclaje desarrolladas en ellas – congresos provinciales y Centros de Colaboración Pedagógica –, que evidentemente foguearon a los docentes y les prepararon para sacar a la luz pública sus iniciativas. En cuarto lugar, muchos de estos profesores avanzados publicaron varios artículos, bien exponiendo una experiencia continuada a lo largo de dos o tres cursos, bien presentando ensayos anuales diferentes. El seguimiento de su trayectoria demuestra el poco tiempo que estaban en cada pueblo, su abandono rápido del mundo rural y su destino final en Madrid o en una gran capital. Esto nos lleva a preguntarnos si el entusiasmo innovador de estos maestros era una manifestación de su implicación en la enseñanza o un medio de promoción personal. Finalmente, aunque es muy difícil abordar una “evaluación de la renovación”, sí que queremos dejar constancia de la variadísima casuística innovadora que abarcaban estas experiencias, y que va desde la introducción de un impreso, la clasificación de los niños, la realización de una explicación con material o la práctica de una actividad hasta un cambio total en el currículum escolar. Y todas, desde la más modesta hasta la más espectacular, fueron aceptadas para su publicación en revistas que se consideraban abanderadas de la renovación pedagógica, lo que nos demuestra la amplitud de criterios con que se juzgaron las innovaciones educativas.

A partir del análisis de estas 129 experiencias voy a entresacar varias reflexiones. Podría realizarse una clasificación inicial de estos ensayos en función del peso específico que tenían las innovaciones en la vida escolar, determinado por la distribución y asignación temporal que se les concedió.

Así, un primer grupo de experiencias mantenía el programa de contenidos habitual, pero se habían añadido una o varias actividades renovadoras que, o bien se realizaban al margen del horario lectivo, demostrándonos la pervivencia de una mentalidad dicotomizada entre lo instructivo y lo educativo; o bien – y esa sí que era una concepción verdaderamente novedosa – se reorganizaba éste para dar cabida a la nueva actividad. Los esquemas temporales formulados en estos trabajos solían reconocer sólo la división mañana/tarde y, bien en los comienzos de la primera, o al final de la última, se introducían actividades como conversaciones con los niños, trabajo libre, lecciones de cosas, realizaciones manuales, globalizaciones o proyectos¹²⁴.

La taxonomización de todas estas actividades nos configura un “currículum paralelo” y definitorio de lo que en España se entendió como “escuela nueva”, esto es, la particular versión nacional del movimiento internacional de la Nueva Educación. Si las comparamos con el diseño presentado por los maestros de Llanes (Asturias) en 1936 – ver nota (28) –, vemos que coinciden casi literalmente, de manera que éstos estaban proponiendo un modelo curricular mucho más novedoso que el plan de estudios de 1937, en el que realmente desaparecería el concepto de asignatura. Inspirándonos en dicha clasificación, podemos agrupar estas experiencias de la siguiente manera:

¹²⁴ Las obras de organización escolar publicadas en los años treinta divulgaron gran cantidad de estos horarios, pero los de los maestros solían ser más personales, demostrando que la distribución temporal era una de sus preocupaciones. Como ejemplo de esta afirmación podemos recoger el artículo anónimo de un maestro sobre su escuela unitaria y la importancia concedida a la última media hora vespertina, en la que se realizaban actividades como “la hora de los cuentos”, la lectura de composiciones infantiles, algún apunte de autogobierno, conversaciones, canciones, recitaciones, búsqueda de buenas acciones,... “La última media hora de la sesión de tarde”, *La Escuela en acción*. Supl. a *El Magisterio Español*, (15 de mayo de 1936), pp. 481-482.

