



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

PROGRAMA DE DOCTORADO:
INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**Los Movimientos de Renovación
Pedagógica de la Comunidad de Madrid.
Análisis de su influencia en el desarrollo
profesional docente**

Presentada por José María Pinto Delgado
para optar al grado de
Doctor por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:
Dr. D. Luis Torrego Egido
Dr. D. José Luis Parejo Llanos

2016



Universidad de Valladolid

PROGRAMA DE DOCTORADO:
INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**Los Movimientos de Renovación
Pedagógica de la Comunidad de Madrid.
Análisis de su influencia en el desarrollo
profesional docente**

Presentada por José María Pinto Delgado
para optar al grado de
Doctor por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:
Dr. D. Luis Torrego Egido
Dr. D. José Luis Parejo Llanos

2016

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el resultado de un trabajo colaborativo de muchas personas. Personas que han dedicado desinteresadamente su tiempo, su sabiduría y su amor hacia mí. Intentar agradecerles en unas líneas es algo pretencioso hacerlo por mi parte pero, a la vez, necesario. Confío que el tiempo me dé la oportunidad de estar a la altura cuando alguna de ellas necesite mi ayuda.

Comenzaré con Luis y José Luis, mis directores de tesis, amigos, compañeros y maestros. He aprendido de sus palabras y su modo de vida. No hay posible agradecimiento a las infinitas horas dedicadas a revisiones, correcciones, comentarios, críticas... a esta tesis. Pero lo más importante no ha sido todo esto, sino todo el tiempo que hemos compartido y espero seguir compartiendo a su lado. Muchas, muchas gracias.

Gabriel García Márquez dijo una vez que «en realidad, el único momento de la vida en que me siento ser yo mismo es cuando estoy con mis amigos». Este trabajo me ha hecho a mí mismo y, al mismo tiempo, estar con una gran cantidad de amigos y amigas que me han apoyado: Ana, Andrés, Julio, Patricia, Anna, Andrea, Borja, Miquel, María José, Mónica, Alberto, Isabel, Inma, Francis, Patricia, Malú, Judith, Lucía y Rafa. Muchas, muchas gracias.

Tampoco me puedo olvidar de mis compañeros y compañeras de «Escuela Abierta», «Acción Educativa» y del resto de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, sin quienes este trabajo no hubiera sido posible, en especial a Julio, Pepe, Soraya, Santi, M^a Carmen, Richi, Anna, Chechu, Cristina, Miguel Ángel, Jaume, José

Carlos y a los que no menciono pero con quienes he trabajado, he aprendido, me han hecho mejor maestro y, en definitiva, mejor persona. Muchas, muchas gracias.

He tenido la gran suerte de tener a grandes maestros a lo largo de mi vida: cuando fui alumno en la escuela, en el instituto y en la Universidad, pero también en el trabajo y en la vida. No sería quien soy sin mis colegas del Getafe Norte, del Miguel, de la UFIL, del Araujo, del Satafi o del Isidoro. En estos centros he tenido grandes compañeros, compañeras, pero, sobre todo, grandes amigas y amigos. Perdonad que no os nombre, pero la lista sería inmensa y correría el riesgo de dejarme a alguien.

Aunque este apartado sea agradecimientos, quiero pedir perdón. Vivimos cuando amamos y durante todas las horas dedicadas a esta tesis he dejado de vivir la vida como debe ser vivida: «para y con los demás». He robado horas a todos mis seres queridos. Quiero pedir perdón a mi familia: a Numa, a mi madre, a Inma, a Pilar, a Ignacio, a David, a Inés, a Víctor, a Daniel, a mi padre, a Pipe, a Isa, a Héctor, a Sandra, a Leire, a Brais, a Carmen, a Pepe y a Domingo. A mis amigos y amigas que sois también parte de mi familia, a quienes os he tenido especialmente desatendidos: Ana, Antonio, Manuel, Yoli, Fernando, Bienve, Estela y Ani; Andrés, José Andrés e Isabel; Manuel, Alex, Carlos y José Manuel; Paz; Lamilla y José Antonio; Cati y Fer; Miriam, Eva, Ainara, Amanda, Borja e Isabel; Paula y Ana; Vicen, La Tere, Lali, M^a Joseje, Cuco, María, Paquito, Juanan, La Raque, Sergio, Sori, Gine, Gonza, Judith, Susana, Oscar, Alfon, Mónica, David, Sergio y Nir; Antonio, Francis, Jacin, Germán, Gema, Tere, Diana, Bea, Belén, Patricia, María, Sergio, Ana y Tana; Fernando, Julito, Josean, Ana y Roberto, y Mónica, Gabi y Edu. Sé que el tiempo perdido no es recuperable, pero confío que la calidad del tiempo que os dedique de ahora en adelante compense lo irrecuperable, aunque con *La Rubia* ya no será posible. ¡Os quiero!

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me dio dos luceros que, cuando los abro,
perfecto distingo lo negro del blanco,
y en el alto cielo su fondo estrellado
y en las multitudes el hombre que yo amo.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
me ha dado el oído que, en todo su ancho,

graba noche y día grillos y canarios;
martillos, turbinas, ladridos, chubascos,
y la voz tan tierna de mi bien amado.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado el sonido y el abecedario,
con él las palabras que pienso y declaro:
madre, amigo, hermano, y luz alumbrando
la ruta del alma del que estoy amando.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la marcha de mis pies cansados;
con ellos anduve ciudades y charcos,
playas y desiertos, montañas y llanos,
y la casa tuya, tu calle y tu patio.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me dio el corazón que agita su marco
cuando miro el fruto del cerebro humano;
cuando miro el bueno tan lejos del malo,
cuando miro el fondo de tus ojos claros.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.
así yo distingo dicha de quebranto,
los dos materiales que forman mi canto,
y el canto de ustedes que es el mismo canto
y el canto de todos, que es mi propio canto.

Gracias a la vida que me ha dado tanto...

(Violeta Parra, 1966).

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	5
INTRODUCCIÓN	23
CAPÍTULO I: HISTORIA, VALORES Y SEÑAS DE IDENTIDAD DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.....	33
1.1. La historia de los MRP.....	34
1.1.1. Precursores.....	34
1.1.2. El nacimiento de los MRP	37
1.1.3. La llegada de las Escuelas de Verano.....	46
1.1.4. La oferta de las Escuelas de Verano	50
1.1.5. Evolución de los MRP	53
1.2. Valores y señas de identidad de los MRP	59
1.2.1. Renovación pedagógica.....	64
1.2.2. La visión política de los MRP	69
1.2.3. El Compromiso Pedagógico	73
1.2.4. Como Movimiento Social Solidario.....	75
1.2.5. Modelo de Profesorado.....	77
1.3. La Escuela Pública.....	81
1.3.1. Laica	85
1.3.2. Como derecho público.....	87
1.3.3. Gratuita	92
1.3.4. Democrática.....	94
1.3.5. Científica, investigadora y crítica.....	97
1.3.6. Tronco único y Cuerpo único	99
1.4. El resurgir de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Un presente que se proyecta al futuro.....	100
1.5. Principales MRP	103
1.5.1 En Cataluña:	104
1.5.2. En la Comunidad de Madrid:.....	107
1.5.3. Otros MRP del Estado	110
1.6. Estado de la cuestión	111
1.6.1. Resultados de las búsquedas sobre los MRP	112
1.6.2. Resultados sobre las búsquedas sobre el desarrollo profesional docente.....	115

CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	119
2.1. La profesión docente	120
2.1.1. Identidad profesional docente y socialización.....	129
2.1.2. Las redes sociales	132
2.1.3. Socialización en la carrera docente	135
2.1.4. El conocimiento docente	138
2.1.5. La Carrera Docente.....	141
2.2. La formación profesional docente.....	144
2.2.1. Formación Inicial.....	149
2.2.2. Inducción a la Práctica.....	151
2.2.3. La Formación Permanente del Profesorado y el Desarrollo Profesional Docente.....	155
2.3. Breve recorrido histórico a través de la formación del profesorado en la Democracia española	163
2.3.1. La Ley General de Educación de 1970.....	164
2.3.2. La Formación del Profesorado en la época socialista.....	169
2.3.3. La formación del profesorado en las décadas: 1996- 2016	173
2.4. Modelos de formación del profesorado	177
2.4.1. Formación institucional	178
2.4.2. Autoaprendizaje.....	180
2.4.3. Observación	180
2.4.4. Colaborativos.....	181
2.5. La formación en los Centros del Profesorado.....	189
2.6. La formación en Centros	192
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	195
3.1. Elección de una metodología cualitativa educativa	196
3.2. Diseño de la investigación	198
3.2.1. Objetivos.....	198
3.2.2. Nuestra investigación: un estudio cualitativo.....	201
3.3. Cronología	204
3.4. Metodología.....	206
3.4.1. Contacto con las fuentes de información.....	208
3.4.2. Análisis de documentos	210
3.4.3. Metodología de análisis documental	210
3.4.4. Acotación documental	212

3.4.5. Análisis y tratamiento de la documentación.....	214
3.4.6. Observación participante	221
3.4.7. Proceso de observación participante.....	223
3.4.8. Observación no participante	228
3.4.9. Entrevistas	229
3.4.10. Metodología de la entrevista cualitativa.....	231
3.4.11. Entrevistados	234
3.2.12. Desarrollo de las entrevistas.....	238
3.5. Análisis de credibilidad del estudio.....	245
3.5.1. Credibilidad	247
3.5.2. Transferibilidad	249
3.5.3. Dependencia	249
3.5.4. Confirmabilidad.....	250
CAPÍTULO IV: LA FORMACIÓN PROPORCIONADA EN LOS MRP	251
4.1. Formación Inicial.....	252
4.2. Inducción a la práctica	257
4.2.1. Grupo de Aprendizaje Colectivo de Escuela Abierta	258
4.3. Formación permanente del profesorado	262
4.3.1. La formación continua dentro de los MRP.....	265
4.4. Modelos colaborativos.....	268
4.4.1. Las Escuelas de Verano	272
4.4.2. Otras modalidades de formación	274
4.5. Síntesis sobre la formación profesional docente	280
CAPÍTULO V: IDENTIDAD PROFESIONAL Y RED DE APOYO SOCIAL	283
5.1. Coherencia entre las señas y valores de identidad de los MRP y los de sus miembros.....	284
5.1.1. Renovación de la Enseñanza	287
5.1.2. Los MRP y su posicionamiento político.....	294
5.1.3. Compromiso Pedagógico.....	300
5.1.4. Modelo de Profesorado.....	304
5.2. Escuela pública	309
5.2.1. Laica	314
5.2.2. Como derecho público.....	316
5.2.3. Gratuita	320
5.2.4. Democrática y participativa.....	322
5.2.5. Científica, investigadora y crítica.....	327

5.2.6. Tronco único y Cuerpo único	330
5.3. Red de apoyo social.....	334
5.4. Identidad profesional	339
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	345
Los valores y señas de identidad de los Movimientos de Renovación Pedagógica desde sus orígenes	346
Conocer el reflejo de esos valores en el profesorado perteneciente a los MRP de la Comunidad de Madrid	351
Analizar la contribución de los MRP a la Formación Profesional Docente.....	353
Analizar cómo los MRP vencen el aislamiento y contribuyen a la socialización y a la formación de la identidad profesional docente	354
Dirimir las expectativas de desarrollo de los MRP según las perspectivas de los participantes en sus foros	355
Limitaciones y posibilidades de la investigación.....	356
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	359

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Resultado de las búsquedas sobre los MRP	113
Tabla 2: Resultado sobre las búsquedas sobre el desarrollo profesional docente.....	116
Tabla 3: Enfoque preconstructivo y constructivo.....	146
Tabla 4: Temporalización metodológica	206
Tabla 5: Técnicas e instrumentos para la obtención de datos.....	207
Tabla 6: Documentos analizados.....	213
Tabla 7: Categorías de análisis de la investigación	215
Tabla 8: Documentos analizados y codificados de los anexos (1)	217
Tabla 9: Documentos analizados y codificados de los anexos (2)	219
Tabla 10: Espacios de observación.....	224
Tabla 11: Espacios de observación no participante.....	229
Tabla 12: Entrevistas	235
Tabla 13: Guión entrevista 1	240
Tabla 14: Guión entrevista 2	241
Tabla 15: Guión entrevista 3	242
Tabla 16: Guión entrevista maestras	244
Tabla 17: Triangulación.....	248
Figura 1: Modelos formativos	178
Figura 2: Formación online ofertada por la Associació de Mestres «Rosa Sensat».....	266
Figura 3: Un viaje que transforma mentes y corazones.....	279

ÍNDICE DE ANEXOS

Carpeta 1. Grupo de Aprendizaje Colectivo

<i>Código</i>	<i>Denominación del documento</i>
C1F1	Acta GAC, 22.10.2011
C1F2	Calendario sesiones 2012/13
C1F3	Cartel de la repercusión de la política educativa
C1F4	Cartel la escuela de Ariño
C1F5	Cartel Revolución educativa
C1F6	Convocatoria Encuentro, 17 de enero
C1F7	Escuelas libres ¿la educación prohibida? ¿Para quién?
C1F8	Programación 2009/10
C1F9	Programación 2013/14
C1F10	Sesión inicial curso 2012/13

Carpeta 2. Foro de Educación de Getafe

<i>Código</i>	<i>Denominación del documento</i>
C2F1	Cartel del II Foro de Educación
C2F2	Cartel del III Foro de Educación

Carpeta 3. Jornadas en universidades

<i>Código</i>	<i>Denominación del documento</i>
C3RJC2014	Jornadas Pedagógicas URJC, 20 y 21 de mayo de 2014
C3UCM2011	I Seminario Pedagógicos UCM, 30 de mayo de 2011
C3UCM2012	II Seminarios Pedagógicos UCM, 29 y 30 de mayo de 2012
C3UCM2013	III Seminarios Pedagógicos UCM, 30 de mayo de 2013
C3UVA2012	Curso: Los MRP: innovación y participación en la escuela. UVa. 2 y 3 de marzo de 2012
C3UAM2011	40 años de MRP. UAM. 15, 16 y 17 de marzo de 2011

Carpeta 4. Hacia el IV Congreso de MRP

<i>Código</i>	<i>Denominación del documento</i>
C4CFM2013a	Aspectos sociales y políticos
C4CFM2013b	Centros docentes
C4CFM2013c	Profesorado
C4CFM2013d	Currículo
C4CFM2013e	Aula
C4CFM2013f	La escuela pública
C4CFM2013g	Los MRP en la actualidad
C4CFM2013h	Territorios

Carpeta 5. Varios

<i>Código</i>	<i>Denominación del documento</i>
C5F1	40 Aniversario del CEIP Trabenco
C5F2	99 preguntas y 99 experiencias
C5F3	Actividad de Escuela Abierta
C5F4	Acto de defensa de la Educación Infantil
C5F5	Aprender sin dogmas
C5F6	Boletín Red de Apoyo Solidario
C5F7	Breve historia de Escuela Abierta
C5F8	Carta a <i>El País</i> , marzo 2013
C5F9	Carta para el 40 Aniversario del MCEP
C5F10	Cartel III Encuentro Abierto de «Concejo Educativo»
C5F11	Conclusiones Eje 3: Servicios Públicos. 15M
C5F12	Debate de Dialogo por la Educación
C5F13	Descripción de la Fundación Ángel LLorca
C5F14	Descripción GAC
C5F16	Día de la Escuela Pública de Getafe (2012)
C5F17	Documental, Charla, Coloquio, «Las misiones pedagógicas»
C5F18	Guión para reflexionar sobre las políticas
C5F19	Comunicado Poletika Feb 2016
C5F20	Encuentro del libro anarquista
C5F21	Historia del Colectivo Freinet de Canarias
C5F22	II Encuentro de Ecología y Educación (2012)
C5F23	III Encuentro de Ecología y Educación (2013)
C5F24	Jornadas de Debate sobre Educación. Foro de Sevilla

C5F25	Programa I Congreso «Escuela Pública: de tod@s para
C5F26	tod@s» Programación del 40 Aniversario del MCEP
C5F27	VI Encuentro de Educación Infantil
C5F28	VII Encuentro de Educación Infantil
C5F29	XXXIX Jornadas Pedagógicas de la Axarquía

Carpeta 6. Otros documentos creados por MRP y miembros de ellos

Denominación del documento

Aprendizaje Servicio. Pedro Uruñuela
 Nueva ciudadanía y movimientos sociales
 Currículum alternativo con Ecologistas en Acción
 Debate MRP espontáneo
 Declaración de la Federación de MRP de Madrid ante el Decreto de
 Escolarización
 Desarrollo comunitario y educación
 Educación básica y utopía
 Educar para ser cuidados
 El holismo educativo como paradigma global de la Educación Básica
 Escolar
 El marco ideológico de la LOCE y de los MRP
 Entrevista Elvira Pacheco
 Escuela pública, presente y futuro
 Jornada de trabajo de «Escuela Abierta» (08/05/2010)
 Justa Freire o la Pasión por Educar
 La importancia de estas jornadas
 La práctica de la pedagogía Freinet, ayer y hoy
 La Presentación del libro: La Formación Inicial de un Cuerpo Único de
 Educadores para la Formación Básica de José Domínguez (2014b)
 Los MRP según la Federación madrileña de MRP
 Políticas Educativas 2012
 Presentación. La Formación Inicial de un Cuerpo
 Presentación del encuentro de la Federación madrileña de MRP (2016)
 Único de Educadores para la Formación Básica
 Resistencia a la LOMCE
 Reválidas con la LOMCE

Carpeta 7. Programación del Ateneo Científico y Literario de Madrid

<i>Código</i>	<i>Denominación del documento</i>
C7F1	Cuando el alumno rechaza la escuela
C7F2	Educación Infantil Pública
C7F3	Educación y Memoria
C7F4	Encuentro con Carlos Berzosa
C7F5	Escuela Pública y derecho a la educación
C7F6	Homenaje a Luis Gómez Llorente
C7F8	La Formación Inicial de un Cuerpo Único de Educadores para la Formación Básica
C7F9	La mirada crítica
C7F10	Pautas de buena crianza
C7F11	Pensamiento de Rousseau
C7F12	TIC e innovación

