



Universidad de Valladolid

Facultad de educación

Grado en Maestro de Educación Primaria

**LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN
PEDAGÓGICA Y LA EDUCACIÓN
DEMOCRÁTICA**

Alumna: Rosa Ortiz de Santos

Tutor: Luis Torrego Egido

“Libres son quienes crean, no copian, y libres son quienes piensan, no obedecen. Enseñar, es enseñar a dudar”

(Eduardo Galeano)

“La educación no cambia el mundo. Cambia a las personas que van a cambiar el mundo”

(Paulo Freire)

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo dar a conocer experiencias educativas promovidas por Movimientos de Renovación Pedagógica. Asimismo, se intenta transmitir su relevancia a lo largo de la historia y los principios que estos defienden, entre los cuales es de vital importancia la consecución de una escuela y una educación sustentadas bajo los valores de la democracia.

En este sentido, se ha llevado a cabo una investigación en la que se comprueba el grado de democratización de las experiencias educativas señaladas y de una actividad realizada en un colegio público. Para ello, se ha empleado una metodología de tipo cualitativo fundamentada en un análisis de contenido adaptado a nuestra situación, y en la observación no participante. De este modo, se obtienen unos resultados que nos invitan a pensar que una educación democrática es posible y que están en marcha numerosas propuestas emergentes renovadoras dirigidas a posibilitar ese cambio.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to publicize some educational experiences promoted by the Pedagogical Renewal Movements, as well as convey its relevance throughout history and the principles they uphold. Among these principles, is vital the achievement of a school and an education based on the values of democracy.

A research has been carried out in order to check the degree of democratization of the aforementioned educational experiences and of an activity in a public school. To this end, I have used a qualitative methodology based on a content analysis adapted to our situation and on the non-participating observation. This way, the obtained results lead us to believe that another education is possible and that numerous refreshing emerging proposals are underway to enable that change.

PALABRAS CLAVE

Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), democracia, Educación, Escuela Pública, Escuela democrática, Currículo democrático.

KEYWORDS

Pedagogical Renewal Movementes, Democracy, Education, Public School,
Democratic school, Democratic curriculum.

Índice

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN	1
1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	2
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	5
1. MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.....	5
1.1. Contextualización histórica.....	6
1.2. Características y principios educativos de los MRP	12
2. LA DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN Y LOS MRP.....	14
2.1. Escuelas democráticas	16
2.2. Currículos democráticos	20
CAPÍTULO III: VALORACIÓN DEL GRADO DE DEMOCRATIZACIÓN DE DIFERENTES EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	23
1. METODOLOGÍA	23
1.1. Diseño del estudio, estrategias y técnicas de investigación.....	23
1.2. Descripción del acceso al escenario o de la negociación con los participantes.....	26
1.3. Participantes del estudio (muestra)	28
2. ANÁLISIS.....	30
2.1. Red Khelidôn - Red de Centros para el Aprendizaje Cooperativo	31
2.2. Granollers en transición. Educació en transició.....	35
2.3. MeSumaría.....	39
2.4. Jornadas de convivencia en CEIP San José (Segovia).....	44
CAPÍTULO IV: CONSIDERACIONES FINALES.....	50
1. CONCLUSIONES	50

2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	52
Lista de referencias	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Escuela de Verano (1968)	8
Figura 2. Escuela de Verano (1980)	8
Figura 3. Indicadores de la Red Khelidôn	65
Figura 4. Indicadores de Educación en Transición	65
Figura 5. Indicadores de MeSumaría	66
Figura 6. Indicadores de Jornadas de Convivencia (CEIP San José)	66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características generales de los MRP	12
Tabla 2. Fines de una escuela democrática	19
Tabla 3. Transformaciones necesarias para conseguir un currículo democrático	21
Tabla 4. Indicadores de una escuela democrática	24
Tabla 5. Indicadores de la Red Khelidôn	65
Tabla 6. Indicadores de Educación en Transición	65
Tabla 7. Indicadores de MeSumaría	66
Tabla 8. Indicadores de Jornadas de Convivencia (CEIP San José)	66

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo *Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la educación democrática*, está dividido en cuatro capítulos. En el primero de ellos se encuentran recogidos los objetivos que nos hemos propuesto y a partir de los cuales hemos partido para efectuar este proyecto. Del mismo modo, localizamos la justificación, la cual marca por qué nos hemos propuesto unos objetivos determinados y la importancia de la temática estudiada para el ámbito de la educación y la democracia escolar.

En el segundo capítulo de nuestro proyecto podemos encontrar la contextualización teórica, dividida en dos apartados relacionados: el primero, *Movimientos de Renovación Pedagógica* y el segundo, *La democracia en educación y los MRP*; esto es así puesto que la educación democrática y la construcción de escuelas democráticas es un objetivo fundamental a conseguir por estos movimientos y sobre la que se sustentan muchos de sus principios. Con la finalidad de establecer una base teórica firme, hemos consultado bibliografía de numerosos autores, entre los cuales destacamos a Apple & Beane (1997), Domènech et al. (1992), Martínez (2002, 1993, S.F.), Rogero (2003, 2010), Pericacho (2014), Feito & López (2008) y Feito (2009) y Domínguez (S.F., 2006a, 2006b, 2008), así como los informes de congresos y encuentros de los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante, MRP).

El tercer capítulo del trabajo contiene la investigación que ha sido llevada a cabo. Primeramente se presentará la metodología empleada, que como ya hemos plasmado es de tipo cualitativo, las vías de investigación utilizadas (análisis de contenido y observación no participante) y los indicadores elaborados *ad hoc* como instrumento de investigación; del mismo modo, especificaremos las experiencias educativas analizadas y el proceso que hemos seguido para acceder a la información requerida. Seguidamente, encontramos el análisis del grado de democratización de estas experiencias, los cuales nos han permitido observar los resultados expuestos en el cuarto capítulo.

En este último capítulo, figuran las consideraciones finales de la investigación, así como las conclusiones y reflexión que emanan de la misma.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el presente proyecto son:

- Conocer los MRP y ser conscientes del papel que han tenido en el ámbito de la educación a lo largo de la historia.
- Establecer las principales características de una escuela o experiencia democrática, principio y finalidad educativa fundamental perseguida por los MRP.
- Identificar experiencias de educación democrática promovidas por MRP y estudiar sus principales características.
- Analizar y valorar el grado de democratización de diferentes experiencias educativas.

3. JUSTIFICACIÓN

Consideramos que los MRP han constituido una de las influencias más importantes de España en lo que a renovación pedagógica se refiere, especialmente a partir de la época franquista. Muchas de las escuelas que conocemos hoy en día y de los sistemas educativos que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo, han incluido, en ocasiones, muchas de las iniciativas y propuestas de los MRP, así como de otros pedagogos y movimientos anteriores en los que estos se basan, como son La Escuela Nueva, la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE), La Escuela Moderna, el movimiento de Freinet o Freire, entre otros. Debido a estas influencias y la trayectoria histórica de estos grupos, así como los principios de carácter democrático en los que se sustentan, creemos oportuno darles a conocer y otorgarles la relevancia que estos tienen y han tenido a lo largo del tiempo.

Por otra parte, resulta fundamental que reflexionemos acerca del papel y el modelo de educación que existe hoy en día en nuestras escuelas. Debemos tener en cuenta que una de las funciones principales de las mismas es preparar al alumnado expresamente para aprender a vivir y convivir como futuros ciudadanos activos y críticos en la realidad social, para lo que se debe favorecer el desarrollo integral de los educandos, actualizando al máximo posible todas sus dimensiones: “corporal y psicomotora, desiderativa, emocional o sentimental, socio-afectiva, socio-moral o ética, socio-

política, estética y artística, técnico-productiva y cognitiva” (MRP, 2002, p.6), en definitiva, educar en y para la democracia.

Para ello, parece evidente la necesidad de crear escuelas democráticas y propiciar en las mismas, prácticas y experiencias democráticas. Cuando decimos “escuela democrática” nos estamos refiriendo a un espacio de participación, de diálogo, de asambleas, de igualdad, de autonomía, de actuación libre y crítica, de cooperación y de progreso o desarrollo colectivo, persiguiendo un objetivo común (Puig, 2000).

Partiendo de esta idea, parece evidente el hecho de que la educación ha de estar contextualizada y actualizada, y las escuelas tienen que ser un fiel reflejo de la realidad y estar en coherencia y contacto con la misma y con todas las personas que participan en ese contexto cercano al discente (instituciones privadas y públicas, ciudadanos, familiares del alumnado, etc.), donde este deberá desenvolverse democráticamente. Cabe añadir que como la educación es una responsabilidad social, en la mano de todos los ciudadanos, debemos abogar por una Escuela Pública que se adapte a los intereses del alumno o alumna de manera individualizada, teniendo en cuenta todas sus peculiaridades y favoreciendo, del mismo modo, la inclusión educativa. En este sentido, como defienden Apple & Beane (1997), se debería potenciar la diversidad en los centros, creando grupos heterogéneos en cuanto a la cultura, el sexo de los educandos, su grado de accesibilidad o no a los recursos y las diferencias físicas y personales.

Podría parecernos que muchas de estas cuestiones, predominantes en las escuelas democráticas, junto a otras relevantes como pueden ser la educación en valores, el favorecimiento de una escuela crítica, laica y gratuita, la conexión de la escuela con la ciencia y la investigación, la inclusión de metodologías renovadas e innovadoras, etc., han estado siempre presentes en la escuela; no obstante, han sido muchos y diversos grupos y movimientos a lo largo del tiempo los que han favorecido que estas cuestiones, que en principio podrían resultar utópicas, se hayan convertido, en muchos casos, en una realidad.

Por todo esto, al igual que Domènech et al. (1992), consideramos que es muy importante la existencia de movimientos que sirvan de referencia al conjunto de ciudadanos de la sociedad y que impulsen propuestas educativas democráticas, pues las iniciativas de estos movimientos, como las de los MRP, repercuten directa o indirectamente en la escuela, y *por ende*, en el contexto social en el que nos

encontramos; de este modo, creemos fundamental que los maestros y maestras, así como los futuros profesionales de la enseñanza, conozcan qué son, qué relevancia tienen y han tenido, cuáles son sus principales objetivos y cuál es y está siendo la andadura de movimientos tan conectados con la escuela como lo son los MRP, quienes trabajan desde la reflexión de la actividad real del aula.

Asimismo, resulta esencial conocer las claves y las bases de una escuela democrática –principio esencial de los MRP–, siendo capaz de valorar y programar experiencias con un carácter democrático y democratizador, con el objetivo de construir escuelas y adaptarlas a la sociedad en la que vivimos, o transformándolas bajo los dogmas de la democracia.

En segundo lugar, haremos referencia a cómo se contribuye al desarrollo de las competencias profesionales perseguidas a través del Título de Grado en Maestro de Educación Primaria. Como podremos observar, a través del presente proyecto trabajaremos muchos aspectos generales de la enseñanza democrática mediante cuestiones específicas: los MRP y diferentes experiencias educativas. Estas cuestiones están íntimamente relacionadas con las ya nombradas competencias, que son:

- Comprender la importancia de colaborar con todos los agentes que conforman la comunidad educativa y participar de manera activa en la escuela.
- Tener en cuenta los derechos humanos, que persiguen la igualdad de oportunidades y el derecho a una educación de calidad por parte de todos los individuos, independientemente de su cultura, edad o género, entre otros.
- Ser consciente del carácter positivo de los conflictos para favorecer la convivencia democrática en el aula.
- Interiorizar la importancia de la implicación y el aprendizaje personal y grupal con el objetivo de contribuir a la mejora e innovación de la función docente, para así construir una sociedad democrática y sostenible.
- Conocer la función, las posibilidades y los límites de la educación en la actualidad, así como experiencias educativas de calidad para propulsar la mejora en los centros de educación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

En este apartado aparecen reflejados aquellos aspectos relacionados con los MRP, que consideramos más relevantes para nuestro proyecto.

En primer lugar, creemos oportuno diferenciar algunas acepciones en función de los conceptos que pueden derivar de MRP; para ello, hemos tomado como referencia a Domènech et al. (1992), quienes distinguen entre:

- Renovación Pedagógica
- Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP)
- Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)

Dichos autores exponen que la Renovación Pedagógica es aquello que tiene lugar primordialmente en los centros de educación y más concretamente en el aula, es decir, está más orientado a la propia práctica en la escuela; los encargados de promover esta renovación son los MRP. En base a esto, añadimos que a juicio de Yuste (citado por Llorente, 2003) “los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) han generado el análisis más vivo y creativo sobre la escuela en las últimas décadas” (p.72).

Esta idea de renovación pedagógica y educativa se refleja en el concepto de MRP, el cual Domènech et al. (1992) definen como aquel “... que debe sintetizar y articular un nuevo movimiento social cuyo objetivo sea la transformación educativa [...] responsabilizando al conjunto de la sociedad...” (p. 78).

Esta idea es fundamental, pues a menudo solo un pequeño sector de la sociedad toma parte de la responsabilidad que supone la educación desde las escuelas; como veremos más adelante, resulta imprescindible que todas las personas que componen la comunidad educativa (desde la legislación hasta el protagonista de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, el discente) participen en la vida cotidiana de los centros, en sus diferentes niveles (MRP, 2009).

En cuanto a los MRP, resulta indispensable completar la definición que nos ofrecen Domènech et al. (1992) con las ideas que encontramos en Martínez (2002, 1993, S.F.). Realizando un compendio de estos artículos afirmamos que los MRP son movimientos sociales formados por docentes (fundamentalmente de Educación Infantil y Primaria,

aunque también de Secundaria y Universidad) que se reúnen con el objetivo de compartir experiencias y conocimientos derivados de la reflexión de su propia práctica educativa a través de un proceso cooperativo y de autocrítica; asimismo, Martínez (1993) añade que se trata de “... un movimiento independiente de instituciones administrativas u organizaciones políticas o sindicales” (p.104) que se esfuerza en lograr un modelo real de Escuela Pública a través de la reflexión y de la acción, teniendo en cuenta la realidad social.

Para Martínez (2002), los MRP constituyen un “... diálogo crítico con el Estado [...] Un diálogo de creación (pedagógica) y un diálogo de formación (docente)” (p.86). En definitiva, y como se expuso en MRP (1989), estos han realizado numerosas propuestas enfocadas a la “... renovación didáctica, pedagógica e ideológica...” (p.11) de las escuelas, a la formación del profesorado y a la “... lucha política y social...” (p.11) dirigida a la transformación de un centro tradicional y clasista (predominante en el régimen franquista) en otro en el que se vea reflejada la realidad social del momento, siendo plural, inclusivo, crítico y democrático, con un carácter cooperativo, de diálogo y de participación.

1.1.Contextualización histórica

En esta sección trataremos de contextualizar los MRP en el panorama español, así como nombrar los periodos más significativos de este movimiento social a lo largo de la historia.

A juicio de Martínez (1993), los MRP aparecieron como movimiento organizado en la época de la dictadura franquista. Basándonos en Rogero (2010) y en Pericacho (2015), añadimos que la base de los MRP se encontraba en el ideario de otros movimientos, de los cuales, algunos, ya trabajaban en Cataluña antes de 1936. Algunos de estos grupos de referencia son la “Escuela Nueva”¹, el “Movimiento de la Escuela

¹ “Escuela Nueva” (también Escuela Moderna o Escuela Activa): movimiento que se desarrolló a finales del siglo XIX como una opción diferente a la escuela tradicional, la cual estaba caracterizada por la disciplina, la memorización, el autoritarismo, la superioridad y supremacía del maestro y del libro de texto, etc. (Narváez, 2006). En contraposición a esta, Palacios (1984) expone que la Escuela Nueva pretende dar la mayor relevancia a la “... significación, valor y dignidad de la infancia, a centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía” (p.17). Algunos de sus antecedentes más importantes son Rousseau, Tolstoi, Pestalozzi, Montessori, Decroly o Froebel, entre otros (Narváez, 2006).