1. *Actividades recreativas*: cantos escolares, “la hora del cuento”, recitales, veladas musicales, teatro infantil, excursiones, juegos y deportes.
2. *Actividades manuales*: Se ofrecieron realizaciones de todo tipo, pero destacaremos aquellas que servían como centro de la vida escolar y contribuían a transformar las tareas instructivas. Fueron especialmente populares la construcción de mapas en relieve, que posteriormente servía para una enseñanza activa de la geografía a través de los “viajes imaginarios”; la formación de archivos y museos escolares mediante la recolección de objetos y el recorte de fotografías y textos periodísticos, los cuales, convenientemente clasificados, ayudaban a los alumnos en sus trabajos individuales y en grupo; el cuidado de animales y plantas; el cultivo colectivo de los campos de experiencias agrícolas y la renovación de la decoración de la clase.
3. *Actividades intelectuales*: Fundamentalmente se pusieron en práctica experiencias de observación y experimentación – por ejemplo, la recogida sistemática de los datos meteorológicos –, las conversaciones iniciales con los niños sobre temas de actualidad o de su vida diaria – estrategia iniciada en el Grupo escolar “Cervantes” y muy copiada después por otros maestros –, las prácticas de silencio empleadas por María Montessori para mantener el orden en el aula, trabajos libres e iniciativas curiosas y muy creativas para aunar el interés infantil con las adquisiciones culturales. Citaremos como representativa de estas últimas el “buzón de curiosidades” establecido por el maestro de Almería Julián Jiménez Hernández, en el que los niños depositaban su petición del tema que deseaban les fuera explicado¹²⁵.
4. *Actividades sociales*: Bibliotecas gestionadas por los propios niños, lectura del periódico en clase o en el recreo, intercambios nacionales

¹²⁵ JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, J.: “Una curiosidad de altos vuelos”, *Escuelas de España*, 31 (julio de 1936), pp. 316-319.

e internacionales de correspondencia y objetos, colonias, comedores, enseñanza de la puericultura, relaciones con las familias, Asociaciones de Antiguos Alumnos, de Padres y de Amigos de la Escuela, clubs de niños – actividad propiamente de educación informal, que al menos existió en Córdoba, Cáceres, Albacete y Madrid y que consistía en abrir la escuela para los niños en su tiempo de ocio, proporcionándoles esparcimientos educativos con los que ocupar su tiempo libre –. En este grupo cabe incluir también experiencias variadísimas de autogobierno – votaciones sobre temas organizativos y realizaciones escolares, redacción de reglamentos por parte de los niños, elección de compañeros para diversas actividades, jurados y tribunales –, y su expresión más sistemática en las sociedades infantiles – muchas de ellas copiadas de la del Grupo escolar “Baixeras” de Barcelona –, y en las cooperativas escolares organizadas y gestionadas en diversos grados por los propios niños.

Todo este abanico curricular se correspondía con lo que en los años treinta se entendió como escuela renovada, y que también se plasmó, al igual que la anterior, en una escenografía apreciable en los testimonios iconográficos. En primer lugar, cambió la decoración de la clase, con paredes blancas y un friso artístico, plantas y flores, trabajos de los niños y alguna reproducción pictórica. Estas eran representaciones tan claras de una escuela nueva que muchos maestros comenzaban el relato de su experiencia explicando cómo transformaron el aspecto externo del aula, en un ejercicio inconsciente de simbolismo del paso de la escuela tradicional a la nueva. En segundo lugar, el mobiliario se pobló de mesas para cuatro o más alumnos y sillas movibles, que permitían diferentes tipos de agrupamientos. En la pizarra aparecían dibujos de temas cercanos a la realidad infantil. Y en muchas ocasiones es frecuente que se fotografiara a los niños de pie o moviéndose por la clase, trabajando en una mesa con muchos libros o sin ningún manual a la vista, mientras que el profesor se desplazaba entre ellos con clara actitud observadora.

El segundo grupo de experiencias se puede caracterizar como de intervención curricular, consistiendo generalmente en la aplicación de un método específico de la Escuela Nueva para hacer más atractivos los contenidos de la enseñanza. Las metodologías más empleadas fueron Decroly, proyectos, trabajos en grupo según Cousinet y Freinet. A partir de estas iniciativas se pueden apuntar algunas reflexiones y conclusiones:

1) El primer nivel de identificación con las nuevas corrientes metodológicas se produjo en el terreno terminológico. Las escrituras magisteriales se adaptaron a los nuevos vientos, y así “asignatura” se sustituyó por palabras como “concentraciones”, “sugerencias” o “actividades”; “grado” o “clase” se convirtió en “equipo” o “grupo”; se abusó de los conceptos “centro de interés” y “proyecto”, que llegaron a identificarse y ser intercambiables – por ejemplo, una excursión podía denominarse indistintamente de ambas maneras –. Generalmente el primero hacía referencia a un contenido del programa o lección – curiosamente, no se buscó otra denominación para ella –, mientras que el segundo se refería a una realización manual o a una empresa colectiva.

