

## LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ESPAÑA: CRÓNICA DE UNA PERTINAZ DESMEMORIA (1945-1990)

Juan Mainer Baqué  
(Catedrático de Instituto e integrante del Proyecto Nebraska-Fedecaria)

### Una constatación inicial

La historia de la renovación pedagógica española a lo largo de las seis últimas décadas parecería el producto obsesivo de un enfermo de Alzheimer, si no fuera porque la memoria selectiva de los detentadores del saber pedagógico no ha sido nunca inocente: no lo fue en los años 40, de sangre y hierro, pero tampoco en los años 80, de recuperación democrática. Vista desde fuera, la crónica de la renovación pedagógica parece el resultado de un enfermizo encadenamiento de amnesias, redescubrimientos y reinenciones para llegar siempre a la misma conclusión y punto de partida: la necesidad de cambiar la escuela para cambiar la sociedad. De esta guisa, los sucesivos protagonistas y difusores del cambio escolar, ora por auto-imposición, ora por ignorancia, ora por ambas cosas y siempre por un irrefrenable adanismo, se han visto en la compleja tesitura de negar sus orígenes y ocultar la filiación de su pensamiento. Aún hoy, la aireada recuperación de la *memoria* —que no de la historia crítica— de nuestro pasado pedagógico parece no estar excesivamente preocupada por romper con el encadenamiento de tanta desmemoria interesada. Hay que reconocer que, al menos en esto, España, si no diferente, sí ha sido y parece empeñada en seguir siendo, ciertamente original.

### Ensayo de una posible explicación

Falta en España una aproximación histórica, teóricamente fundamentada, al fenómeno del cambio en educación durante los años que nos ocupan —que incluyen los centrales del franquismo y de la transición democrática, desde la aprobación de la Ley de Educación Primaria de 1945, coincidente en el tiempo con el despliegue de la nueva ordenación de los estudios superiores y con los últimos dictámenes emanados del celo “depurador” del Estado, hasta la promulgación de la LOGSE—. Necesariamente, esta aproximación habría de prestar atención no sólo a las condiciones y determinaciones económicas, culturales y políticas que animaron, sostuvieron y/o, en su caso, entorpecieron los cambios, sino también a la extraordinaria complejidad de un proceso que únicamente adquiere sentido y explicación en el marco del análisis de las continuidades y persistencias que vienen configurando el día a día de la institución escolar en las sociedades capitalistas. No en vano suele afirmarse, casi siempre sin reparar en la hondura del argumento, que son las propias escuelas quienes terminan por transmutar en rutina, como poco, cualquier presunta innovación o reforma, neutralizando, más tarde o más temprano, su propósito transformador y desactivando, en su caso, su hipotético reclamo progresista; sin embargo, el cambio en educación constituye un hecho incontrovertible, aunque muy pocas veces se produzca en la dirección que reclaman sus amanuenses e instigadores. Y es que habría que reflexionar seriamente sobre las funciones sociales que ha venido desempeñando la escuela en la era del capitalismo para entender, con cierta perspectiva y obligado desapasionamiento, por qué únicamente las innovaciones que han contribuido al éxito de la reproducción social y cultural, son las que han terminado por imponerse y triunfar en el contexto escolar —por ejemplo, el sistema de enseñanza simultáneo en el contexto de un aula de disposición frontal; la graduación escolar; el currículo basado y estructurado en asignaturas entendidas como compartimentos estancos; el modelo de examen escrito e

individual; los dispositivos psicopedagógicos de orientación socioprofesional; o las formas de gestión y organización técnico-burocrática y gerencialista de los centros educativos...—. Cabría afirmar que la escuela —como el hospital, el ejército o la propia Iglesia— ha sido y es una maquinaria social extraordinariamente dotada para asegurar su propia supervivencia y, en consecuencia, sería un error fatal tratar de entenderla o explicarla al margen de las tres esferas decisivas de producción de la vida social: la economía, el conocimiento y el poder.

Con todo, reforma, renovación e innovación pedagógica constituyen tres dimensiones insoslayables y ciertamente inseparables del discurso educativo moderno (y modernizador) en el contexto de la escuela de la contemporaneidad; desde la misma fundación de los sistemas educativos nacionales de enseñanza —algo que, como es sabido, acontece en España a lo largo de la primera mitad del siglo XIX— hubo siempre un espacio abierto para pontificar sobre la necesidad de mejorar la escuela existente, paradójicamente siempre reputada como “tradicional”, “insuficiente” y “anticuada”, creado, curiosamente, por quienes habían contribuido, directa o indirectamente, a su manufactura (políticos, pedagogos, inspectores, formadores de maestros, médicos, higienistas, polígrafos y próceres de la regeneración social de muy diversa laya, condición y catadura). La idea del “cambio escolar”, sea como consecuencia de la aplicación de una política educativa de amplia hechura, habitualmente impulsada por el Estado —las reformas educativas—, sea como fruto de modificaciones específicas, de mayor o menor intensidad, operadas sobre las prácticas escolares —la innovación y/o renovación pedagógicas—, ha venido constituyendo el señuelo de una utopía que, invocando ideales cívico-políticos de muy distinto, inclusive opuesto, linaje, fantasea una y otra vez con la idea de construir una escuela capaz de fabricar individuos felices y útiles, libres e iguales en oportunidades..., en el contexto de una sociedad que, reiterada e inexorablemente, ¡ay!, se ha encargado de negar lo que el Estado, democrático o no, y la escuela, pública o no, postulan en sus leyes, ordenamientos y declaraciones de principios. Lo cierto es que, sobre la base de un puñado de ideas, postulados, creencias y opiniones ensambladas armónicamente por las “ciencias de la educación y del niño” —*verbi gratia*, la escuela a la medida de los intereses del niño, el primado de las metodologías activas o la existencia de una infancia entendida como entidad biológica determinada por su caracterización psicológica...— y convenientemente divulgadas por el movimiento de la Escuela Nueva, entre otros, durante las tres primeras décadas del siglo XX, el “reformismo pedagógico” ha venido reiterando, una y otra vez, el más burdo idealismo como programa y método del, siempre anhelado y nunca consumado a plenitud, cambio escolar y educativo.