Moderna” de Ferrer i Guardia² y la ILE³, así como en el pensamiento y las actuaciones de personajes, pedagogos y educadores importantes como fueron Freinet, Freire o Neill.

“Freinet o Freire ofrecieron un legado discursivo de la escuela pública y popular que los MRP han ido incorporando, desarrollando y complementando” (Martínez, 2002, p.88). El movimiento transformador de Freinet durante el franquismo se conocía como: Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES); esta “... fue la primera alternativa organizada en un marco de intervención estatal...” (Hernández, 2011, p.89), la cual hizo llegar a la práctica de miles de docentes sus propuestas e iniciativas pedagógicas.

Como hemos introducido, la mayoría de los MRP aparecen en la década de los años 70, sin embargo, algunos de ellos como la *Escola de Mestres Rosa Sensat* (creada por Marta Mata en 1965) y el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) tienen su inicio en los años 60 (Roger, 2010). Tomando como referencia a Martínez (1993), añadimos que el primero de estos fue quien convocó la primera Escuela de Verano⁴ en 1966, celebrada en Barcelona, mientras que el Primer Congreso de MRP fue en 1983.

² “Escuela Moderna” de Ferrer i Guardia: basándonos en Pericacho (2014) afirmamos que surge en Barcelona en 1901, de la mano de Francisco Ferrer Guardia. Asimismo, este autor nos explica que se trata de un modelo de escuela racionalista, científica, y laica (frente a la escuela de carácter clerical) cuyos principios fundamentales los encontramos en Ferrer (1976): eliminación de pruebas evaluativas y calificativas, omisión de los castigos o maltratos físicos, propulsión de la coeducación y convivencia en las escuelas de niños y niñas de diferente sexo y/o clase social, así como la exclusión del “... conocimiento que no pudiese ser demostrado mediante el método científico” (Pericacho, 2014, p.52).

³ ILE: a juicio de Pericacho (2014) se trata de una institución con carácter privado que apareció en 1876; uno de sus grandes representantes es Francisco Giner de los Ríos. Según Ramos & Pericacho (2013), en España, “la ILE tuvo un papel fundamental en la innovación cultural e intelectual española, introduciendo las nuevas ideas y teorías pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa” (p.147), fomentando así “... una educación activa, integral, armónica, gradual, co-educativa y laica” (Pericacho, 2014, p.51).

⁴ Las Escuelas de Verano nacieron en 1914, pero, según Aymerich (2014), las bases de los MRP se constituyeron a mediados de los años sesenta. Conforman una de las estrategias de intervención de los MRP, que reúnen cada año a más de 20000 maestros y maestras (Martínez, 1993). Estas “... fueron, durante mucho tiempo, el único lugar en el que era posible realizar una formación permanente que supliría las características de la propia formación inicial” (Domènech et al., 1992, p.76). En sus inicios, los profesionales de la educación se reunían e intercambiaban prácticas y experiencias de aula; con el paso del tiempo se fue evolucionando “... hacia la reflexión teórico-práctica sobre la función de la pedagogía crítica y sus estrategias de implantación en la escuela...” (Martínez, 1993, p.108).

En palabras de Aymerich (2014), en 1970 las Escuelas de Verano se habían expandido prácticamente a todos los lugares de España, donde los MRP defendían una nueva educación que fuese coherente con la nueva sociedad.

“La consolidación de aquellas escuelas de verano, jornadas, semanas pedagógicas hizo posible la continuidad de iniciativas más organizadas, de grupos más estables, y de ofertas de innovación pedagógica más sólidas en todo el mapa educativo de España...” (Hernández, 2011, p.88).



Figura 1.
Escuela de Verano (1968). Fuente: Ferré (2015)



Figura 2.
Escuela de Verano (1980). Fuente: Ferré (2015)

Valorando las palabras de Pericacho (2014), conocemos que la situación de la educación y de la pedagogía en el contexto de la dictadura de Franco era muy poco favorable y se alejaba de todo lo que pudiese implicar innovación o renovación; después de la Guerra Civil (1936-1939) y de la instauración del régimen franquista, trataron de eliminar todas las iniciativas y congregaciones que habían surgido en momentos anteriores (en mayor medida en la II República [1931-1936]), las cuales buscaban la renovación pedagógica en los centros educativos.

No obstante, debemos tener en cuenta que, según este mismo autor, permanecieron algunos grupos en la clandestinidad (fundamentalmente en Madrid y Cataluña) que pretendían renovar la escuela, debido a su disconformidad con el modelo educativo existente caracterizado por el catolicismo, la separación de los educandos por sexo y/o clase social, eliminación de la enseñanza de idiomas diferentes al castellano, el patriotismo, etc. (Navarro, 1989). Estas ideas se pueden observar en algunos de los libros de enseñanza del momento, como por ejemplo en los llamados *Así quiero ser (el niño del nuevo Estado)*.

Entre estos movimientos clandestinos destacamos el ya nombrado movimiento Rosa Sensat. Según Pericacho (2014), el trabajo de esta institución enfocado a la formación de los maestros y las maestras bajo el principio de renovación pedagógica fue

fundamental, tanto que “... influyó en la posterior creación en Madrid de los movimientos de renovación pedagógica”, “Acción educativa” (1975)⁵ y “Escuela Abierta” (1980)⁶” (p.56).

En esta etapa de clandestinidad de MRP, debemos añadir, que según las conclusiones presentadas del I Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (1985), estos grupos desarrollaban “... una doble función: por una parte una labor de reciclaje no cubierta por la Administración, y por otra parte una labor de concienciación a nivel socio-político-cultural” (p.119).

En definitiva, fue al final de la dictadura cuando aparecieron diversos grupos de renovación pedagógica por diferentes lugares de España, dispuestos a buscar una alternativa al modelo de escuela del momento (autoritario y jerarquizado), tratando de transformarla en una escuela democrática e igualitaria. Según Hernández (2011), se trataba de buscar una escuela diferente e innovadora, “... pública y pedagógicamente partidaria de los métodos activos” (p.88). Estos aspectos eran los que constituirían una escuela de calidad según los principios de los MRP.

Debemos destacar un momento relevante para la educación en los años 70, como lo es la instauración de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (en adelante, LGE), también denominada Ley de Villar Palasí. A juicio de Codina (2002), esta legislación supuso la aceptación oficial de algunos aspectos de la renovación pedagógica que grupos como los MRP iban expandiendo e introduciendo en las prácticas de aula y promoviendo a través de sus diferentes encuentros. Algunas de estas orientaciones de renovación pedagógica nos las ha dado a conocer Mata (citado por Codina, 2002): “formación inicial y permanente de los maestros, ordenación del sistema, programas y metodología” (p.102).

En definitiva, la LGE supuso cuestiones y cambios en educación importantes pedagógicamente hablando en cuanto al número de alumnado por aula, la organización

⁵ “Acción Educativa” es un MRP que surgió en 1975 cuando celebró su primera Escuela de Verano; entre sus objetivos encontramos: la defensa de una Escuela Pública de calidad, democrática, crítica, científica, pluricultural y laica. Del mismo modo, procura conseguir la participación de toda la comunidad educativa y una educación basada en la realidad social en la que se encuentra, así como la funcionalidad de los contenidos teórico-prácticos (Acción Educativa, 1975).

⁶ “Escuela Abierta” es un MRP que apareció en 1980 en Getafe. Defienden los mismos principios que Acción Educativa con el objetivo de mantener una renovación permanente en educación que favorezca el desarrollo “... de una sociedad más justa e igualitaria” (Escuela Abierta, 1980, párr.2). En esta misma base de referencia observamos que, entre sus diferentes labores, trabajan y colaboran en participación con otras instituciones.

de los docentes en claustros, la atención al alumnado con necesidades (igualdad en oportunidades educativas), integración de los mismos en las escuelas de carácter ordinario, etc. Se trató de hacer partícipe a toda la población en edad escolar, independientemente de sus particularidades.

Debido a todos estos cambios de mejora educativa extendidos por los grupos de renovación de la época, debemos reflexionar sobre lo siguiente: “la voluntad realista de cambiar la escuela persiste en los movimientos de renovación pedagógica. No podemos olvidar que la ilusión y la dedicación de los maestros, componente esencial de aquel proceso renovador, sigue siendo el motor de la renovación” (Codina, 2002, p.103). Según Hernández (2011), “... el final del franquismo y la transición [hacia la democracia] hacen algo más permeable y abierta a la administración educativa...” (p.86), favoreciendo que grupos como los MRP puedan introducir aspectos innovadores de manera oficial en las escuelas.

... se va a generar en toda España un clima pedagógico especial, un hervidero de iniciativas pedagógicas renovadoras, que [...] se convierte [...] en referente de observación nacional y punto de interés internacional. La proliferación de Escuelas de Verano, jornadas pedagógicas, semanas, cursos, congresos, talleres formativos, [...], emergencia de nuevas asociaciones y movimientos pedagógicos, todo ese magma educativo propio de la transición pedagógica llama la atención y busca soluciones, mejoras e innovaciones en todos los campos de la escuela y la educación. (Hernández, 2011, p.86).

Como ya hemos introducido anteriormente, y como observamos en la página web de MRP Confederación (S.F.), en 1983 se celebró el I Congreso Estatal de los MRP. En este contexto, los MRP pasaron de ser grupos clandestinos, a tener un reconocimiento, lo cual, según Movimientos de Renovación Pedagógica (1985) conlleva una serie de “... aspectos positivos ([...] difusión, subvenciones, etc.), a la vez que aspectos negativos integradores (pérdida de identidad o independencia)” (p.119).

Conocemos que el Partido Socialista Obrero Español (en adelante, PSOE), encabezado por Felipe González, ganó las elecciones generales en 1982. En base a esto, creemos esencial añadir que a este primer encuentro de MRP, según Martínez (1993) y Hernández (2011), acudió el Ministro de Educación del momento, José María Maravall. Basándonos en las palabras de este mismo autor y en la realidad sociopolítica de la época, hemos de reflexionar acerca de este hecho, pues supone un acontecimiento

importante en un país que salía de la transición tras la dictadura franquista, la cual había supuesto un atraso significativo en materia de educación. La asistencia de Maravall al congreso de uno de los grupos más comprometidos con la innovación y renovación de la educación en España como son los MRP, supuso un momento de esperanza, de participación y de cambio con respecto a la situación política y social anterior.

Continuando con las reformas educativas que se han ido sucediendo a lo largo de los años, añadimos que la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE), implantada por el PSOE, se convirtió en una realidad gracias al debate previo en el que se incluían aspectos defendidos por los MRP, como la participación o la Escuela Pública (Hernández, 2011).

Fue años después, en el 2002, cuando apareció una nueva ley de educación coincidiendo con el gobierno del Partido Popular (en adelante, PP), denominada Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (en adelante, LOCE). A juicio de Rogero (2003), esta ley supuso un ataque a la Escuela Pública, democrática, científica y aconfesional; ante esta situación, los MRP, continuaron reuniéndose y proponiendo iniciativas para poder frenar los principios que se proponían desde esta nueva legislación.

No podemos olvidar que después de la LOCE se suceden otras dos leyes de educación más cercanas a nosotros: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Los MRP tratan de paralizar esta última por ser estandarizada, lucrativa, clasista y excluyente, además de poseer una organización fuertemente jerarquizada (Rogero, mayo, 2016).

Tras este conciso análisis histórico, destacamos que la actuación de los MRP sigue estando presente desde diferentes lugares de España. Estos movimientos continúan organizando encuentros, congresos, Escuelas de Verano, etc. Como expusieron en el congreso celebrado en Segovia en 2014, entre sus objetivos destaca el de formar "... grupos humanos unidos en un ideal republicano, ciudadano y social..." (p.1), siendo un firme defensor de la pluralidad en las escuelas, luchando contra las injusticias educativas y sociales, defendiendo los valores fundamentales que subyacen de la Escuela Pública y las metodologías activas y renovadoras en el aula (o fuera de él), satisfaciendo las necesidades formativas del profesorado, y constituyendo un lugar de

encuentro entre los mismos para debatir, compartir, proponer iniciativas o soluciones a problemas actuales y para convivir y dirigirse, unidos, hacia un mismo fin: la calidad de la educación en la Escuela Pública (MRP, 2014).

1.2. Características y principios educativos de los MRP

En primer lugar, tomando como referencia las palabras recogidas en el bloque III del II Congreso de MRP (1989) y en el anexo I de Domènech et al. (1992), establecemos que los aspectos generales que caracterizan a estos movimientos se resumen en:

- Independencia y autonomía
- Globalidad y pluralismo
- Territorialidad

Tabla 1.
Características generales de los MRP. Fuente: elaboración propia a partir del II Congreso de MRP (1989) y Domènech et al. (1992).

Independencia y autonomía

- "... son independientes de la administración y de cualquier institución [...] pública o privada" (Domènech et al., 1992, p. 78).
- Elaboran de forma autónoma e independiente su propio pensamiento partiendo de su práctica docente.

Globalidad y pluralismo

- En el seno de los MRP coexisten ideologías y corrientes pedagógicas diversas, variedad que enriquece enormemente a estos movimientos.
- Predominio del trabajo cooperativo tratando de trabajar las diferentes experiencias o cuestiones de manera global.

Territorialidad

- Los MRP parten del medio sociocultural concreto en el que se encuentra cada escuela, por lo que cada movimiento estará vinculado a las características de su territorio para dar respuesta a las necesidades del mismo.
- Por ello, los diferentes movimientos disponen de la total independencia y autonomía dentro de cada ámbito territorial.
- La Confederación de MRP será quien recoja toda la riqueza y las experiencias de las organizaciones individuales que la forman.

En segundo lugar, nos dispondremos a enumerar los principios educativos de los MRP. Como hemos podido observar a lo largo de las lecturas realizadas para elaborar

nuestro marco teórico, los MRP tienen una visión particular de lo que es una educación pública, democrática y de calidad. De manera generalizada, conciben que una escuela de tales características se fundamenta bajo los siguientes principios:

- La Escuela Pública, “de todos y para todos” (Rogerio, 2010, p.146).
- La gratuidad y laicidad de la educación.
- Predominio de una educación investigadora, científica y crítica que promueva la creación de una cosmovisión del contexto sociocultural por parte del alumnado.
- La consecución de la educación y formación integral de cada individuo.
- El educando es el punto de partida y el fin, el máximo protagonista de la educación.
- Permanencia de una educación cuyos fundamentos se basen en los derechos y deberes del alumnado, siendo fomentados en la práctica educativa.
- Respeto a la pluralidad de situaciones.
- Apuesta por las escuelas inclusivas e integradoras y diversas, con alumnado heterogéneo, “... que parte del respeto y el derecho a la diferencia...” (Rogerio, 2010, p.146), siendo un fiel reflejo de la sociedad.
- Potenciación del trabajo cooperativo y colaborativo desde el aula, estableciendo técnicas y metodologías en las que prime el trabajo en equipo para lograr un fin común.
- Complementación de metodologías y actividades que combinen la teoría y la práctica.
- Visión de la educación desde un punto de vista global e interdisciplinar.
- Preeminencia de una educación funcional (que sirva para la vida) y que establezca un contacto con la realidad, así como con el medio físico, natural y social.
- Desarrollo de la educación en valores en los diferentes ámbitos y/o niveles.
- Existencia de una formación eficaz y permanente del profesorado.
- Participación e implicación en la educación de toda la comunidad educativa.
- Elaboración de un currículum que refleje una escuela renovada y adaptada a las situaciones y la sociedad real de cada momento.

- Establecimiento de relaciones adecuadas, periódicas y enriquecedoras con las familias de los discentes.
- Importancia de la relación existente entre la sociedad y la escuela, haciendo partícipes de la educación al conjunto de la comunidad.

A juicio de los MRP, una escuela realmente pública, democrática y de calidad estaría compuesta por estos principios. A continuación profundizaremos sobre el significado de democracia y su sentido en la escuela y en los currículos educativos.