Carpeta 8. Programas de Escuelas de Verano de la Comunidad de Madrid

<i>Código</i>	<i>Denominación del documento</i>
C8F1	XXXI Escuela de Verano de Escuela Abierta (2011)
C8F2	XXXII Escuela de Verano de Escuela Abierta (2012)
C8F3	XXXIII Escuela de Verano de Escuela Abierta (2013)
C8F4	XXXIV Escuela de Verano de Escuela Abierta (2014)
C8F5	XXXVIII Escuela de Verano Acción Educativa (2013)
C8F6	Escuela de Primavera de Sierra Norte

Carpeta 9. Confederación Estatal de MRP

<i>Código</i>	<i>Denominación del documento</i>
C9CEM2012a	Comunicado de la Confederación de MRP (2012)
C9CEM2012b	Acta Mesa Confederal, 27 de octubre de 2012
C9CEM2012c	Encuentro Estatal de MRP, 2012,
C9CEM2013	Acta Mesa Confederal, 19 de enero de 2013

Carpeta 10. Federación Madrileña de MRP

<i>Código</i>	<i>Denominación del documento</i>
C10FMM2010	Comunicado de la Federación ante la difusión del ranking de centros elaborado a partir de la prueba de 6º de primaria
C10FMM2011	Programa Encuentro anual de la Federación de MRP de Madrid (2011)
C10FMM2012a	Acta Reunión de Federación 30 de enero de 2012
C10FMM2012b	Programa Encuentro Federación de MRP de Madrid (2012)
C10FMM2012c	Acta de la Asamblea del XXVI Encuentro de MRPS Madrid, 18 noviembre 2012
C10FMM2012d	Acta Reunión Federación 26 de noviembre de 2012
C10FMM2012e	Declaración de la Federación de MRP de Madrid ante el Decreto de Escolarización
C10FMM2013a	Educación participativa y democrática propuesta de trabajo, 16 de febrero de 2013
C10FMM2014	Programa Encuentro Federación de MRP de Madrid (2014)
C10FMM2016	Presentación del encuentro de la federación de MRP de Madrid

Carpeta 11. Actas de «Escuela Abierta»

<i>Código</i>	<i>Denominación del documento</i>
C11EA2011	Acta Escuela Abierta, 7.4.2011
C11EA2012a	Acta Escuela Abierta, 1.2.2012
C11EA2012b	Acta Escuela Abierta, 3.10.2012
C11EA2012c	Acta Escuela Abierta, 8.11.2012
C11EA2013a	Acta Escuela Abierta, 17.1.2013
C11EA2013b	Acta Escuela Abierta, 21.2.2013
C11EA2013c	Acta Escuela Abierta, 7.3.2013
C11EA2014a	Acta Escuela Abierta, 12.5.2014
C11EA2014b	Acta Escuela Abierta, 11.11.2014
C11EA2014c	Acta Escuela Abierta, 2.12.2014

Carpeta 12. Cuaderno de campo

Denominación del documento

Cuaderno de campo2009

Encuentro Mérida

Cuaderno de campo

Cuaderno de campo2

Carpeta 13. Transcripciones de entrevistas

Código Denominación del documento

MAEX1	Profesor de MRP, experto, primer entrevistado
MAEX2	Profesor de MRP, experto, segundo entrevistado
MAME1	Profesor de MRP, mediana edad, primer entrevistado
MAJO1	Profesor del MRP, poca experiencia, primer entrevistado
MAJO2	Profesora del MRP, poca experiencia, segunda entrevistada
MAEXCA	Profesor de MRP, experto de Castilla y León
MAEXVA	Profesor de MRP, experto de Valencia
	Maestra de Pedagogía Terapéutica (PT)
	Maestra de Educación Infantil (EI)
Cursos	<i>Los MRP: innovación y participación en la escuela.</i> Rogerio, Ponencia: <i>Historia de los MRP</i> Chapinal, Ponencia: <i>MRP, presente y futuro</i> Tobalina, Ponencia: <i>MRP, presente y futuro</i> Aragón, Ponencia: <i>MRP, presente y futuro</i> CEIPNA, Equipo directivo del CEIP «La Navata» de Galapagar, Ponencia: <i>El trabajo por proyectos.</i>

La documentación contenida en los Anexos está disponible en este código QR



ACRÓNIMOS

ACIES	Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar
AMPA	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
CAM	Comunidad de Madrid
CAP	Certificado de Aptitud Pedagógica
CAP(s)	Centros de Apoyo al Profesorado
CCP	Curso de Cualificación Pedagógica
CEIRES	Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa
CENIDE	Centro Nacional de Investigaciones Educativas
CEP	Centros del Profesorado
CPR	Centros de Profesores y de Recursos
EA	«Escuela Abierta»
EGB	Educación General Básica
EI	Educación Infantil
EP	Escuela Pública
GAC	Grupo de Aprendizaje Colectivo
ICE	Institutos de Ciencias de la Educación
INCIE	Instituto Nacional de Ciencias de la Educación
LEQNU	La educación que nos une
LGE	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
LISMI	Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos
LOCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
LOCFP	Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
LODE	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación
LOGSE	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
LOPEG	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes

LOU	Ley Orgánica de Universidades
MAPRE	Mapa Permanente de la Renovación Educativa
MCEP	Movimiento Cooperativo de Escuela Popular
MRP	Movimientos de Renovación Pedagógica
PEB	Programa de Educación Bilingüe
PP	Partido Popular
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
PT	Pedagogía Terapéutica
SIPPE	Sistema Integrado de Perfeccionamiento del Profesorado en Ejercicio
TED	Título de Especialización Didáctica
TRIT	Trabajo de Investigación Tutelado
UVa	Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

*Las tierras, las tierras, las tierras de España,
las grandes, las solas, desiertas llanuras.
Galopa, caballo cuatralbo,
jinete del pueblo,
al sol y a la luna.*

*¡A galopar,
a galopar,
hasta enterrarlos en el mar!*

(Alberti, 2003, p. 168)

La presente tesis doctoral se enmarca dentro del Programa de Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación promovido por el CETIE de la Universidad de Valladolid (UVa). Pretende ser la continuidad del Trabajo de Investigación Tutelado (TRIT) «Estudio Crítico de los Movimientos de Renovación Pedagógica: sus Valores y Señas de Identidad» presentado en 2010. La finalidad del TRIT era doble: por un lado, averiguar y conocer los valores y señas de identidad de los Movimientos de Renovación Pedagógica; y, por otro lado, se trataba de comprobar de si ese mismo ideario era compartido por el resto del profesorado de la escuela pública, y hasta qué punto habían tenido estos colectivos influencia en dicha escuela pública. Este TRIT nos ha servido también para realizar una parte del marco teórico de la presente investigación, pero sobre todo, nos sirvió para profundizar en

el conocimiento sobre el profesorado que se integra en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).

Este trabajo habla reiteradamente del profesorado de los MRP. Habla de un movimiento que surge dentro de unas determinadas circunstancias históricas: el Tardofranquismo, la Transición y los primeros años de Democracia. Enseñantes que se organizaron en lo que ellos mismos denominaron «Movimientos de Renovación Pedagógica», los cuales surgieron en toda la geografía del Estado español. Así, nosotros nos vamos a centrar en el profesorado que integra a los tres colectivos de la Comunidad de Madrid —«Acción Educativa», «Escuela Abierta» y «Sierra Norte»—.

La elección del TRIT y de esta tesis doctoral tiene una raíz personal. Trabajé en mis primeros años como maestro en el C.E.I.P. «Miguel Hernández» de Getafe, Madrid. Cuando llegué a ese centro me encontré bastante perdido, solo había trabajado anteriormente durante dos cursos escolares y lo que me encontré en este centro nunca lo había visto antes.

Me tocó ser tutor de un segundo de Primaria, nunca antes había dado ese curso y nunca antes había trabajado por proyectos. Sí, en el centro no se utilizaba el libro de texto, se enseñaba por algo que llamaban proyectos, que yo no sabía lo que era y que nunca lo había oído anteriormente. Enseguida me quedé prendado del modo de trabajo y de gestión del *Miguel* —al C.E.I.P. «Miguel Hernández» se le conoce con ese nombre en los círculos no formales—. Se realizaban claustros todas las semanas, había reuniones de ciclo y nivel igualmente todas las semanas. El AMPA participaba y organizaba un sinfín de actividades en el centro. La educación plástica se trabajaba por talleres, en los cuales participaban las madres y padres del alumnado. Había un huerto escolar como alternativa a la religión católica, que lo gestionaban los abuelos de algunos alumnos. Se realizaban una gran cantidad de salidas y actividades extraescolares —todas gratis, para que pudieran participar en ellas todo el alumnado, independientemente de su capacidad económica—. El profesorado trabajaba colaborativamente con las familias. Las aulas funcionaban por cooperativa. Como ejemplo gráfico: en el mes de junio del año en que llegué, padres, madres, alumnado y profesorado habían acampado en el patio del centro, para solicitar que no expulsasen a la empresa de comedor, puesto que la Comunidad de Madrid había realizado un dictamen por el cual no podía seguir dicha empresa con el comedor escolar del centro. Al final, la

comunidad educativa logró su reivindicación y se quedó la empresa de comedor.

En esos años que estuve en *el Miguel* aprendí muchas cosas, no todo era perfecto, había muchas cosas que mejorar, pero había otras muchas que funcionaban, sobre todo, aprendí mucho sobre la práctica educativa. Dentro de su claustro había docentes que habían pertenecido al Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) de Getafe, también había bastantes profesores que pertenecían al MRP de Getafe. En los años 80, había tenido dirección colegiada, en la cual participaba el claustro y las familias. En definitiva, empecé a entrar en contacto con una dimensión educativa que desconocía hasta ese momento.

Después y ya dentro del marco de la investigación del TRIT, llegué a «Escuela Abierta». Ahí descubrí que había otra manera de pensar en la educación, había otra manera de afrontar los retos escolares, de hacer o de hablar sobre ellos. Me encontré con un discurso que no desligaba la política, la ideología y la pedagogía. Fue impactante encontrar a esas maestras y maestros buscando alternativas pedagógicas y organizativas a la escuela ante el avance de la burocratización dirigida por la Administración. Vi pasión y un sentir el trabajo docente como una forma de vivir. Esto hizo que volviese a ilusionarme con mi profesión, y, sobre todo, que cambiara mi opinión sobre la pedagogía, los pedagogos, las teorías de la educación y la posibilidad de que existiese otra manera de enseñar y de aprender.

En toda esta etapa investigadora he tenido un auténtico periplo profesional. Mi paso por distintos programas de Garantía Profesional —la Formación Profesional Básica actual— ha impregnado en mí un cariz docente más sensible a las poblaciones en riesgo de exclusión; más otros dos años como profesor asociado en la Escuela de Magisterio de Segovia, me condujo a abrir los ojos ante la gran dificultad de transformar la formación inicial del profesorado. Ante la cual, he participado en la organización de jornadas de formación extracurricular: dos de Tutoría y Orientación con familias, aparte de la publicación de un libro que emana de una de estas jornadas y su presentación en el Ateneo de Madrid; otra de la LOMCE desde una perspectiva crítica; de los MRP y su innovación y participación en la escuela, además de una entrevista en el programa de televisión de La 2 *La aventura del saber* y de coordinar una mesa redonda sobre ellos. También tendría que destacar la coordinación de distintos cursos sobre la cooperación educativa en África; la asistencia como ponente a

diversos congresos; las prácticas de campo a Mérida a conocer experiencias educativas de éxito como el CEIP «La Encina» y de compensación educativa como el «Antonio Machado», y la publicación de algún artículo sobre experiencias didácticas renovadoras.

Al mismo tiempo, he seguido con las obligaciones habituales de mi profesión como participar en distintas actividades de formación docente o en proyectos de innovación docente. Todo ello ha contribuido de una u otra forma a la creación de una conceptualización del desarrollo profesional docente bastante personal, y que pretendemos desvelar en todo este trabajo.

EL PLANTEAMIENTO DEL TEMA

La perspectiva de concebir una educación diferente, una escuela pública como bien público, y el profundizar en el conocimiento del profesorado que se integra en estos colectivos, determina el punto de partida de la presente tesis doctoral.

Como podemos inferir de la descripción que acabamos de hacer, el método de análisis que utilizaremos para el estudio de esta realidad será el método cualitativo. Elegimos este modo de proceder porque buscamos comprender el sentido profundo de una realidad educativa y social concreta como la de los MRP de la Comunidad de Madrid. No solo buscamos el qué, sino que indagamos en las causas para conocer el porqué de sus realizaciones y su contribución educativa.

Vivimos en unos tiempos en los que «el pensamiento único» parece ser la única vía válida para pensar y vivir. Así, el neoliberalismo ha engullido casi todas las ideologías y políticas distintas a él. En este contexto, es difícil imaginar la posible validez o la continuidad de una experiencia pedagógica y política como la de los MRP. Pero pese a ello, aún podemos afirmar que estos colectivos siguen vivos y siguen haciendo posible otra escuela para otro mundo.

Este trabajo nace desde la convicción de que el legado educativo y social de los MRP merece ser contado, transmitido a la totalidad de los maestros y maestras para que estos se formen y mejoren su ejercicio profesional, al igual que lo hacen los docentes de estos colectivos desde el día en que comenzaron esta andadura en común.

Estos movimientos aparte de ser un espacio de crítica social y pedagógica, son también una gran experiencia humana. Así, entre acción reivindicativa y acción reivindicativa han creado un tejido social y unas relaciones activas entre ellos, que probablemente sea el mayor legado que tengan, el espacio de vivencia humana mutua.

Como espacio vivo y colectivo, ha sido esencial para comprender o acercarnos a su conocimiento el testimonio de los propios integrantes o militantes de estos colectivos. A través de esta experiencia y memoria, es posible conocer mejor la trayectoria de cada colectivo y, sobre todo, la incidencia vital en sus integrantes, haciendo visible lo invisible, haciendo posible lo imposible, haciendo real lo utópico.

Queremos dar voz al ser vivo que son, al trabajo que han desarrollado y que desarrollan. Son voces de la escuela, de la escuela pública con todas las connotaciones que acarrea. Son una experiencia de compromiso pedagógico crítico, de empoderamiento social, de teorización pedagógica y de transformación de la escuela en espacio público democrático y autogestionado.

Pero además de como un ser vivo actual, los percibimos como un movimiento histórico. Es un espacio habitado por personas que hablan de ellas, de experiencias, de situaciones... de recuerdos vividos y recordados, pero todo se rememora con cierta benevolencia selectiva de los acontecimientos. Por ello nace este trabajo, para que podamos escuchar su voz, puesto que «la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda, y cómo la recuerda para contarla» (García Márquez, 2002, p. 2).

Este es un estudio sobre el desarrollo profesional docente dentro de este movimiento organizado y no podemos evadir un aspecto trascendental: la multitud de relaciones y experiencias afectivas y sociales, además de profesionales, que se dan en estos MRP. El trabajo y la investigación pedagógica que realizan por medio de la cooperación, la reflexión, la observación o el conocimiento compartido generan unas dinámicas increíbles y a la vez, imposibles de plasmar en un estudio como este. Pero esto no ha sido óbice para que no pretendamos por medio de esta investigación acercarnos más al conocimiento de una experiencia social como esta.

Esta no es una investigación sobre el profesorado, es una investigación con el profesorado, por lo que además de incitar a la reflexión de los

docentes, pretende ejercer la acción política. Con ello queremos decir que entendemos la educación en los términos enunciados por Freire (1990), situada en un contexto histórico y social y que pretende la emancipación de los educandos, haciendo de ellos «presencias notables en el mundo», capaces no solo de interpretarlo, sino también de cambiarlo.

No pretendemos realizar nuestro estudio desde un planteamiento neutral. La neutralidad puede querer decir cerrar los ojos a una mercantilización de la escuela, a una desvalorización del rol docente, a una precarización de la calidad de la enseñanza, al aumento de las desigualdades sociales...

Esta investigación se lleva a cabo, como se ha dicho, por una persona que se ha visto fuertemente influenciada por los MRP, que han modificado su imagen y sus vivencias de la educación.

Desde nuestra subjetividad afirmamos, pues, que no pretendemos permanecer neutrales, pero sí queremos alcanzar la objetividad necesaria en cualquier análisis científico.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo central de la presente investigación es conocer hasta qué punto los MRP de la Comunidad de Madrid influyen en el desarrollo profesional docente de sus miembros. Como ya hemos mencionado anteriormente, esta investigación gira en torno al anhelo de promover el conocimiento sobre los MRP, y en especial de los de la Comunidad de Madrid. No obstante, para acceder a un mayor conocimiento de estos MRP y contextualizarlos en el tiempo, este estudio va precedido de un análisis histórico y teórico sobre ellos mismos y el desarrollo profesional docente.

Para poder alcanzar el objetivo central marcado, hemos dispuesto otros objetivos intermedios que nos ayudarán a la consecución de nuestra meta:

1. Conocer desde una perspectiva histórica, los valores y señas de identidad de los Movimientos de Renovación Pedagógica desde sus orígenes.
2. Conocer el reflejo de esos valores en el profesorado

- perteneciente a los MRP de la Comunidad de Madrid.
3. Analizar la contribución de los MRP a la Formación Profesional Docente.
 4. Analizar cómo los MRP vencen el aislamiento y contribuyen a la socialización y a la formación de la identidad profesional docente.
 5. Dirimir las expectativas de desarrollo de los MRP según las perspectivas de los participantes en sus foros.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La plasmación física de esta investigación se estructura en cinco capítulos, más una introducción y un último capítulo de conclusiones. Así, en el primer y segundo capítulo encontramos el marco teórico de la investigación, en el tercer capítulo hemos incluido la descripción de la metodología de investigación utilizada, y en el cuarto y quinto capítulo se recoge el análisis de la documentación escrita, de las opiniones del profesorado y de las observaciones realizadas. Además, completamos el manuscrito con las referencias bibliográficas y los anexos, en los cuales incluimos el material utilizado para el análisis.