Efectivamente, por encima o por debajo de credos políticos y religiosos, el idealismo pedagógico surge de un absurdo embeleco primordial, transformado en *doxa* generalmente admitida: el de considerar la escuela como un lugar exterior a la sociedad y, por ello, socialmente neutro, a los alumnos cual recipientes ávidos de ser llenados con conocimientos valiosos y útiles, y a sus profesores como un ejército de entregados debeladores de la ignorancia, sacerdocio laico al servicio de la regeneración y el darwinismo social. Toda “revolución”, había sentenciado Ortega, acaba refugiándose en la Pedagogía. La retórica secular de la salvación por la escuela, que hunde sus raíces más profundas en el *dictum* de la redención cristiana, que está en Comenio y en la *ratio Studiorum*, en Cossío y en Manjón, en Llopis y en Maillo, en la Ley General de Educación (1970) y en la LOGSE (1990)..., siempre se acompañó del anhelo de dar con los mejores métodos y procedimientos de enseñanza para asegurar el más eficaz e

igualitario acceso al mejor conocimiento disponible. De suyo, es evidente que, dada su polisemia originaria, un mismo discurso pedagógico puede defenderse y sustentarse desde posiciones políticas diferentes e incluso opuestas: ocurrió, por ejemplo, con el “uso” que la Alemania nazi o la Italia mussoliniana realizaron, respectivamente, de los pedagogos de la *Reformpädagogik* o de la obra de Montessori o Rádice..., aconteció con el apego que muchos pedagogos franquistas manifestaron, en plenos años 30 y 40, por el método Decroly (caso de inspectores como José Talayero Lite, Isidoro Almazán o África Ramírez de Arellano, sin ir mucho más lejos); por el *método de proyectos* (fue el caso del geógrafo y profesor normalista Pedro Chico Rello, el del maestro y licenciado en pedagogía Miguel Monge o el del propio Víctor García Hoz, autor en 1948 de una obrita didáctica de enorme éxito, inspirada en la *pedagogía del medio*, y significativamente titulada, *Un programa de enseñanza social en la Escuela Primaria* publicada por el CSIC); o por las técnicas freinetistas (como ocurre con el influyente maestro Miguel Deyá Palerm).

Así pues, una teoría sobre el cambio escolar y la renovación pedagógica que se repute crítica y racional no puede dejar de cuestionar abiertamente la supuesta inocencia de la Pedagogía y de la Psicopedagogía —dispositivos al servicio de cualquier ingeniería social, ávida de proyectar su dominación— como doctrina y como campo profesional, desvelando, entre otras cosas, los intereses y los centros de poder que la circundan y manufacturan, así como el papel que, en cada momento histórico, juegan los discursos renovadores y sus protagonistas —ora apocalípticos, ora integrados, ora, sencillamente, profesionalizados—. Pero, con ser esto importante, no sería suficiente: para explicar las distancias, a menudo abismales, entre lo que se postula y predica y lo que realmente se “hace” en las aulas y en las prácticas escolares —en las de hoy, en las de 1950 o en las de 1932— es necesario, además de desnudar, desnaturalizar, historizar, en suma, al “renovador” y al pedagogo, al teórico y a sus mediadores..., es menester, decíamos, bucear también en la “caja negra” de la escuela, en la naturaleza de las leyes internas, no escritas en parte alguna, que gobiernan las prácticas escolares, en realidad prácticas sociales, extremadamente arraigadas y resistentes al cambio, que nos remiten a lo mucho que la enseñanza tiene de control y al peso que las “razones prácticas” y el *habitus* corporativo tienen, mucho más que la formación pedagógica recibida en cada caso o que el arrebato vocacional, en el efectivo y cotidiano desempeño del oficio docente. Más allá de la miopía etnográfica tan de moda, descarado trasunto de una bobalicona nostalgia coleccionista echa de jirones de la escuela del ayer que se quiere pasar por científica..., sin duda el empeño que aquí se propone no tardará en revelarnos que gran parte de lo que ocurre en las aulas, de antaño y de hogaño, obedece tanto a la gramática interna y profunda de la escuela —conjunto de estructuras estructurantes que rigen la actividad escolar (rutinas crono-espaciales, códigos disciplinares, códigos socioprofesionales)—, como a la lógica cambiante de las diversas imposiciones externas, derivadas de las necesidades y condiciones políticas y/o económicas de las distintas épocas del capitalismo, que, de modo más o menos duradero e influyente, contribuyen a modelar la vida escolar y lo que entre sus muros acontece.