2. LA DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN Y LOS MRP

En el presente apartado, pretendemos contextualizar la otra parte esencial de nuestro trabajo de investigación: la democracia. Como ya hemos indicado anteriormente, uno de los pilares en los que se sustentan todas las iniciativas y/o actuaciones escolares y educativas de los MRP es la democracia, pues esta, puede considerarse “... una fuerza poderosa y positiva para la revitalización de las escuelas públicas” (Apple & Beane, 1997, p.12).

La idea principal y sustancial de todo esto es que, a efectos legales y políticos, vivimos en una sociedad democrática –aunque no a efectos prácticos y reales -; por ello, se hace imprescindible la necesidad de construir una escuela y una ley de educación democráticas.

“La Escuela Pública debe ser una escuela democrática para una sociedad democrática” (Domínguez, S.F., p.1).

El término democracia puede resultarnos ambiguo, y a menudo se emplea de manera errónea y se utiliza aún cuando la acción, situación o el contexto al que se refiere no es realmente democrático. Con el objetivo de clarificar su significado, vamos a recoger algunas definiciones desde diferentes fuentes.

Para establecer estas definiciones, creemos conveniente adelantar la etimología de democracia, para lo cual nos hemos apoyado en el Diccionario Etimológico (2016). Dicho concepto está compuesto por las palabras griegas δῆμος (*démos*), que significa “pueblo” y κράτος (*krátos*), que puede traducirse como “gobierno”; del mismo modo, el sufijo “-ia” nos indica la aparición de una cualidad, por lo que la traducción más acertada de democracia es: “el gobierno del pueblo”.

En primer lugar, hemos recurrido a las definiciones que nos ofrece la RAE, o Real Academia Española (2016):

- “Forma de gobierno en la que el poder político es ejercido por los ciudadanos” (párr.1).
- “Doctrina política según la cual la soberanía reside en el pueblo, que ejerce el poder directamente o por medio de representantes” (párr.3).
- “Forma de sociedad que practica la igualdad de derechos individuales, con independencia de etnias, sexos, credos religiosos” (párr.5).
- “Participación de todos los miembros de un grupo o de una asociación en la toma de decisiones” (párr.6).

Observando las anteriores acepciones en torno al concepto “democracia”, debemos destacar la posición predominante que tienen los ciudadanos o el pueblo en la sociedad, resaltando, asimismo, la idea de participación, de decisión y de igualdad de derechos independientemente de las características personales, sociales, políticas o culturales de los individuos. En este aspecto, nos remontan a la conocida definición de democracia propuesta por Rousseau y expuesta por Lincoln⁷.

Las dos primeras definiciones nos muestran la democracia como “una forma de gobierno” o como una “doctrina política”; consideramos que frecuentemente, los ciudadanos relacionamos la democracia, únicamente, con el ámbito político, y nos olvidamos de ese otro aspecto que influye más directamente en nuestro día a día: la democracia como una “forma de sociedad”.

En segundo lugar, pasamos a definir democracia basándonos en las palabras de Domínguez (2006a), perteneciente a la Federación MRP de Madrid. A su juicio, algo es democrático cuando “... procede de la soberanía del *démos*, la garantiza y está al servicio del *démos* como colectivo y al servicio de cada uno de sus miembros como individuos” (p.1).

En esta ocasión, se nos ofrece una diferenciación entre lo colectivo y lo personal, siendo la democracia algo que nos debe corresponder a todos de manera individualizada y grupal, refiriéndonos al conjunto de la sociedad.

⁷ “Gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo” (citado por Domínguez, 2008, p.2).

De igual manera, Domínguez (S.F.) nos explica que los MRP entienden democracia como autogobierno y/o autogestión, es decir, como la capacidad o derecho que tiene un ente para actuar con libertad e independencia, tomando sus propias decisiones, eliminando, así, la incidencia de poderes externos. Para ellos, ese autogobierno “... debe extenderse a todos los ámbitos de la convivencia y de la vida social: a la familia, a la escuela, al municipio, a la empresa, a las autonomías, al Estado...” (p.1).

En tercer y último lugar, añadimos la definición de Apple & Beane (1997), quienes exponen que la democracia es una forma de gobierno que tiene como base principal la igualdad de oportunidades. Además, establecen una serie de condiciones que se tienen que cumplir para conseguir una vida democrática real:

- La libertad de expresión y “... libre circulación de ideas...” (p.21), así como el derecho a estar informados.
- Confianza en la habilidad que poseen las personas de manera individual y colectiva para la correcta resolución de problemas y/o conflictos.
- Desarrollo y empleo de la capacidad de análisis para poder afrontar y reflexionar críticamente acerca de las diferentes situaciones (ideas, conflictos, políticas, etc.).
- “La preocupación por el bienestar de otros y el “bien común” (p.21), teniendo en cuenta los valores de igualdad, justicia, libertad, respeto y solidaridad, así como la dignidad y los derechos de las personas, especialmente de las minorías.
- La creación de “... instituciones sociales para [...] ampliar la forma de vida democrática” (p.21).

En los siguientes epígrafes dirigiremos el concepto estudiado hacia el ámbito educativo, pilar básico y fundamental de una sociedad democrática.

2.1. Escuelas democráticas

En el apartado anterior, Domínguez (2006a), nos hablaba del *démos* (pueblo), como agente social que posee la soberanía o de quien depende el gobierno en la sociedad; con el objetivo de encaminarlo al contexto escolar, este mismo autor nos presenta el *démos escolar*. En la escuela, algo sería democrático cuando “... procede de la soberanía del *démos escolar* como individuos y como colectivo” (p.1).

Entendemos que cada escuela posee su propio *démos* escolar. Esto significa que todas aquellas personas que están implicadas en determinados centros educativos o que establecen algún tipo de relación con ellos, "... tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones..." (Apple & Beane, 1997, p.24) de los mismos. Cuando decimos, "todas las personas implicadas", nos estamos refiriendo a cada uno de los miembros que forman la comunidad educativa o el entorno de la misma: alumnado, profesorado, familias, fisioterapeutas, personal de pedagogía terapéutica (PT), administrativos, etc. (Domínguez, 2008).

Domínguez (S.F.), expone que los MRP defienden "... la necesidad de una escuela democrática al servicio de la democracia económica, cívica y política" (p.1). Según sus palabras, si pretendemos que funcione una democracia real en la sociedad, debemos procurar la existencia y el predominio de escuelas democráticas. Para lograr establecer y llevar a cabo la democratización de las escuelas de una manera adecuada y eficaz, debemos tener en cuenta muchos elementos clave que podemos identificar en las palabras de Domínguez (2008):

La democratización de los centros educativos [...] consiste en configurarlos como comunidades democráticas de convivencia, de investigación y de aprendizaje, caracterizadas por el diálogo permanente entre todos los agentes, la negociación continua para solucionar problemas y resolver conflictos, el trabajo solidario y cooperativo en pequeños grupos interactivos, el debate en asambleas, la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en las deliberaciones y decisiones relevantes con el horizonte de un incremento continuo del autogobierno y de la autogestión. (p.2).

De entre todas estas indicaciones, destacamos la importancia que posee la participación como uno de los instrumentos principales de la democracia en la escuela (Parareda, Serra & Tort, 2015). Debemos considerar que los protagonistas en lo que se refiere a participación son los discentes, pues estos constituyen "... los sujetos del derecho a una educación básica de calidad [...] A ellos corresponde la primacía absoluta (soberanía)..." (Domínguez, 2008, p.3.).

Encontramos coincidencias entre la definición de escuela democrática anterior y la que se establece en Feito & López (2008) y Feito (2009), quienes afirman que una educación democrática es "... participativa, no sexista, no clasista, laica..." (Feito y López, 2008, p.17). Asimismo, en ambos documentos se presentan tres pilares básicos de una escuela democrática:

1. La educación obligatoria ha de ser de calidad y tiene que estar dirigida al logro del éxito escolar de todos los educandos sin necesidad de bajar el nivel, logrando así una mayor inclusión.
2. El máximo protagonista ha de ser el estudiante, quien debe terminar su etapa escolar siendo capaz de continuar aprendiendo. Para lograrlo, los docentes deben comprender que el aprendizaje debe ser activo, “aprender haciendo” (p.26), así como estimular la participación de los estudiantes (Puig, 2000).
3. La participación activa y significativa de todos los miembros de la comunidad escolar, además de ser imprescindible, “... es un fin en sí misma, ya que expresa valores democráticos, y a la vez es el mejor medio para alcanzar otros fines propios de la tarea educativa” (Puig, 2000, p.58).

En base a las palabras de Parareda et al. (2015), esta participación por parte del alumnado en las escuelas aparece reflejada en la Convención de los Derechos del Niño (1989). Estos autores exponen que en los artículos 13 y 15 de dicha Convención aparecen aquellos derechos relacionados con la libertad de expresión y asociación, los cuales defienden que “... los niños y las niñas tienen el derecho a participar en los procesos de toma de decisiones que les afectan...” (p.15), así como el derecho a establecer sus opiniones y que estas sean tenidas en cuenta en los centros educativos.

Además, diferencian entre dos tipos de participación por parte de los discentes. La primera de ellas, “participación simbólica”, se refiere a aquella en la que el alumnado interviene de una manera parcial, pues las actividades han sido preparadas previamente y no ejercen control sobre ellas; en cambio, en la segunda, conocida como “participación genuina”, los educandos participan activamente poseyendo un mayor control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta última, sus opiniones son tenidas en cuenta.

Además del protagonismo absoluto del alumnado como un elemento clave para el establecimiento de un centro democrático, debemos valorar la importancia que el profesorado posee en la construcción de una escuela de tales características. Según Apple & Beane (1997), son los educadores de los centros los que deben proporcionar al alumnado experiencias democráticas de aprendizaje para contribuir de manera directa a la construcción de un centro democrático; para ello, los docentes (al igual que el resto de componentes del demos escolar), “... deben desarrollar una conciencia crítica y

reflexiva de sus roles y funciones...” (Domínguez, 2008, p.2). En palabras de Domínguez (2008) y Parareda et al. (2015), aunque muchos de los defensores del estilo autoritario de la escuela consideren que la democratización escolar lleva implícito un desorden de la educación y una difusión de los roles de cada uno de sus componentes, valoramos que lo que pretende, en mayor medida, es “... el reconocimiento de dichas posiciones” (Parareda et al., 2015, p.13) y el respeto hacia los mismos y sus funciones.

2.1.1. Fines de una escuela democrática

Domínguez (S.F.) explica que para que una escuela sea democrática se tienen que cumplir varios requisitos, entre los que destaca la necesidad de que los fines que esta persigue también sean democráticos. Este autor, divide los fines en dos apartados diferentes:

- El derecho que posee cada persona a una educación de calidad.
- Los fines encaminados a conseguir el cambio democrático de la sociedad en todas sus vertientes.

Para especificar los fines educativos correspondientes en cada apartado, basándonos en las palabras de este mismo autor, hemos efectuado la siguiente tabla.

Tabla 2.

Fines de una escuela democrática. Fuente: elaboración propia a partir de Domínguez (S.F.).

DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD	TRANSFORMACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA SOCIEDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo integral de todas las potencialidades de la persona. • Autoeducación del sujeto libre y autónomo que acepta los derechos humanos efectuando una sociedad justa. • Formación en la autoeducación del individuo en el ámbito cognoscitivo, siendo este capaz de generar un método de aprendizaje autónomo que emplee a lo largo de su vida. • Autoeducación de la persona como profesional y “... como ciudadano del mundo crítico, libre, justo y solidario” (p.3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Consecución de una sociedad más justa, democrática (cívica, económica y política), igualitaria y solidaria, desde el punto de vista de los más desfavorecidos. • Establecimiento de una correcta distribución de los bienes y servicios. • Predominio del diálogo y la interculturalidad, logrando una adecuada convivencia. • Conservación del medio ambiente. • Formación “... de una cultura ético-crítica, científica y tecnológica...” (p.3) que posibilite a los discentes crear su propia visión del mundo.

2.1.2. Indicadores de una escuela democrática

¿Cómo podemos detectar si una escuela o experiencia educativa es o no democrática? Con el objetivo de dar respuesta a esta cuestión, hemos elaborado una serie de indicadores que aparecen reflejados en la Tabla 3, situada en el apartado *Metodología* de nuestro proyecto de investigación.

Matizaremos que en el primer indicador, entendemos por educación pública, una escuela que además de pertenecer al Estado, constituya un centro educativo laico, “... creado, dirigido y controlado por un grupo de ciudadanos demócratas y democratizadores, orientado a la formación de ciudadanos [...] libres, justos, críticos y solidarios” (Domínguez, 2006b, p.2).

Asimismo, creemos conveniente reforzar la idea fundamental de que “...la escuela como comunidad democrática y participativa resulta de la relación interpersonal que se concreta en el afecto, la comunicación y la cooperación” (Puig, 2000, p.62), motivo por el cual hemos establecido varios indicadores en torno a esta cuestión.

2.2.Currículos democráticos

Comenzamos este nuevo párrafo exponiendo que según la RAE, el currículo es el “plan de estudios” (párr.1) o el “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” (párr.2). Como complemento a esta definición, añadimos que a juicio de Domínguez (2006a), “el término currículum designa la descripción sintética del recorrido que deben realizar juntos los educandos y los educadores escolares y familiares para lograr determinados fines o metas que se consideran relevantes o necesarias” (p.4).

Tomando como base lo ya explicado anteriormente, afirmamos que “un currículo será democrático en la medida en que sea configurado, remodelado, dirigido y controlado por el demos escolar” (Domínguez, 2006a, p.1), o lo que es lo mismo, por el conjunto de la comunidad educativa.

Además de tener en cuenta los agentes que han elaborado un currículo, deben prevalecer algunos cambios necesarios para llegar a un currículo realmente democrático. ¿Cuáles son esas transformaciones? Para dar respuesta a este interrogante hemos recurrido a Domínguez (2006a), quien nos plasma las modificaciones necesarias para avanzar en la democratización de los currículos. Para ello, establece la existencia

de dos concepciones o pensamientos diferentes: la concepción hegemónica y la concepción emergente. La concepción hegemónica comprende aquellas características predominantes en la actual escuela, mientras que la emergente se refiere a las transformaciones necesarias que se han de dar en la misma para que esta sea democrática.

Esta transformación es compleja, pues la concepción hegemónica no abarca solo el método de enseñanza, las ideas o las prácticas educativas que nos vienen impuestas, sino que constituye el pensamiento natural y la forma de vida de cada persona de una manera mucho más profunda e interna. Este pensamiento conlleva a la creencia generalizada de que estas ideas educativas han de ser así, que son inmutables y no existe ninguna posibilidad de cambio.

“La hegemonía supone la existencia de algo que se vive a tal profundidad que constituye incluso el límite de lo lógico para la mayoría de las personas que se encuentran bajo su dominio. [...] No parece que haya otros mundos posibles”. (Torrego, 1999, p.131).

No obstante, apreciamos que cada vez en mayor medida, las ideas consideradas como “utópicas” desde el punto de vista de la concepción hegemónica, se pueden alcanzar por medio de una nueva concepción, la concepción emergente. Observamos algunas de estas transformaciones en la siguiente tabla.

Tabla 4.
Transformaciones necesarias para conseguir un currículo democrático. Fuente: elaboración propia a partir de Domínguez (2006a).

CONCEPCIÓN HEGEMÓNICA	CONCEPCIÓN EMERGENTE
<p>La soberanía educativa está en manos de las administraciones y las editoriales.</p> <p>Los discentes están sometidos a los currículos.</p>	<p>La primacía absoluta es del alumnado (parte central de la democratización).</p> <p>Los currículos están al servicio de los educandos.</p>
<p>La educación básica es propedéutica (que prepara al alumnado profesionalmente en especialidades).</p> <p>Se limita a la instrucción.</p> <p>Se trabaja en base a disciplinas o áreas independientes.</p>	<p>El carácter propedéutico está relegado a un segundo plano.</p> <p>La educación básica supone el máximo desarrollo posible de todas las potencialidades de cada estudiante, teniendo en cuenta que este es un “individuo psicofísico, singular e</p>

	irrepetible [y un] individuo social” (p.3).
“Socialización alienante” (p.3): el alumnado debe adaptarse a los valores asumidos por la sociedad (adoctrinamiento).	“Socialización crítica y liberadora” (p.3): se cuestionan los valores establecidos buscando alternativas, transformando así democráticamente la sociedad.
Currículos estáticos acontecidos por la “... reproducción de la sociedad y de la cultura vigentes” (p.4).	Se posibilita y se tolera “... la crítica de la sociedad y de la cultura vigentes” (p.4).