Capítulo I: Historia, valores y señas de identidad de los Movimientos de Renovación Pedagógica

En este primer capítulo realizamos un análisis historiográfico de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Incluimos una aproximación a su génesis y los antecedentes pedagógicos que han posibilitado la apropiación de una identidad y unos valores propios. De ahí, continuamos con la exposición de las señas de identidad y los valores que promueven los MRP. Entre estos, hemos enfatizado los propios de la escuela pública por la importancia nuclear que tiene esta en toda la actividad teórica y práctica de estos colectivos. Y por último, nos centramos en el estudio de la situación actual de los MRP y cuál puede ser su futuro próximo.

Capítulo II: La formación y el desarrollo profesional docente

Para conceptualizar el desarrollo profesional docente en este capítulo, previamente hemos realizado un análisis de los conceptos de carrera profesional, socialización, identidad profesional y formación docente, ya que dichos factores influyen en el desarrollo profesional docente.

También nos hemos acercado a las distintas concepciones que hay actualmente sobre el desarrollo profesional docente y cómo se realiza en nuestro contexto educativo.

Capítulo III: *Metodología de investigación*

En este capítulo justificamos el enfoque metodológico elegido, determinado por el objeto de estudio y la finalidad de la investigación. Explicamos, asimismo, las vías de investigación de las que nos hemos servido, además de los instrumentos que hemos utilizado y su modo de aplicación. Incluimos, también, la explicación de cómo se ha procedido en el análisis de los resultados. Y por último, realizamos una evaluación de nuestra propia investigación para ver si hemos cumplido los requisitos que aseguran su rigor científico.

Capítulo IV: *La formación proporcionada en los MRP*

Este es el primer capítulo que incluye el análisis y los resultados de la investigación. Realizamos un recorrido por las diferentes formas de la formación profesional del docente en las que participan los MRP de la Comunidad de Madrid. Así, incluimos la formación inicial, la inducción a la práctica docente —momento analizado por autores como Bereiter y Scardamalia, 1986, o Russell, 2006— y terminamos con la formación permanente, formación que desarrollan de manera más intensa estos colectivos.

Capítulo V: *Identidad profesional y red de apoyo social*

Este es el segundo y último capítulo que incluye el análisis y los resultados de la investigación. En él se analiza la coincidencia entre el discurso de la Confederación de MRP, órgano en el que están integrados los MRP de Madrid y del resto del Estado español, y el de los integrantes de los MRP. Después de ello se pasa al estudio de cómo crean la red de apoyo social y la identidad profesional. Esta es una de las aportaciones más interesantes, a nuestro parecer, de toda la investigación: la red de apoyo social y la identidad profesional individual que configuran los MRP, pues consideramos que esta contribución es la más importante que hacen dentro del desarrollo profesional docente.

Capítulo VI: *Conclusiones, Referencias bibliográficas y Anexos*

Después del capítulo de las conclusiones, donde se da respuesta a los objetivos de investigación planteados al inicio, se plantean las limitaciones de la investigación y se esbozan algunas posibles líneas de investigación futuras, incorporamos las referencias bibliográficas. En la relación de fuentes bibliográficas que incluimos solo aparecen las que son citadas en la memoria final de esta tesis doctoral, y no el resto de fuentes que hemos consultado pero que no citamos en el cuerpo del trabajo.

En los anexos, disponibles en el código QR presentado al final de los índices, incluimos gran parte del material objeto de análisis, las entrevistas y sus transcripciones, además de todo tipo de documentación inédita que nos haya servido de apoyo para esta investigación.

ÚLTIMAS CONSIDERACIONES

No hay ningún trabajo que sea definitivo y supongo que totalmente satisfactorio tampoco. Gabriel García Márquez decía que él nunca releía sus libros. Yo no he hecho como Gabriel García Márquez, puesto que he leído y releído este trabajo más veces de las que hubiera querido. Pero realmente, ahora que lo he concluido es cuando me veo con mayor capacidad para hacerlo, no voy a decir como Yanes que cuando terminó su tesis era cuando pensaba que realmente estaba en condiciones de comenzarla. No me planteo tal posibilidad porque entiendo que la tesis doctoral es un trabajo de formación en investigación.

Cuando comencé mis estudios de Tercer Ciclo, pensaba que las tesis doctorales eran grandes investigaciones que aportaban un gran conocimiento sobre la disciplina que tratasen, y de ellas salían los grandes avances de la humanidad. Hoy soy consciente de que esta investigación no supondrá una conquista para la humanidad, pero sí constituirá un episodio esencial en mi vida. He sido yo el principal beneficiario, pues he aprendido un sinfín de conceptos, procedimientos y valores útiles para mi vida profesional y personal. Incluso después de este ciclópeo estudio, miro a mi alrededor y hay cientos de personas que tienen mayores conocimientos que yo sobre el tema. Algunos de ellos son, además, integrantes activos de los MRP: Julio Rogero, Pepe

Domínguez, José Carlos Tobalina, Miguel Ángel Aragón, Jaume y Àngels Martínez Bonafé,... no voy a seguir porque la lista sería inmensa.

Pero puede que con lo que he aprendido en esta investigación, humildemente, pueda contribuir a aportar un granito de arena para dar a conocer a las actuales y futuras generaciones de maestros y maestras el legado y compromiso social, político y pedagógico de los MRP de Madrid y, a través de mi ejercicio profesional, a incrementar el valor de la educación pública en la sociedad actual.

CAPÍTULO I: HISTORIA, VALORES Y SEÑAS DE IDENTIDAD DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

*Sin aire, la Tierra muere. Sin libertad,
como sin aire propio y esencial,
nada vive.*

(Martí, 2010, p. 369)

En el primer capítulo del presente estudio queremos realizar una aproximación de la historia de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). En esta primera fase incluiremos, además de su historia propiamente dicha, los antecedentes pedagógicos que los sustentan.

Posteriormente, expondremos las señas de identidad y los valores que promueven estos colectivos de enseñantes, haciendo una parada obligada en la escuela pública, por la importancia nuclear que tiene esta en toda la actividad teórica y práctica de los MRP. Para concluir el capítulo, nos centraremos en el estudio de la situación actual de estos colectivos, así como su proyección en un futuro próximo. Además, al final del capítulo incorporaremos el estado de la cuestión de esta temática a niveles nacional e internacional.

1.1. La historia de los MRP

Los MRP comienzan su andadura a mediados de los años sesenta del siglo pasado en una condición de semiclandestinidad, pero su eclosión se da mayoritariamente con la llegada de la transición española y con el reconocimiento de los derechos democráticos a los ciudadanos. Son colectivos de enseñantes, principalmente de maestros y maestras y de profesores y profesoras, aunque también ha habido y hay en ellos, otros estamentos como familias, profesionales del trabajo y de la educación social. Cuando surgen estos colectivos lo hacen recogiendo el legado pedagógico existente de la España predictatorial, por lo que hay que remontarse a esos tiempos para encontrar a los inspiradores y al caldo de cultivo primigenio de estos movimientos.

En el presente capítulo comenzaremos describiendo sucintamente las principales experiencias educativas acaecidas a finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, que influyeron en la actuación de estos colectivos hasta llegar a lo que hoy conocemos como «Movimientos de Renovación Pedagógica».

1.1.1. Precursores

En este primer apartado se presentarán una serie de autores, colectivos e iniciativas que son y han sido significativamente influyentes en los planteamientos pedagógicos y políticos de los MRP. Las referencias que aquí se dan no pretenden constituir un catálogo completo y preciso de todos los antecedentes de los MRP, sino ser un bosquejo de los modelos educativos que han influido en ellos.

Así, a finales del siglo XIX y principios del XX, en España, como en el resto de Europa, comienza una tendencia pedagógica que se denominó Escuela Nueva. Esta nueva corriente comenzó a transformar una práctica educativa que se había mantenido imperecedera, de una tradición pedagógica heredada de la época decimonónica. En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, y en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia. Esta se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Palacios, 1978). En ella hay un acercamiento entre el maestro o maestra y el alumno o alumna, se potencian la participación y el protagonismo del alumnado en el

procesos de enseñanza-aprendizaje, además de impulsar el trabajo cooperativo, el laicismo, la coeducación o la gestión democrática (Ramos Zamora y Pericacho, 2013).

La Escuela Nueva fue un movimiento de renovación pedagógica que no solo transformó la manera de enseñar, sino que revolucionó hasta los espacios —las aulas— para facilitar el acceso y adquisición del conocimiento (Jiménez Avilés, 2011). Con todo, no hay apenas producción científica de la época —desde finales del siglo XIX hasta los años cuarenta del siglo pasado— que trate la experiencia española, aunque sí encontramos innovaciones institucionales, metodológicas y reformas gubernamentales —en la II República especialmente— claramente influenciadas por este movimiento (Pozo Andrés, 2003).

Según Esteban Frades (1995), «existe una orientación de renovación pedagógica y social en España, marcada por la Institución Libre de Enseñanza (...), la Escuela Nueva y la Escuela Moderna¹» (p. 437). Esta «nueva educación» cristaliza en 1898, cuando España pierde Cuba y Filipinas, lo cual precipita hacia una grave crisis de identidad a una parte de la población española, se genera «una era nueva, una España nueva, una identidad nueva y una escuela nueva...» (Sela y Sampil, 1910, citado en Salaün y Serrano, 1991). Conforme a Pozo Andrés (2003) y Pozo Andrés y Braster (1997) es, a partir de 1920, cuando la Escuela Nueva empieza a tener una mayor difusión, gracias a ejemplos como el Congreso de Calais, la Liga Internacional de Educación Nueva², la *Revista de Pedagogía* y editoriales como *La Lectura* y *Beltrán*. La Escuela Nueva es una tendencia occidental de renovación pedagógica histórica. En nuestro contexto nacional —como ya hemos mencionado— está mínimamente referenciada, disponiendo de muy pocas publicaciones sobre ella. De entre ellas, podemos destacar a Adolphe Ferrière, quien escribe en *Pour l'Ère Nouvelle* (1931), y habla principalmente del Grupo Escolar «Cervantes» que dirigía Ángel Llorca o *El movimiento de la Educación Nueva en la España Republicana* (1939). Estos son algunos de los pocos escritos sobre el tema en los que se utiliza el término «movimiento» (Böhm 1995; Pozo Andrés, 2003).

Para Baizán (1991) y Carreño (2008), los principios esenciales de la Escuela Nueva son los siguientes: actividad, vitalidad, libertad,

¹ La Escuela Moderna la funda Francisco Ferrer i Guardia en 1901 (Barcelona). Sigue un ideario educativo y político profundamente renovador, como la ausencia de

² La cual formula en 1929 una *Carta de los Derechos del Niño*.

individualismo y colectividad. Conforme a Lorenzo Luzuriaga (1928, citado en Tiana, Ossenbach y Sanz, 2002, p. 12) estas escuelas nuevas están dirigidas a las clases altas burguesas, preocupadas por la educación de sus hijos. Estas funcionan de inspiradoras para las Escuelas de Ensayo y Reforma que nacen más tarde, las cuales son públicas, potenciadas y mantenidas por el Estado; además, se las dota de una gran autonomía pedagógica y organizativa, llegando incluso a estar al margen de las normas del Ministerio (Pozo Andrés, 2003; Tiana, Ossenbach y Sanz, 2002).

Autores como Pericacho (2013) y Pozo Andrés (2004) señalan que las Escuelas de Ensayo y Reforma se consiguen por medio de los Patronatos Escolares, los cuales hacen de mediadores entre el Ministerio y estas escuelas para así dotarlas de la libertad necesaria para su propuesta pedagógica. Las primeras escuelas que se abren con esta organización son el Grupo Escolar «Cervantes», el «Príncipe de Asturias» y el «Alfonso XIII» en Madrid; «Baixeras» y «La Farigola», en Barcelona; y el «Joaquín Costa», en Zaragoza. Las Escuelas de Ensayo y Reforma merman en su expansión y en su autonomía con la Dictadura del General Primo de Rivera, aunque sobreviven hasta el comienzo de la II República en 1931. Es con la II República cuando tienen una gran regeneración para pasar posteriormente a desaparecer por completo con la Dictadura franquista.

Queremos destacar la experiencia de Ángel Llorca, quien recibe el encargo de dirigir una colonia de niños madrileños refugiados antes de la desaparición de las escuelas nuevas, en plena contienda de la Guerra Civil Española. Crea la Comunidad Familiar de Educación, en la cual lleva a cabo su principal idea: hacer de la escuela un hogar (Pozo Andrés, 2008).

Otra experiencia pedagógica que ha servido de modelo a los MRP es la Escuela Moderna Francesa, seguidora de la pedagogía Freinet y que llegó a contar con un total de 224 miembros en España (Hernández Huerta y Hernández Díaz, 2009) —intentando acabar con «la tiranía de los textos muertos» (Almendros, 1932, p. 369, citado en Hernández Huerta y Hernández Díaz, 2007, p. 178) —. Aunque el número de miembros no es muy representativo considerando el total de maestros de la II República, sí es muy significativa la influencia que pudo tener dicha corriente, debido a que es en Barcelona (1936) donde se inaugura la primera escuela del mundo de pedagogía Freinet.

En este devenir histórico, la Escuela Nueva desaparece del contexto español con la llegada de la Dictadura del General Franco:

La renovación pedagógica y la Escuela Nueva arrancan desde finales del siglo XIX, llevan un proceso alcista y positivo, sobre todo con la II República Española, se paralizan con la Dictadura y resurgen y se expresan con toda su fuerza en el período de transición democrática. (Esteban Frades, 1995, p. 434)

En 1939 todo este movimiento estará muerto por la victoria de los alcistas y no resucitará hasta treinta y seis años después. Estamos de acuerdo con Pozo y Braster (1999) y con Hernández Huerta y Hernández Díaz (2012) cuando aseguran que ante la escuela española del nacional-catolicismo —basada en el esfuerzo, el dolor y el trabajo duro— no tenía sentido una escuela del placer por el aprendizaje o de búsqueda de la promoción social y cultural. Este periodo de renovación se cierra con la depuración y castigo de buena parte de los docentes que participaron en ella. La situación educativa no cambiará un ápice hasta finales de los años cincuenta, cuando empieza a haber un cierto aperturismo a otros modelos educativos.

Con la llegada de la Dictadura franquista desaparece la Escuela Nueva y, con ello, la poca literatura sobre el tema que podía haber, además se deja de estudiar en las Escuelas Normales y, como acabamos de señalar, los maestros y maestras que participaron en ellas o se mostraron afines, fueron expedientados o castigados. La memoria de ella sigue viva gracias a editoriales europeas, las cuales editaron en su propio idioma y, sobre todo, a la editorial Losada de Buenos Aires, que sigue publicando sobre la Escuela Nueva, posibilitando que los docentes pudieran reciclarse mínimamente durante este periodo de oscurantismo (Pozo Andrés, 2011; Pozo Andrés y Braster, 2013).

1.1.2. El nacimiento de los MRP

Tenemos que esperar a la llegada de la Democracia, aunque comienza a gestarse en los últimos años del Franquismo, para volver a ver el florecimiento de la Escuela Nueva en España de la mano de los MRP, principalmente.

Martínez Bonafé (1998) afirma que cien años después del nacimiento de la Escuela Nueva, se observa que tiene una vigencia real, que aporta

una manera de pensar y hacer la educación muy interesante. Esteban Frades (1995) argumenta que pese al tiempo de oscurantismo y represión que representó la Dictadura —en la cual se realizó un ejercicio consciente de la extinción de la Escuela Nueva— cuando termina este régimen político e incluso antes, se da un resurgimiento de las corrientes pedagógicas previas debido a la existencia de una estructura mental en la memoria histórica colectiva del profesorado que perduró en el imaginario docente a lo largo de estas generaciones. Pese al intento del Franquismo de acabar con la Escuela Nueva, no lo consiguió.

Después de la Segunda Guerra Mundial en Occidente comienza una gran efervescencia cívica, con grandes movimientos sindicales y reivindicaciones salariales, sociales y laborales, donde la izquierda gana peso dentro de las clases medias y populares, y se gesta lo que denominamos actualmente como Socialdemocracia. Esta efervescencia social se traslada también a España con el fin de la Dictadura y, con ello, a la escuela, donde un grupo de maestros y maestras *disueñan* una escuela distinta para el cambio social.

Así, los últimos años de la Dictadura y los años de la Transición son de una gran convulsión ciudadana. Emergen de la clandestinidad diversos partidos, sindicatos y agentes sociales para oponerse al sistema político-social. Igualmente, dentro de la esfera educativa, el profesorado identificado con estos movimientos transformadores hace lo propio y se organiza para posicionarse ante el sistema educativo existente, puesto que considera que la escuela sigue transmitiendo los valores de una sociedad autoritaria, patriarcal y clasista, represora de la libertad y la emancipación del pueblo ante las clases privilegiadas.

En esta efervescencia, nacen distintos movimientos de enseñantes en defensa de los derechos de los docentes y de la escuela pública. Dentro de estos colectivos queremos destacar a uno que va a tener un papel muy importante: el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, que en un documento publicado en 1976 realiza una crítica a la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y, con ello, a todo el sistema educativo, proponiendo una alternativa a la escuela estatal del momento (Hernández Díaz, 2014).

Dentro de este nacimiento democrático surgen también los MRP, donde muchos docentes progresistas se incorporan a sus filas (Elejabeitia y Redal, 1983; Juárez, 1983). «Al abrirse las libertades aparece, fruto de

una corriente histórica, el Movimiento de Enseñantes, que provoca las famosas Alternativas a la Enseñanza. El proceso da lugar a los Movimientos de Renovación Pedagógica» (Esteban Frades, 1995, p. 436).

En la década de los 80, hay una eclosión de colectivos distintos. Dentro de ellos incluimos el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), movimiento que sigue la tendencia pedagógica de Freinet —aunque este colectivo no es un MRP como tal—, es de ámbito estatal y cuenta con sedes en casi todas las provincias españolas. Además hay otros más de cuarenta MRP diversos y de distinta índole por toda la geografía estatal (Elejabeitia y Redal, 1983; Juárez, 1983; Pérez Simón, 2013).