A menudo, los historiadores y comentaristas de la renovación pedagógica española —en su mayoría pedagogos, por formación o por devoción— y su historia reciente, han prestado excesiva atención al segundo factor apuntado, muy poco al primero y casi nada al contexto social de producción del discurso innovador y reformista. El hecho de que siempre hayan existido excepciones, experiencias ejemplares, buenas prácticas pedagógicas e incluso ocasionales periodos de entusiasmo innovador compartido..., no

nos autoriza a confundir los deseos con la realidad, ni, mucho menos, a proyectar su recuerdo sobre el imaginario de un presente autosatisfecho que, tras no pocos tropiezos y dificultades, parecería haberse encaminado, al fin, en la dirección correcta: casualmente la que se corresponde con la de las naciones más civilizadas y cultas de nuestro “entorno”, escenificando la consigna de que España es, por fin, un país “normal”; o que, en el fondo, siempre lo había sido... Esta mirada diletante, esencialmente idealista y voluntarista, en exceso plegada a la literalidad del discurso y retórica pedagógicas y convencida, *a priori*, de su sesgo progresista —falaz apriorismo de nefastas consecuencias como anunciamos—, ha contribuido a dibujar un panorama de la renovación pedagógica española durante los últimos sesenta años, que, de manera muy esquemática, se acostumbra a describir de la siguiente guisa:

a) A lo largo de la dictadura franquista, la renovación pedagógica sufrió una cesura profunda con la tradición anterior, la de la *edad de oro* de la pedagogía, que conllevó su total arrumbamiento, olvido y negación, discurriendo en paralelo al desarbolamiento de sus agencias constitutivas —singularmente la Institución Libre de Enseñanza y la Junta para la Ampliación de Estudios—, sus organismos difusores —Inspección, Normales, publicaciones como *Revista de Pedagogía*...— y supuso la fatal desaparición y/o exilio de sus mejores adalides.

b) Sólo a partir de los años 50 y de la mano de la ruptura del aislamiento internacional del régimen franquista, se fueron sentando las bases para una reconstrucción *institucional* de las perspectivas y discursos de una racionalidad innovadora y modernizadora, inspirada ahora en modelos norteamericanos de corte “tecnicista”, que adquirieron carta de naturaleza con la fundación, en 1958, del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), organismo dependiente de la Dirección General de Enseñanza Primaria.

c) Ya en los años sesenta, al calor del desarrollismo tecnocrático, del despliegue de los cambios legales que prepararán el camino a la aprobación de la nueva Ley General de Educación (LGE) y, al mismo tiempo, de los primeros síntomas de crisis de dominación del Régimen, que se ve reflejado en un sustancial incremento de las movilizaciones y organizaciones de oposición al franquismo..., resurge de sus cenizas un, aún tímido, movimiento de renovación pedagógica con un fuerte sustrato antifranquista, especialmente en Cataluña.

d) Con todo, no será hasta los últimos años del régimen (1974-1975) cuando, entre otras cosas, el desarrollo normativo de la LGE, proporciona argumentos que fortalecen y extienden el desarrollo de unos nuevos movimientos de renovación pedagógica, cuyo periodo de máxima actividad y apogeo suele establecerse entre 1976 y 1983 y que, con frecuencia, suelen interpretarse, *a posteriori*, como legítima herencia de una tradición áurea, felizmente recuperada.

### **La renovación pedagógica en la constitución del modo de educación tecnocrático de masas**

El relato precedente y su subsiguiente ordenación cronológica, con ser legítimo y defendible, se nos presenta, para empezar, en exceso pendiente de la historia política y de la turbulenta y hedionda espuma del acontecer de un régimen político que, en el campo educativo, como en tantas otras facetas, destruyó mucho —con especial y

sistemática saña, personas e ilusiones—, creó muy poco, cabría decir que afortunadamente, y, pese a negarlo obstinadamente, se vio en la tesitura de reinventarlo casi todo; bajo la espuma de los días del nacionalcatolicismo y de la hojarasca azulona, el proceloso mar de fondo en el que transcurría la vida y la lógica del dispositivo social de la escuela del capitalismo no se vio alterado en exceso —entiéndasenos bien— por el triunfo de la tosca España frailuna e históricamente nacionalista. La dictadura no destruyó ninguna de las estructuras fundamentales que articulaban el sistema educativo preexistente —la organización escolar, los cuerpos docentes, el modelo curricular o las formas de profesionalización, formación y selección de personal, por ejemplo, no se vieron afectadas en lo más mínimo por el cambio político—. *Mutatis mutandi*, los auténticos y notorios cambios, hubieron de producirse, ya en las postrimerías de los años sesenta, cuando el alargamiento efectivo de la escolarización obligatoria hasta los catorce años comenzó a dejarse sentir como una realidad tangible en las precarias aulas de las escuelas rurales y sobre todo urbanas, de la España del desarrollismo y la tecnocracia.

En efecto, de modo patente a partir de 1970, el sistema educativo español inauguró un tiempo histórico —el del *modo de educación tecnocrático de masas*— que, pese a los cambios y alternancias políticas, constituye una época de continuidad, no exactamente lineal, hasta el tiempo presente, en el empeño de fundar una escuela integrada en el marco de un Estado social de nuevo cuño; situación que consagrará, precisamente, el orden constitucional de 1978 y, pocos años después, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). Sin duda a ello coadyuvó un decisivo factor que a menudo se omite: la creación, ya desde los años 50, de una sólida y persistente elite compuesta por expertos y técnicos en el campo educativo, fieles servidores de la razón de Estado, cuyo papel fue crucial, ya en plena transición a la democracia y tanto desde el espacio académico como desde el administrativo, en el despliegue de la racionalidad tecnocrática; con este término nos estamos refiriendo no sólo a la incorporación de modelos de desarrollo curricular inspirados en la programación por objetivos o en el desembarco de las teorías del “capital humano” que, con mayor o menor fortuna, fueron importadas por los *think tank* de la pedagogía universitaria, sino, sobre todo, al triunfo de formas de dominación y consentimiento social que subyacen a la creencia de que existe un saber científico-técnico que, adecuadamente gestionado, termina por redundar en el eficaz y óptimo funcionamiento del sistema educativo y por garantizar su permanente perfeccionamiento. En la constitución de esta auténtica *elite de Estado* y en su actuación, desarrollada en franca relación con instancias internacionales como la OCDE, la UNESCO, el FMI o el Banco Mundial, se encuentra por cierto, más allá de los ecos del bipartidismo en liza, uno de los factores clave para explorar las continuidades existentes en las políticas educativas de los últimos treinta y cinco años.