A través de la ejecución de estos cambios, de la correcta elaboración de los fines de la educación (véase Tabla 2) y del ajuste del currículum a los principios educativos de individualización del aprendizaje (atención a la diversidad), fomento del aprendizaje autónomo y activo (aprender a aprender), desarrollo de la socialización (“... miembros de una comunidad democrática [...] y como ciudadanos del mundo críticos, libres, justos y solidarios” [p.5]) y de la participación, así como al principio de globalización e interdisciplinariedad (Unidades Didácticas y proyectos globalizados), lograremos constituir un currículum democrático para una escuela y una sociedad democrática (Domínguez, 2006a).

CAPÍTULO III: VALORACIÓN DEL GRADO DE DEMOCRATIZACIÓN DE DIFERENTES EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

1. METODOLOGÍA

La investigación realizada ha consistido en analizar y valorar el grado de democratización de diferentes experiencias educativas. En el presente apartado vamos a recoger la metodología empleada en nuestra investigación, así como la descripción de la muestra estudiada, los instrumentos de medida, el proceso de obtención de datos y los indicadores elaborados para realizar su posterior análisis.

1.1. Diseño del estudio, estrategias y técnicas de investigación

No debemos olvidar que el proyecto que pretendemos presentar es una iniciación a la investigación cualitativa. Como exponen Taylor & Bogdan (2010), esta “... se refiere [...] a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 19-20). Asimismo, hemos querido abordarla desde un enfoque descriptivo.

La vía de investigación empleada ha sido esta, y no otra, puesto que, en nuestro caso los datos recogidos y analizados no son de carácter numérico, sino que comprenden textos y/o palabras obtenidas mediante su comprensión tanto oral como escrita. Del mismo modo, lo que pretendíamos con nuestra investigación no era transformar la realidad ya existente, sino conocer las experiencias valoradas para poder analizar sus componentes democráticos, o no, de la forma más rigurosa y objetiva posible –dentro del marco de subjetividad que supone la metodología cualitativa-; por tanto, podemos considerar que seguimos una metodología interpretativa o naturalista, ya que describimos la realidad que existe en cada caso, analizándola y observando cómo la interpretan los participantes del estudio.

Por otra parte, partiendo del carácter descriptivo de la metodología escogida, debemos exponer que nuestro trabajo se ha desarrollado mediante la estrategia de análisis de contenido, adaptada a nuestra situación particular (análisis de documentos, de presentaciones en conferencias, de páginas web –véase anexo I-, etc.); esto es así

dado que nuestro análisis de contenido es heterodoxo, no siguiendo las normas establecidas convencionalmente para este tipo de técnicas.

El análisis de contenido, a juicio de Krippendorff (1990), es “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos comunicativos, inferencias reproducibles y válidas que se puedan aplicar en su contexto” (p.28). Podemos completar esta definición con la información otorgada por Piñuel (2002), quien expone que el análisis de contenido es un “... conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) [...] que basándose en técnicas de medida a veces cuantitativas [...], a veces cualitativas ([...] combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes...” (p.2).

En primer lugar, debemos hacer hincapié en la práctica de la inferencia, la cual supone deducir de manera lógica datos e información a partir de contenidos literales o explícitos de los que ya disponemos; en este sentido, Bardin (1986) señala que la inferencia es una fase imprescindible que se sitúa entre la etapa descriptiva y la interpretativa, la cual favorece el paso que se ejecuta de una a la otra. A través de la inferencia podremos enfocar la información disponible a la consecución de nuestros objetivos.

En segundo lugar, observamos que Piñuel (2002) menciona “las categorías” en el caso de la metodología cualitativa –la cual nos atañe–; adaptándolas a nuestro caso en particular, hemos elaborado una serie de indicadores como instrumento de investigación (véase Tabla 3), los cuales han sido contrastado con las características de cada una de las experiencias valoradas. Para ello, nos hemos respaldado en Puig (2000), Feito & López (2008), Feito (2009), Apple & Beane (1997) y Parareda et al. (2015).

Tabla 3.
Indicadores de una escuela democrática. Fuente: elaboración propia a partir de Puig (2000), Feito & López (2008), Feito (2009), Apple & Beane (1997) y Parareda et al. (2015).

EN UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA...
1. Se promueve una educación pública , con intereses compartidos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.
2. Predomina el diálogo , la negociación y las relaciones sociales basadas en el afecto entre los diferentes colectivos de una escuela (Puig, 2000).
3. Destaca la cooperación , la colaboración y el trabajo en equipo en todos los niveles del colegio (Puig, 2000).

4. Encontramos actividades colaborativas como debates (argumentación), asambleas o grupos interactivos (Puig, 2000).
5. Predominan valores como la solidaridad, la colaboración, la igualdad, la empatía o el respeto, buscando continuamente una mejora del clima en la escuela y el bien común , "... rasgo central de la democracia" (Apple & Beane, 1997, p.27).
6. Se disminuyen las desigualdades sociales. Los grupos son heterogéneos y diversos en cuanto a la cultura, el origen, el sexo, la clase socioeconómica, las capacidades y la edad, enriqueciendo las relaciones interpersonales, aumentando la variedad de aportaciones y haciendo más real el entorno escolar.
7. Se favorece la convivencia positiva y el respeto entre personas de las diferentes culturas.
8. Se educa en una visión positiva y crítica del conflicto , cuya resolución puede desembocar en un posible cambio, en diálogo, en pensamiento crítico y reflexión.
9. Preeminencia de la educación para la desobediencia , desarrollando aspectos como el pensamiento crítico y libre del alumnado, de modo que cada niño o niña sea capaz de generar sus propias opiniones e ideas (muchas veces en discrepancia con la sociedad) y actuar de una manera justificada tras un previo análisis y evaluación.
10. Se actúa en contra de aspectos negativos como "... el racismo, la injusticia, el poder centralizado, la pobreza..." (Apple & Beane, 1997, p.28), entre otras desigualdades de la sociedad y/o de las escuelas. Se defiende la igualdad de oportunidades para todos.
11. Todas las personas que conforman el démos escolar tienen el deber y el derecho de participar de forma activa y significativa en la vida del centro, en la toma de decisiones importantes, en la elaboración de documentos base (currículo, Proyecto Educativo de Centro –PEC-, etc.) (Feito & López, 2008 y Parareda et al., 2015).
12. Los educandos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el centro y destino de toda actividad, pues la educación ha de estar a su servicio logrando la actualización y el máximo desarrollo posible de todas sus potencialidades (Feito, 2009).
13. Tiene como objetivos la formación moral del alumnado, la formación cognoscitiva y profesional, además de la formación como "... ciudadano del mundo crítico, libre, justo y solidario..." (Domínguez, S.F., p.3).
14. Se tienen en cuenta todas las circunstancias personales, sociales y familiares de cada uno de los discentes.
15. Son frecuentes las relaciones con el entorno (próximo y lejano).

16. Es **autónoma**, tratando de autogobernarse. Tanto las legislaciones estatales y autonómicas, como los documentos realizados a nivel de centro y de aula, deben ser abiertos y flexibles, facilitando su adaptación a la diversidad de cada escuela en concreto. Esta autonomía supone "... la creación de canales de diálogo y de acción cooperativa" (Puig, 2000, p.59).

Los indicadores han debido ser adaptados e interpretados de diferentes maneras en función de la experiencia ante la que nos encontrábamos, debido a que no todas son centros educativos como tal, sino que comprenden proyectos, actividades aisladas o asociaciones, algunas, íntimamente vinculadas con los MRP. Del mismo modo, como señalaremos en el siguiente apartado, los medios de obtención de información han sido variados y numerosos –no solo texto escrito como señalan numerosos autores cuando hablan de análisis de contenido-, con lo cual, la enunciación de los indicadores ha sido adaptada y transformada en preguntas en algunos casos concretos.

Por último, debemos destacar que empleamos la observación directa como técnica de investigación en una de las experiencias analizadas (Jornadas de Convivencia – CEIP San José). Según Rodríguez, Gil & García (1996), este procedimiento de investigación "... permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce" (p.149), siendo testigo directo del transcurso de la actividad.

Asimismo, exponen que "la observación [...] constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema" (p.150). En esta instancia, nuestro propósito era el de conocer y detectar qué rasgos democráticos existían en la experiencia, partiendo para ello de los indicadores previamente elaborados; por esto, determinamos que la observación era no participante y estructurada –pues los indicadores se crearon previamente-, ajustada concretamente al sistema de observación categorial propuesto por Evertson & Green (citado por Rodríguez, Gil & García, 1996).

1.2.Descripción del acceso al escenario o de la negociación con los participantes

Como ya hemos adelantado, nuestras fuentes de información y de obtención de datos han sido numerosas y variadas, debido al carácter particular de nuestro análisis de contenido. En las siguientes líneas relataremos de forma breve cuáles han sido estas fuentes.

Primeramente, exponemos que conocimos las tres primeras experiencias analizadas (Red Khelidôn, Educació en Transició y MeSumaría) en el XXVIII Encuentro de la Confederación Estatal de MRP, que tuvo lugar este mismo año del cuatro al seis de marzo en la ciudad de Alicante (Comunidad Valenciana). En este encuentro, representantes de cada una de las experiencias nos daban a conocer sus características e ideales básicos; mediante un cuaderno de campo recogimos la información pertinente que posteriormente fue procesada y analizada.

Durante este proceso de análisis, fueron empleadas otras fuentes y contenidos esenciales, como lo son sus páginas web y documentos oficiales, materiales, informes de sus proyectos o fotografías, los cuales aparecen mencionados y citados a lo largo de la valoración. Fue entonces, cuando fuimos conscientes de que existían determinados indicadores en algunas de las experiencias que no podíamos analizar debido a la falta de información; para otorgar credibilidad y veracidad al trabajo, decidimos contactar con participantes de las experiencias para solventar esas cuestiones, para lo cual debimos transformar los indicadores oportunos en preguntas.

Con el objetivo de conseguir la información que nos faltaba de Educación en Transición (indicadores 11, 14 y 16) y de continuar cultivando nuestra formación educativa, acudimos al II Encuentro de Conspiración Educativa (MRP emergente), acontecido en el edificio Vicerrector Santiago Hidalgo (Segovia) durante el 21 de mayo de 2016. En este contexto se efectuó una pequeña entrevista informal a uno de sus representantes. Por su parte, los datos requeridos de la Red Khelidôn (indicadores ocho y 14) y de MeSumaría (indicadores ocho, nueve, 11, 14 y 16) fueron obtenidos mediante una breve entrevista telefónica a dos de sus responsables directos.

En segundo lugar, debemos referirnos a la obtención de datos en las Jornadas de Convivencia del centro educativo San José (Segovia). Aprovechando que estábamos realizando las prácticas del grado en Educación Primaria, solicitamos permiso para poder movernos por los diferentes talleres y tomar notas en nuestra guía de observación (véase anexo II) y cuaderno de campo. En este intercambio de información oral, se entregaría al director del centro el “consentimiento informado”, documento en el cual aparecen los objetivos y las características de la investigación (véase anexo III), atendiendo así a uno de sus criterios éticos. La información relativa a esta experiencia

fue completada empleando materiales y documentos oficiales del centro educativo, además del empleo de fotografías (véase anexo IV).

Con el objetivo de completar este ejercicio de transparencia y ética, y valorando democráticamente nuestra colaboración con aquellas personas implicadas directamente con las experiencias educativas -nuestro objeto de estudio- (Torrego, 2014), decidimos compartir el análisis realizado con los diferentes participantes. De este modo, estos pudieron realizar sus aportaciones dando además un mayor grado de credibilidad, dependencia y confirmabilidad a nuestra investigación, según los criterios de calidad y rigor establecidos por Guba y Lincoln (citado por Sandín, 2000).

Si queremos transformar la realidad, no podemos prescindir de la participación de las personas que forman parte de la misma. Tenemos que garantizar la intervención de los sujetos que viven esa realidad, que construyen esa situación social, en los procesos de generación de conocimiento, de diálogo sobre esa realidad y sus alternativas. Por eso es tan importante el diálogo y la implicación de los participantes. (Torrego, 2014, p.121).

1.3.Participantes del estudio (muestra)

Las experiencias educativas analizadas han sido seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia; para establecer dicha selección hemos procurado que varias de las muestras pertenezcan o estén íntimamente ligadas a los MRP, dado que uno de sus pilares básicos es la democracia. En este sentido, fueron elegidas la *Red Khelidôn*, *Educación en Transición* y *MeSumaría*. Además, tratando de incluir una experiencia dentro de un centro educativo de nuestro entorno, y comprobar el grado de transferibilidad de nuestra investigación, hemos escogido las Jornadas de Convivencia del CEIP San José, pues se trata de una escuela con un marcado carácter inclusivo debido a la heterogeneidad del alumnado que la conforma, con lo cual, podría constituir un sujeto interesante a investigar.

A continuación, realizaremos una breve descripción de cada una de las muestras estudiadas, las cuales se verán reforzadas mediante el propio análisis. Para efectuar estas descripciones, emplearemos las páginas web oficiales de cada una de ellas (véase anexo I).

Red Khelidôn - Red de Centros para el Aprendizaje Cooperativo

Khelidôn significa “golondrina” en griego. Establecieron esta denominación realizando una similitud entre el aprendizaje cooperativo y la ayuda que otorgan las golondrinas de las primeras nidadas a las adultas para alimentar a las más jóvenes.

Se trata de una red educativa que persigue un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo, así como un enfoque inclusivo y democrático de la educación y de la sociedad. Para ello, han modelado programas como CA/AC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar), a través de los cuales, profesionales de la educación pueden compartir e intercambiar experiencias de aprendizaje cooperativo, materiales y recursos que favorecen este tipo de aprendizaje, así como participar en seminarios o espacios de formación.

Educació en Transició (Granollers en Transició / *Casal del Mestres*)

La experiencia constituye un seminario perteneciente al MRP de Granollers (*Casal del Mestres*) y que se englobaría en un proyecto mucho más amplio (*Sociedades en Transició*); Granollers en transició abarca varias cuestiones, entre las cuales tiene un grupo de educación (*Educació en Transició*), que vamos a analizar.

Este seminario parte de la idea de que estamos ante un profundo cambio derivado de la crisis económica, social y climática existente; por todo esto, creen que es fundamental que la educación también se transforme y cambie para avanzar hacia un mundo mejor. Defienden la educación en la alteridad, en la resiliencia, en la proactividad, en la armonía o en los cuidados hacia los más débiles. Refiriéndonos ahora a su ideología, exponemos que este tiene como base de pensamiento pedagógico las siguientes ideas:

- El establecimiento de una nueva relación con la naturaleza.
- La creación de una relación de colaboración y respeto entre sociedad-escuela.
- La potenciación del conocimiento de uno mismo y el favorecimiento de la educación en valores. Favorecer la educación dirigida al logro de una transición personal.
- El favorecimiento de la educación para la belleza.

MeSumaría

Se trata de una asociación cultural que ha elaborado múltiples proyectos de aprendizaje relacionados con el arte y las TIC, los cuales aparecen englobados en seis programas de actuación: Desde la Diversidad, De Niños y Jóvenes, Entre Mujeres, Con los Mayores, Para Educadores y Profesores y Sobre Creatividad Solidaria.

Generalmente sus programas están dirigidos hacia los colectivos más desfavorecidos de la sociedad, predominando los valores de solidaridad, igualdad, empatía, trabajo de las emociones y de la creatividad, cultivo del pensamiento crítico y libre, una visión heterogénea y diversa de la sociedad así como el tratamiento colaborativo de distintas tareas para lograr alcanzar objetivos comunes.