El nacimiento de estos colectivos va de la mano de las experiencias personales y profesionales de los propios miembros fundadores. Así, Ferrán Zurriaga del MRP «Gonçal Anaya» (Díaz, Rico y Marí, 2012) describe cómo en un viaje formativo que realizó años antes a Francia —previa a la formación del MRP «Gonçal Anaya»— se le abrieron unos horizontes nunca antes imaginados por él, debido a que entró en contacto con las pedagogías Freinet y con un grupo de maestros y maestras que se reunían y se organizaban para colaborar en el trabajo escolar. Luis Miguel Lázaro (2004), uno de los reintrodutores de la pedagogía Freinet en el Estado español, nos describe brevemente la historia del MCEP:

Será el movimiento freinetista el que aglutinará un mayor número de maestros, experiencias, coordinación, y presentará un carácter más homogéneo. (...) Unos maestros que entran en contacto con Freinet y sus teorías a través de los viajes a Francia —un método muy cervantino—: el viaje y la lectura para aprender mucho. Unos docentes que, cuando empiezan a coordinarse mediada la década de los sesenta, desconocen todavía la existencia de experiencias freinetistas en los años treinta no solo en el País Valenciano o Cataluña. (Lázaro, 2004, p. 7)

Observamos que en los comienzos de esta corriente pedagógica crítica, lo que luego pasaría a denominarse MCEP —puesto que antes se denominaba Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES)—, comienza siendo el colectivo más grande y potente, probablemente porque tenían un cuerpo teórico y de acción más o menos definido. Ello facilita la autoidentificación. A partir de este momento muchos docentes comienzan a utilizar la pedagogía Freinet

como antesala de su renovación pedagógica, para después pasar a formar parte de algún MRP (Molina Galván, 2010).

Los primeros militantes de los movimientos de enseñantes se corresponden con una generación que fue alimentada por el miedo de sus padres a la política y al ejercicio de las libertades individuales, debido a que estas fueron violentamente aplastadas por un régimen asesino. «La guerra y el triunfo de la barbarie fascista, había incubado el miedo en el corazón de nuestros progenitores y ese temblor alimentó nuestra infancia» (Mondragón, 2003, p. 235). Pese a ello, no desaparecieron las ganas de hacer política educativa, de posicionarse con un ideal, de dar voz a otra escuela y a otra sociedad, de enterrar una etapa nefasta y comenzar otra nueva:

Después de tantos años, salíamos al ágora, a la plaza, rompíamos la clandestinidad y el silencio, y nos manifestábamos públicamente, aunque nunca habíamos estado muertos, porque no es lo mismo guardar silencio o hablar en voz baja que no tener vida. (Mondragón, 2003, p. 235)

En estos primeros momentos, cuando comienzan su andadura todos estos colectivos, empiezan con la fuerza y la ingenuidad propia de la infancia; el régimen anterior había silenciado e intentado llevar al olvido todo el legado pedagógico anterior a él. Estos maestros y maestras tienen un gran entusiasmo por cambiar la escuela, por realizar algo diferente, pero a la vez no saben muy bien cómo, ya que tienen que empezar a descubrir y a investigar tanto sobre la escuela como sobre su pasado.

La Dictadura franquista mantenía la ignorancia a partir de secuestrar la información a la ciudadanía; nada de memoria colectiva, nada de conocimiento del pasado próximo. Las nuevas generaciones crecíamos sin ninguna información sobre quiénes éramos y dónde vivíamos, de manera que las maestras y los maestros de los años 70 veníamos de la escuela del silencio, la monotonía, las rutinas escolares que no dejaban entrar la vida por las ventanas de la escuela. (Tormo, 2004, p. 51)

Pero se aprovechó este momento para crear pensamiento en la escuela. Así, la propia Universidad, ente hegemónico en la creación de él, no se mantuvo al margen y llega hasta el seno del profesorado con la intención de contribuir a la regeneración de la escuela. «Se trataba de conformar un pensamiento; para mí eso era lo importante. Y sobre todo

que aquí ya no me planteé seguir un programa fijo» (Gonzalo Anaya, 2002, citado en Martínez Bonafé, 2002, p. 134). En esta misma línea, el propio Martínez Bonafé reconoce que empezó a estudiar Magisterio por las posibilidades revolucionarias que ofrecía ser maestro:

Yo mismo decidí, tardíamente, estudiar Magisterio, porque me emocionó la posibilidad de una revolución que no solo cambiara de manos el poder en las fábricas, sino que transformara de raíz las mentes y los corazones de las gentes. Y ahí la escuela desempeñaba un papel primordial. (Martínez Bonafé, 2002, p. 87)

En las filas de estos colectivos se integran, en sus primeros años, maestros y maestras fuertemente identificados con unos ideales políticos —de izquierdas— pero dentro de una gran variedad de ideologías dentro de este espectro: socialistas, comunistas —no estalinistas—, anarquistas, ecologistas,... (Yanes, 1997).

El profesor Gonzalo Anaya reconoce que cuidaba hasta su propia apariencia personal para identificarse con unos ideales políticos determinados. Utilizaba boina en homenaje a la República derrotada por los militares franquistas. Este profesor provoca un gran respeto en todo el Estado, pero sobre todo en el País Valenciano donde se creará un MRP que llevará su nombre, «Gonçal Anaya»:

Esa época coincide también con que la gente de izquierdas se viste de una manera informal, poniéndose una chaqueta de pana, cuando los individuos llevaban corbata y trajes de género, era signo de distinción. Y para mí la boina es muy importante porque yo, hasta la guerra, usaba sombrero. Pero cuando un día vi cómo los republicanos vencidos salían al exilio con boina, entonces me cargué el sombrero y nunca más volví a usarlo. Para mí ver a Azaña, a Largo Caballero o a Indalecio Prieto con boina me provocó una decidida vocación de definirme. Yo quise llevar boina y, en efecto la sigo llevando por una lealtad a la República, por una lealtad a las gentes, a los intelectuales de la República, a los republicanos; cada día me siento más maestro de la República. (Gonzalo Anaya, 2002, citado en Martínez Bonafé, 2002, p. 132)

Martínez Bonafé (1998) opina que, además de las razones ideológicas anteriores, también se da en estos primeros momentos una insatisfacción profesional entre los docentes. Por tal motivo, entran en contacto con corrientes pedagógicas y filosóficas alternativas, con las que comienzan a creer en una educación alternativa. Descubren otras maneras de entender y hacer la educación. Gracias a lecturas que ven la

luz como *La Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia, a Paulo Freire en *La pedagogía del oprimido* y a una multitud de obras, muchas de ellas impresas ilegalmente en una antigua multicopista, «la vietnamita» — ligada a la historia reivindicativa española—, en las que se observan una gran cantidad de nuevas ideas, o no tan nuevas, pero que estuvieron olvidadas durante esos 39 años de dictadura.

En definitiva, resurgen o se empiezan a conocer tanto las experiencias educativas innovadoras de antes del Franquismo en España, como todas las corrientes y experiencias habidas en el ámbito occidental en ese periodo opaco de la historia española.

Pero aunque la mayoría de MRP se constituyeron en la Transición o la Democracia, no ha sido así en todos los casos. De acuerdo con Costa Rico (1983), citado en Pozo Andrés y Braster (1999), es en esos últimos años del Franquismo cuando comienzan en una condición de clandestinidad o semiclandestinidad los primeros MRP, la *Associació de Mestres «Rosa Sensat»* y el MCEP. Como curiosidad, queremos indicar que ante la situación sociopolítica de falta de libertades, para poder reunirse y trabajar, estos colectivos declaraban ante las autoridades la realización de unas actividades distintas a las que llevaban a cabo, tales como un grupo de reflexiones espirituales, cursos didácticos, seminarios de diversas materias,... (Llorente, 2003).

Surgieron en la clandestinidad de la Dictadura y fueron y son los responsables de las convocatorias de las Escuelas de Verano, uno de los espacios de formación permanente con mayor tradición y prestigio en el Estado español. (Rogeró, Rozada y Rodríguez Rojo, 2013, p. 105)

El primer MRP surge en 1965, la *Associació de Mestres «Rosa Sensat»*, que se crea en Cataluña de la mano de Marta Mata, recogiendo una tradición pedagógica catalana que hasta la llegada del Franquismo fue muy prolífica y abundante. Para Hernández Díaz (2012), este MRP recoge la memoria histórica pedagógica catalana de antes del Franquismo y de la Escuela Nueva que se vio purgada y desmantelada con la Dictadura.

Fernández de Castro y Rogeró (2001) sostienen que es en la década de los 70, en lo que se denominó «Tardofranquismo» y que fue un momento de cambios políticos y de efervescencia social, cuando la actividad transformadora llega a la escuela, pero no dentro del marco

oficial o institucional, que vivía de espaldas a la realidad. Comienzan su andadura una gran variedad de movimientos asociativos, vecinales y culturales de índole regeneracionista para el cambio de todo el marco social y político, aparecen los movimientos sindicales y nacen nuevos partidos políticos. Se crea una conciencia de defensa de la escuela pública —en contraposición a la escuela estatal—, nacen editoriales y publicaciones profesionales de educación como *Cuadernos de pedagogía* y *ZYX*. Hernández Díaz (2014) amplía esta lista de publicaciones profesionales que ayudaron al cambio ideológico: *Escuela Española, Vida Escolar, Revista de Educación, Guix, Perspectivas Pedagógicas, Colaboración, Kikirikí y Apuntes de Educación*.

Un movimiento amplio, complejo y muy diversificado que se produce entre los maestros y profesores españoles en el final de la Dictadura de Franco, el corazón de la transición política, y con persistencia más o menos activa hasta nuestros días. (Hernández Díaz, 2012, p. 5)

En estos momentos, surgen en España los MRP como práctica teórica organizada, con un profesorado voluntario y que se distribuye en diversos colectivos, movimientos y asociaciones que van instalando la renovación pedagógica dentro del profesorado y de la escuela. Un movimiento de enseñantes que se renueva y que hace un cambio cualitativo y significativo en la escuela de la época, con una transformación de ese ente desde la base. Preocupados por una renovación social y democrática de la escuela que abarque a toda la comunidad escolar, que promueva el desarrollo integral, solidario y justo dentro de una corriente crítica que además potencie el trabajo educativo como labor colaborativa de investigación-acción.

Hay una ferviente búsqueda de otros modelos pedagógicos. En ese proceso «se produce una fiebre de lectura pedagógica de corrientes críticas: Paulo Freire, Bordieu y Passeron, Makarenko, Ivan Illich y Reimer, Milani, etc.» (Esteban Frades, 1995, p. 436), pedagogos, escuelas y pensadores que abogan por una escuela diferente a la decimonónica.

Hay que destacar a un grupo de próceres que podría estar formado por una multitud de autores de los siglos XIX y XX, colectivos e iniciativas de distintas épocas y tiempos, que enumeramos a modo de ejemplo a continuación sin menospreciar a otros tantos no mencionados: el Grupo Escolar «Cervantes», la Mutua Escolar «Blanquerna», Freinet, Freire,

Decroly, Montessori, Stenhouse, Llorca, Sensat, Juan Palau Vera, Pau Vila, Narcís Masó, Alexandre Galí, la Escuela Moderna y Popular Francesa... (Barreiro, 1996; González-Monteagudo, 1989; Masabéu, 1989; Mata, 1990; Pozo Andrés, 2003). Un movimiento de renovación pedagógica que comienza a finales del siglo XIX, tanto en España como en el mundo occidental con la Escuela Nueva, pero que en nuestro contexto nacional desaparece en 1939 para resurgir con los MRP en el último cuarto del siglo XX.

La revista *Cuadernos de pedagogía* enseguida se convierte en un apoyo a la innovación escolar y defensa de la escuela pública y democrática. Al igual que los MRP, nace con el claro compromiso especificado por la propia editorial de promover la reflexión, el intercambio de experiencias y la crítica escolar para fomentar la escuela pública —popular—. Por ello, a lo largo de los años ha dado voz a los distintos MRP y a sus miembros.

En esta misma línea se manifiesta Lázaro (2004), quien destaca la importancia que tuvo la publicación de estas teorías alternativas para la consolidación de una corriente renovadora y el mantenimiento de los MRP, ya que fueron unas lecturas novedosas que incentivaron el conocimiento, la reflexión y la práctica educativa.

Entre los docentes de los MRP hay una concienciación sobre la prioridad de una escuela que emancipe al pueblo y que le capacite para el libre ejercicio en una sociedad democrática, todo ello, contando con el hándicap de coexistir con unas grandes masas populares de baja formación académica y participación. Se buscan modelos pedagógicos que potencien estas deficiencias sociales, como los de Freire y Freinet:

Se pone el énfasis en una educación acorde con las ideas de la educación popular, con muchos de los deseos expuestos en la pedagogía de la liberación para los más humildes y desprotegidos que encabeza la propuesta de Paulo Freire, o de Celestin Freinet. (Hernández Díaz, 2012, p. 89)

En esos primeros años, estos colectivos dan cabida dentro de su seno a un amplio sector de ideologías —pero todas ellas caracterizadas por ser antifranquistas—, lo cual genera espacios de reflexión y trabajo muy heterogéneos:

En algunos de ellos se constituyen grupos activos de reflexión y trabajo de profesores de diferentes ideologías —comunistas,

socialistas, cristiano-marxistas, independientes—, pero con un denominador común antifranquista que tratan de sentar las bases para una verdadera renovación pedagógica de la enseñanza. (Lázaro, 2004, p. 9)

Martínez Bonafé (1989) destaca la existencia de unos docentes que ya antes intentaban aisladamente desde sus aulas realizar tal renovación, pero que a partir de este momento se empiezan a organizar y coordinar.

Tanto porque intentan en sus aulas, incluso aislada y minoritariamente, acometer el desarrollo de prácticas pedagógicas activas y no autoritarias y participativas, reflexionando e investigando cooperativamente con sus colegas, como porque con esa tarea van definiendo un marco alternativo en el que asentar a medio plazo las certidumbres, principios y objetivos que debían guiar una reforma democrática de la enseñanza en España. (Lázaro, 2004, p. 9)

Con la llegada de esta democracia, se tendió a pensar que esta efervescencia social se traduciría en las sucesivas regulaciones educativas por parte de la Administración. Pero no existió ni existe un reconocimiento oficial por parte de estas que se traduzca en una legislación educativa más proclive a estos movimientos pedagógicos. Solo los intereses económicos y probablemente ideológicos y culturales son los que hacen que la legislación en materia educativa siga estancada, o casi, en el siglo XIX, y que se haya hecho caso omiso de los ideales de estas antiguas pero modernas corrientes pedagógicas, y sigan estando fuera del sistema educativo casi en su totalidad.

Este estancamiento del sistema educativo español es tratado por diversos autores. Así, Martínez Bonafé (1998) o Barreiro (1996) se preocuparon del grave proceso de inmovilización educativo, en el cual se han olvidado las raíces que cimentaron la pedagogía innovadora de nuestro tiempo, toda la Escuela Nueva y sus pedagogos que han sido casi olvidados u ocultados. Herminio Barreiro, parafraseando a Albert Einstein, nos trae estas sabias palabras:

Si alguien quiere estar en la vanguardia de su disciplina, debe conocer la historia de su disciplina. Los educadores que quieran estar en la vanguardia de su profesión, deben conocer la historia de su profesión (...) los grandes maestros son únicos. (Barreiro, 1996, p. 11)

En cualquier campo del conocimiento para innovar se estudia y se reflexiona sobre los anteriores creadores de conocimiento de esa

ciencia o arte; por poner un ejemplo: no hay pintor actual que no conozca a Picasso y no lo estudie; no hay músico que haya hecho lo mismo con Mozart antes de ponerse a componer su propia música; no hay físico que no conozca las teorías de Einstein...; sin embargo, no se sabe muy bien por qué hay una amnesia colectiva del profesorado y de las autoridades educativas, especialmente, al diseñar y plantear la legislación educativa, en la cual se menosprecian la historia de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna, sus teorías y métodos de enseñanza. En las facultades de Educación se estudian en pequeñas dosis y no en todas. ¿Qué estudiante de Magisterio conoce qué es un MRP?, ¿y a Rosa Sensat o Ángel Llorca?

Barreiro (1996) considera que para ser un gran maestro en cualquier disciplina son imprescindibles «la originalidad y la radicalidad», pero sobre todo en educación, puesto que es imposible repetir o reproducir por la naturaleza misma de ella cualquier aplicación didáctica. Como no se pueden dar dos momentos o situaciones educativas idénticas, se hace imposible una transferencia total de cualquier experiencia pedagógica; pero lo que sí es transferible es el poso ideológico y pedagógico de la experiencia, y es esto lo que hace de vital importancia el estudio de estos movimientos y sus predecesores.

Ya para terminar este apartado, es pertinente señalar que dentro de los objetivos con los que nacen estos colectivos está, como ya hemos mencionado, el promover el cambio social:

De manera que la escuela renovadora, liberadora, se concibe como un instrumento de transformación democrática de la sociedad, cuya finalidad es formar individuos libres y capaces para una sociedad libre. Frente a la escuela tradicional, que conserva el status y privilegios ejerciendo una práctica autoritaria, represiva y directiva que impide que cambie y se desarrolle la mentalidad del individuo, se plantea una escuela popular que compense las diferencias debidas al origen socio-cultural y sea, en su práctica, anti autoritaria, democrática y liberadora. (Elejabeitia y Redal, 1983, p. 274)

1.1.3. La llegada de las Escuelas de Verano

No podemos hablar de MRP sin hablar de las escuelas de verano, ya que durante años han sido su principal actividad e, incluso, la justificación de su existencia para algún MRP. Bastantes MRP nacen de

una plataforma estable que se crea para organizar la escuela de verano de su localidad:

Las escuelas de verano son la actividad más importante, y a veces única, de las asociaciones que las organizan; no son el sujeto de la acción, sino la acción del sujeto; no son el SER que vive, sino la vida del SER, y aun en muchas ocasiones, y este es el punto que hay que aclarar, ni siquiera son la vida o actividad de la asociación que las organiza, sino su medio de vivir y sobrevivir, el medio en el que viven y del que viven. (Elejabeitia y Redal, 1983, p. 320)

En esta línea situamos a Molina Galván (2010), quien afirma que gracias a la formación permanente estival se crean plataformas de gestión y es con ellas como comienza un espacio continuo de trabajo, que con el tiempo derivará en la creación de distintos MRP. Lo que podemos observar en el extinto MRP «Gonçal Anaya», cuya primera escuela de verano fue en el año 1976 y realmente el MRP no nace hasta años más tarde cuando se hace necesario crear un espacio estable y continuo de trabajo.