2) ¿Cambió algo más que las palabras? El análisis de la implantación de los métodos de Decroly y proyectos puede ser representativo de cómo maestros e instituciones fueron adaptando los grandes planteamientos metodológicos a las realidades cotidianas en su aula. Las primeras aplicaciones de los procedimientos decrolyanos en 1926 – Ana Rubiés Monjonell en Barcelona, Pedro Natalías en Segovia – iguieron el programa de centros de interés marcado por el pedagogo belga, con sus ejes básicos en torno al niño y sus necesidades, si bien las subdivisiones eran diferentes. Incluso el maestro segoviano propuso a sus alumnos que plantearan temas para cada centro de interés, que luego pasaron a formar parte de sucesivas lecciones¹²⁶.

¹²⁶ NATALÍAS, P.: “Un ensayo del método de centros de interés”, *Revista de Pedagogía*, 66 (junio de 1927), pp. 260-267 y NATALÍAS, P.: “Un ensayo de aplicación de los centros de interés”, *El Magisterio Español*, 7.689 (1 de marzo de 1927), pp. 827-828.

Ahora bien, poco a poco se percibieron las dificultades de introducir en un currículum globalizado todos los contenidos y asignaturas marcados por la legislación vigente. Comenzaron a plantearse programas decrolyanos, no para un curso, sino para un trimestre o un mes¹²⁷. El director del Grupo escolar “Príncipe de Asturias” de Madrid, en el que se aplicaba una versión *sui generis* de los centros de interés, publicó varios libros de texto para niños, presentados como de adaptación de los métodos activos en la escuela, e inspirados – según su autor – en Decroly, lo cual era patente en ejercicios y actividades¹²⁸. Sin embargo, el principio de globalización no estaba muy presente, pues cada obra se dividía en diferentes temas, con escasa conexión entre sí, y también las relaciones en los ejercicios de cada tema eran un poco artificiales. Ahora bien, estos libros tuvieron una influencia tremenda – de alguna de las ediciones se vendieron más de 60.000 ejemplares – y, a partir de ellos, asistimos a sucesivas adaptaciones del método decrolyano, de manera que al final casi no quedó de él más que el título. Generalmente, se acabó identificando con el trabajo escolar de una sesión, en la que todos los ejercicios giraban en torno a un tema. “Centro de atención diario”, “tema central” o, mucho más frecuentemente,

¹²⁷ Un ejemplo de esto es el programa presentado por el maestro valenciano Vicente López, sobre “El otoño”, que ordenaba una parte de los contenidos en función de las actividades y frutos de la estación y de acuerdo con las efemérides de esos meses. LÓPEZ, V.: “Mi programa de otoño”, Escuelas de España, 4 (octubre de 1929), pp. 19-35. El maestro de Piedras-Albas (Cáceres) también era partidario de formar el programa escolar tomando como eje las estaciones del año o los trabajos campesinos. LUCERO, I.: “Normas metodológicas”, El Magisterio Español, 9.132 (29 de abril de 1933), pp. 195-196.

¹²⁸ XANDRI PICH, J.: La vida en la Escuela. Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza. Primer grado. Primer año de estudios, Madrid, Tip. Yagües, s.a. (¿1927?); XANDRI PICH, J.: Los centros de interés. Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza. Segundo grado o segundo año de estudios, Madrid, Tip. Yagües, 3.ª ed., 1933; XANDRI PICH, J.: Concentraciones. Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza. Cuarto y quinto grado o grado medio de la escuela primaria. Tomos I y II, Madrid, Tip. Yagües, 1932.