Jornadas de convivencia en CEIP San José (Segovia)

Es un centro de carácter público y acoge niños y niñas desde los tres hasta los doce años. Está ubicado en el barrio de San José, del que recibe su nombre; este barrio ha sido primordialmente obrero. En la actualidad, muchas de las viviendas del mismo están ocupadas por familias de inmigrantes o de la minoría étnica gitana, lo cual marca en gran medida el alumnado que acude al centro, llegando a abarcar casi el 50% de la población de cada aula. Respecto al nivel socio-económico de las familias podemos añadir que pertenecen a la clase media o media-baja, habiendo cada vez más casos de familias en condiciones socioeconómicas y culturales desfavorecidas.

Estas condiciones particulares de la escuela, motivaron que el día 1 de abril de 2016, se llevaran a cabo unas jornadas de convivencia. Estas constaron de diferentes talleres a los que, previamente, el alumnado se había apuntado de manera voluntaria, acudiendo a aquellos que más se relacionasen con sus intereses; los talleres llevados a cabo en Educación Primaria eran: acuarela, radio, vídeo, juegos del mundo, mándalas, papiroflexia, cerámica, títeres, cómic por ordenador, danza tradicional y escritura con tinta.

2. ANÁLISIS

A continuación, expondremos el análisis de la investigación, dirigido a comprobar si las experiencias valoradas pueden ser consideradas democráticas o no. Para ello, emplearemos los indicadores reflejados en la Tabla 3.

2.1. Red Khelidôn - Red de Centros para el Aprendizaje Cooperativo

Comenzando con el primer indicador, debemos partir de que la Red Khelidôn no promueve una educación pública en el sentido amplio del concepto. Esto es así porque, como sus organizadores afirman, trabajan con centros tanto de carácter público, como privados y concertados, incluyendo colegios confesionales; de esta manera, se ve limitada una de las características más importantes que ha de poseer una escuela pública: neutralidad religiosa o ideológica.

No obstante, resulta esencial afirmar que el otro apartado de este primer indicador sí que se ve reflejado en sus prácticas; nos estamos refiriendo a que las diferentes personas que conforman la Red Khelidôn poseen una serie de intereses y compromisos comunes: lograr una escuela fundamentada bajo los principios de inclusión, de democracia y de justicia, así como fomentar el aprendizaje cooperativo en el aula a través de proyectos como *Cooperar para Aprender, Aprender a Cooperar* (en adelante, CA/AC) o *Ayudar a Enseñar a Cooperar*.

Continuando con el segundo indicador, afirmamos que sí se ve reflejado en esta experiencia educativa, pues una de las finalidades de la Red Khelidôn es que los profesionales pertenecientes a la misma se reúnan, dialoguen, reflexionen, y compartan sus experiencias y recursos empleados, relacionados con el aprendizaje cooperativo. En definitiva, existen relaciones sociales entre los miembros que componen el sujeto analizado.

El tercer y el cuarto indicador están profundamente ligados, por lo que vamos a comentarles de manera conjunta. Ambos son la base de los diferentes proyectos de la Red Khelidôn, pues a través de ella se persigue la cooperación y el trabajo colaborativo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, tanto entre los docentes de un mismo centro o de diferentes escuelas (*enseñar en equipo*), como entre el alumnado (*aprender en equipo*). Se trata de introducir la cooperación como un ente constante, en trabajos y actividades cotidianos del aula, además de reflexionar sobre lo que ocurre cuando se coopera. De hecho, la incorporación del aprendizaje cooperativo en un centro o en un aula (con aprobación del Claustro y del Consejo Escolar en el primer caso y con la aprobación del Claustro en el segundo), es un requisito imprescindible para poder formar parte de la Red Khelidôn.

Del mismo modo, a través del tratamiento profundo de la cooperación, pretenden lograr los valores que se reflejan en el quinto indicador (solidaridad, colaboración, igualdad, empatía, respeto, etc.). Estos valores vienen implícitos y son necesarios cuando se trata el aprendizaje del trabajo en equipo; *Aprender a Cooperar* implica tener aprehendidos estos valores, y en el momento de *Cooperar para Aprender* estos deben primar.

Asimismo, los indicadores número seis y siete se ven satisfechos. La organización expone que para que la cooperación sea efectiva los grupos o equipos formados han de ser heterogéneos; todos los sujetos deben aprender a cooperar con personas diferentes. El aprendizaje de la cooperación en grupos que poseen esta diversidad, favorece expresamente el desarrollo de la convivencia positiva y el respeto entre los miembros de cada equipo en concreto.

El octavo indicador, por su parte, aparece reflejado en la presente experiencia educativa. Mediante el enfoque inclusivo de la educación y de la sociedad trabajan la cohesión de grupo para ayudar al alumnado en la resolución positiva de los conflictos; asimismo, a través del trabajo en equipo como recurso y como contenido, el alumnado analiza, valora y realiza propuestas con el objetivo de mejorar sus propias actitudes y las de sus compañeros de equipo, desde una visión crítica y reflexiva.

En el momento de analizar el indicador número nueve, destinado a la educación para la desobediencia, podemos encontrar cierta dificultad en un caso tan abierto como este. Recordemos que cada docente lleva a cabo la práctica de los proyectos en su aula, por lo que el hecho de permitir que el alumnado exprese sus propias opiniones, aún cuando están en discrepancia con la sociedad, depende en gran medida del maestro o la maestra en cada caso. Ciertamente es que el trabajo cooperativo favorece que cada alumno pueda pensar y opinar en pequeño grupo, tras un previo análisis, sobre situaciones concretas; sin embargo, debemos reflexionar acerca del trabajo de la Red Khelidôn con centros privados o concertados confesionales, que difícilmente darán lugar a este desarrollo del pensamiento libre y crítico del alumnado cuando contradigan los ideales de la propia escuela. La presente reflexión nos hace determinar que el noveno indicador se satisface parcialmente.

Refiriéndonos ahora al indicador número 10, debemos especificar que a través del trabajo en equipo se puede contribuir a la defensa de igualdad de oportunidad para todos

los ciudadanos y se puede luchar contra aspectos como la injusticia o el racismo a través de su tratamiento como elementos transversales, en función de cómo se trabaje. Además, como ya hemos reseñado, asumen un modelo de educación inclusiva que acepte a todo el alumnado independientemente de su cultura, sexo, edad, etc. Por todo lo anterior, podemos afirmar que luchan contra problemas a un nivel general, como por ejemplo la pobreza (local, nacional o global), pues el desarrollo de un modelo de escuela y educación inclusiva es una forma eficaz de actuar contra ello.

Dando paso a la valoración de la experiencia partiendo del indicador número 11, relativo a la participación activa (efectuación de documentos importantes, toma de decisiones, etc.) de los miembros que conforman el colectivo, deducimos lo siguiente. Según lo señalado en los estatutos de la Red Khelidôn, existen diferentes órganos de gobierno; entre ellos, destacamos la *Asamblea General*, formada por todos los miembros que componen la Red, incluidos los centros escolares o personas individuales adheridas al programa.

Las tareas principales de esa asamblea se resumen en la aprobación de la memoria de las actividades realizadas dos años antes, así como la presentación de un plan de trabajo para efectuar en los dos años posteriores. Además, si tres cuartas partes de los participantes están de acuerdo de modificar los estatutos estos pueden ser cambiados, por lo que podrían participar en la gestión de documentos importantes.

Podríamos afirmar que el indicador se cumple, no obstante, debemos hacer algunas matizaciones que nos han conducido a exponer que este se alcanza de manera parcial: emplean el voto para tomar decisiones o acuerdos, otorgando el derecho a un voto únicamente si hay cinco docentes de un mismo colegio adheridos, o a cada centro en el caso de que la totalidad de docentes del mismo formen parte de la red. Es decir, si son menos de cinco docentes de un mismo centro algunos de los participantes, estos no pueden participar mediante voto en la toma de algunas decisiones, lo cual limita la satisfacción total del indicador analizado.

Como ya hemos introducido, la Red Khelidôn está destinada a lograr la mejora de las prácticas educativas a través del trabajo cooperativo para formar así ciudadanos libres, críticos, activos, comprometidos con la sociedad y poseedores de unas competencias y unos valores esenciales, para así contribuir a la generación de una sociedad justa, equitativa e inclusiva. Descubrimos que todo el proyecto está destinado a la formación

de los educandos, favoreciendo el desarrollo de sus potencialidades; por lo tanto, el indicador número 12 está vigente en esta experiencia educativa.

Asimismo, el indicador 13 también se cumple, puesto que el trabajo cooperativo incide de manera significativa en la formación moral (valores como la solidaridad, respeto, empatía, igualdad, etc.), en la formación cognoscitiva (trabajo en equipo como contenido; además, a través del trabajo en equipo, el aprendizaje de contenidos trabajados en el aula o en los equipos docentes, se ve enriquecido por las aportaciones de los participantes de cada grupo) y en la formación profesional (la cohesión de grupo y aprender a trabajar en equipo resulta fundamental para cualquier trabajo, pues vivimos en una comunidad y debemos trabajar juntos en todos los ámbitos para conseguir así objetivos comunes).

Continuando con el análisis, nos referiremos a la consecución del indicador número 14. Cuando se organizan los Equipos Base, el profesorado tiene en cuenta todas las variables de diversidad, las circunstancias personales, sociales y familiares de cada estudiante. Estos equipos están formados desde una visión amplia de diversidad, teniendo en cuenta todas estas características individuales para así promover la ayuda mutua y la cohesión de la que hablábamos en anteriores indicadores. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, debemos considerar que el indicador evaluado, indudablemente se cumple.

Seguidamente, comentaremos la experiencia educativa teniendo como base el indicador decimoquinto, el cual se refiere a las relaciones establecidas con el entorno. En este sentido, debemos afirmar que mediante el programa presentado, las interacciones con otras personas o centros de diferentes lugares son constantes; como hemos comentado, uno de los objetivos que persigue la Red Khelidôn es lograr el intercambio de experiencias y recursos entre los participantes. Actualmente hay Equipos Coordinadores de Zona en las comunidades de Cataluña, País Vasco, Galicia, Aragón, Islas Baleares y Castilla-La Mancha, por lo que existe relación e intercambio de información entre profesionales de diferentes zonas.

Por último, añadimos que la Red Khelidôn posee cierto autogobierno, pues está dirigida por el grupo de trabajo sobre *“Educación inclusiva, cooperación entre alumnos y colaboración entre profesores”* del CIFE (Centro de Innovación y Formación en Educación) de la UVic (Universidad Central de Cataluña) y tiene su propio órgano o

equipo de gobierno. Asimismo, cada zona puede organizarse en función de las necesidades de los centros de cada comunidad, aunque estén en coordinación con los equipos restantes. No obstante, según lo observado en sus estatutos, sus bases deben referirse sobre lo marcado por los reglamentos de la UVic y bajo los principios del tercer libro del Código Civil de Cataluña (2008), el cual marca las bases de organización de diferentes asociaciones.

Además, como ya hemos explicado, existe la posibilidad de modificar los documentos vigentes, por lo que podemos considerar que estos son flexibles.

2.2.Granollers en transición. Educació en transició

Iniciamos el análisis de la segunda experiencia haciendo referencia al primero de los indicadores. Debemos comenzar destacando la idoneidad del proyecto en lo que se refiere a nuestro primer indicador, pues sus objetivos e intereses principales son compartidos y comunes con los de toda la comunidad. Los seminarios que organizan parten de la realidad, de las actuaciones ante los cambios sociales, económicos y climáticos que están surgiendo en una sociedad de las que todos formamos parte y debemos tomar parte.

Al igual que existen sociedades en transición, explican que la educación también debe estarlo y debe replantearse para irse adaptando ante estas nuevas situaciones y continuos cambios, los cuales nos afectan a todos; por todo esto, resulta indudable que los intereses y las finalidades son comunes y compartidas. No obstante, desconocemos con qué tipo de escuelas trabajan (de carácter público, privado o concertado).

En relación al segundo indicador, podemos aventurar que se cumple, dado que una de sus ideas principales radica en la *relación de compromiso y cooperación de la escuela con la sociedad y de la sociedad con la escuela*; existen relaciones sociales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, campesinos y campesinas locales, comercios locales, etc.), forjándose flujos constantes y enriquecedores de información, conocimientos y propuestas para fomentar un modo de vida sostenible y desarrollar la resiliencia local, entendida esta como la capacidad de aprovechar ciertos impactos, superando los cambios y las perturbaciones que pudieran surgir en un entorno natural y/o social.

Del mismo modo, observamos un predominio del diálogo tanto a nivel de los miembros que conforman el propio seminario, como a nivel escolar y local. Con el

objeto de argumentar el segundo de los casos, afirmamos que esta experiencia promueve la recuperación de los debates sociales y políticos entre el alumnado, favoreciendo así el desarrollo de su pensamiento crítico y dándole la oportunidad de participar de forma activa en la sociedad. En esta misma línea, podemos relacionar esta parte del análisis con los indicadores número tres y cuatro, pues, como ya hemos indicado, Educación en Transición contempla actividades colaborativas en las que prima la interacción y la argumentación, como por ejemplo, debates, seminarios, asambleas, etc., fomentando la cooperación y el trabajo en equipo.

Asimismo, creemos oportuno avanzar hasta el noveno indicador en este apartado de la valoración; este presenta la preeminencia de la educación para la desobediencia, promoviendo el desarrollo de un pensamiento crítico y libre, muchas veces en discrepancia con el pensamiento predominante en la sociedad. A través de muchas de las prácticas de Educación en Transición, se fomenta el trabajo de este apartado tan importante de la democracia; lo observamos, por ejemplo, en los debates ya nombrados o en las manifestaciones protagonizadas por estudiantes de diferentes escuelas e institutos con motivo del cambio climático. Del mismo modo, exponen que varios participantes reclaman acudir al Ayuntamiento a proponer y exigir medidas o soluciones contra la contaminación. Debido a esto, afirmamos que dicho indicador se ve reflejado entre sus ideas.

Continuamos el análisis observando la presencia intrínseca de valores esenciales para la vida en sociedad en las bases que rigen esta experiencia educativa. Indudablemente, como ya adelantábamos en el análisis del primer indicador, se persigue el bien común, actuando positivamente contra la crisis climática, energética y económica. Además, una de las ideas y de las prácticas más importantes de estos seminarios gira en torno al conocimiento de uno mismo y el desarrollo de valores personales, permaneciendo una transición personal, que favorecerá a la transición externa. Por todo lo anterior, añadimos que el quinto indicador se torna logrado.

Seguidamente, consideramos conveniente combinar los indicadores número seis y siete, los cuales especifican la importancia de establecer relaciones entre personas con características y cualidades diferentes, favoreciendo así la convivencia positiva y disminuyendo la desigualdad social. En este caso en concreto, los indicadores mencionados se alcanzan, dado que deducimos la inexistencia de requisitos para poder

pertenecer y ser partícipe de las prácticas que, promovidas desde los seminarios, se realizan, dando así la oportunidad de formar parte de la experiencia a todos los miembros de la escuela y de la sociedad.

En el presente párrafo, afirmamos que Educación en Transición contribuye significativamente al desarrollo del octavo indicador, el cual expone el cambio, pensamiento crítico o reflexión que puede derivar de la visión positiva de un conflicto. Como exponíamos en líneas anteriores, estamos ante un conflicto medioambiental, sociopolítico y económico de vital importancia; en los seminarios, a partir de esta crisis, se han desencadenado reflexiones críticas y diálogo dirigidas al cambio, a la transición.

Por su parte, el décimo indicador también se trabaja indirectamente mediante la presente experiencia educativa, pues sus propuestas, ideas y prácticas están encaminadas al desarrollo de una sociedad más humana, justa e igualitaria. No obstante, están más encaminados al desarrollo de una armonía con la naturaleza y a la lucha a favor de cuestiones medioambientales, por lo que podríamos considerar que no se lucha directamente contra factores importantes como lo son el racismo, la pobreza o el poder centralizado; en base a esto, consideraremos que dicho indicador se cumple de una forma parcial.