Las escuelas de verano nacen en la *Escola d'Estiu* de 1966 en Barcelona (Codina i Mir, 2010; Fernández de Castro, 2001), aunque la eclosión se realizará años más tarde en el 75, 76 y 77. Son una oferta de reprocesamiento de las insatisfacciones de los maestros ante un momento de cambio político. Veníamos de muchos años de inmovilismo pedagógico en los cuales no se originó ningún tipo de evolución o innovación pedagógica, puesto que cualquier tipo de cambio inducía a pensar en un movimiento subversivo y, por ende, había una contestación del Régimen poco «agradable». Pero en estos momentos se origina un periodo de transformación de la escuela tradicional —o al menos eso parecía por los planteamientos teóricos que surgían—. Por ello, Codina i Mir (2010) habla de la pedagogía activa como el marco de referencia común a todo este comienzo de las escuelas de verano.

Gracias a las convocatorias anuales de las escuelas de verano de las principales capitales de provincia y ciudades importantes, se nutre a gran cantidad de docentes que se alimentan de reflexión y de ensoñación, se crean y se recrean cientos de utopías de enseñanza, de didácticas, de posibles leyes educativas, de escuelas públicas... Sueñan todo aquello que les inquieta y que quieren cambiar. Persiguen que este mundo en el que viven sea más generoso, más cooperativo, más libre, más participativo, más democrático... todos esos sinónimos de justicia y equidad. Las escuelas de verano son un momento de ensoñación

colectiva de un mundo mejor, que con el trascurso de los años parece haberse quedado obsoleto y anticuado, ya que a día de hoy encontramos pocos ecos de ese pasado imaginario tan esperanzador.

De acuerdo con Juárez (1983) y Codina i Mir (2010), los MRP y sus escuelas de verano son lugares de encuentro y reflexión para profesionales de la enseñanza que pretenden formarse y dar una respuesta adecuada al contexto escolar. Para Elejabeitia y Redal (1983), estas ocupaban dentro del mundo educativo ese espacio subversivo, de necesidad de cambio, de búsqueda de la utopía... Ese marco que en el ámbito político y social cubrían distintos partidos y sindicatos que nacieron con la Democracia y, en paralelo a ello, en el mundo educativo, nacen las escuelas de verano.

Para Elejabeitia y Redal (1983), Martínez Bonafé (1989) y Molina Galván (2010), además de las peculiaridades socioeducativas y políticas, hay que añadir otra circunstancia en este nacimiento: la insatisfacción generada en el profesorado ante la oferta de cursos existente de la Administración educativa. Ello origina una oferta formativa alternativa que intenta satisfacer las necesidades del docente hacia su realización profesional y personal. Nace de la búsqueda inalcanzable de una propuesta que colme dicha necesidad. Además, este espacio de formación conecta con el pasado para recuperar la memoria pedagógica colectiva silenciada y olvidada por el Franquismo y unirla a las nuevas tendencias educativas que vienen de Occidente.

El papel central que van a tener las Escuelas de Verano en todo el Estado español será el de establecer puentes entre la memoria histórica silenciada por el *Franquismo* y los nuevos planteamientos educativos que llegaban de Europa y fuera de Europa. (Molina Galván, 2010, p. 18)

En estas jornadas que se repiten anualmente, confluyen maestros y maestras que viven con una inusitada fuerza y pasión la política y la educación. Es un punto de encuentro, donde miles y miles de enseñantes encuentran un lugar para conocer la pedagogía, la cultura y la historia depuradas por el régimen anterior, que no consumó el olvido definitivo y, por ello, renacen con fuerza en las escuelas de verano con la pretensión de adueñarse de la palabra y la obra (Tormo, 2004).

Aparecen diversas reivindicaciones en las escuelas de verano (Borroy y Víctor, 2004; Elejabeitia y Redal, 1983), las cuales tienen mucho en

común con las de diversos sindicatos, partidos políticos y colegios de doctores y licenciados. Se pide una escuela pública de servicio público, obligatoria, gratuita e impartida por profesionales con una amplia formación —algo que hasta ese momento no era real en todos los casos—, dirigida a compensar las desigualdades sociales y con un control, gestión y gobierno democrático —con la participación de toda la comunidad educativa—; se pide también el derecho a sindicalizarse libremente, a un cuerpo único de enseñantes, asambleario e independiente de los partidos políticos; además, del resto de libertades democráticas comunes a la mayoría de los ejercicios profesionales.

A este espacio reivindicativo acude una gran multitud de profesorado un tanto dispar. Para Esteban Frades (1995), es un profesorado joven pero además «lo idiosincrático de los asistentes a las primeras Escuelas, era que se trataba de profesorado joven y estudiantes de Magisterio. (...) En el fondo era un profesorado ingenuo, comprometido, militante, utópico y algo ácrata» (p. 447).

También nos encontramos en estos momentos ante una sensación de no realización profesional que se empieza a desarrollar en muchos docentes. Sienten que con su trabajo no consiguen las metas propuestas, tanto hacia el ámbito del alumnado como hacia ellos mismos. Se genera una búsqueda utópica de un modelo educativo mejorado que nunca llega a concretarse, pero que se observa imposible de alcanzar con los planteamientos didácticos planteados de forma vertical y técnica desde la Administración educativa. Esto hace de las escuelas de verano el lugar de encuentro, de intercambio de ideas, de librepensamiento y de intercambio de experiencias educativas. Son un espacio de formación para conseguir el ansiado cambio de la praxis educativa encaminada a transformar la sociedad para hacerla más justa, equitativa y democrática, en la cual la educación promueva un desarrollo pleno del alumno.

Las escuelas de verano marcan el deseo de recuperar la palabra, de traer al presente la rebeldía de la ciudadanía, de orientar la política de un querer ser. De recuperar y abrir el diálogo con el mundo desde la escuela. Para ello, busca la convergencia de las fuerzas intelectuales y sociales, la construcción compartida del conocimiento pedagógico, el avance hacia un modelo de escuela pública en tanto que proyecto cultural emancipador. (Molina Galván, 2010, p. 19)

Como señalan Fernández de Castro y Rogero (2001), las escuelas de verano se convierten en un espacio de formación del profesorado

alternativo al de la Administración, pero, a la vez, son un espacio de lucha por la democracia, donde confluyen distintas fuerzas progresistas así como simpatizantes. En definitiva, son un lugar donde se buscan maneras de articular una nueva sociedad, una nueva política y una nueva escuela; son una valiosa tribuna para promover y visibilizar distintas alternativas participativas y democráticas de la escuela que se elaboran dentro de la propia práctica de renovación pedagógica.

Tuvieron un éxito inusitado e impredecible. El éxito de las primeras convocatorias podemos corroborarlo no solo con los números de participantes en ellas (Elejabeitia y Redal, 1983), sino por la voz propia de los propios personajes que vivieron aquellos momentos. Así, Albert Sansano hablando de la I Escuela de Verano del MRP «Gonçal Anaya», nos dice que fue «una escuela claramente rupturista en la educación, a la que acude muchísima gente. Una escuela marcada por la política en educación» (2003, citado en Molina Galván, 2010, p. 160).

Los primeros años, los de estos grandes éxitos de movilización, son también momentos que sirven para situar los principios pedagógicos e ideológicos de los MRP. Se perfilan los cimientos sobre los que se construirá en los siguientes años todo el movimiento de renovación pedagógico español.

A través de las escuelas de verano se accedía a propuestas pedagógicas innovadoras que posibilitaban una educación diferente, un espacio de resistencia al control social y a la burocratización e institucionalización de la escuela y del trabajo docente (Agulló, 2005). Àngels Martínez Bonafé (2006) las entiende como «experiencias didácticas de maestros para maestros; es una experiencia de ciudadanía que quiere protagonizar su historia, y que por eso ha de formarse y organizarse» (p. 9).

1.1.4. La oferta de las Escuelas de Verano

En cuanto a las actividades que organizan los MRP, la principal y por la que se forman la mayoría de ellos serán las escuelas de verano, como ya hemos mencionado. Realmente casi todos los movimientos nacen a partir de la consolidación de una escuela de verano que necesita con el tiempo una plataforma o un colectivo más o menos estable que dé forma a esa escuela. Lo que realmente se crea en un primer momento es una plataforma que da apoyo logístico a esa actividad, para después

tomar vida propia y ser el núcleo central e ideario de esa actividad y de otras muchas (Elejabeitia y Redal, 1983).

Las escuelas de verano suponen la mayor fuente de ingresos y también la mayor actividad formativa hacia el profesorado de los MRP, pero, sobre todo, es su mayor actividad publicitaria: a la que llegan un gran número de profesorado y de profesionales diversos relacionados con la educación.

Estas escuelas se crean con vistas a conseguir diferentes objetivos. Así, Esteban Frades (1995) señala entre los objetivos que se marcaban desde «Concejo Educativo» de Castilla y León:

El tratamiento y la reivindicación de una política educativa propia que respondiera a la realidad económica y social de Castilla y León. (...)
La formación y el reciclaje permanente de los profesores. (...)
La búsqueda y el intercambio de experiencias pedagógicas. (...)
Análisis del sistema educativo y su repercusión en la profesión docente. (Esteban Frades, 1995, p. 445)

Observamos que los objetivos hacen referencia al desarrollo profesional docente y a la particularidad regional. Todos los MRP están fuertemente identificados con la singularidad propia de su territorio.

Estamos de acuerdo con Elejabeitia y Redal (1983), para quienes cada una de las escuelas de verano en sus convocatorias anuales incluyen dentro de su oferta formativa una multitud de actividades: seminarios, conferencias, talleres, mesas redondas..., que renuevan, diversifican y aumentan año tras año. Adaptan las escuelas a las inquietudes de los docentes, puesto que en casi todas las participaciones incluyen cuestionarios sobre las necesidades, expectativas o intereses de formación que tienen y que les gustaría que estuviesen incluidos en las próximas convocatorias.

Elejabeitia y Redal (1983) también incorporan en su estudio cómo se planifican las escuelas de verano. Así, a la hora de elaborar la oferta de estas se tienen en cuenta el nivel de enseñanza, edades, hombres o mujeres, en paro o en activo, escuela pública o privada... de los asistentes, lo cual les da la posibilidad a las escuelas de tener año tras año una oferta más acorde con la demanda. Aunque con esta idea no estamos del todo de acuerdo. No negamos que probablemente se pudo hacer esta acomodación a las demandas de la comunidad educativa en cierto momento de la historia, pero actualmente opinamos que no se

tienen en cuenta estos parámetros para programar las escuelas de verano³.

En los programas se incluye una simultaneidad de actividades — talleres, conferencias, mesas redondas, exposiciones...— para que cada participante escoja cuál le interesa más en cada momento. No obstante, siempre hay algunas actividades comunes para todos los asistentes y de obligada asistencia, que suelen ser las de mayor importancia para los organizadores de las jornadas.

Para Martínez Bonafé (1998) las escuelas de verano abrigan unos seminarios permanentes o grupos de trabajo que cubren:

- El plano de la actividad sobre el currículum como propuesta cultural y cruce de prácticas escolares.
- El plano de la actividad sobre la organización del centro escolar como núcleo básico de la renovación pedagógica.
- El plano de la actividad de investigación educativa como forma de construcción de nuestro conocimiento profesional docente.
- El plano de la actividad de formación inicial y permanente del profesorado como garantía de la calidad de enseñanza y la renovación pedagógica.
- El plano de la actividad en la política educativa como un marco de regulación y condicionamiento del trabajo pedagógico.
- El plano de la actividad sobre la política social y el encuentro con la práctica de otros movimientos de transformación social. (p. 212)

Podemos observar que se trabaja el currículum escolar, la organización del centro, la investigación educativa, la formación del profesorado y la actividad política tanto educativa como social y sus involucraciones tanto dentro como fuera de la escuela. Es un tratamiento global de todo el mundo escolar.

Para terminar este punto recogemos la valoración de José María Maravall en el Encuentro Estatal de MRP de Salamanca (1983) al que acudió. Consideró muy positivo el trabajo de actualización pedagógica que estaban realizando estos colectivos y que hasta ese momento la Administración no era capaz de realizar:

³ Esta es una afirmación personal por lo observado —en estos últimos años— en los procesos de programación de las escuelas de verano de «Acción Educativa» y «Escuela Abierta», además de las jornadas anuales de «Conspiración Educativa».

Porque los movimientos han realizado una magnífica labor despertando inquietudes y proporcionando instrumentos a los profesores. (...) Tanto los MRP, como las Escuelas de Verano en particular, han suplido las deficiencias de la Administración en lo que se refiere al perfeccionamiento y a la actualización del profesorado, y tienen que continuar su labor más potenciada todavía. (Citado en Hernández Díaz, 2012, p. 102)

Después de esta breve referencia a la actividad de las escuelas de verano, pasaremos a realizar un breve recorrido histórico de los MRP, puesto que con los años, como hemos mencionado en párrafos precedentes, las escuelas de verano dejan el protagonismo a los MRP que nacieron para dar vida a estas escuelas.

1.1.5. Evolución de los MRP

Dentro de la historia y desarrollo de los MRP podemos distinguir tres, o como es en nuestro caso, incluso cuatro etapas o fases. Esta organización o predisposición en etapas la realizamos a partir de una refundación de los lapsos que constatan Elejabeitia y Rendal en *El maestro* (1983); Esteban Frades en *Estudio de un grupo de renovación pedagógica* (1995); la revista *Vida Escolar* número 223 (1983), número monográfico dedicado a los MRP; Martínez Bonafé en *Trabajar en la escuela* (1998) y Molina Galván en *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià - Gonçal Anaya* (2010). A pesar que todas estas fuentes citan tres periodos, nosotros lo realizamos en cuatro, ya que consideramos que ha surgido uno nuevo en estos años.

Comenzamos haciendo referencia a una particularidad que tienen estos colectivos y que ha marcado su devenir con los años: la relación que mantienen estos movimientos con la Administración, puesto que son y han sido independientes en todas sus actuaciones, por no hablar del momento de semiclandestinidad y precariedad en los años que comenzaron algunos de ellos. Esta situación cambia cuando José María Maravall es ministro de Educación, puesto que en el mencionado anteriormente V Encuentro Estatal de MRP, celebrado en Salamanca en febrero de 1983, insta a terminar con esa situación de independencia administrativa en la que se encontraban, y les solicita que celebren un primer Congreso de MRP, (Juárez, 1983; Hernández Díaz, 2012) «cuyos efectos para la renovación del sistema escolar serán extraordinariamente positivos» (Hernández Díaz, 2012, p. 95).

A partir de ese momento se crea un cauce de comunicación entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas con los MRP, pudiéndose afirmar el comienzo de una «institucionalización» de ellos, así como, el inicio de ayudas concretas a estos colectivos de manera más plausibles y metódicas. Es quizás, debido a estas vicisitudes, por lo que los MRP pierden frescura e independencia, produciéndose lo que se podría denominar como el comienzo de «engullición» por la propia Administración a estos.

Desde ese momento se comenzará a recibir ayuda financiera para organizar actividades formativas de innovación pedagógica (...). Toda esta situación iba a resultar sorprendente, sobre todo si se echaba la vista hacia atrás, y se comprobaba que durante años los MRP solo habían recibido por parte de la administración el desprecio, la penalización e incluso la persecución manifiesta, y desde luego nada que se pareciera a ayuda y apoyo económico alguno. (Hernández Díaz, 2012, p. 91 y 92).

Después de este breve encuadre, vamos a efectuar un recorrido prestamente, realizando unas pinceladas sobre las cuatro etapas en las que podemos situar la vida y desarrollo de los MRP:

El primer periodo corresponde con los inicios y nacimiento de los MRP. Esta etapa se sitúa en lo que se suele llamar el Tardofranquismo —los últimos diez años de la Dictadura— en los que comienza la *Associació de Mestres «Rosa Sensat»* como pionera en el territorio estatal. Poco a poco van surgiendo pequeñas reuniones de maestros, maestras y profesorado en general, en diversos espacios del territorio, pero aún no podríamos hablar de MRP o escuelas de verano propiamente dichas. En esta época de semiclandestinidad, como ya mencionamos anteriormente, se realizaban reuniones de forma legal, pues se justificaban con temáticas posibles del momento, tales como didáctica o encuentros espirituales; reuniones que encubrían el verdadero propósito, un propósito ilegal de cara a las autoridades gobernantes: un propósito de renovación y agitación pedagógico y social (Molina Galván, 2010).

Después de ese primer momento, llegaría un segundo periodo correspondiéndose con los primeros años de la Transición y los comienzos propiamente dicho de las escuelas de verano, los años 75,76 y 77, con «el entusiasmo de las primeras escuelas» (Esteban Frades, 1995, p. 447). Estos años están marcados por el componente utópico de

cambio sociopolítico que impregna toda su actividad. Se considera la auténtica posibilidad de generar un cambio real en toda la estructura social y política del Estado español. Y no estaríamos hablando solo de una simple reforma, sino de una transformación radical de la sociedad. Dentro de esta tendencia se considera al maestro como un agente activo de cambio social y político, siendo las escuelas de verano el lugar de intercambio y movilización de estos agentes transformadores.

Las escuelas de verano carecen de vida sistémica, son un mecanismo más y no tienen vida por sí mismas, son solo una herramienta o correa de transmisión de la conciencia de cambio. Se busca una máxima movilización, concienciación, formación y trabajo para conseguir una meta ideal posible y más cercana que nunca. Los asistentes acuden, además, para encontrarse con compañeros y compañeras que piensan igual que ellos o semejante, que quieren transformar no solo el sistema educativo, sino también la sociedad y el sistema político. Un sistema político heredado del Franquismo y antagónico a la libertad y la democracia. En estos momentos se habla de concienciación y consecución del feminismo, de la igualdad entre pueblos y etnias, de solidaridad, de desarrollo sostenible o ecología... (Elejabeitia y Rendal, 1983).