En las escasas páginas que siguen, no es nuestra intención desarrollar in extenso éstas y otras ideas hasta aquí sólo apuntadas, que invitan a pensar la producción pedagógica bajo el franquismo en términos de una continuidad a menudo tan torpemente negada; ni mucho menos dar pábulo a un relato radicalmente distinto al comentado; únicamente trataremos de introducir en el esquema anterior algunos matices que consideramos necesarios —sin entrar, por supuesto, en disquisiciones acerca del alcance real, en las aulas, de las prácticas innovadoras—, esbozando al mismo tiempo un marco cronológico-explicativo acerca de la derrota de la renovación pedagógica en nuestro país, coherente con algunas de las hipótesis de trabajo que hemos apuntado anteriormente,

*I. La renovación pedagógica institucional y estatalizada: reinención de una tradición discursiva atroz y eficazmente desmochada (1945-1970).*

Pese a que el análisis histórico y crítico de la producción pedagógica de los años 30, 40 y 50, como parte inseparable de la vida intelectual española, está prácticamente por realizar..., la lectura de la obra de personajes clave en la manufactura de la política educativa del Nuevo Estado como Antonio Juan Onieva, Adolfo Maíllo, Agustín Serrano de Haro o incluso Víctor García Hoz..., no ofrece excesivas dudas: la cultura liberal subsistió, a veces con la tenue intensidad de un mero runrún, otras directamente ocultada o maquillada, pero nunca permaneció del todo inactiva, ni mucho menos extinguida. Gran parte del pensamiento educativo y las propias innovaciones pedagógicas que se proponen y divulgan desde las instancias donde se manufactura la pedagogía franquista (fundamentalmente, la aún poderosa Inspección de Enseñanza Primaria, la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid, el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del CSIC o la Sociedad Española de Pedagogía), pese al celo engominado de la fascioburocracia y al torquemadismo de los manjonianos, povedistas, opusdeistas, teresianas y demás clerigalla enardecida, estuvieron inoculados de “escolanovismo” y se construyeron en controvertida discusión con el pasado reciente de la llamada edad de oro de la pedagogía española. Hasta el punto de que, a partir de los años 50, la controversia acabó dando paso a un reconocimiento, primero tácito y muy selectivo, posteriormente algo más indiscriminado, hacía algunos de los “santones” de la Escuela Nueva: Montessori, Decroly, Lombardo-Rádice, Dottrens, Claparède o Ferrière, en mayor medida que Dewey, Cousinet o Freinet.

Una consulta desprejuiciada de las publicaciones que surgieron al amparo de las instituciones citadas o, incluso, del propio Servicio Español del Magisterio (SEM) — *Estudios Pedagógicos* (1949), editada por el influyente núcleo falangista zaragozano, o *Revista de Pedagogía Española* (1944)—, aporta evidencias más que suficientes de lo que estamos diciendo: así ocurre, por ejemplo, con la *Revista Española de Pedagogía* (1943), con *Bordón* (1949), órganos oficiales del Consejo Superior y de la Sociedad Española de Pedagogía respectivamente; con *Consigna* (1940), portavoz de la Sección Femenina para temas pedagógicos, especialmente en los números publicados a partir de 1956, o con la lectura de las actas de los Congresos nacionales e internacionales de pedagogía que vinieron celebrándose con ritmo cansino y espaciado a partir de 1945 — especial importancia adquieren para nuestro interés los organizados por la Sociedad Española de Pedagogía y, en particular, el celebrado en Salamanca en 1964—.

En el sector privado, a pesar de la sistemática represión, los traslados forzosos, las destituciones de cargos y, ante todo, pese al triunfo de la estrategia del miedo alimentada por las prácticas delatantes, los rescoldos de la Escuela Nueva nunca terminaron de apagarse del todo y reaparecieron, con tenue luz, en el marco de elitistas instituciones educativas como el tantas veces citado Colegio Estudio de Madrid. El caso de Barcelona, quizá menos aireado en sus primeros años, presenta sus singularidades. Allí, sobre la base de una eficaz tradición organizativa y sobre las cenizas de la otrora pujante red de escuelas municipales, surgieron muy acotados nichos de prácticas pedagógicas liberales —particularmente montessorianas y decrolyanas— promovidos por los círculos de la pequeña y mediana burguesía catalanista que, merced a su talante moderado y a su probado catolicismo, pudieron esquivar con cierta dignidad los peores años de *foscó* —fue importante el papel de pedagogos como Artur Martorell (1886-1964), Carme Serrallonga y, años más tarde, Alexandre Galí (1894-1967)—. Poco