Del mismo modo, afirmamos que el indicador número once se consigue en experiencias concretas y Educación en Transición está luchando por abarcar todo lo que este significa. Podemos observar que las opiniones de los estudiantes participantes se tienen en cuenta, sobre todo, a nivel de propuesta. Asimismo, podemos nombrar la experiencia de Jóvenes por el Clima, extraescolar, formada por miembros del alumnado y por docentes, en la cual las opiniones de todos los componentes están al mismo nivel y reciben la misma importancia; todos ellos contactan con los responsables del municipio para exponerles sus propuestas. Asimismo, la participación y presión del pueblo al Ayuntamiento en una de sus experiencias y/o proyectos concretos fue determinante para conseguir que una nueva escuela estuviese junto al bosque.

Continuando con el análisis, afirmamos que el duodécimo indicador no se ve reflejado del todo, pues el objetivo último no es el alumnado en concreto, sino contribuir al avance en la educación para llegar a la conformación de un mundo más igualitario y justo, como ya hemos dicho anteriormente. Ciertamente es, que a través del cambio o la transición de la educación se favorecerá directa o indirectamente a la

mejora de su calidad y el desarrollo de las potencialidades del alumnado, pero este no es su principal objetivo ni el protagonista último.

En lo que se refiere a la contribución al desarrollo integral de los educandos, podemos decir que sí encontramos numerosos aspectos y prácticas de carácter moral (educación medioambiental, relación y armonía con la naturaleza, habilidad de alteridad, capacidad de amar, organización de una manifestación, etc.), cognoscitivo (el cambio climático y el capitalismo como objeto de estudio, los huertos, el comercio, la moneda, etc.) y profesional (proactividad, gestión de huertos, debates, intercambio de monedas complementarias, taller de bicicletas, etc.). Como vemos, las reflexiones provenientes de las prácticas e información compartida en los seminarios están dirigidas al fomento de los tres factores de desarrollo recogidos, por lo que, sin duda alguna, el indicador número 13 se cumple.

Por su parte, debemos exponer que el indicador 14 no se torna satisfecho de manera total; teniendo en cuenta que trabajan con diferentes centros y grupos de estudiantes en sus diversas propuestas, es complicado tener en cuenta las circunstancias individuales, personales, sociales y familiares de cada participante. No obstante, debemos destacar que las propuestas son flexibles, pudiendo ser alteradas y modificadas según las necesidades de cada momento, adaptándolas espontáneamente a las características que puedan surgir.

Cabe destacar, además, que tienen en cuenta este tipo de características a nivel macro, contemplando las dificultades o peculiaridades generales del lugar o la zona en concreto en la que van a llevar a cabo sus proyectos, pero no de forma individualizada como ya hemos introducido. Desde el principio nos exponían una serie de crisis que asolan el mundo, como por ejemplo una crisis de civilización y de resiliencia, por lo que podemos afirmar que prevén los problemas existentes en la sociedad en general.

Dando paso a la importancia que se establece en esta experiencia educativa a las relaciones con el entorno y la naturaleza, a la armonía, el amor y el valor del contacto con ella, se torna indiscutible exponer que el penúltimo de los indicadores se consigue. Una de las ideas y prácticas base de Educación en Transición es el establecimiento de una relación real, positiva y permanente con la naturaleza a través de diferentes experiencias relacionadas con los huertos escolares, abrazar árboles, la escucha del medio, etc. Todas ellas, están encaminadas al conocimiento de la misma, a lograr la

concienciación sobre las repercusiones que está teniendo nuestro modo de vida en ella y lograr así, el desarrollo de la toma de decisiones y proactividad personal, con el objetivo de avanzar hacia un mundo mejor.

Finalmente, y como ya hemos anunciado anteriormente, los documentos sobre los que se sustenta Educación en Transición son abiertos y flexibles, siendo admitidas todo tipo de mejoras y modificaciones que contribuyan positivamente a la consecución de sus objetivos. Asimismo, afirmamos que la experiencia es autónoma en sí misma y está vinculada en red con otras asociaciones, donde todos tienen el mismo grado de decisión y nivel de participación; con el objetivo de hacer organizaciones en red, y no verticales (inspirándose en la sociocracia), cada persona participa en más de un grupo al mismo tiempo, con lo cual la información “viaja” y se transmite en red siendo así, todos los componentes conocedores de las cuestiones tratadas en la totalidad de los grupos.

2.3.MeSumaría

Iniciamos el análisis de *MeSumaría* exponiendo que a través de sus programas, muchos de ellos, llevados a cabo en escuelas e institutos de naturaleza pública, se favorece una educación pública, valorando el derecho al acceso a la educación de la totalidad de la población independientemente de su procedencia, sexo o nivel socioeconómico, entre otras cuestiones.

Del mismo modo, cada uno de los proyectos que esta asociación promueve y lleva a cabo tiene diferentes objetivos o finalidades; sin embargo, todos ellos son comunes para el colectivo concreto que participa en cada actividad, es decir, el trabajo tanto de carácter grupal, como individual, está orientado a conseguir objetivos compartidos. Por todo lo expresado, asumimos que el primer indicador analizado se cumple.

Por otra parte, realizando un compendio entre los indicadores número dos y tres, nos aventuramos a expresar que mediante los proyectos propuestos por la experiencia analizada se favorece la creación de relaciones sociales, la cooperación y el trabajo en equipo. Esto lo vemos, por ejemplo, en su proyecto *Redes Sociales en Familia*⁸, cuatro sesiones en las que participan los miembros de diferentes núcleos familiares (padres, madres y alumnado). Estos, trabajan de manera colaborativa aprendiendo los unos de los otros a configurar las redes sociales; asimismo, observamos actividades cooperativas (cuarto indicador) como debates argumentativos o asambleas, mediante los cuales

⁸ <http://mesumaria.org/redes-sociales-en-familia/>

reflexionan sobre aspectos como las ventajas e inconvenientes de las redes sociales, el uso que se da a las mismas o el grado de democratización de estas.

Encontramos otros ejemplos de prácticas colaborativas, que confirmarían la presencia del cuarto indicador, en el proyecto denominado *Talleres de Español*⁹, entre otros. En este taller, utilizando como excusa el aprendizaje del español, se generan temas de conversación en asambleas y debates muy variados y centrados en temas diversos (educación, sentimientos, hijos, etc.).

Otro ejemplo significativo, íntimamente relacionado con la educación, que corrobora el fomento del trabajo en equipo y la presencia del debate, lo localizamos dentro del amplio proyecto de *Innovación Educativa*¹⁰, dirigido a educadores y profesores. Por medio de este proyecto se establecieron debates entre profesionales, sobre temas tan importantes como los son la educación emocional, la educación tradicional frente a las ciencias sociales críticas, el examen y/o la evaluación en el aula, etc. Tras la exposición de estos ejemplos, afirmamos que los indicadores previamente analizados se consiguen.

El quinto indicador, por su parte, también lo vemos reflejado en las experiencias de MeSumaría. Se trabajan diferentes valores mediante sus seis programas; algún ejemplo lo encontramos en su programa *Con los Mayores*, que deriva en dos proyectos a través de los cuales el alumnado de diferentes niveles educativos y características personales dispares, colabora y convive con ancianos y ancianas, viéndose fortalecidos valores tales como la colaboración, el respeto, o la empatía. Asimismo, en el programa *Entre Mujeres*, que comprende otros dos proyectos específicos basados en encuentros entre mujeres de diversas culturas, edades, nacionalidades, etc., se favorece el desarrollo de valores como el respeto o la igualdad de género.

En otra instancia, la presencia del sexto, séptimo y décimo indicador se torna indiscutible en todos y cada uno de los proyectos de MeSumaría. Por ejemplo, lo vemos claramente reflejado en los proyectos que comprende su programa *Desde la Diversidad: Escuela MeSumaría: Aprendizaje para la Vida*¹¹ y *Vidas Cruzadas*¹². En el primero de ellos vemos agrupaciones heterogéneas conformadas por mujeres, hombres, niños y niñas de diferente procedencia, edad, sexo, clase socioeconómica o cultura, quienes

⁹ <http://mesumaria.org/taller-de-espanol-mujeres-marroquies/>

¹⁰ <https://teatroescuela2.wordpress.com/pedagogia-critica/>

¹¹ <http://mesumaria.org/escuela-mesumaria/>

¹² <https://tallervidas cruzadas.wordpress.com/>

comparten aprendizajes de manera significativa y enriquecedora, debido a la diversidad de aportaciones. Del mismo modo, retrocediendo al anterior indicador, afirmamos que se trabajan valores importantes como la solidaridad o la responsabilidad personal.

Por otra parte, en *Vidas Cruzadas*, observamos la presencia de grupos heterogéneos muy característicos, entre presidiarios y el alumnado de un instituto de Educación Secundaria (*jóvenes en libertad y adultos privados de ella*); estos, compartieron sus experiencias vitales y reflexiones utilizando para ello relatos expuestos en el blog citado. Finalizando la justificación del análisis de este indicador, no podemos obviar la agrupación intergeneracional establecida a través del programa anteriormente nombrado, *Con los Mayores*, o los grupos heterogéneos en el programa *De Niños y Jóvenes*, como por ejemplo, en el proyecto señalado, *Redes Sociales y Familia*.

Con el objetivo de analizar y ejemplificar el octavo indicador en relación a esta experiencia, vamos a hacer referencia a una situación concreta. Como hemos adelantado anteriormente, MeSumaría trabaja con colectivos de la población diversos, como es el caso del alumnado con fracaso escolar, lo cual lleva implícito la educación en la visión positiva y crítica del conflicto. Por ejemplo, cuando llevaron a cabo uno de sus proyectos en Tiétar (Cáceres), se encontraron con una compleja situación, pues existía una división en dos grupos: los autóctonos y la población marroquí, lo cual denotaba una concepción racista y cultural negativa; MeSumaría, partiendo del conflicto existente y de sus principios y actuaciones, logró que ambos grupos, finalmente, mejorasen su convivencia. Teniendo en cuenta que numerosos conflictos se han resuelto de forma positiva, generando un cambio significativo, asumimos que el indicador se cumple.

Para poder actuar ante este tipo de situaciones es prioritario que la asociación conozca las circunstancias concretas de los individuos con los que van a trabajar, por ello, damos por conseguido el indicador número 14. Del mismo modo, como hemos apreciado, trabajan con personas mayores, por lo que se torna imprescindible llevar a cabo una adaptación individualizada de los proyectos a las realidades, capacidades y limitaciones de estos participantes (por ejemplo, ante una señora que no sabía escribir). Otro ejemplo lo apreciamos en los momentos en que han trabajado con niñas musulmanas que no se dejaban fotografiar en actividades en las cuales lo que predominaba era la imagen y las nuevas tecnologías; para actuar ante estas

circunstancias, previamente debían conocer las características culturales y religiosas de los niños y de las niñas implicados.

En cuanto a lo establecido por el noveno indicador, creemos oportuno expresar que comprende uno de sus objetivos principales, pues el modelo crítico y reflexivo, basado en la libertad de expresión, forma parte de su base pedagógica principal, por lo que es un aspecto clave en su pensamiento. Debido a la diversidad y amplitud de propuestas desarrolladas, resultaría difícil conseguirlo en todas ellas, pero queda latente que intentan alcanzar la creación de un pensamiento crítico y libre, y que en algunas ocasiones lo consiguen. Un ejemplo en el cual vemos reflejada esta idea, ocurrió cuando unos estudiantes se manifestaron en contra de una concepción asumida por un colectivo en concreto, quienes exponían que “el fracaso escolar era una situación social”; ante su disconformidad, estos actuaron de manera justificada tras un previo análisis y reflexión de lo que esta acepción significaba. Observando que ha habido resultados en cuanto a este indicador, enfocado a la “educación para la desobediencia”, vemos oportuno afirmar que se está trabajando en su consecución, y por lo tanto, se alcanza.

Adentrándonos ahora en el grado de participación activa y significativa de todas las personas que conforman la experiencia educativa, afirmamos que en MeSumaría existe una colaboración de gran envergadura por parte de todos los participantes en los diferentes proyectos. Para ello, emplean el espacio deliberativo democrático por excelencia: la asamblea; en ella realizan propuestas, evalúan y comparten experiencias. Por ello, consideramos que el grado de participación es relevante y muy significativo. Como exponían Feito & López (2008) la asamblea constituye un lugar de aprendizaje para la convivencia, la cual posibilita que los participantes expongan “...sus inquietudes, sus impresiones espontáneas...” (p.29) acerca de un tema determinado; asimismo, “... aprenden a verbalizar, a ser escuchados...” (p.29), comparten aprendizajes, expresan pensamientos y sentimientos, además de constituir “... un lugar preferente para la resolución de conflictos” (p.30), lo que refuerza nuestra posición sobre lo ya analizado acerca del octavo indicador.

En lo que se refiere al análisis del indicador número 12, podemos decir que es complejo, pues en esta ocasión el educando comprende, no solo a los niños y las niñas de Educación Primaria, sino a otros colectivos de la sociedad (docentes, familias, personas mayores, presos, jóvenes, etc.). Si entendemos a todos estos agentes como

“alumnado”, diríamos que el indicador se cumple puesto que se les otorga el protagonismo en los proyectos, siendo el destino y centro de las diferentes actividades; no obstante, si consideramos que “los discentes” son los niños y niñas en edad escolar, deberíamos establecer ciertas matizaciones, debido a que no en todos los proyectos son los máximos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello, consideramos que el decimosegundo indicador se satisface de manera parcial.

Continuando con el análisis de los indicadores, damos paso a lo relativo a la formación obtenida mediante los programas propuestos. Podemos extraer claros ejemplos de cada uno de los tipos de formación establecidos:

- Formación moral: trabajo de valores como la diversidad (*Escuela MeSumaría*), la educación emocional (actividades que ayudan a gestionar, conocer y expresar emociones: *ImaginArte*¹³, *Teatro en la Escuela*, *Teatro “Entre Mujeres”*¹⁴ o *Ponte en Mi Piel*¹⁵, mediante la fotografía), la formación holística y la conciencia social, persiguiendo la creación de una sociedad más justa e inclusiva.
- Formación cognoscitiva: en algunos proyectos se trabajan contenidos académicos mediante técnicas diversas e innovadoras. Por ejemplo, en *Teatro en la Escuela*, se trabajan contenidos propios de Matemáticas, Literatura, Ciencias Sociales, etc., empleando para ello el teatro como recurso. En *Vidas Cruzadas* e *ImaginArte* se crean composiciones escritas; en esta última, el alumnado efectúa relatos basándose en las fotografías que las personas mayores se han tomado. Por último, *MeSumaría* trabaja la sociedad de la información utilizando recursos tecnológicos y tecnologías de la información y la comunicación (TIC), no solo como recurso, sino también como objeto de estudio; algunos ejemplos son *ImaginArte*, donde estudiantes de un instituto enseñan a personas de la tercera edad a emplear *tablets* o en *Navegamos Juntos*¹⁶, donde los adolescentes muestran a los mayores cómo navegar por Internet, así como *Redes Sociales en Familia*.
- Formación profesional: viene, en gran parte, derivada de la formación moral y cognitiva. Además, incluye aspectos como aprender a trabajar en equipo,

¹³ <https://proyectoimaginarte.wordpress.com/>

¹⁴ <http://mesumaria.org/taller-de-teatro-entre-mujeres/>

¹⁵ <https://ponteemmiplanelanalenen.wordpress.com/>

¹⁶ <https://navegamosjuntos.wordpress.com/>

pieza fundamental para lograr el éxito laboral, así como potenciar la creatividad o emplear y “sacar partido” a las TIC.

Partiendo de los ejemplos expuestos anteriormente, afirmamos que el indicador número 13 se trabaja en la experiencia educativa analizada.