“centro de interés” fueron las denominaciones que recibió una propuesta metodológica reducida a una lección y ejercicios relacionados. Los contenidos de estos temas recordaban muchísimo a las lecciones de concentración y a las lecciones de cosas, de manera que, si bien encontramos un abuso de la terminología innovadora, tras ella se ocultaba una evolución gradual de prácticas más tradicionales. Por otra parte, se produjo una curiosa repetición de los temas abordados en estas lecciones-centro de interés, lo que hace sospechar la presencia de modelos y orientaciones comunes – por ejemplo, las sugerencias metodológicas publicadas por *El Magisterio Español* en su suplemento *La Escuela en acción* a partir del curso 1933-1934 –. Sin embargo, parece que cada maestro las aplicaba de manera creativa. Un cotejo del tratamiento del tema “Las monedas” por parte de cuatro maestros diferentes nos manifiesta discrepancias sustanciales a la hora de aplicarlo con los alumnos, indicativas al menos de dos estilos docentes, uno más intelectualista y el otro más preocupado por el juego y la acción infantil¹²⁹.

¹²⁹ Así, dos docentes optaron por desarrollar el tema a partir del “juego de tiendas”: uno, porque sus niños eran de párvulos; otro, porque en su escuela unitaria había grandes diferencias de nivel cultural. El primero utilizó monedas de cartón y el segundo reales, escenificando además toda la situación casi como un role-playing. Los otros dos maestros se enfocaron más hacia los conocimientos. Uno de ellos dio una lección que recordaba a las de concentración, explicando primero todos los tipos de monedas, haciendo ejercicios de Aritmética sobre transacciones comerciales, estudiando en Fisiología las bacterias por su abundancia en las monedas, buscando en los libros temas relacionados, realizando una redacción titulada: “Si fueses rico, ¿cómo emplearías tu dinero?”, recopilando refranes monetarios,... La otra abordó el tema de forma más clásica, haciendo la historia de las monedas y su origen, con aplicaciones al Cálculo y a la Geometría y reflexiones morales sobre la necesidad de ser moderados en el gasto. El *Magisterio Español*, 9.430 (6 de abril de 1935), p. 32; MOYA, J.A.: “La escuela activa. Una lección vivida”, *El Magisterio Español*, 9.376 (1 de diciembre de 1934), p. 415; AGUILAR, J. de Dios: “Un día en mi escuela”, *Escuelas de España*, 5 (mayo de 1934), pp. 25-31 y COBOS, P. de Andrés: “Del hacer en la escuela. Grupo escolar “Claudio Moyano”. Programa de Aritmética. Grados de párvulos”, *Escuelas de España*, 31 (julio de 1936), pp. 310-315.

3) ¿De dónde se recogieron las prácticas curriculares innovadoras y qué interrelaciones podemos encontrar entre las experiencias de diferentes escuelas? Las aplicaciones publicadas del método de proyectos nos permiten apuntar la hipótesis de las influencias mutuas entre unos maestros y otros. Los docentes españoles, si leyeron en profundidad los libros extranjeros sobre ensayos de la Escuela Nueva, en general no se sintieron muy inclinados a reproducirlos literalmente, pero sí parecieron recoger ideas de las experiencias y propuestas de inspectores o de otros compañeros. Así, el maestro segoviano David Bayón publicó su ensayo de proyectos¹³⁰, realizado en 1929 y aplicado al cultivo de una huerta y a la construcción de una cabaña¹³¹. El hecho de que fuera uno de los escasos maestros que relató las dificultades de la tarea, el entusiasmo de los niños, pero también su rápido desfondamiento, la imposibilidad que encontró de organizar todos los contenidos escolares en torno a los proyectos y el estilo sencillo y atrayente con el que desgranó su experiencia hizo que muchos otros

¹³⁰ David Bayón hizo su experiencia en el mes de mayo, cuando la asistencia empezaba a decaer y el programa de contenidos estaba prácticamente terminado. Esta organización temporal fue desarrollada por otros maestros, y así, el de Paterna (Valencia), Ramón Ramiá, presentaba su distribución temporal, en la que la primera parte del año era claramente tradicional e instructiva, mientras que la segunda se dedicaba al desarrollo de diferentes tipos de proyectos individuales y colectivos – por cierto que los primeros, aun con esta denominación, se parecen y deberían ser considerados como fichas de trabajo individual-. BAYÓN, D. y LEDESMA, Á.: El método de proyectos. Realizaciones, Madrid, Escuelas de España, 1934; RAMIÁ, R.: “Organización del trabajo escolar”, Escuelas de España, 4 (abril de 1934), pp. 22-26; RAMIÁ, R.: “La actividad libre”, Escuelas de España, 5 (mayo de 1934), pp. 32-36; RAMIÁ, R.: “Proyectos escolares”, Escuelas de España, 6 (junio de 1934), pp. 14-19 y RAMIÁ, R.: “Realización de un proyecto ocasional. Construcción de una falla”, Escuelas de España, 18 (junio de 1935), pp. 265-271.