conocido y sin embargo paradigmático fue el del Colegio de Santa Elisabeth, fundado por unas monjas alemanas de la Institución María Ward de Munich, que, presionadas por el nazismo, se habían trasladado a Barcelona de la mano del clérigo y musicólogo Higinio Inglés, a finales de 1939; el centro, que funcionó ya en los años 40, se instaló en unas casas burguesas de la zona de San Gervasio y fue popularmente conocido como “las alemanas”. Inglés se encargó de reclutar al profesorado para complementar la docencia que impartían las monjas alemanas, contribuyendo así a reagrupar y rescatar una exigua pero significativa nómina de intelectuales y pedagogos que habían formado parte de la elite cultural capitalina desde los años de la Mancomunidad: los nombres de Amalia Tineo, Dolors Solá o Carme Riudor (provenientes del Liceo Francés, ligadas al grupo de Salvador Espriu), de Asumpta Martí —procedente del núcleo de la Mútua Escolar Blanquerna (1924-1938) de Alexandre Galí— o de Enric Bagué (medievalista y cofundador del Institut-Escola junto al Dr. Estalella), formaron parte del profesorado de aquel Colegio que, con el paso de los años, fue perdiendo su perfil innovador hasta confundirse en la clerical mediocridad imperante. En todo caso, éste y otros pequeños espacios, más o menos tolerados, de innovación escolar, ligados al catalanismo liberal y bien pensante, constituyeron referencia obligada para la progresiva reconstrucción de la tradición del reformismo pedagógico que comenzó a tener lugar ya a mediados de la década de los años 50 alrededor de una “pequeña compañía” de maestros con claros vínculos socio-biográficos, ideológicos y culturales formado, entre otros, por María Teresa Codina —directora de la escuela de niñas Talitha (1956)—, Pere Darder, Pau Castellote y Enric Lluch —fundadores de la Costa i Llobera de San Gervasio—, Jordi Cots, Anna María Roig, Maria Antònia Canals y, acaso, las más conocidas del grupo: Marta Mata Farré y Angeleta Ferrer i Sensat —fundadora y directora de uno de los primeros institutos privados de enseñanza media en Mataró e hija de la célebre maestra y pedagoga, directora de la graduada Escola del Bosc, pensionada por la JAE y alumna del ginebrino Instituto Rousseau, Rosa Sensat i Vila (1873-1961). En el marco de estas relaciones profesionales e intercambio de ideas y experiencias surge la idea y el grupo fundador de la Escola de Mestres Rosa Sensat (1965); la Escola, dirigida por Marta Mata y orientada a la formación permanente de docentes, llevará a cabo al año siguiente su primera Escola d’Estiu recuperando una tradición iniciada por la Mancomunidad en 1914 y que se había cercenado tras el triunfo franquista<sup>1</sup>.

Aunque habría que matizar mucho la afirmación, distinguir subperiodos y ámbitos, la renovación pedagógica no dejó de escribirse, alimentarse y difundirse durante todo el régimen franquista, especialmente tras el final de la Segunda Guerra Mundial y con particular intensidad a partir de la aprobación de los primeros Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953. Ahora bien, como corresponde a la práctica habitual de un estado que se quería totalitario, el franquismo hizo lo imposible por estatalizar, controlar y vigilar la difusión y práctica de las innovaciones en la escuela. Sin duda a tales fines, respondió la puesta en funcionamiento del Centro de Orientación Didáctica en 1954, iniciativa de la recién nacida Inspección de Enseñanza Media, y la de su homónimo, mucho más conocido e influyente, Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), aparecido en 1958. Sus

---

<sup>1</sup> No puede separarse el origen de este iniciativa de la constitución, en 1961, de *Omnium Cultural*, creado por la Junta Assesora per als Estudis de Català, una entidad impulsada por figuras como Galí o Martorell, orientada, entre otras cosas, a formar profesores en lengua y cultura catalana con vistas a una posible y futura normalización de su enseñanza en la escuela...; o de la creación, en 1962, de Coordinació Escolar, más adelante Col·lectiu d’Escoles per l’Escola Pública Catalana (CEPEC), que agrupaba cerca de sesenta escuelas “activas” de toda Cataluña.

respectivos órganos de prensa, *Enseñanza Media* (1956) y *Vida Escolar* (1958) —esta última alcanzó los 90000 ejemplares de tirada y llegaba a todas las escuelas públicas del país—, ayunas ambas de un estudio en profundidad que nos depararía no pocas sorpresas, constituyeron eficaces portavoces de un concepto de renovación pedagógica que casi nunca ocultó, en ocasiones hasta exhibió con orgullo, su marchamo modernizador y su *aggiornamento* metodológico, en línea con los más avanzados productos de la psicopedagogía ginebrina y norteamericana. Así, por extraño que pueda parecer, no fue infrecuente encontrar en estas publicaciones, tan poco visitadas hoy, referencias bibliográficas de autores y obras de la citada *edad de oro* que el exilio pedagógico español en Latinoamérica —los Luzuriaga, Almendros, Hernández Ruiz, Sainz o Comas...— habían seguido produciendo en editoriales como Losada, Fondo de Cultura Económica o UTEHA. Un ejemplo ilustrativo de lo que estamos diciendo podemos encontrarlo en la bibliografía incluida en un número monográfico de *Vida Escolar* (1962-63; nº 44-45, pp., 91-96) sobre enseñanza de la Historia destinado a la consulta de maestros: en ella se destacan, sin rubor alguno, las obras seminales de la didáctica de la Historia española —textos de Rafael Ballester, Rafael Altamira o Teófilo Sanjuán escritos bajo el paraguas de la ILE y, muchos de ellos, editados en los años 20 y 30 por la factoría de la *Revista de Pedagogía*, impulsada por Lorenzo Luzuriaga y María L. Navarro—. Esta suerte de reformismo pedagógico institucional, de muy baja intensidad y magros resultados prácticos, sostuvo, entre otras cosas, un peculiar renacimiento de los Centros de Colaboración Pedagógica (1957) —remozamiento de aquellos republicanos que su impulsor y *factotum*, Adolfo Maíllo, había conocido de primerísima mano—, fomentó la creación de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (1964), precedente directo de los Institutos de Ciencias de la Educación (1969), y desplegó un significativo número de actividades de formación y perfeccionamiento destinadas al magisterio primario y al profesorado de enseñanza media —cursillos, reuniones de estudio, coloquios, etc.—, cuya frecuencia se incrementó con la promulgación de los nuevos Cuestionarios Nacionales de 1965 y, sobre todo, en los años previos de la promulgación de la Ley General de Educación. De todos modos no cabe engañarse: el celo reformador no traspasó la letra impresa y, desde luego, ni formó parte de la práctica profesional de una inspección más preocupada por el control social e ideológico-político del magisterio, ni constituyó particular preocupación en el interior de unos cuerpos docentes que, hasta bien entrados los años sesenta y sólo en algunos medios urbanos, sobrevivían entre la subordinación a la autoridad y el adocenamiento profesional.