En el momento de analizar el indicador número 15 debemos considerar que aunque sí exista una relación de los participantes con el entorno social y cultural, por lo ya comentado a lo largo del análisis, en ninguna de las bases de sus proyectos hace referencia al medio natural, aunque trabaje la educación artística, íntimamente ligada con el mismo. Debido a la ausencia del tratamiento del medio ambiente y el impacto que el ser humano tiene sobre el mismo, debemos considerar que el indicador valorado se cumple de manera parcial.

Cerramos la valoración de esta experiencia exponiendo que MeSumaría es una asociación que trata de autogobernarse, además de colaborar con otras entidades y movimientos como con APEVEx. MRP en Extremadura, Escuelas en Red, Blog El País, Mall & More y Obra Social "la Caixa", entre los cuales se nutren y refuerzan los proyectos anteriormente presentados. Esto, y lo expuesto en el análisis del indicador 11 sobre las asambleas, nos conduce directamente a afirmar que sus documentos y programas son flexibles, pudiendo ser modificados ante nuevas propuestas y situaciones que así lo requieran. A causa de todo lo anterior, el decimosexto indicador se alcanza.

2.4.Jornadas de convivencia en CEIP San José (Segovia)

Comenzamos exponiendo que, debido a que la propuesta educativa se llevó a cabo en un colegio público, podríamos considerar que se promueve una educación pública; asimismo, las jornadas en general, tenían como objetivo final mejorar el clima en el centro favoreciendo la inclusión del alumnado y las relaciones entre los mismos, y fomentando conductas respetuosas, así como valores de justicia, participación, igualdad y solidaridad. Esta finalidad se convierte en un interés compartido entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, por lo que el primer indicador se cumple.

En segundo lugar, hacemos referencia a las relaciones sociales establecidas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa para llevar a cabo esta experiencia. Podemos considerar que primaron el diálogo y las relaciones sociales previas, referidas a la planificación de las jornadas. Los diferentes miembros del profesorado se reunieron en numerosas ocasiones para establecer la organización de los talleres; del mismo

modo, los docentes de las aulas correspondientes al sexto curso se coordinaron con los discentes, quienes ayudarían a la organización y puesta en práctica de los talleres en la etapa de Educación Infantil. Por su parte, cada maestro tutor o tutora estableció un diálogo con su grupo-clase en el momento en que cada uno debía apuntarse a los talleres que desease.

En lo que se refiere al establecimiento de relaciones sociales y diálogo durante la puesta en práctica de los talleres, exponemos que algunas de las actividades se prestaban más a este tipo de interacciones que otras. Por ejemplo, en el taller de radio, el diálogo era constante, tanto en la preparación previa donde cada grupo de discentes debía escribir su sección, como en el momento de la grabación. Durante el taller de títeres, en el cual debían construir sus propios personajes, también existía diálogo a través del cual los niños y niñas se intercambiaban instrucciones; esto mismo ocurría en el taller de papiroflexia o de cerámica. En el taller de acuarelas era más relevante el diálogo interno, pues la actividad requería una reflexión íntima y personal. Por el contrario, en la actividad de mándalas las relaciones sociales eran nulas, persiguiéndose un trabajo totalmente individual.

Como podemos comprobar, predominaron las actividades en las que se establecían relaciones sociales, pero no constituyeron la totalidad de las mismas, por lo que consideramos que el segundo indicador se consigue parcialmente.

Continuamos la valoración fusionando los indicadores número tres y cuatro. Como ya hemos adelantado, existió un trabajo colaborativo previo entre los profesionales de la enseñanza, estableciendo asambleas o reuniones e intercambiando opiniones con la finalidad de que las jornadas transcurriesen de manera exitosa.

Durante el desarrollo de los talleres pudimos apreciar diferentes metodologías, por lo que no en todos predominaba el trabajo en equipo; veamos algunos ejemplos. En el taller de radio existió la cooperación, pues el alumnado se situaba en grupos para poder trabajar en base a su sección (*cuña, promoción, invitado especial, estrategias y reporteros*); en el taller de video también trabajaron por grupos, grabando los talleres de la jornada, y colaborando entre ellos para la elaboración del montaje final. En juegos del mundo, en bailes tradicionales y en cómic por ordenador también se trabajó de forma cooperativa creando grupos de trabajo. Por otro lado, observamos un enfoque más individualista en los talleres de creación de títeres, de papiroflexia, de acuarelas o de

cerámica, pues cada estudiante construía su propia creación; aún así, existía colaboración y ayuda mutua entre los estudiantes, quienes trataban de ayudarse para conseguir el objetivo de cada taller en concreto. La única actividad en la que no existió trabajo en equipo ni actividades colaborativas fue en el taller de mándalas, ciertamente restrictivo. Pese a la discrepancia de este último taller con lo establecido en los indicadores, consideramos que predominaba el trabajo colaborativo en la generalidad de las jornadas, por lo que afirmamos que ambos indicadores se consiguen.

Como ya hemos expresado, las jornadas pretendían mejorar la convivencia en el centro, fomentando valores como la solidaridad, la colaboración, el respeto o la igualdad, de manera que repercutiese directamente sobre el clima del aula y el bien común; por todo esto, podemos considerar el indicador número cinco se consigue. Asimismo, debemos relacionar este aspecto con lo dictado en el sexto indicador, pues muchos de estos valores se desarrollaron debido a las agrupaciones heterogéneas y enriquecedoras que se establecieron.

En este sentido, ya habíamos introducido en líneas anteriores que cada educando elegía aquel o aquellos talleres a los que quería asistir, realizándose, de este modo, una agrupación fortuita según las preferencias del alumnado. Dentro de esta selección existía una división entre los talleres ofertados al alumnado de 1º y 2º cursos de Educación Primaria y los ofrecidos a 3º, 4º y 5º cursos; recordemos, que el alumnado de 6º curso trabajó con los infantes de Educación Infantil; esto nos denota la heterogeneidad de los grupos en cuanto a edad, pues no solo acudieron niños y niñas de la edad correspondiente a cada curso en concreto (ya que existen bastantes repetidores en el centro), por lo que se acentuó la diversidad.

Asimismo, debido a las características del alumnado del colegio, los grupos fueron diversos en cuanto al sexo, la cultura, la nacionalidad, la clase socioeconómica o las capacidades de los discentes, mostrándose así un fiel reflejo de la sociedad que nos envuelve, favoreciendo la convivencia positiva y las relaciones de respeto entre los diferentes agentes del centro educativo, lo cual nos lleva a reflexionar sobre la idoneidad del tratamiento del séptimo y décimo indicador mediante la experiencia educativa valorada.

Estos se ven potencialmente reforzados en las actividades de mándalas, radio o juegos del mundo, las cuales favorecieron el conocimiento de algunas cuestiones de

otras culturas. A través del origen de los mándalas, el alumnado conoció aspectos propios del budismo y del hinduismo, pues es donde se comenzaron a emplear. Por otro lado, mediante el programa de radio, como explicaremos posteriormente, fueron conscientes de algunos de los problemas existentes en África. Por último, las actividades llevadas a cabo en juegos del mundo fueron extraídas de Bantulá & Mora (2002), y provenían de los diferentes continentes: “Cheia” (p.65) de Mozambique, “Vaciar el campo” (p.143) de Estados Unidos, “Patentero” (p.184) de Filipinas, “Fita” (p.245) de España y “Ver ver aras lama” (p.303) de Papúa Nueva Guinea.

Creemos conveniente relacionar la información anterior con el indicador número 15, que manifiesta el establecimiento de las relaciones con el entorno próximo y remoto. Por todo lo anterior, podríamos considerar que se cumple, puesto que a través de las jornadas se establecen relaciones sociales y culturales cercanas y lejanas significativas. No obstante, en la actividad no se contempló el medio natural y el entorno físico que nos rodea, junto con sus problemáticas, por lo que establecemos que el indicador se satisface parcialmente.

En cuanto al octavo indicador, observamos que en la actividad de radio, títeres, papiroflexia, acuarelas, mándalas, juegos del mundo o cerámica, surgieron conflictos en la consecución de los diferentes objetivos y, el alumnado, en la mayoría de los casos debía pensar, reflexionar y compartir el proceso con los demás. Por todo esto, creemos que hubo un buen tratamiento del conflicto y, en lugar de otorgar la solución a los educandos, se potenciaba que estos lograsen conseguir sus propósitos a través del esfuerzo que supone el análisis y la reflexión que generan un pensamiento crítico.

Continuando con la valoración, podemos asumir que el noveno indicador se cumple de manera parcial. Esto es así puesto que existieron algunos talleres que favorecieron el pensamiento libre y la toma de decisiones del alumnado, mientras que otros estuvieron bastante marcados por un modelo a seguir en concreto. Por ejemplo, en el taller de radio, la empresa que lo dirigía (Educa en el aire¹⁷) trabajó en colaboración con la Organización No Gubernamental (ONG) Amref¹⁸; por ello, las secciones que el alumnado programaba para la radio, así como la información seleccionada, venía marcada por lo que les indicaba Amref, lo cual limitaba el pensamiento crítico y libre de los participantes, así como la creación de sus propias opiniones o ideas. Asimismo, el

¹⁷ <http://www.educaenelaire.com/>

¹⁸ <http://www.amref.es/>

taller de papiroflexia o de baile también coartaba el pensamiento libre, pues los educandos debían seguir y fijarse en unos pasos concretos para lograr construir el mismo producto final.

La valoración positiva y contraria la localizamos en los siguientes talleres: títeres (tenían un modelo, pero podían personalizar a su personaje como quisiesen), video (seleccionaban las secciones que considerasen oportunas para realizar el montaje), mándalas (cada discente efectuaba la forma que quería en el mismo), acuarelas (los estudiantes recibían diferentes poesías, y, en una lámina, a través de la técnica de la acuarela, debían representar lo que les sugiriese o transmitiese), cerámica (otorgaban un acabado personalizado a sus creaciones), juegos del mundo (los estudiantes debían buscar estrategias para lograr la consecución de los juegos) y cómic por ordenador (el alumnado, en grupos, era el que inventaba y reflejaba en viñetas su propia historia).

El indicador número 11, por su parte, no se refleja en las jornadas de convivencia, pues estas están basadas en el Plan de Convivencia, en el Reglamento de Régimen Interior y en el PEC, en cuya elaboración no han participado de forma significativa los verdaderos protagonistas de la educación, los miembros del alumnado. Del mismo modo, su opinión no ha sido tampoco relevante a la hora de gestionar y planificar las jornadas ni los talleres llevados a cabo en las mismas, es decir, tienen una participación simbólica, pero no genuina. No obstante, sí se refleja la colaboración de las familias, del profesorado del centro, de antiguos maestros que acudieron como voluntarios y de asociaciones y personas externas al colegio, lo que demuestra que se está avanzando en esa dirección, constituyendo la participación un objetivo importante a conseguir.

Estableciendo un compendio de los indicadores 12 y 13, confirmamos que en esta experiencia educativa los discentes son los protagonistas, siendo el destino y el centro de todos los talleres propuestos, los cuales han sido planificados en base a sus circunstancias. Asimismo, han contribuido a la formación moral del alumnado fomentando valores de tolerancia, respeto, igualdad y solidaridad, favoreciendo el conocimiento y concienciación de problemáticas que les afectan como ciudadanos del mundo y fomentando el conocimiento de sí mismos y la expresión de sus emociones y/o sentimientos utilizando para ello diferentes técnicas, como es el caso del taller de acuarela. También se ha trabajado la formación cognoscitiva mediante el conocimiento teórico que implicaba cada uno de los talleres (qué partes tiene un programa de radio,

qué son los mándalas, creación de mezclas en acuarelas, conocimiento de un programa digital para crear un cómic y de técnicas de escritura antiguas, escucha de música tradicional, etc.).

Por último, localizamos aspectos relativos a la formación profesional en la capacidad de organización del alumnado, el trabajo en equipo, el manejo que hicieron de la información, en el empleo de las TIC y en el conocimiento de diferentes oficios relacionados con los medios de comunicación, con la pintura o con la música.

Abarcando ahora el indicador número 14, el cual expone que se deben tener en cuenta todas las características del alumnado en la elaboración y puesta en práctica de las experiencias, exponemos que se cumple. Esto es así por varios motivos; cuando das la opción al niño de que elija el taller al que quiere asistir de entre diferentes opciones, este elegirá el más cercano a sus intereses y capacidades. Del mismo modo, el profesorado asesoraba a aquellos discentes que tenían dudas en su elección dirigiéndoles al taller que más se ajustase a ellos en función de sus circunstancias o limitaciones cognitivas y/o físicas. Igualmente, cuando algún taller estuvo muy solicitado, se favoreció la asistencia al mismo de aquellos discentes que tienen más dificultades socioeconómicas. Asimismo, se permitió a miembros del alumnado cambiar de taller en el último momento si no se sentían cómodos en el que se les había asignado, como es el caso de un estudiante de sexto curso que se trasladó al taller de radio.

En algunos talleres, como en el de mándalas, se aumentaba la dificultad de la actividad con aquellos estudiantes de niveles superiores, quienes realizaron el círculo con un compás. El alumnado de tercer curso, al no haber adquirido los conocimientos procedimentales del empleo del compás, lo realizaba a mano alzada o mediante una plantilla.

Finalizamos el análisis expresando que el centro educativo se rige mediante la ley educativa vigente. No obstante, la actividad fue flexible y abierta, susceptible a ser modificada según las necesidades de cada momento y teniendo en cuenta las características del alumnado y el contexto educativo en su elaboración, sin la necesidad de valorar factores estáticos de la ley de educación; por ello, el decimosexto indicador se alcanza.

CAPÍTULO IV: CONSIDERACIONES FINALES

1. CONCLUSIONES

Durante el análisis desarrollado anteriormente hemos ido reflejando reflexiones y pequeñas conclusiones que se han ido derivando de la valoración de cada indicador en concreto y el grado de adecuación de cada experiencia a los mismos. En este apartado se pretende hacer una consideración más generalizada, basándonos en este análisis y en los datos concentrados en las gráficas y tablas situadas en el anexo IV.

En líneas generales, creemos conveniente elaborar una valoración positiva del estudio, pues las cuatro experiencias analizadas muestran signos de esperanza, de ilusión por llegar a construir experiencias y escuelas educativas verdaderamente democráticas. El análisis efectuado determina que algunas de las experiencias llegan a contemplar entre sus ideales los principios y prácticas expuestos en 14 de los 16 indicadores en el mejor de los casos, o en 12 de ellos en el peor, con lo cual los resultados son realmente favorables.

En todos los casos, aspectos relevantes para la constitución de una escuela democrática se ven satisfechos, como son el favorecimiento de relaciones sociales entre personas que forman parte de una experiencia educativa, la práctica de actividades colaborativas, el establecimiento de valores positivos para el logro de un clima adecuado encaminado al bien común, la creación de agrupaciones heterogéneas, el respeto intercultural, la formación en todos los niveles del alumnado (moral, cognoscitivo y profesional) y el carácter abierto y flexible de las programaciones y documentos base.

Podemos observar, además, que casualmente, en la valoración de cada experiencia coinciden aquellos indicadores que no se ven desarrollados en las mismas, tal vez los más complejos de abordar. Uno de estos es el noveno indicador; el hecho de no contemplar lo mentado por él en las experiencias reales puede venir determinado por diversas causas. En primer lugar, nos indica el temor existente ante la rebelión o ante la libre expresión de ideas que contradigan las arraigadas en la concepción hegemónica de la sociedad, generalmente ideas arcaicas, autoritarias, propias de un sistema educativo

caduco y obsoleto. Asimismo, se aprecia que constantemente se copian modelos establecidos coartando la libertad y creatividad de los más pequeños que les ayude a generar su propio pensamiento y a tomar sus propias decisiones.

En segundo lugar, nos aventuramos a afirmar que el desarrollo de este indicador será complejo en una escuela de carácter privado o concertado, dirigidas por personas cuyo objetivo, en la mayoría de los casos, consiste en lucrarse económica e ideológicamente; una escuela libre, democrática y justa no puede estar marcada por ninguna ideología, sino que ha de procurar que los estudiantes que la componen sean capaces de generar sus propias ideas y su propio pensamiento críticamente.