¹³¹ Estos ejemplos habían sido sugeridos, comentados, desarrollados y adaptados a la realidad española por el inspector Fernando Sáinz en su obra pionera sobre el método de proyectos. SÁINZ, F.: El método de proyectos, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1928, pp. 36-64.

docentes tomaran el jardín, el campo escolar o, incluso, un trozo de tierra no mayor que una gran maceta, como ejemplos de proyectos. Por otra parte, Félix Martí Alpera publicó las experiencias del método de proyectos en el Grupo escolar “Pere Vila” de Barcelona durante los cursos 1932-33 y 1933-34 y uno de ellos, el “museo infantil”, fue casi calcado en otra obra escrita por el maestro de Baracaldo Severiano Resa Pascual y presentado como el “museo escolar universal”¹³². ¿Significa este hecho que hubo un plagio de ideas? ¿O más bien ambos coincidieron en un tema que formaba ya parte de la cultura escolar, como era la formación de un archivo-museo de recortes y fotografías, tratado en otros artículos desde múltiples perspectivas?

4) Muchas de estas experiencias nos ofrecen ejemplos significativos de cómo las estrategias innovadoras se incorporaban al hacer cotidiano. Así, por ejemplo, el maestro cacereño Adolfo Maíllo introdujo el trabajo en equipo en su escuela rural en 1929, como evolución del resumen individual que cada niño del grado superior escribía en su cuaderno después de “dar” la clase ante el profesor; pasando esta composición a ser una actividad grupal, que implicaba una discusión colectiva y la escritura de un texto asumido por todos¹³³. Una variación más perfeccionada de esta práctica sería la ofrecida por el maestro de Teruel Francisco García Alcón, con los niños del mismo grado de su escuela unitaria, que, en lugar de aprender la lección, la preparaban en colaboración, resumiéndola, tras una puesta en común, en el cuaderno¹³⁴.

¹³² MARTÍ ALPERA, F.: Ensayos del método de proyectos, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1934, pp. 12-16 y RESA PASCUAL, S.: El Método de Proyectos en una Escuela española, Gerona, Dalmau-Carles-Pla, 1935, pp. 53-60.

¹³³ MAÍLLO, A.: “Un ensayo de trabajo colectivo”, Revista de Pedagogía, 93 (septiembre de 1929), pp. 397-403.

¹³⁴ GARCÍA ALCÓN, F.: “Ensayo del método Cousinet en una escuela rural”, Revista de Pedagogía, 126 (junio de 1932), pp. 260-266.

5) También encontramos ejemplos de perversiones de las metodologías renovadoras y de sus entronizaciones con las antiguas. La aplicación del método de trabajo en grupos constituye un buen campo de explicación de este fenómeno. Así, los maestros solían informar del entusiasmo infantil por tales experiencias, pues la constitución de “equipos”, con sus reminiscencias futbolísticas, les encantaban. Para afianzar más el símil, los maestros organizaban competiciones y concursos entre los grupos, y se hacían lenguas de la motivación que despertaban en los niños, sin reparar que estas prácticas estimulaban sobre todo la competitividad, denostada por la Escuela Nueva y sustituida por la cooperación, que era el valor exaltado con la pedagogía del equipo. Algo parecido sucedía con aquellos maestros que empleaban estrategias de autogobierno, como las votaciones para elegir a los instructores y ayudantes que lideraban cada grado de la clase, y que ahora, también por sus resonancias futbolísticas, eran llamados “capitanes”. Y aún más curiosa es la miscelánea metodológica ofrecida por “un maestro de pueblo”, quien seguía llevando un sistema de enseñanza individual-simultáneo, había organizado los programas de forma concéntrica, y tenía como centro de interés el “Idioma, la Agricultura y la Constitución”¹³⁵.