## *II. La renovación pedagógica como trasunto del cambio político y social: movilización social, regionalización y cambio educativo (1970-1982).*

En términos generales, salvando excepciones ya apuntadas, hasta mediados de la década de los sesenta, no existieron ni prácticas relevantes ni mucho menos un modelo de renovación pedagógica alternativo, desde “abajo”, capaz de contraponerse y/o hacer frente al desplegado desde la esfera burocrático-académica del régimen. Como se dijo, fue la coyuntura socioeconómica que rodeó la puesta en marcha de la reforma educativa que impuso la Ley General de Educación, la que desencadenó un auténtico bullir de ideas, debates y propuestas que en modo alguno pueden analizarse ni explicarse si no en el contexto mucho más amplio de la movilización social y política contra la dictadura franquista y los primeros gobiernos de la transición.

El fenómeno de los movimientos de renovación pedagógica de la década de los setenta y primeros años de los ochenta, es inseparable del resurgir de las movilizaciones obreras y vecinales, especialmente en grandes ciudades como Madrid, Barcelona y Valencia, del renacer de un potente movimiento asociativo y sindical en el seno de unos cuerpos docentes que conocerán en poco tiempo un acelerado proceso de crecimiento, feminización y proletarización, y, en suma, de la creciente preocupación de las nuevas clases medias con formación universitaria por ocupar su espacio en el campo del poder simbólico y cultural ante el más que evidente periclitar del régimen. Además, surge desde el más profundo desconocimiento de sus precedentes inmediatos, anteriores a la guerra civil. Por todo ello, se comprenderá fácilmente que el cambio educativo y, con menor intensidad, pedagógico, se percibiera entonces como un elemento más del cambio político por venir, como un trasunto inextricable de la democratización de las estructuras políticas —un anhelo que, de forma sustantiva, impelía al reconocimiento político de regiones y nacionalidades, a la normalización lingüística y a la posibilidad de llevar a las aulas el acervo cultural propio de cada territorio—, y que, en consecuencia, se formulará, como no podía ser de otro modo, desde el más rotundo rechazo a las estructuras educativas heredadas del franquismo —muy en particular hacia los Centros de Colaboración y los ICE— y la impugnación de la LGE.<sup>2</sup>

Para entender la vertiente social y política que tuvo el movimiento de la renovación pedagógica en nuestro país durante los quince años que nos ocupan, es preciso destacar dos factores coadyuvantes muy importantes. En primer lugar el papel desempeñado por los partidos políticos —principalmente el Partido Comunista de España, aunque también otros como el Partido del Trabajo o el Movimiento Comunista— a través de la intervención de sus militantes en los Colegios de Doctores y Licenciados, sobre todo tras el triunfo de las candidaturas progresistas en las elecciones convocadas en estos organismos corporativos el año 1973. La conversión de estas otrora inanes corporaciones —particularmente en Valencia (donde desde 1965 funcionaba el activo Seminario de Pedagogía adscrito al Colegio), Barcelona, Madrid, Alicante, Murcia o Málaga— en activos espacios de debate político e intelectual, permitió la articulación de un interesante *corpus* de propuestas —las denominadas Alternativas Democráticas para la enseñanza que se hicieron públicas entre 1975 y 1976— que, más allá de los dictados estrictamente pedagógico-metodológicos al uso, trataron de poner las bases políticas y programáticas de una escuela pública, laica, coeducativa, democrática e integradora, al tiempo que exploraron las posibilidades tácticas para hacer compatible el necesario cambio educativo en el marco de las profundas transformaciones sociales que se esperaba fuera a traer consigo el triunfo de la *ruptura democrática* con la lucha antifranquista. En segundo lugar, es necesario destacar el papel fundamental que ciertas editoriales<sup>3</sup> y publicaciones periódicas<sup>4</sup>, surgidas en aquellos años, desempeñaron

---

<sup>2</sup> En el Manifiesto de la primera Escuela de Verano de Aragón celebrada en 1977 puede leerse una clara recusación a “los cursillos impartidos por el ICE, que obedecen generalmente a necesidades burocráticas del acceso a la docencia oficial y pretenden una actualización meramente tecnocrática del sistema educativo”; en *Cuadernos de Pedagogía*, 1977, n°35, p., 19. El rechazo al tecnicismo pedagógico lo fue a veces contra cualquier forma de “pedagogismo”, pues se venía a considerar que la pedagogía no era sino una superchería ideológica destinada a enmascarar los problemas sociales que rodeaban la escuela.

<sup>3</sup> Ya en 1963 había aparecido en Madrid la editorial ZYX y Javier Pradera había introducido en Madrid Fondo de Cultura Económica; Siglo XXI se establece en 1967. La auténtica eclosión de nuevas y pequeñas empresas editoriales tuvo lugar especialmente en Cataluña y Madrid en los años setenta; es el caso de Laia —llegó a firmar un acuerdo con Élise Freinet por el que se le cedía parte de los beneficios de las ventas de las obras en España para financiar la actividad del freinetismo en España—, Fontanella, Nova Terra y Avance, cuya labor en el campo educativo fue muy destacable.

rescatando para el gran público las obras de clásicos modernos del pensamiento pedagógico, algunos absolutamente desconocidos en España —piénsese en Paulo Freire, Mario Lodi, Macarenko o A. S. Neill—; difundiendo análisis críticos sobre el sistema educativo realizados desde la sociología no oficial —recuérdese la impagable labor del Equipo de Estudios o la imprescindible *Escuela, ideología y clases sociales en España* de Carlos Lerena Alesón—; o interviniendo directamente en el debate abierto sobre las alternativas democráticas a la enseñanza —antológicos fueron los monográficos dedicados a la educación española en *Cuadernos para el Diálogo* o en *Triunfo*, todos ellos anteriores a 1975—, o en la propagación de propuestas, experiencias y encuentros sobre la aplicación de métodos y técnicas de innovación educativa.