Por todo esto, y como vienen defendiendo los MRP, para conseguir escuelas realmente democráticas, debemos potenciar el desarrollo de centro educativos públicos, laicos, solidarios, científicos e inclusivos, accesibles para todos los ciudadanos y que respondan a las demandas del colectivo infantil de la sociedad actual (Rogeró, mayo, 2016). En el caso de las Jornadas de Convivencia encontramos un claro ejemplo de esto, pues estas fueron promovidas, planificadas y gestionadas por miembros de un colegio público, que aunque no cumple todos los indicadores planteados, abarca muchos de los dogmas de las escuelas democráticas y avanza en esta dirección.

Otro de los aspectos fundamentales que debemos considerar es lo marcado por los indicadores 11 y 12, pues dos de las experiencias los contenían parcialmente. Como exponíamos en el marco teórico, Parareda et al. (2015) establecían dos tipos de participación; es evidente que en este caso prima una participación simbólica, pues el alumnado no participa activamente en la planificación de las actividades a pesar de ser el protagonista, centro y destino de las mismas. Aunque estas experiencias estén avanzando en esa dirección, aún no se delega esta responsabilidad –ni confianza– en los educandos, ni se tienen en cuenta gran parte de sus opiniones, relegando así a un segundo plano a los destinatarios directos de la actividad educativa.

En resumen, aspectos como la participación activa y significativa, la concepción del estudiante como protagonista y fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje y la preeminencia de la educación para la desobediencia, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y libre del alumnado, constituyen cuestiones que aún deben desarrollarse en mayor medida en alguna de las experiencias educativas analizadas. En

muchos de los casos se están abarcando de manera parcial, por lo que se está avanzando adecuadamente hacia lo que entenderíamos como práctica democrática.

Concluimos este apartado expresando, que como ya hemos dicho, los resultados han sido realmente positivos, destacando la idoneidad de las experiencias promovidas por MRP. Esto denota que el tipo de escuela que estos persiguen es real, es posible, es por tanto, una utopía a la que se puede llegar. Por ello, debemos conocer estos movimientos, saber que tienen muy claros los principios educativos que persiguen y que estos se pueden conseguir mediante el compromiso y la participación de personas concienciadas e interesadas en mejorar y renovar el panorama educativo actual, y *por ende*, el social. Durante un tiempo, se ha pensado que el futuro de los MRP es incierto, pues muchos de los miembros que les sustentan pertenecen a una generación mayor; no obstante, y como expresa Hernández (2016), en los últimos momentos este futuro se ha tornado esperanzador, pues están surgiendo numerosos movimientos emergentes y mucha gente joven comprometida se está incorporando a ellos y a los ya existentes. Estos hechos nos hacen tener la convicción de que otra educación no solo es, sino que debe ser posible.

2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Hemos encontrado algunas limitaciones e inconvenientes en el momento de efectuar el análisis, los cuales deben tenerse en consideración.

- La diversidad de las experiencias analizadas hacían necesario que interpretáramos los indicadores de una u otra manera, pues no siempre valorábamos el contexto de una escuela, sino asociaciones o actividades externas.
- Algunos indicadores abarcan cosas parecidas, por lo que hemos tenido que unirlos en el momento del análisis de alguna de las experiencias (tres y cuatro, seis y siete).
- Existen indicadores que abarcan muchas cuestiones, por lo que se podrían desglosar y generar nuevos indicadores a partir de ellos; de este modo el análisis efectuado podría ser más preciso.
- La diversidad de proyectos en las experiencias marca en gran medida algunos de los resultados, lo cual no significa que todos los talleres cumplan con determinados indicadores, por ello añadimos el ítem “parcialmente”.

LISTA DE REFERENCIAS

- Acción Educativa. (1975). *Movimiento de Renovación Pedagógica: Acción Educativa*. Madrid: WordPress. Recuperado de <http://accioneducativa-mrp.org/>
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: EDICIONES MORATA, S.L.
- Aymerich, R. (2014). Escuelas de Verano y MRP: legado y nuevos retos. *Aula de Innovación Educativa*, (231), 12-13.
- Bantulá, J., & Mora, J. M. (2002). *Juegos multiculturales. 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona: Editorial paidotribo.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación*, (21), 91-104.
- Diccionario Etimológico (2016). *Etimología de Democracia*. Chile: dechile. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?democracia>
- Domènech, J., Viñas, J., Sosa, R., Duran, M., Madariaga, M. J., Ordóñez, E.,...Rogero, J. (1992). Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, (199), 72-78.
- Domínguez, J. (2006a). Un currículo democrático. Democratizar los currículos [pdf] Recuperado de <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/04/EL-CURRICULO-DEMOCRATICO-Jos%C3%A9-Dom%C3%ADnguez-Fed-MRP-Madrid.pdf>
- Domínguez, J. (2006b). La escuela pública en el siglo XXI [pdf]. Recuperado de <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/04/LA-ESCUELA-P%C3%9ABLICA.pdf>
- Domínguez, J. (2008). Centros democráticos. Los centros educativos democráticos como ecosistemas necesarios para los currículos democráticos [pdf]. Recuperado de <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/04/CENTROS-DEMOCRATICOS.pdf>

- Domínguez, J. (S.F.). La escuela democrática [pdf]. Recuperado de <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/04/ESCUELA-DEMOCRATICA.pdf>
- Escuela Abierta. (1980). *Movimiento de Renovación Pedagógica: Escuela Abierta*. Madrid: Nirvana & WordPress. Recuperado de <http://colectivoescuelaabierta.org/>
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.
- Feito, R., & López, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Ferré, J. (2015). Un recorrido de 50 años de las escuelas de verano de Rosa Sensat. *El Diari de l'Escola d'Estiu*. Recuperado de <http://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2015/06/29/un-recorrido-por-50-anos-de-las-escuelas-de-verano-de-rosa-sensat/>
- Ferrer, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Hernández, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (18), 81-105.
- Hernández, T. (2016). El resurgir de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Aula de Innovación Educativa*, (252), 35-39.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (Ley 14/1970, 4 de agosto). *Boletín Oficial del Estado*, n° 187, 1970, 6 agosto. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (Ley Orgánica 10/2002, 23 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, n° 307, 2002, 24 diciembre. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre). *Boletín Oficial del Estado*, n° 238, 1990, 4 octubre. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Llorente, M. A. (2003). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque*, (17), 71-86.
- Martínez, J. (1993). Los MRPs o el compromiso en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 104-109.
- Martínez, J. (2002). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 85-89.
- Martínez, J. (S.F.). ¿Qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica? Yo Estudié en la Pública [pdf]. Recuperado de <https://www.yoestudieenlapublica.org/descargas/31MovimientosRenovacionPedagogica.pdf>
- Movimientos de Renovación Pedagógica. (1985). *Conclusiones. 1º Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de https://drive.google.com/folderview?id=0B7awxxz1YMTYVmNpbS1XemphbUk&usp=sharing_eid&tid=0B7awxxz1YMTYMcRYNHdya0pZSIE#list
- MRP Confederación. (2002). Educación Básica. Cultura Básica. Currículum Básico [pdf]. Recuperado de <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/04/EDUCACION-BASICA.pdf>
- MRP Confederación. (2009). La participación en la educación [pdf]. Recuperado de <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/04/LA-PARTICIPACION-EDUCATIVA.pdf>
- MRP Confederación. (S.F.). *Confederación de los Movimientos de Renovación Pedagógica*. Jaén: 2xClouds. Recuperado de <http://confederacionmrp.com/>
- MRP. (abril, 1989). 2º Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Conferencia llevada a cabo en el congreso Movimientos de Renovación Pedagógica, Gandía.

- MRP. (febrero, 2014). 4º Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. *Educación y aprender en un nuevo escenario*. Conferencia llevada a cabo en el congreso Movimientos de Renovación Pedagógica, Segovia.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *EDUCERE. Artículos arbitrados*, (35), 629-636.
- Navarro, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (8), 167-180.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial LAIA, S. A.
- Parareda, A., Serra, C., & Tort, A. (2015). La democracia y la participación en los centros escolares. *Aula de Innovación Educativa*, (243-244), 12-16.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Pericacho, F. J. (2015). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI*. Universidad Complutense, Madrid.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Puig, J.M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55-69.
- Ramos, S., & Pericacho, F. J. (2013). Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria. *Cabás*, (10), 143-168.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Rogero, J. (2003). El marco ideológico de la LOCE y los MRPs. *Tabanque*, (17), 33-50.

- Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166.
- Rogero, J. (mayo, 2016). *Entrevista abierta a Julio Rogero*. Contribución presentada en el II Encuentro de Conspiración Educativa, Segovia.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Espasa Libros S. L. U.
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.
- Torrego, L. M. (1999). *Canción de Autor y educación popular (1960-1980)*. Madrid: Ediciones de la Torre.

ANEXO I

Páginas web de las diferentes experiencias educativas

RED KHELIDÔN

<http://cife-ei-caac.com/khelidon/>

<http://bretemas.gal/wp-content/uploads/2015/06/khelidon-triptic-castell--.pdf>

EDUCACIÓN EN TRANSICIÓN

<https://granollersentransicio.wordpress.com/>

MESUMARÍA

<http://mesumaria.org/>

JORNADAS DE CONVIVENCIA (CEIP SAN JOSÉ)

<http://ceipsanjose.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

http://ceipsanjose.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_item=87&wid_seccion=26

ANEXO II

Guía de observación no participante en los talleres de las Jornadas de Convivencia (CEIP San José)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
ACUARELA																
RADIO																
VÍDEO																
JUEGOS DEL MUNDO																
MANDALAS																
PAPIROFLEXIA																
CERÁMICA																
TÍTERES																
CÓMIC POR PC																
DANZA																
ESCRIT. TINTA																



ANEXO III

CONSENTIMIENTO INFORMADO

HOJA DE INFORMACIÓN DEL ESTUDIO

D/Dña _____

Manifiesto que he sido informado por Rosa Ortiz de Santos del proceso de observación no participante que tendrá lugar en las dependencias del centro CEIP San José, el día 1 de abril de 2016, con motivo de la celebración de las Jornadas de Convivencia.

Asimismo, acepto que esta experiencia sea analizada en base a los objetivos propuestos por el Trabajo de Fin de Grado “Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la educación democrática”, concretamente los que exponen lo siguiente:

- Analizar y valorar el grado de democratización de diferentes experiencias educativas.
- Establecer las principales características de una escuela o experiencia democrática, principio y finalidad educativa fundamental perseguida por los MRP.

Por su parte, garantizamos que se mantendrá el principio de anonimato de quiénes participen en dichas actividades, ya sea personal docente o administrativo, miembros del alumnado o sus familias. Asimismo, nos comprometemos a hacerles partícipes del proceso de la investigación y de los resultados obtenidos tras el análisis.

En Segovia, a _____ de _____ de 2016

Firma del investigador

Firma del responsable del contexto estudiado

ANEXO IV

Fotografías de las Jornadas de Convivencia (CEIP San José)

TALLER DE RADIO



TALLER DE TÍTERES Y DE PAPIROFLEXIA



TALLER DE VIDEO GRABANDO EL DE PAPIROFLEXIA



TALLER DE ACUARELAS



TALLER DE CERÁMICA Y DE JUEGOS DEL MUNDO



TALLER DE DANZA Y DE ESCRITURA CON TINTA



ANEXO V

Gráficos y tablas-resumen de la investigación

RED KHELIDÔN

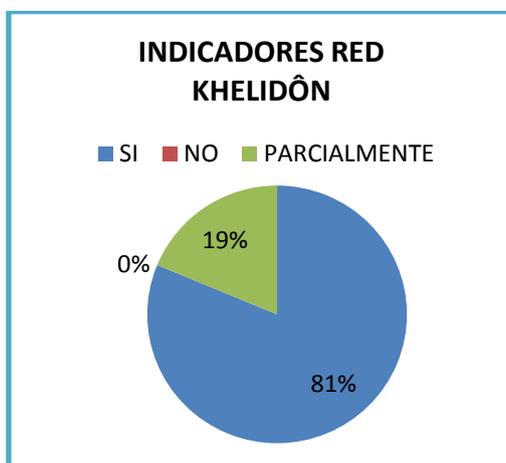


Figura 3.
Indicadores de la Red Khelidôn. Fuente: elaboración propia.

Tabla 5.
Indicadores de la Red Khelidôn. Fuente: elaboración propia.

Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
¿Aparecen?	P	SI	P	SI	P	SI	SI	SI	SI	SI						

EDUCACIÓN EN TRANSICIÓN

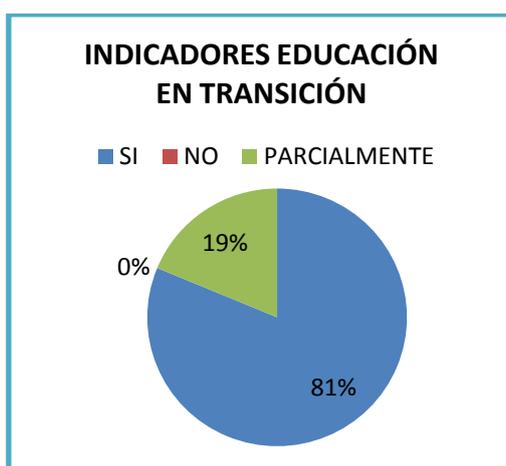


Figura 4.
Indicadores de Educación en transición. Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.
Indicadores de Educación en Transición. Fuente: elaboración propia.

Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
¿Aparecen?	SI	P	SI	P	SI	P	SI	SI								

MESUMARÍA

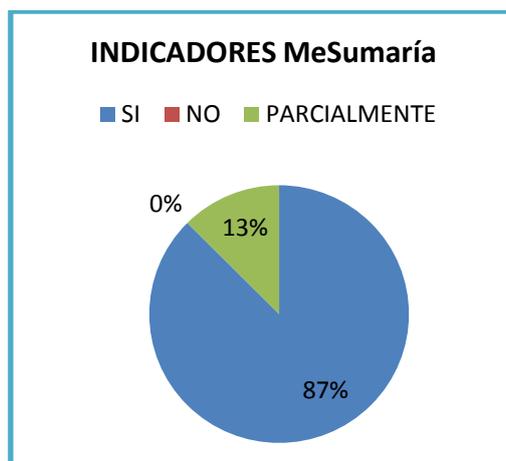


Figura 5.
Indicadores de MeSumaría. Fuente: elaboración propia.

Tabla 7.
Indicadores de MeSumaría. Fuente: elaboración propia.

Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
¿Aparecen?	SI	P	SI	SI	P	SI										

JORNADAS DE CONVIVENCIA (CEIP SAN JOSÉ)

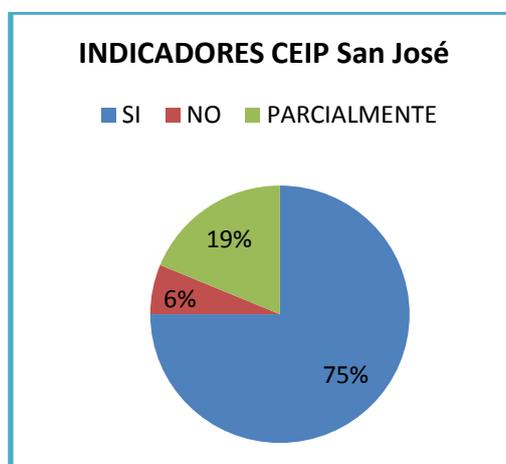


Figura 6.
Indicadores de Jornadas de Convivencia (CEIP San José). Fuente: elaboración propia.

Tabla 9.
Indicadores de Jornadas de Convivencia (CEIP San José). Fuente: elaboración propia.

Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
¿Aparecen?	SI	P	SI	SI	SI	SI	SI	SI	P	SI	NO	SI	SI	SI	P	SI