6) Un hecho característico de la renovación pedagógica española de estos años, por lo que tiene de propio y personal de cada maestro, fue la particular interpretación que el docente hizo de las prácticas innovadoras para adaptarlas a los problemas escolares tradicionales. Así, por ejemplo, una de las justificaciones más populares de los maestros para evitar introducir alguna innovación en su escuela era la imposibilidad de cambiar su hacer por la escasa e irregular asistencia de los niños. Sin embargo, encontramos otros docentes que pusieron en marcha estrategias renovadoras para resolver esta cuestión, principalmente en la línea del autogobierno, redactando los

¹³⁵ UN MAESTRO DE PUEBLO: “Los grandes errores”, *El Magisterio Español*, 9.129 (22 de abril de 1933), pp. 151-152.

alumnos reglamentos en los que se especificaban las penalizaciones que tendría la inasistencia escolar¹³⁶.

7) Y, precisamente en esta línea argumental, también podemos destacar las continuidades y discontinuidades de algunas problemáticas, quizás por la falta de conciencia histórica o la percepción de cada generación de que sus problemas son nuevos y únicos. Así, en un artículo, que ganó uno de los concursos por considerarse experiencia renovadora, se nos cuenta la iniciativa de un maestro rural asturiano que implantó en el curso 1931-1932 la sesión doble para conseguir mejorar la asistencia escolar. En principio, éste es un ejemplo de adaptación, pues una práctica surgida para lograr la graduación se acabó utilizando con un propósito diferente y acorde con las necesidades sociales. Ahora bien, el docente se quejaba de la falta de bibliografía en la que inspirarse y afloraba en él un poco ese *snobismo* tan criticado desde los sectores tradicionales, al decir que pensaba que su ensayo se había llevado a cabo en Dinamarca¹³⁷. Efectivamente, como “sistema de Copenhague” fue conocido desde principios de siglo y, si este maestro hubiera dado un repaso a las páginas de las revistas pedagógicas de la primera década, en ellas habría encontrado reflexiones de otros docentes españoles que ensayaron experiencias similares, bien que ligadas al problema de moda en aquel momento, que era la graduación. Si hubiera acudido a las publicaciones de la segunda década de siglo se habría sorprendido de que otros maestros rurales, trece años antes que él, ya plantearan la sesión doble como medio de paliar la inasistencia escolar¹³⁸.

¹³⁶ Los niños de la escuela nacional n.º 4 de Almansa decidieron el 15 de diciembre de 1932 un sistema de multas por falta de asistencia o retraso en la llegada a clase, que serían gestionadas por un tribunal infantil. Con el dinero así obtenido se acordó celebrar una comida campestre. “La vida escolar: para favorecer la asistencia y darse un banquete”, *El Magisterio Español*, 9.160 (6 de julio de 1933), p. 30.

¹³⁷ CASTRO, J.J.: “Un ensayo de sesión doble”, *Revista de Pedagogía*, 122 (febrero de 1932), pp. 71-76.

¹³⁸ ROMÁN SOLANAS, L.: “La graduación de la enseñanza en las escuelas unitarias”, *Boletín Escolar*, 90 (2 de marzo de 1918), pp. 1.284.

El tercer grupo de experiencias se puede calificar de organización global de una escuela, generalmente graduada. Las ya existentes con anterioridad a la República siguieron funcionando más o menos igual, introduciendo en su caso la Asociación de Amigos de la Escuela o alguna otra actividad extraescolar innovadora. Las de nueva creación intentaron buscar una identidad, un “espíritu”. El Grupo escolar “Cervantes” de Madrid inspiró algunas experiencias dirigidas por antiguos maestros del centro – Grupos escolares “Montesino” y “Alfredo Calderón”¹³⁹ –; María Sánchez Arbós, directora del “Giner de los Ríos”, nos fue dejando caer a lo largo de sus escritos los tanteos y dudas vividos para adaptar a su escuela y a su alumnado humilde los principios innovadores, y nos comunicaba su pena porque el entorno, la presión de las familias, las circunstancias del barrio, le impidieron hacer una “escuela nueva”, viéndose forzada a pergeñar “una escuela de transición” para evitar el rechazo de las familias¹⁴⁰. Algunos de los maestros del “Giner de los Ríos” encontraban en su organización elementos de Winnetka. Mucho más perceptibles son éstos en el Grupo escolar “Joaquín Costa” de Zaragoza, que organizó hasta dieciséis comisiones de niños para ayudar a poner en marcha el centro, reconociendo su inspiración en los comités infantiles de Winnetka¹⁴¹.