El tercer periodo podría llegar a incluirse en el anterior, puesto que tienen bastantes similitudes y casi todos los autores sitúan estas dos etapas juntas⁴. Se corresponde con los años de apogeo de las escuelas, «el auge y masificación de las Escuelas de Verano» (Esteban Frades, 1995, p. 447). En estos años se llegará a congregarse a miles y miles de docentes en las anuales convocatorias de la multitud de escuelas de verano existentes en todo el territorio estatal.

Aunque en estos momentos hay más modelos de formación dentro de la renovación o la innovación educativa, como puede ser a través del MCEP, las escuelas de verano son el modelo mayoritario de la «otra formación» (Tamar Groves, 2014). *Cuadernos de pedagogía* hace un estudio de los participantes en estas escuelas de verano en los primeros años de vida de ellas:

En 1979, las escuelas de verano dan casi el pleno —a partir de ese año los aumentos empiezan a ser muy moderados— para iniciarse un declive en 1982; son 30 las que se organizan en ese año, 22.475 los

⁴ Véase a Elejabeitia y Rendal en *El maestro* (1983); la revista *Vida Escolar* (1983), y Martínez Bonafé en *Trabajar en la escuela* (1998).

alumnos matriculados y 1.239 los cursos ofertados en sus programas, sin contar las conferencias, los debates, las mesas redondas, los temas generales y otros tipos de actividades y actos, que en conjunto, suponen un esfuerzo de organización considerable. La presencia en 1979, sobre este conjunto, de las *Escolas d'Estiu* catalanas continúa siendo dominante: de las 30 escuelas, 12 son catalanas, y de los alumnos matriculados, casi la mitad, unos 10.000, lo hacen en estas 12 escuelas en las que se descentraliza la de Barcelona, continuando esta con una cifra de matrícula de unos 6.000 alumnos. La escuela de Valencia, con 2.000 alumnos, es la siguiente en importancia, seguida de cerca por la de Euskadi (Adarra), con una matrícula de 1.934; Madrid se sitúa en cuarto lugar, con 1.500; seguida de Sevilla, con 1.200, y la Escola d'Estiu Blanquerna (Barcelona), con 1.128. El resto registran matrículas inferiores a 1000. En 1982 se contabilizan 52 escuelas de verano, de las que 25 son de Cataluña. Estas 52 escuelas suman un total de 2.264 cursos y reúnen 26.893 asistentes. (*Cuadernos de pedagogía*, 1983, citado en Hernández Díaz, 2012, p. 86)

El tercer periodo abarca desde finales de los 70 a finales de los 80, siendo los años de consolidación y de institucionalización. Aún tienen estos colectivos gran «magia» entre el profesorado, pero ya empiezan a imbuirse según las reformas sociales, políticas y educativas institucionales y se empiezan a asentar en el aparato de la Administración y a nutrirse de él. Ya no todos los miembros creen en la revolución y se acomodan en una posible reforma.

De acuerdo con Elejabeitia y Rendal (1983), entran en la economía de mercado, de la oferta y la demanda, y pierden algo de idealismo utópico. Esta época termina con una lucha, con un enfrentamiento irreconciliable entre los MRP y la política educativa del gobierno. Se empieza a fraguar la LOGSE y se desplaza a los MRP como interlocutores necesarios para esa reforma. Es la etapa en la que comienzan los Encuentros de MRP —el primero en Almagro en 1979—, se crean las Federaciones Territoriales y la Confederación Estatal, y con ello, los congresos —ha habido cuatro—, encuentros —veintiocho—, jornadas, publicaciones conjuntas...

El cuarto periodo, el actual, empezaría a finales de los 80 y será básicamente un lento declive de estos, una pérdida de poder de movilización, de socios, desapariciones e incluso fusiones de MRP..., hasta llegar a nuestros días, en los que hay un tanto por ciento alto del profesorado que no ha oído hablar sobre ellos o no conoce el verdadero funcionamiento de estos movimientos o de sus escuelas de verano.

En definitiva, es una lenta pero continua pérdida de militantes, con menor relevancia dentro del sistema educativo y, lo que es peor, con un desconocimiento cada vez mayor por parte del profesorado sobre su existencia. Esta crisis pudo comenzar con la llegada del PSOE al poder, momento en que muchos integrantes de estos movimientos se trasladan de forma masiva a puestos de responsabilidad dentro de la Administración, ya fuera en consejerías o en el Ministerio, puesto que o pertenecían al partido o el partido les reclutaba para llevar a término sus planes educativos. Este hecho supuso un duro golpe en los MRP, que sufrieron un fuerte desmantelamiento.

En un principio, se agrupó en torno a «Concejo Educativo» un montón de gente que le servía como plataforma personal, política, profesional, sindical, etc.; es decir, personas que eran preferentemente de otra agrupación, pero tocaba estar ahí, porque era importante; y en el momento que no interesa o encuentran otro destino desaparecen. (Esteban Frades, 1995, p. 451)

José María Maravall encarga la creación y gestión de los Centros de Profesores (CEP) a los MRP. Esta relación entre la Administración y los MRP, que nace con un acuerdo mutuo, provoca o precipita la caída de estos:

No obstante, aunque es un tema por estudiar en profundidad, esta amable proximidad en opinión de muchos miembros de los MRP vino a representar una especie de abrazo del oso, pues con el tiempo — muy pocos años después— se fue produciendo una desintegración interna de los MRP, y una incorporación de los miembros más cualificados de los mismos a las estructuras de la administración educativa socialista, en particular, a través de la política desempeñada en este punto por los Centros de Profesores, idea que con toda seguridad Maravall ya conocía y manejaba, por su procedencia inglesa, sistema que él conoce a la perfección por su trayectoria formativa en Gran Bretaña. (Hernández Díaz, 2012, p. 97)

Este mismo autor, Hernández Díaz (2012), opina que lo que aconteció en el V Encuentro de MRP fue algo que no esperaban los asistentes y que les pilló de improviso: el encuentro entre ellos y el ministro y la solicitud de acercamiento por parte de este último para obtener beneficios comunes —este autor deja una sombra de duda sobre la buena intención de la Administración—. Los MRP se mostraron

dialogantes y benévolo, lo cual propició los acuerdos y, posiblemente, el consiguiente declive de estos.

En una sencilla Escuela Hogar de Santa Marta, a las afueras de la ciudad de Salamanca, como si de una escuela de verano más se tratara, con modestia, compartiendo el menú habitual de los niños, todos los participantes apostaron por el diálogo abierto con la nueva Administración, con unas esperanzas legítimas en pensar que estaba apareciendo una nueva y muy distinta etapa para la renovación pedagógica en el Estado español. (Hernández Díaz, 2012, p. 94)

Hernández Díaz (2014) y Sáenz del Castillo (1999) añaden otras tres causas como las posibles de este declive: que los CEP promueven un tipo de formación muy similar a la que ejercían estos MRP; la plena democratización de la sociedad, que neutraliza las ansias de participación y de defensa de los derechos de los docentes; y el asentamiento de los partidos políticos y sindicatos como medios de reivindicación social y política.

Para nosotros hay una causa primordial de este declive: la pérdida de movilización dentro del profesorado por el avance de la democracia y, con ello, se provoca que mueran las ambiciones de movilización de la sociedad civil para la conquista de nuevos derechos sociales, al dar por hecho que ya se tienen esos derechos y que están consolidados.

Rogero, Rozada y Rodríguez Rojo (2015) añaden el silenciamiento explícito de la Administración a los MRP para que desaparezcan de la esfera educativa. Además, la Administración se apodera del lenguaje de estos colectivos pero no de los conceptos: inhabilita a los MRP de lenguaje y vacía a los conceptos de contenido. Esto deriva en que la ciudadanía y el profesorado identifiquen a los MRP con la Administración, perdiendo su legitimidad y frescura. Puesto que no hubo un cambio enriquecedor sustancialmente hablando en términos pedagógicos, ni mejora de la situación profesional de los docentes en los años de gobierno socialista, aumentó el descontento entre los docentes hacia el gobierno y hacia los MRP. Todo esto derivó en que la población externa al mundo de los MRP y, en especial el profesorado, perdiesen confianza en ellos por esta identificación léxica entre MRP y Administración.

En definitiva, se crea un distanciamiento entre el PSOE y los MRP al verse estos defraudados y engañados por el partido gobernante, llegando incluso este último a expulsarlos del Consejo Escolar del

Estado —los MRP solo estuvieron dos años—, comenzando una invisibilidad consciente por parte del Ministerio hacia estos.

Actualmente podríamos decir que continuamos con esta cuarta etapa o, incluso, que ha empezado una quinta, puesto que la tendencia a la baja de estos MRP parece haber terminado, estando ahora en un momento de estabilización o incluso de revitalización. En esta línea situamos a Aguilar, Basells y Surroca (2014), para quienes las escuelas de verano cada vez congregan a más gente y despiertan una ilusión inusitada en ellas. Gavaldà y Santisteban (2014) son también optimistas por las grandes posibilidades que ofrecen los MRP para la formación docente, una formación diferente a la de la Administración en estos tiempos de crisis económica y de modelo productivo, consiguiendo cada vez mayor número de adeptos dentro del profesorado.

Esto nos lleva a recordar la crisis del año 1898 que provocó la llegada de la Escuela Nueva a España. Puede que ahora esta otra crisis esté provocando la llegada de otro modelo educativo, político y ético.

Dilucidar el futuro de los MRP es una cuestión difícil de vislumbrar, pero podemos afirmar que empiezan a crearse colectivos en localidades que antes no existían, por ejemplo: «Disoñando» en Cádiz, «Colectivo Ama-gi» de Leganés, «Grupo de Alcobendas», «Grupo de Parla» o «Conspiración Educativa» de Segovia. Recientemente se realizó el IV Congreso Estatal de MRP en Segovia y Lleida (2014) y el XXVIII Encuentro Estatal de MRP en Alicante (2016). En este último encuentro hubo una presentación de los nuevos colectivos que están surgiendo en el Estado. Así, además del grupo de Cádiz anteriormente citado, se presentó otro grupo del País Valencià, otro de Lleida y la solicitud formal del MCEP de Valencia de formar parte de la Confederación Estatal de MRP.

1.2. Valores y señas de identidad de los MRP

Nos situamos ante un punto muy difícil de narrar, puesto que no partimos de un ente físico concreto, en realidad se trata de una multitud de colectivos independientes y circunscritos a sus propias realidades particulares; sin obviar, que son colectivos formados por docentes y no docentes de toda índole e ideología, lo cual dificulta aún más nuestra tarea. Nos pondríamos en una tesitura muy complicada si quisiésemos externamente definir los puntos de encuentro de todos ellos. Así, sus

encuentros y congresos los han utilizado entre otras funciones para realizar un trabajo de confluencia y definir qué es lo que les une. Hernández Díaz (2012) nos relata qué documentos y actividades realizan en estos espacios y tiempos:

En estos encuentros se han ido fraguando documentos como los de «Escuela Pública», «Funciones y competencias de los MRP», y otros. Se han discutido y aprobado acuerdos sobre diferentes temas de interés común: definición de las escuelas de verano y MRP; autonomía-relación, coordinación e intercambios entre ellos; relación con otros organismos; realización y contenidos de las escuelas de verano; subsistencia, características y objetivos de los grupos; modelo de escuela pública; funciones y competencias de los MRP; fracaso escolar; carrera docente; organización de los MRP del Estado español; relaciones con la Administración y futuro de las escuelas de verano. (p. 92)

Por ello, antes de pasar a desengranar los puntos de encuentro y entendimiento trabajados en los encuentros y congresos, nos vamos a detener en los valores y señas de identidad tratados por diversos autores del espacio que ocupan estos colectivos.

Observamos que los MRP son específicos de un área geográfica determinada, puesto que procuran tener una fuerte vinculación al medio y al contexto, con la pretensión de conseguir un desarrollo integral desde el contexto educativo y social, no siendo esto posible si hubiese algún movimiento que cubriera una gran área geográfica, lo que le haría desvincularse de la realidad cercana sobre la que pretende actuar.

Aragón (2003) destaca la vinculación de cada colectivo con su singularidad regional. A pesar de ello, existe una relación entre los MRP de ámbito estatal con la pretensión de aunar criterios y recabar apoyos, «la unión hace la fuerza», con una reflexión e intercambio de ideas y experiencias, pero con una independencia total entre ellos. La condición de especificidad geográfica y de independencia organizativa no ha sido óbice para que haya una cooperación y colaboración entre todos ellos a través de la Confederación de MRP, la cual se constituye después del primer Congreso celebrado en 1983. En ese primer momento se piensa más bien en la creación de una Federación, debido a la escasa acción conjunta hasta ese momento:

La voluntad de acción conjunta desde esa independencia se ha visto plasmada en otros congresos —además de en todos los encuentros

generales y etapas— de carácter muy diferente para tratar de dar respuesta a dos épocas distintas: una de perspectivas de avance pedagógico-educativo y otra de necesidad de respuesta social conjunta. (Aragón, 2003, p. 88).

Yanes (1997) nombra a su estudio *La república del profesorado*, haciendo clara referencia a la manera en la que se organizan estos grupos: de una manera autónoma e independiente, pero también democrática y asamblearia. Cada colectivo es independiente tanto de la Administración como del resto de colectivos, son movimientos autónomos y autogestionados por los propios miembros, «es un movimiento pedagógico autónomo, gestado y administrado desde los propios maestros y profesores» (Hernández Díaz, 2012, p. 86).

Aragón (2003), también nos amplía el conocimiento sobre el funcionamiento interno y organizativo de los MRP. Igualmente afirma que se rigen por unos principios de jerarquía horizontal, ponen en práctica las maneras de actuación que consideran más democráticas, son asamblearios, independientes a todo tipo de organización, administración o asociación. Con una clara intención de existencia basada en el desarrollo de actividades y abiertos a todo tipo de ideología política que sea respetuosa con sus principios.

En el II Congreso de MRP, celebrado en Gandía (1989), se incluye en las conclusiones una definición de estos. Así, se definen como un movimiento social que quiere confluir con otros colectivos o movimientos sociales para la transformación de la escuela y la sociedad; siendo los MRP independientes de cualquier administración o de cualquier organización política o sindical; trabajando autónomamente para la creación del conocimiento pedagógico que les lleve a un proyecto educativo común, pero con la finalidad de la transformación de la escuela. Julio Rogero del MRP colectivo «Escuela Abierta», en un artículo publicado en la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, los describe y define así:

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), grupos autónomos y autoorganizados de docentes de diversas etapas educativas, nacen para dar respuestas a las necesidades de formación permanente y trabajar por un modelo de Escuela Pública que responda a la urgencia de hacer real el derecho ciudadano a la educación de todos los seres humanos. (Rogero, 2010, p. 1)

Vamos a continuar con Rogero (2010), puesto que él nos confirma que estos colectivos están formados por trabajadores de la enseñanza pertenecientes a todas las etapas y quehaceres dentro del sistema educativo; que como movimiento social que son, buscan la transformación de la educación y de la sociedad; y que como veremos más detenidamente con posterioridad, defienden un modelo de Escuela Pública que difiere sustancialmente del estatal predominante.

Los MRP son grupos de profesoras y profesores que se organizan para enriquecer su práctica diaria con la propia reflexión, un trabajo gratuito y voluntario con «la voluntad realista de cambiar la escuela» (Codina i Mir, 2002, p. 103).

Molina Galván (2010), por su parte, define el campo propio de la práctica de renovación pedagógica a partir de tres grandes características: la sociopolítica, la científica y la autonomía que debe tener la praxis educativa. Estas características sirven de base para las propuestas pedagógicas lanzadas para la práctica educativa o la formación permanente del profesorado. Donde el carácter de la praxis escolar se articula en torno a un modelo de Escuela Pública y Popular. El principio científico-investigador está presente en la práctica diaria de los docentes. Y se desarrollan grupos autónomos de profesionales de la enseñanza para la reflexión, la investigación, y el intercambio de experiencias.

Hernández Díaz (2012) nos señala las principales señas de identidad de los MRP, que se incluyeron en las conclusiones del V Encuentro de MRP de 1983. Entre ellas, podemos destacar la transformación de la escuela por medio de la investigación y la reflexión conjunta entre todos los profesionales y la comunidad escolar; la creación de un espacio de participación y de gestión democrática que haga posible una escuela pública —este concepto de «público» es complejo y ha sido definido y redefinido en todos los congresos—, en la cual encontramos diversas cualidades que trabajaremos más adelante, como que sea gratuita, laica, igualitaria, democrática, abierta...; la potenciación de la competencia dinamizadora de los docentes; y la formación profesional permanente para el proceso de renovación pedagógica:

- Transformar la escuela mediante un proceso de reflexión e investigación.

- Potenciación de la escuela pública, democrática, pluralista e igualitaria, y ligada a las realidades y contextos concretos según se ha definido en otros Encuentros.
- Continuar el proceso de renovación pedagógica del profesorado, cumpliendo un papel dinamizador en el mismo.
- Consolidar cada colectivo en su propio ámbito, y así sentar las bases de una coordinación a niveles superiores en aspectos comunes, ante la nueva situación sociopolítica. (Hernández Díaz, 2012, p. 95)

Dentro de todo este quehacer de los movimientos hay un claro componente crítico, pero dicho componente siempre tiene una actitud constructiva. En su crítica impera una clara intención renovadora que pretende que la Administración, la comunidad educativa o la sociedad cambien de rumbo hacia una situación más justa y equitativa de la sociedad o de la escuela.