Fue en este clima de efervescencia sociopolítica, que marcó la década de los setenta, cuando tuvieron lugar numerosas reuniones de docentes con fines profesionales y políticos que, un tanto abusivamente, se vinieron en denominar “escuelas de verano”, siguiendo la nomenclatura catalana: Guetaria en 1966, Palma (1968), Vigo (1969), Lleida (1970), Madrid (1972)... En puridad, sin embargo, el movimiento de las Escuelas de Verano no irrumpió en escena hasta el bienio 1976-1978, en pleno post-franquismo. El estudio de este peculiar, amplio y variopinto fenómeno social está aún por realizar en gran parte; con todo, parece claro que las escuelas de verano de la transición democrática —a menudo plataformas de discusión que sirvieron para dar proyección social a las legítimas propuestas profesionales, políticas y/o sindicales (en gran medida las Alternativas Democráticas), de un magisterio crecientemente proletarizado y sometido a muy duras condiciones laborales— tuvieron muy poco que ver, ni en su desarrollo y temáticas, ni en la naturaleza de sus impulsores y mecenas, con las históricas *Escolas d’Estiu* que los memorialistas del presente se empeñan en presentar como sus legítimas ascendientes. Aunque es difícil delimitar fronteras precisas, el impulso organizativo tuvo orígenes diversos: colectivos de docentes bregados en tareas de innovación pedagógica —amén del mentado caso catalán, podríamos citar la Escuela de Verano de Madrid en el que destacó el papel aglutinador del grupo Acción Educativa—, en la lucha política o sindical, o en ambas cuestiones a un tiempo —el singular Colectivo de los Martes zaragozano constituye un ejemplo significativo de ello—; en otros casos, los grupos innovadores surgieron precisamente como resultado de sucesivas ediciones de escuelas de verano —fue el caso del aragonés grupo Clarión o del vasco Colectivo Pedagógico de Adarra— .

Sería exagerado afirmar, como a veces se ha insinuado, que las Escuelas de Verano llegaron a constituir en España un modelo “paralelo” o “alternativo” de formación del profesorado —descentralizado, asambleario, participativo y directamente inspirado en los principios de una educación “activa”...—; en todo caso, en el supuesto de que esto hubiera sido posible en algún momento y lugar, habría que reconocer, por un lado, su escasa capacidad para perdurar en el tiempo y, por otro, su escasísimo alcance si hemos de medirlo en términos cuantitativos: en el mejor de los casos la asistencia a las escuelas de verano nunca llegó a superar el 15% de los docentes de primaria y secundaria y de

---

<sup>4</sup> El monolítico mundo de las revistas estrictamente profesionales estaba dominado por las publicaciones oficiales hasta que Fabricio Caivano y Jaume Carbonell dieron luz a *Cuadernos de Pedagogía* en enero de 1975. En marzo del mismo año aparece también en Barcelona el número cero de *Perspectiva Escolar*, órgano de expresión del movimiento vinculado a la Escola de Mestres Rosa Sensat. En el mes de mayo, el Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia publica *Escuela 75*.

los sectores público y privado.<sup>5</sup> Pese a todo, el movimiento de las Escuelas de Verano cubrió una etapa fundamental no tanto en la producción cuanto en la difusión de pensamiento y propuestas educativas, en un momento en que el debate sobre la necesidad de adaptar el sistema educativo a las condiciones pactadas en el nuevo orden constitucional e impuestas por los Pactos de la Moncloa, comenzaron a adquirir enorme trascendencia sociopolítica y a delimitar, con trazo grueso y fina contabilidad, las posibilidades reales de tanta Alternativa y ensoñación de años precedentes. Por otra parte, no cabe duda que las escuelas estivales supusieron un marco adecuado para el conocimiento y la colaboración entre los docentes más activos y voluntariosos, que, como hemos anunciado, fueron decisivos para la aglutinación y posterior consolidación de los llamados Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).<sup>6</sup> El declinar del movimiento de las Escuelas de Verano supuso, en buenísima medida, el impulso de los MRP y, con ello, el progresivo abandono de la vertiente más política del discurso sobre el cambio educativo. Llegaba (de nuevo) la hora de la pedagogía; de una pedagogía que, sutil y silenciosamente, iba a deslizar su mirada desde Freire a Piaget y sus epígonos (Ausubel, por ejemplo)..., desde el interés por la emancipación colectiva, al interés por el “sujeto que aprende” determinado por las tecnologías “psi”. Un renovado y reforzado tecnicismo se abría paso —pasto ideal para expertos en currículum, organización escolar, orientación psicopedagógica o didácticas específicas y para la consolidación de nuevos saberes-poderes y campos profesionales que no tardarán en llegar con la configuración de las nuevas áreas de conocimiento universitario en 1984—, dejando pequeño y aun inofensivo al denostado tecnocratismo de las décadas precedentes: paradojas de la post-modernidad. Nunca como hoy fue tan extensa la comunidad científica de los pedagogos y nunca estuvo tan alejada de la práctica educativa.

### *III. El camino abierto a la profesionalización y burocratización de la renovación pedagógica y de la innovación educativa (1982-1990).*

Con el inicio de la nueva década y, sobre todo, con el triunfo del PSOE en las elecciones de 1982 comienza un proceso de oficialización y normalización de la renovación pedagógica que supuso una paulatina absorción del discurso renovador —especialmente de sus propuestas más genuinamente pedagógicas y metodológicas— en manos del aparato burocrático del Estado; una absorción que encuentra el eco y aquiescencia apropiados en el seno del campo académico y universitario donde, también paulatinamente, se había ido produciendo un inexorable cambio de guardia merced a un doble proceso, esta vez incruento, de arrinconamiento y neutralización académico-administrativa del mandarinato franquista, por un lado, y de progresiva ocupación de los espacios de poder a manos de las nuevas cohortes de doctores y licenciados en pedagogía en algunos ICE pero, sobre todo, en las flamantes Facultades de Pedagogía y Psicología que fueron sustituyendo a las primitivas Secciones gestadas en pleno franquismo.