Estas escuelas graduadas constituyen también un perfecto escenario para demostrar la fragilidad de las grandes ideas pedagógicas y cómo se gastan y se reducen en su largo camino hasta arraigar en la práctica

¹³⁹ FREIRE, J.: “El trabajo escolar. Grupo escolar “Alfredo Calderón”. Trabajos de organización”, Escuelas de España, 2 (febrero de 1934), pp. 20-25; FREIRE, J.: “Labor en el Grupo escolar “Alfredo Calderón”, en sus comienzos”, Escuelas de España, 8 (agosto de 1934), pp. 7-14 y ALONSO ZAPATA, M.: “Una escuela graduada”, Revista de Pedagogía, 127 (julio de 1932), pp. 295-300.

¹⁴⁰ SÁNCHEZ ARBÓS, M.: “Labor actual en los Grupos escolares”, Escuelas de España, 20 (agosto de 1935), pp. 381-384.

¹⁴¹ ARNAL CAVERO, P.: “La puesta en marcha de una gran Grupo escolar”, Revista de Pedagogía, 174 (junio de 1936), pp. 251-257.

escolar. Tomemos como ejemplo las diferentes concepciones de actividad perceptibles en estos años.

Algunos centros, aunque presumían de “activos”, tenían un concepto trasnochado de actividad como ejercitación, como ocupación continua del niño, como movimiento. Muy eficaces y con resultados brillantes, eran muy valorados por las familias y la sociedad, pues habían elevado al máximo el nivel cultural de sus alumnos. La transmisión de sus muchos contenidos llegaba entreverada de algunas inspiraciones manjonianas pretendidamente innovadoras y perceptibles en esa combinación de juego y aprendizaje que tan amargas críticas despertó en Unamuno y que fue despreciada incluso por pedagogos conservadores¹⁴². Un ejemplo de estas escuelas podría ser la graduada de Ólvega (Soria), muy famosa en su tiempo por la perfección de los cuadernos y actividades manuales de los niños y por la cantidad de conocimientos que éstos poseían¹⁴³. Medían la actividad infantil en términos de producciones escritas y realizaciones manuales y estimulaban el interés de los alumnos con variados concursos y con votaciones de los mejores trabajos. Muchos educadores veían en esta escuela un ejemplo de innovación, y, en efecto, podría considerarse como el paradigma del que hemos considerado *primer movimiento de renovación pedagógica* del siglo XX, aunque cuando se dio a conocer, en medio del segundo, sus metodologías ya no eran innovadoras y, desde luego, no

¹⁴² Unamuno criticaba especialmente el aprendizaje al mismo tiempo que se jugaba a la rayuela o al corro, pues “jugando aprenden los niños las mismas vaciedades, las mismas tonterías que aprendían sin jugar”, UNAMUNO, M. de: “Sobre el clasificacionismo”, *Boletín Escolar*, 69 (12 de enero de 1918), pp. 1.007-1009. Adolfo Maíllo criticó años después el aprendizaje de la historia con el juego de la rayuela, pues “no es saltando con las piernas sobre rayas como se aprende a “situar” en el tiempo, sino saltando con la imaginación a través de los siglos”. MAÍLLO, A.: *Organización de la Escuela unitaria*, Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1935, p. 86.

¹⁴³ GÓMEZ LOZANO, P. A.: *Mi escuela activa*, Madrid, Compañía General de Artes Gráficas, 1933, pp. 29-30.

se podía considerar una “escuela activa” de acuerdo con la definición de Ferrière.