Se proponen «un papel de crítica constructiva frente a la Administración en primer lugar, a la sociedad en general y a la Comunidad Educativa en particular» sin perder de vista la realidad sobre la que actúan y los «principios utópicos» que los orientan. (Rogeró, 2010, p. 11)

Según Martínez Bonafé (1998), estos movimientos critican al sistema de enseñanza por su inoperancia y tradicionalismo. A su vez, realizan una reconsideración sobre el currículo educativo en su globalidad: finalidades y objetivos, contenidos, metodología, funcionalidad del profesorado o sobre la finalidad de la escuela como agente de cambio social. Asimismo, los principios o finalidades de acción de estos colectivos serían los siguientes:

- Conexión de la realidad social y la realidad educativa.
- Solidaridad con las personas y grupos injustamente tratados por razones de clase, género o etnia.
- Búsqueda del saber y la cultura para la emancipación.
- Renovación de la enseñanza a través de la renovación de la propia práctica docente.
- Desarrollo, comprensión y comunicación de las ideas a través de un movimiento organizado. (Martínez Bonafé, 1998, p. 188)

Aragón (2003) señala que los propósitos de los MRP son los siguientes: acercarse a la realidad en la que viven los alumnos y alumnas; realizar un trabajo conjunto con la comunidad educativa y en especial con los docentes, facilitando la reflexión e intercambio de la práctica docente; la supresión de las injusticias tanto educativas como de la sociedad; y la

creación de puentes con otras ideas renovadoras para hacer más efectivas y generales estas prácticas:

Primero, renovar la práctica para hacerla más cercana a todo el alumnado y para darle más sentido para él. En segundo lugar, reflexionar sobre esa práctica con intención de saber para qué actuamos. En tercer lugar, conectar con más profesores y profesoras para que sigan esas líneas que tratan de trazarse, siempre intercambiando con las suyas para enriquecimiento mutuo. En cuarto lugar, acercarse a otros elementos renovadores de la comunidad educativa y de la sociedad para intentar extender planteamientos renovadores y actuar conjuntamente contra las situaciones injustas en relación a la educación y otros asuntos más generales. (Aragón, 2003, p. 88)

Hemos observado la naturaleza holística de las aportaciones recogidas, esto es debido principalmente a que estamos enmarcados dentro de una ciencia social global como la educación (Clark, 1997). En la vida real no se dan actos —aislados— que no tengan que ver con otros, todo se encuentra interconectado. Esta interconexión la vamos a poder observar a continuación, cuando desgranemos los valores y señas de identidad, puesto que habrá continuas referencias cruzadas entre unos valores y otros, o entre unas señas de identidad y otras.

1.2.1. Renovación pedagógica

A pesar de que este punto será ampliamente trabajado a lo largo del presente estudio, sí haremos una breve introducción de lo que consideran estos colectivos que es la renovación de la enseñanza. Asimismo, el concepto de renovación pedagógica es asumido por los MRP al entender estos que hace referencia a un enfoque global, donde se incluye una alternativa educativa que va más allá del reciclaje como una visión puntual y técnica (Confederación de MRP, 1985). Observamos en la literatura pedagógica continuas alusiones a la renovación pedagógica, en la que se entiende a esta como una manera diferente de abordar el ejercicio educativo, centrándose en el propio proceso educativo o en la organización escolar.

Las prácticas de renovación pedagógica han representado —antes y ahora— una manera diferente de abordar los procesos educativos y de entender la institución escolar, una actitud que ha promovido la innovación constante con el fin de mejorar la respuesta que ofrecía

dicha institución a los retos educativos que la sociedad planteaba. (Pericacho, 2013, p. 48)

La misión del educador consiste en seleccionar aquellas cuestiones que dentro de la experiencia son potencialmente estimulantes y dotar al alumno de estructuras para ampliar su experiencia ulterior, teniendo siempre presente que es una enseñanza para la vida y que tenemos que presentar aprendizajes significativos. Determinamos el qué enseñar mirando al entorno y el cómo enseñar mirando al alumnado.

Para Elejabeitia y Redal (1983), la ciencia educativa o pedagógica está basada en un grupo de conocimientos sobre el educando, el educador, el contexto social y el grupo aula; sobre las relaciones entre el grupo de iguales, profesor y alumno y sobre el profesorado entre sí. Todo ello dependiente de un marco teórico global de entendimiento sobre los conceptos de hombre y sociedad, y sobre otros conceptos también globales como la salud, la maduración, el desarrollo, la cooperación, el crecimiento, la sociabilidad, el conocimiento... con lo que el cambio o desarrollo de cualquier elemento significativo sería una renovación pedagógica.

También la podemos entender como una innovación realizada en cualquier aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje que ocasione un cambio positivo en dicho proceso:

Uno de los campos propios de los MRP es la renovación pedagógica, entendida como el cambio positivo, favorecedor del desarrollo integral e integrador, personal y colectivo que se produce en cualquier aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto más cuanto más planificado, estable y global sea. (Esteban Frades, 1995, p. 442)

Una actividad como la educación, que ha sido estudiada y que ha estado en continuo ejercicio desde hace siglos, nos hace pensar que está en un periodo de madurez que no concuerda con lo que vemos y sentimos cuando estamos dentro de la escuela. Así, en *Renovación de la enseñanza a través de la renovación de la propia práctica docente*, Martínez Bonafé (1998) señala como la principal causa de esta inmadurez científica la burocratización de la Administración y de la escuela, lo que ha provocado una separación total entre la teoría y la práctica, y entre lo que es el experto teórico y el técnico práctico que ejecuta la idea.

Aragón (2003) afirma que los MRP trabajan para «explicar y cambiar» la teoría y la práctica educativa, ya que son dos realidades dependientes mutuamente: «Son generadores de teoría renovadora en la educación, que, a veces, es poco asumida socialmente (...). También promueven una práctica que tampoco suele ser mayoritaria, quizá por lo mismo, por poco pragmática» (Aragón, 2003, p. 93).

Los MRP dan un papel importantísimo a la investigación-acción para promover la renovación pedagógica, son una corriente pedagógica de carácter teórico y práctico, asumiendo que el auténtico experto educativo es el maestro. El profesorado tiene básicamente que conseguir planificar la educación, inventarla y hablar de ella. Que sea el que vive en ella y el que trabaja en ella, el que realice la planificación educativa y no el experto teórico que normalmente se encuentra muy separado de la práctica cotidiana y habla desde la suposición, la cual muchas veces no tiene mucha relación con la realidad.

La investigación-acción es ampliamente compartida por gran parte del profesorado de las distintas escuelas del territorio estatal. Para Pérez Gómez (1991), este papel del docente-investigador y experto educativo no se ha conseguido dignificar, ya que los maestros desde la Administración y las élites universitarias sufren una degradación constante a meros técnicos educativos.

Dentro de esta proletarización se incluye la creciente limitación a la formación profesional de los docentes no universitarios. Las administraciones dentro de las licencias por estudios que convocan todos los años, sacan ayudas para realizar investigaciones de algún aspecto concreto de la enseñanza y que esta la realicen los docentes de la escuela; pero cada vez tienen menos respaldo tanto económico como del número total de licencias⁵. Además, todo esto no deja de ser meramente testimonial si lo comparamos con todo el universo docente, ya que son licencias para un número muy reducido de profesorado y nunca conseguirán así estar dentro de la naturaleza del cuerpo docente.

⁵ Hemos accedido a la Consejería de Educación de la Región de Murcia (hemos elegido esta al azar). Las licencias por estudio retribuidas terminan en 2011, a partir de esa fecha desaparecen las licencias. En 2016 hay una nueva convocatoria pero ya las licencias son no retribuidas (accedido el 13 de mayo, 2016, desde: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4280&IDTIPO=100&RASTRO=c798\\$m](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4280&IDTIPO=100&RASTRO=c798$m)). En la Comunidad de Madrid desde el año 2010 ha pasado algo similar (accedido el 13 de mayo, 2016, desde: http://www.madrid.org/dat_capital/tematico/t_personal_fl.htm).

Otro aspecto de este menosprecio de la Administración a sus docentes lo encontramos cuando observamos que las investigaciones realizadas por los maestros y las maestras dentro del propio sistema educativo no se tienen de referencia para modificar un ápice el sistema de enseñanza diseñado por «expertos».

Pese a ello, Codina i Mir (2010), Rogero (2010) y los MRP, opinan que hay una gran posibilidad de cambio:

La fuerte apuesta que la Administración está haciendo por la jerarquización, el reglamentismo, el control, la meritocracia y la formación permanente ligada al estímulo económico y al credencialismo se verá contrarrestada por el reencuentro de los educadores con sus necesidades más radicalmente humanas: el reconocerse a sí mismos como sujetos completos de poder. (Rogero, 2010, p.18)

Pero la renovación pedagógica, según la Confederación de MRP (1989) y Viñao Frago (2014), no solo tiene un componente educativo y formativo, sino que se pueden ver en ella varios componentes: el político, el social... Es compleja. Ha habido muchos intentos de definir esta realidad confusa, probablemente no haya ninguno definitivo, pero sí hay muchos válidos para entender la naturaleza del problema.

Nosotros incluimos una definición de renovación pedagógica realizada por los propios MRP. Para ellos, todo problema relacionado con la escuela tiene múltiples perspectivas: política, laboral, pedagógica, social... Todas ellas están interrelacionadas de modo que quien se posicione ante cualquier cuestión escolar, directa o indirectamente, lo está haciendo sobre otros muchos aspectos políticos, laborales, sociales.... Entienden la praxis escolar como la acción que genera una reflexión teórica que, a su vez, da lugar a una modificación de la propia práctica. Esto supone un proceso distinto al de la política educativa, aunque esté condicionada por ella. En la práctica escolar se concreta un proyecto curricular, cultural y político a través del pensamiento práctico del profesor o profesora, y de su realización en un contexto escolar y social determinado. Solo podemos entender la renovación pedagógica cuando se tiene en cuenta que:

- La práctica y la teoría escolar tienen un carácter sociopolítico que implica el establecimiento y defensa de ciertos principios y

critérios —articulados, en nuestro caso, a través de la alternativa por la escuela pública—.

- Es necesario desarrollar el carácter científico investigador —en la teoría y la práctica— que impregna la labor de los enseñantes.
- Es necesario también establecer plataformas autónomas de debate, contraste de experiencias e investigación, tanto en el seno de los MRP como con el conjunto de colectivos y grupos implicados en la tarea educativa. (Confederación Estatal de MRP, 1989, p. 149)

Llorente Cortés (2003) hace un breve resumen de todo en lo que han contribuido y contribuyen estos colectivos a la educación y a la sociedad en general, tales como: impulsar nuevas prácticas educativas o la organización y gestión democrática de los centros; favorecer el trabajo autónomo de estos pero a la vez coordinar y aunar esfuerzos con otros similares; poner en marcha nuevas experiencias educativas, evaluarlas y transformarlas; la evaluación constante de la práctica educativa —lo que ha aumentado la investigación educativa—; el respeto a las diferencias particulares tanto ideológicas, de sexo, cultura, religión... creando espacios de participación y respeto a estas diferencias; el desarrollo integral de los sujetos, etc. En definitiva, una selección de la cultura escolar y del contenido curricular no inocente, considerando a este como un elemento no neutro, y, por ello, determinante en la finalidad educativa de la compensación y la promoción social, o en la lucha contra eso que se ha denominado «darwinismo social y educación bancaria».

Frente al tradicionalismo pedagógico, la renovación pedagógica ha impulsado a nivel general y llevado a la práctica en numerosas experiencias, ideas como la gestión democrática del sistema educativo, la participación democrática plural y políticamente organizada, los principios de descentralización y autonomía, la incorporación de las conclusiones científico-pedagógicas para informar y orientar los procesos de intervención didáctica, la asunción del pluralismo filosófico, ideológico y axiológico a la hora de definir la cultura escolar, la consideración del entorno sociológico, cultural y lingüístico en la acción educativa, la promoción de estrategias de aminoramiento de la selectividad social a través de las funciones del sistema educativo y el favorecimiento de la movilidad social, la potenciación de una educación integral, la consideración de los factores diversos que inciden en la realización de los aprendizajes, el protagonismo del alumnado, la búsqueda de un sistema curricular integrado y ascendente que recogiera reivindicaciones de otros movimientos sociales y otras muchas. (Llorente Cortés, 2003, p. 2)

Gómez Llorente (2007), recordándonos a la insigne maestra Marta Mata, afirma el valor que debe tener la pedagogía activa, puesto que es esta la que asegura el derecho a la educación de los menores y la única que garantiza el desarrollo integral de las personas: «La educación escolar ha de basarse en los principios de la pedagogía activa, porque solo de esa manera se conseguirá el desenvolvimiento integral de la personalidad humana» (p. 7).

Hernández Díaz (2012) afirma que dentro de las pretensiones de estos colectivos está la de mejorar un sistema educativo anticuado, segregacionista y darwinista. Superando el currículo «enciclopédico» en el que persiste un profesorado no formado para las exigencias actuales, y con una estructura jerarquizada que no puede educar en la democracia, en la cultura de la participación o frente a una escuela innovadora, pública y activa.

Y ya para terminar este punto sobre la renovación pedagógica, incluimos a Martínez Bonafé (1998), quien nos trae algunas características que debe tener esta educación renovada:

- La enseñanza ha de ser científica y centrada en la actividad del alumno.
- El alumno ha de ser el sujeto de su propio proceso de formación y aprendizaje.
- La enseñanza ha de ser globalizada e interdisciplinar.
- Que fomente el desarrollo integral del alumnado: manual, intelectual, artística, social y física. (Martínez Bonafé, 1998, p. 188)

1.2.2. La visión política de los MRP

Antonio Gramsci proclamaba «¡Todo es política!» hablando de la imposibilidad de una supuesta neutralidad en la escuela. En esta misma línea se sitúa Beltrán Llavador (1991), quien afirma que «nada parece más ingenuo que la pretensión de negar las funciones políticas de lo escolar, si bien cierta ideología del individualismo pueda seguir empeñada en ello» (1991, p. 21). Por ello, en la trayectoria de los MRP se observan multitud de acciones de movilización con un sentido político, como la defensa y reconocimiento de las «libertades democráticas y de los derechos de expresión, asociación, reunión; en la generación de una cultura democrática y en el compromiso

sociopolítico de la práctica educativa» (Lázaro, Martínez y Mayordomo, 2011, p. 64).

Política y educación siempre han estado unidas, ya no solo por intereses partidistas en la utilización de la educación como sistema de manipulación de conciencias, sino porque un pueblo instruido y educado es muy distinto del que no, «cuando todo español no solo sepa leer, que ya es bastante, sino tenga ansias de leer, de gozar y divertirse, sí, de divertirse leyendo, habrá una nueva España» (Manuel Bartolomé Cossío en la presentación de las Misiones Pedagógicas, 1931, citado en Aldecoa, 2007, p. 143).

Podríamos hacer una proclama de las bondades o vicios que puede tener el actual sistema educativo, pero sería muy difícil acercarnos al nivel de análisis al que se acerca el maestro ya fallecido Ignacio Fernández de Castro (2006), quien nos contextualiza perfectamente el posicionamiento político de estos colectivos en materia educativa:

La educación pública institucionalizada en el Estado es un instrumento del liberalismo contra la enseñanza profesional y el sistema patriarcal de acceso y mantenimiento de los privilegios sociales. El problema a mi juicio es que la acrítica identificación de la escuela pública con la escuela estatal hace imposible cual o al menos difícil que desde la izquierda se analice y se admita que lo que hoy está en juego en el proceso de reformas del sistema es la funcionalidad liberal del sistema de educación público contra la funcionalidad que le asigna una derecha confesional todavía aferrada a que la sociedad y su reproducción se asiente sobre la familia patriarcal. (...) Sin embargo, antes de llegar a conclusiones finales, este análisis precisa introducir el proceso de privatización de la educación pública que ensaya llevar adelante tanto la oposición liberal como la conservadora así como el olvido por todos de la democratización del sistema. (p. 24)

El nacimiento de los MRP ya estaba marcado por la conexión existente entre la realidad económica y política con la educativa. En Barreiro (1996) se constata esta relación evidente que existe entre el sistema productivo, político y educativo.

La vinculación de los MRP con la política es grande, entre otras cosas, por ese supuesto de que educación y política están totalmente ligadas. Aragón (2003) denomina a los MRP como un «movimiento de resistencia» para intentar que no se desarrollen privaciones o

limitaciones de los derechos conseguidos en la esfera social. Asimismo, Ibáñez (2003) nos narra el claro objetivo de transformación social que tienen estos colectivos.

Los MRP son a nivel educativo como pueden ser en la esfera política los diversos partidos transformadores, alternativos o revolucionarios; los cuales son organizaciones para la transformación de la sociedad imperante en una más igualitaria, equitativa y de respeto a las libertades individuales. Al igual que los partidos políticos acompañan a los sistemas políticos, los MRP acompañan al sistema educativo para transformarlo.

Así, Elejabeitia y Rendal (1983) los denomina como la «correa de transmisión» de la escuela que da pasos hacia una sociedad ideal. Pero a la vez que propician el cambio, son también movimientos de resistencia ante el sistema liberal, «los MRP como movimiento de resistencia y/o como movimientos contrahegemónicos» (Yanes, 1997, p. 198).

El documento *Funciones y competencias de los colectivos de renovación pedagógica*, fue aprobado en Sevilla (1981). En este documento se establecían las funciones específicas de los MRP. Pero ya daban cuenta de la dificultad o la imposibilidad que hay de desligar la educación de la política y del movimiento sindical, por la clara vinculación social que tiene el propio acto educativo:

Plantear una alternativa global al sistema de enseñanza vigente no los exime de deslindar bien sus objetivos pedagógicos de los puramente sindicales o políticos y recabar para sí mismos un carácter netamente específico. (...) Es cierto que en la educación siempre topamos, se quiera o no, con el problema de las finalidades y objetivos por un lado, y por otro, con las limitaciones socioeconómicas y políticas de carácter estructural. Pero todo ello no nos debe impedir que deslindemos con claridad nuestro campo de actuación, sin que este implique renunciar a que en el seno de los colectivos se propicien los debates y las reflexiones sobre las alternativas políticas que subyacen bajo las propuestas pedagógicas, que son nuestro campo específico. (Confederación de MRP, 1981, citado en Juárez, 1983, p. 14)

Gómez Llorente (2007) reflexiona sobre los principios educativos que dirigieron la actuación profesional y personal de Marta Mata. En esta deliberación se pone de manifiesto la clara conciencia política de Marta Mata y por ende del MRP que nace con ella —Associació de Mestres

«Rosa Sensat»—. Pretenden terminar, por la injusticia que genera, con la escuela instrumentalizada en la perpetuación de la sociedad de clases.