<sup>5</sup> En 1982 el movimiento de las Escuelas de Verano llega a su cenit: se celebran 52 y asisten alrededor de 27000 personas: casi la mitad de escuelas y alumnos corresponden a Cataluña. Los datos casi año a año pueden consultarse en *Cuadernos de Pedagogía*.

<sup>6</sup> Ciertamente, haciendo excepción del catalán Rosa Sensat, de algunas experiencias milanianas desarrolladas en Salamanca y de un muy incipiente movimiento freinetista surgido en País Vasco, Cataluña y Valencia —integrado, posteriormente, en el activo Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)—, presentes ya desde mediados los años 60, la mayoría de los movimientos de renovación pedagógica no comparecen hasta bien entrada la década de los setenta. Su primer Encuentro Estatal tuvo lugar en Almagro (Ciudad Real) en 1979, a instancias de una serie de revistas profesionales, entre ellas *Cuadernos de Pedagogía*, *Perspectiva Escolar*, *Infancia y Aprendizaje*, etc.

Por otra parte, con la llegada del PSOE al poder abrió unas inusitadas expectativas de entendimiento mutuo entre los grupos renovadores que, hasta entonces, siempre habían operado “a la contra” de la administración educativa y sus gestores —no obstante, frente a la paradigmática actitud de entendimiento manifestada por Marta Mata, hubo, también, quienes plantearon abiertamente sus suspicacias o se resistieron a cualquier colaboración—. Muy pronto, las buenas perspectivas se tradujeron en una suerte de nueva alianza entre el poder político, el académico y la “alternativa” que encarnaban los MRP; su expresión más visible fue la incorporación de una porción nada desdeñable de líderes y miembros más activos de la renovación pedagógica como gestores del aparato burocrático del Estado. La alianza tuvo, incluso, su puesta en escena y su sanción burocrática: la primera tuvo lugar en Salamanca, en 1983, en el transcurso de la celebración del V Encuentro Estatal de MRP al que asistió como ponente el entonces Ministro del ramo, José María Maravall. La segunda podría decirse que se llevó a cabo con la reactivación, en 1983, de los CEIRE (Círculos de Estudio para la Renovación Educativa que habían surgido ya, sin apenas desarrollo, con el gobierno de UCD en 1979); se trataba de un organismo estatal encargado de agrupar, apoyar y subvencionar las actividades de los MRP y Escuelas de Verano, destinadas a la especialización y perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. Muy pronto estos Círculos se transformarían en los Centros de Profesores. Una nueva reedición de la estatalización de la renovación pedagógica, de muy diferente signo a la operada en décadas anteriores, pero con muy semejantes intenciones subyacentes, estaba en marcha.

El resto es, al menos en parte, conocido: la incorporación de los más significados miembros de los MRP al organigrama de las administraciones educativas, central y autonómicas, no fue sino el síntoma más visible de un proceso de fagocitación progresiva de los discursos de la renovación pedagógica por parte de los aparatos de poder, que supuso el debilitamiento, neutralización y crisis de los MRP. La normalización y oficialización apuntadas anteriormente no hicieron sino abrir la puerta a la profesionalización burocrática de algunos renovadores: la necesidad de dotar de personal cualificado a los Centros de Profesores, la ampliación de los servicios de las Inspecciones Central y Provincial, la creación de plazas de asesoría técnica para orientar y ejecutar las directrices de una compleja (y algo errática) Reforma Educativa, que desembocará en 1990 con la aprobación de la LOGSE..., constituyeron los nichos en los que los profesionales de la renovación hubieron de ejercer, en ocasiones con notable desengaño, sus “nuevas” funciones.

Lo ocurrido a partir de los años 90 es algo que excede los objetivos planteados para este, ya largo, texto. Lo cierto es que con la aprobación de la LOGSE, termina un ciclo histórico de la renovación pedagógica en España y, acaso, podría comenzar otro en el que en lugar proponernos solucionar, una vez más, los problemas de la escuela, podríamos empezar por preguntarnos hasta qué punto es la escuela el problema. Siguiendo el sabio consejo de Émile Durkheim —quien afirmó que la mejor pedagogía habría de ser una historia de la pedagogía— la problematización de nuestro presente sería una eficaz vacuna para no incurrir, de una vez por todas, en la letal desmemoria que hemos venido padeciendo. Obviamente, ésta sería materia para escribir otro trabajo diferente.

## REFERENCIAS

Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ, *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro, 2005.

Luis M. LÁZARO LORENTE, “Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983” en E. CANDEIAS (coord.), *Actas do Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica*, Coimbra / Castelo Branco, Alma Azul, 2003.

Juan MAINER BAQUÉ, *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, Tesis Doctoral inédita dirigida por los Dres. R. Cuesta y A. Viñao y presentada en la Universidad de Zaragoza, 2007.

Julio MATEOS MONTERO, *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*, Tesis Doctoral inédita dirigida por el Dr. J. M<sup>a</sup> Hernández y presentada en la Universidad de Salamanca, 2007.

M<sup>a</sup> del Mar del POZO y J. F. A. BRASTER, “The reinvention of the new education movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976)”, en *Paedagogica Historica*, nº 42 (1-2), 2006, p., 109-126.

Antonio VIÑAO FRAGO, *Sistemas educativos, sistemas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002.