Un segundo concepto de actividad educativa sería el que tanto divulgó el maestro Ángel Llorca y llevó a la práctica en el Grupo escolar “Cervantes” de Madrid. Resumido en su famosa frase, “el maestro hace para que el niño haga”, se identificaba con una concepción mucho más cercana a los postulados de la Escuela Nueva, en la que el maestro debía estimular el interés infantil con todo tipo de iniciativas motivadoras, con el fin de que el niño se entusiasmase y participase de buen grado en las tareas escolares o instructivas. Y un tercer concepto de actividad, posiblemente muy apoyado por los nuevos maestros republicanos y criticado por los docentes más experimentados, recogía las tendencias más avanzadas de la Escuela Nueva, aquellas que conectaban ya con las experiencias de Hamburgo o de Summerhill y propugnaban el no intervencionismo del maestro, quien debía favorecer y no poner cortapisas a la actividad infantil espontánea. Este último concepto fue muy cuestionado incluso desde trincheras pedagógicas progresistas, desmontándosele con argumentos basados en la eficacia y la necesidad de aprovechar al máximo el tiempo en la escuela pública, precisamente para ayudar a mejorar las oportunidades sociales de sus alumnos, generalmente hijos de las clases sociales más desfavorecidas. Estuvo presente en el diálogo mantenido entre María Sánchez Arbós, directora del Grupo escolar “Giner de los Ríos” de Madrid y uno de los maestros de este centro. Ante la expresión de su filosofía educativa sobre la actividad infantil espontánea – “es mejor esperar el momento en que el niño *quiera* hacer algo” –, María Sánchez Arbós opuso su visión, construida tras años de lecturas y experiencias, – el maestro ha de buscar la ocasión y “hacer porque el niño *quiera*”¹⁴⁴–.

¹⁴⁴ SÁNCHEZ ARBÓS, M.: *Mi Diario*. Introducción de Víctor M. Juan Borroy y Antonio Viñao Frago, Zaragoza, Diputación General de Aragón y Caja de Ahorros de la Inmaculada, 1999, pp. 133 y 169.

A lo largo de estas reflexiones me ha acompañado todo el tiempo un discurso, el testimonio de una mujer que era niña en 1931 y asistió a la escuela durante el período republicano, a una escuelita rural de un pueblo soriano. De un día para otro, y coincidiendo con la sustitución de una maestra rutinaria por otra “nueva”, nombrada por la República, esta niña pasó de repetir lecciones a coro sobre un Viriato absolutamente desconocido para ella, a utilizar el mapa de España, hacer alguna excursión al campo, cantar canciones regionales y leer cuentos. En la escuela masculina vinieron a practicar unos alumnos normalistas que construyeron con los alumnos un arado romano, y a eso se le llamó un “proyecto”. Los niños no sabían qué pasaba pero sí notaron que la escuela se había convertido en un lugar mucho más alegre e interesante. Y así, el deseo expresado por un Director General de Primera Enseñanza desde muy lejos, en Madrid, se hizo realidad en un pequeño pueblo castellano. Ésta es para mí la esencia casi inaprensible y difícilmente explicable de la renovación pedagógica.

the fact that the *de novo* synthesis of cholesterol is inhibited by the presence of dietary cholesterol. The effect of dietary cholesterol on cholesterol synthesis is mediated by the regulation of HMG CoA synthase, the rate limiting enzyme in cholesterol synthesis. The regulation of HMG CoA synthase is mediated by the presence of dietary cholesterol, which increases the activity of HMG CoA synthase, thereby increasing the rate of cholesterol synthesis. The effect of dietary cholesterol on cholesterol synthesis is also mediated by the regulation of HMG CoA reductase, the rate limiting enzyme in cholesterol synthesis. The regulation of HMG CoA reductase is mediated by the presence of dietary cholesterol, which decreases the activity of HMG CoA reductase, thereby decreasing the rate of cholesterol synthesis. The effect of dietary cholesterol on cholesterol synthesis is also mediated by the regulation of HMG CoA synthase and HMG CoA reductase, which are both regulated by the presence of dietary cholesterol. The regulation of HMG CoA synthase and HMG CoA reductase is mediated by the presence of dietary cholesterol, which increases the activity of HMG CoA synthase and decreases the activity of HMG CoA reductase, thereby increasing the rate of cholesterol synthesis.