La educación ha servido durante siglos como instrumento reproductor de la ideología dominante mediante el adoctrinamiento, y como reproductor de la desigualdad social por medio de la selección de los conocimientos suministrados a cada cual en función del destino que tenía predeterminado. (Gómez Llorente, 2007, p. 2)

Estos colectivos en su andadura van creando nuevas señas de identidad e identificándose con determinados movimientos sociales. Por ello, Llorente Cortés (2003) nos acerca los retos que se marcaban en ese momento, unos retos que han evolucionado al igual que ha evolucionado la sociedad. Entre estos desafíos cobra especial importancia la educación crítica ante los nuevos medios de comunicación de masas y la preocupante inmovilización social o la falta de participación democrática en las diferentes instituciones:

Es un objetivo prioritario reivindicar el sentido de la educación como servicio público que se debe garantizar desde los Estados y la escuela como lugar en el que se crea cultura. Para ello es necesario profundizar en la participación social y en la organización democrática. Luchar contra la manipulación de los medios de comunicación de masas; contra la banalización de grandes problemas mundiales como la pobreza, la injusticia, la destrucción del medio ambiente o la represión; superar la tendencia creciente a la desmovilización social, al consumismo salvaje y al ocio programado; cuestionar la dictadura de los espacios y los tiempos, etc., son algunos de los retos a los que nos enfrentamos los Movimientos Sociales que trabajamos por la justicia social y la paz. (Llorente Cortés, 2003, p. 1)

Para Escolano Benito (1989), estos colectivos ya se movilizaron en contra de los valores que transmitía la escuela franquista, algo que ha continuado hasta nuestros días. En una línea parecida encontramos a Rodolfo Llopis, quien sostenía ya en la II República española lo siguiente:

Nosotros queremos que la escuela sea hecha de tal forma que podamos perfectamente respetar esta conciencia infantil, y lo deseamos porque lo merece el niño, y porque lo necesita el país, y porque queremos que después no pase al niño la gran tragedia que hemos pasado tantos de nosotros ateniéndonos que quitar el lastre que nos pusieron imprudentemente en la escuela o en las instituciones por

donde pasamos; queremos que esta conciencia infantil se formen libremente y que la escuela sea liberadora y libertadora de la conciencia infantil. (Llopis, 1931, citado en Gómez Llorente, 2007, p. 3)

Antes de finalizar este epígrafe, queremos insistir en la conexión que existe entre un determinado modelo de escuela y la transmisión de valores. Para los MRP, todos los modelos educativos siguen un patrón ideológico, el cual transmite unos determinados valores y nos inculca una manera de pensar que nos acompañará toda la vida. Por eso, por la implicación ideológica subyacente, es importante seleccionar bien un modelo educativo u otro.

1.2.3. El Compromiso Pedagógico

El compromiso pedagógico es concepto difícil de definir puesto que puede hacer referencia a varios supuestos. Pero dentro de estos movimientos estaría cerca de la intención de poner todo el saber pedagógico a disposición de una emancipación y de una formación plena del individuo, para que este pueda llegar a ser un claro actor en la mejora y en la consecución de una sociedad más equitativa e igualitaria, muy en consonancia con el punto de escuela pública que veremos más adelante.

Los MRP son colectivos que remarcan su trabajo dentro de la escuela aunque también colaboran con otros colectivos sociales extra-escolares. Por ello, el compromiso pedagógico es educativo y extra-educativo. Estamos de acuerdo con Martínez Bonafé (1994) y el acercamiento que hace al compromiso pedagógico dentro de los MRP con valores como la solidaridad, la justicia, la emancipación o la renovación de la enseñanza:

Con matices y diferencias, el universo conceptual y práctico del compromiso pedagógico puede identificarse a través de los siguientes rasgos: conexión de la realidad social y la realidad educativa, solidaridad con las personas y grupos sociales sometidos a algún tipo de injusticia, búsqueda del saber y la cultura para la emancipación, renovación de la enseñanza a través de la renovación de la propia práctica docente, desarrollo, comprensión y comunicación de las ideas a través de un movimiento organizado. (Martínez Bonafé, 1994, p. 8)

Este compromiso pedagógico tiene que hacer frente a una política educativa que, en muchas ocasiones, ha sido contraria a la visión educativa de los MRP. Por lo tanto, esta responsabilidad ha forjado una clara resistencia a la Administración y a sus planes educativos, como nos muestran Doménech y Viñas (1992), «en el seno de este movimiento estamos convencidos de todo esto y que desde hace tiempo iniciamos un movimiento de *resistencia pedagógica* que se prolonga hasta hoy» (Doménech y Viñas, 1992, p. 72).

Martínez Bonafé (1998), Ibáñez (2003) y Doménech (2003) afirman que el compromiso pedagógico de estos colectivos está enfocado a la búsqueda de una emancipación, del encuentro de la libertad, de una pedagogía solidaria y científica y de una formación profesional del profesorado que lleve a la consecución de estos principios en sus aulas, y por ende, a la sociedad:

El universo conceptual y práctico del compromiso pedagógico puede identificarse a través de los siguientes rasgos: Conexión de la realidad social y la realidad educativa. Solidaridad con las personas y grupos sociales injustamente tratados por razones de clase, género o etnia. Búsqueda del saber y la cultura para la emancipación. Renovación de la enseñanza a través de la renovación de la propia práctica docente. Desarrollo, comprensión y comunicación de las ideas a través de un movimiento organizado. (Martínez Bonafé, 1998, p. 188)

Hasta ahora, hemos podido observar claramente que el compromiso pedagógico tiene una conexión con otros valores y señas de identidad. Como expusimos anteriormente, producen una maraña o tejido que genera una visión holística de la realidad y, con ello, una respuesta también holística y global a esa realidad compleja.

De acuerdo con Aragón (2003), los MRP hacen un trabajo organizado en la escuela y en distintos colectivos para llegar a toda la sociedad. Pretendiendo conseguir el desarrollo de un espíritu crítico en toda la ciudadanía, que les posibilite ser sujetos activos en una sociedad democrática y participativa.

En esa misma línea encontramos la *Conexión de la realidad social y la realidad educativa* (de la enumeración anterior de Martínez Bonafé, 1998, p. 188), que hace referencia a la conexión que debe haber entre la escuela, el contexto social y la lucha emancipadora que deben acometer las clases populares. La estructura social actual es consecuencia y producto del reflejo histórico de la lucha entre clases. En esa línea,

Rogero (2010) continúa haciendo referencia a la unión entre escuela y sociedad y cómo la transformación de cada una lleva asociada la transformación de la otra: «Se reconocen a sí mismos como trabajadores y trabajadoras intelectuales transformadores en el sentido de búsqueda de un modelo de escuela y de sociedad distinto del actual» (p. 11).

Pero este compromiso pedagógico no es exclusivo de los MRP, sino que conecta con una multitud de referentes pedagógicos. Freire (1971) hacía un claro alegato de la exigencia de promover una educación comprometida con la liberación de las personas a título individual y colectivo, en la búsqueda de la felicidad y no de la rentabilidad del trabajo.

Educar no es preparar para el mercado de trabajo de la sociedad neoliberal. Es hacer personas felices, comprometidas con las causas sociales. Seres conscientes de su capacidad para transformar la sociedad y crear un mundo de libertad y justicia. (Di Pacce, 2004)

Para Yanes (2014), este trabajo de liberación se realiza en comunión con otras personas, ya que el individualismo no provoca un cambio social que permita la «salvación» de nadie, «nadie salva a nadie, nadie se salva solo, las personas se salvan en comunión» (Yanes, 2014), haciendo clara referencia a la concepción freiriana de la educación y de la emancipación.

Un compromiso pedagógico que busca la función emancipadora de la educación y la liberación del individuo. El saber está relacionado con la soberanía personal y la escuela racionalista o la escuela científica; esto es una de las cualidades de la escuela pública de los MRP, lo que permite que todo el alumnado consiga un bagaje cultural, una experimentación y un conocimiento suficiente como para crear un sentido crítico que le haga libre-pensador. Por ello, uno de nuestros principales retos es la consecución de unas formas y unas relaciones culturales que generen conocimiento y no alienación, y que produzcan emancipación frente a opresión o dependencia.

1.2.4. Como Movimiento Social Solidario

Si revisamos la obra de Esteban Medina (1977), observamos que deja claro que la tradición educativa española mana del autoritarismo.

Aunque es obvio que los tiempos han cambiado desde la publicación de esta obra, aún podemos afirmar con ciertos matices que sigue vigente el control social como uno de los posibles fines de la educación.

La educación ha tenido en España una característica constante a lo largo del tiempo: ha centrado a su alrededor una serie de luchas encarnizadas que han ido resolviendo, provisional e insatisfactoriamente, la cuestión de la función social y el control de la misma en cada momento histórico. (Esteban Medina, 1977, p. 11)

Ante esta perspectiva, los MRP plantean una transformación social y cultural. Dentro de este planteamiento situamos a Martínez Bonafé (1998) que en su epígrafe *Desarrollo, comprensión y comunicación de las ideas a través de un movimiento organizado*, habla del desarrollo de la conciencia social, la cual se obtiene con una formación grupal como colectivo y con un aprendizaje social compartido. Para ello, habrá que crear nuevas formas de enseñanza y cambiar el modelo de planificación educativa.

Los MRP mantienen una posición común con algunos movimientos sociales que pretenden la transformación de la sociedad. Así, estos movimientos asumen junto con otros colectivos sociales el compromiso de la transformación social, desde la potenciación del desarrollo de las clases populares y de los colectivos en desventaja socio-económica.

Aragón (2003) habla de «Concejo Educativo» como una organización social que, además, trabaja con otras organizaciones sociales para conseguir un mundo mejor e introduce el término de «renovación socioeducativa». Julio Rogero (2010) nos advierte de la necesidad de los MRP para hallar puentes de comunicación y de acción con otros movimientos sociales:

La necesidad de redefinir la función social de los MRP, de unificar esfuerzos con otros movimientos sociales progresistas para influir de manera real en las decisiones de política educativa y social que propicien un avance cualitativo de la Escuela Pública y Democrática. (p. 146)

Los MRP se plantean proyectos compartidos o comunes con otros movimientos sociales: «en primer lugar, los que planteen incidir directamente sobre la realidad escolar; en segundo lugar, proyectos más amplios con una importante dimensión educativa; y, finalmente, proyectos con otras finalidades sociales en un sentido más amplio»

(Confederación de MRP, 1996, p. 33). Es curioso que en este tercer Congreso de MRP, ya planteen la necesidad de un pacto social por la educación, diferente al pacto por la educación que se está planteando actualmente desde distintos partidos políticos, pero muy similar al diálogo por la educación que promueven diversos colectivos y agentes sociales.

Hemos de trabajar junto a otros movimientos progresistas para llegar a un pacto social por la educación que ayude a superar las contradicciones actuales sobre el papel social de la escuela. Profundizar en la participación social y en la organización democrática debería ser el objetivo principal de un proyecto educativo global para nuestra sociedad. (Confederación de MRP, 1996, p. 33)

Un trabajo conjunto con otros colectivos con los que comparten puntos en común o tienen una incidencia conjunta, especialmente en materia educativa y de promoción de una escuela para las clases populares:

Como movimiento social confluímos con otros, principalmente con aquellos que actúan en el ámbito educativo, en un movimiento más amplio con un proyecto común de transformación social, que la escuela sea de plasmar en un modelo educativo al servicio de las clases populares. (Confederación de MRP, 1989, p. 149)

Como hemos mencionado con anterioridad, una colaboración con otras organizaciones que busquen la transformación de la sociedad desde la solidaridad hacia los colectivos que sufren desventaja social o discriminación, ya sea por razón de género, cultura, lengua,... Tenemos que recordar que ya la Revolución francesa incluyó como uno de sus emblemas la solidaridad.

Martínez Bonafé (1998) nos indica algunas de las connotaciones que tiene la solidaridad con las personas y con los grupos sociales discriminados por razón de género, cultura, etnia o clase social. Está lejos de la visión tradicional católica en la que hay una solidaridad caritativa hacia los pobres o colectivos marginales. Se trata de un trabajo colectivo para conseguir equidad y justicia, considerando a la educación como el principal factor para conseguirlo.

1.2.5. Modelo de Profesorado

El Informe McKinsey (Barber y Moushed, 2007) sitúa la calidad de los sistemas educativos en una clara correlación con la calidad de sus

docentes. Según este informe, nunca la calidad del sistema puede superar a la de los docentes. Los MRP opinan de forma similar: tienen claro que el profesorado es un actor clave en la mejora de la enseñanza, un elemento indispensable para la obtención de los fines educativos.

Quienes han de llevar a cabo los cambios son directamente los profesores. Su actitud positiva o negativa ante la necesidad de los cambios es clave para que estos se puedan dar. Es de vital importancia, por tanto, que se cuide el factor humano de docentes y aprendientes. Esto lo han tenido muy claro los MRP y se han propuesto una nueva conceptualización del modelo de profesorado. (Rogero, 2010, p. 10)

Para los MRP las condiciones laborales del profesorado no son todo lo aceptables que debieran ser en una sociedad como la nuestra, lo cual dificulta enormemente su cometido profesional. Se ha llegado a tal punto en su alienación profesional que actualmente el profesor o profesora es un trabajador asalariado que realiza una labor que le es encomendada sin el menor cuestionamiento de lo que está realizando. «Los enseñantes quedan como sujetos asalariados encargados de transmitir e interiorizar en sus alumnos los contenidos y habilidades que decide el sistema» (Sánchez Martín, 1992, p. 323).

El maestro actual es aquel que enseña a otros en una posición subordinada a otros, recibiendo de otros por esta actividad un salario para que se reproduzca socialmente mediante un consumo condicionado por la cuantía de un salario que fijan otros. (Elejabeitia y Rendal, 1983, p. 164)

Actualmente, podemos encontrarnos con cierto profesorado alejado muchas veces de su naturaleza humana —si consideramos la racionalidad y la curiosidad como intrínsecas a la especie—. Obra desde la totalidad lejanía, sin involucración en el proyecto educativo y dedicándose a impulsar un plan prediseñado por otros. Todo lo contrario a lo que podríamos esperar, ya que debería ser consciente de su subordinación e intentar remediarla. El auténtico rol del profesorado debe ser el de agente de cambio, de ruptura y de transformación de la escuela. Este debe empezar a asumir responsabilidades, unas responsabilidades del colectivo docente para una gestión eficiente, democrática y popular de los centros educativos.

Rogero (2010) nos marca como camino la creación de un sujeto colectivo, un sujeto que colabore con el resto de sus colegas y que

desde un postulado crítico e independiente asuma una función totalmente dispar dentro de su profesión docente:

Solo tomando conciencia de su alienación como profesional asalariado puede romper la cadena de atribución convirtiéndose en sujeto de la enunciación y dando significado nuevo a su propio ser sujeto, construyendo con los demás el «nosotros» que le va a convertir en sujeto en proceso capaz de dar respuestas a los procesos de socialización y culturización desde posiciones autónomas, críticas, creativas, personalizadoras... y fiel a la tarea emancipadora de la humanidad. (Rogero, 2010, p. 12)

La llegada de la Democracia y del Estado del Bienestar que nos han proporcionado la libertad de participación y el derecho a una educación de calidad ha desembocado en una realidad difícil de imaginar años atrás: la participación ciudadana en las instituciones públicas disminuye año a año, como se puede observar en las escuelas de titularidad pública o en las leyes orgánicas educativas que cada vez dejan menos espacio y relevancia a esta participación ciudadana; la profesionalidad del docente está bajo mínimos, asumiendo la gran mayoría de ellos el papel de meros ejecutores técnicos desde una visión acrítica; y hay una intensificación del trabajo y una pérdida de autonomía.

Ante este panorama, Domínguez (2010) pide al profesorado que asuma un nuevo rol:

Tenemos que reivindicar nuestro liderazgo, asumir nuestras responsabilidades con todas sus consecuencias y exigir a todos los demás actores individuales y agentes sociales las suyas. Pero esto nos exige un profundo cambio de mentalidad sobre el derecho universal de los ciudadanos a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal, sobre la dimensión ético-crítica colectiva de los males del sistema educativo que nos afectan y un compromiso personal como colectivos de intelectuales públicos. (p. 2)

Para Cristina Martínez (2006) y Rogero (2010), ni con las leyes educativas de corte «seudoprogresistas» el profesor ha mejorado en su tratamiento como mero técnico; por no hablar de las leyes de corte liberal, en las que está en peor situación si cabe. Se le ha expropiado desde el «poder» de la realización de un proyecto de desarrollo de todas las potencialidades humanas, imponiéndosele desde las jerarquías superiores una tarea ejecutora de un artificio creado, limitando y menospreciando sus posibilidades renovadoras en la escuela. El

profesorado es injustamente tratado, la Administración le ha otorgado el mero papel de practicante de un plan previamente definido por «expertos».

Rogero llega a afirmar que el menosprecio hacia la profesión docente por parte de las instituciones ejecutivas obedece a una sociedad patriarcal que aún perdura. Hay una infravaloración de toda actividad económica a la que se incorpora la mujer y la enseñanza es una actividad feminizada: «otro aspecto a tener en cuenta es el aumento imparable de la incorporación de la mujer a la tarea docente y lo que supone de desvalorización la feminización de esta profesión en una sociedad profundamente machista» (Rogero, 2010, p. 14).

Toda esta «desprofesionalización» nos lleva a un sinfín de particularidades, las cuales trataremos con mayor profundidad en el siguiente capítulo: la escasa autoexigencia o de responsabilidad tanto en el plano individual como en el colectivo por nuestro trabajo y por nuestra carrera profesional; la desidia hacia la evaluación docente, algo que parece que empezará a cambiar, pero nuevamente arrebatándole al propio docente esa función y ejecutándola agentes externos; la depreciación profesional, por la cual se la llega a considerar, incluso a veces, como una semiprofesión; la proletarización a la que hemos aludido ya, dejando al docente como un mero asalariado que desarrolla una actividad académica y desposeyéndole del resto de tareas educativas; el desarraigo creciente al medio social y al alumnado; o la consideración de la labor docente como otra salida profesional más, obviando la motivación personal hacia ella.

Para Tenti (2010), la educación es responsabilidad de la Administración y es quien tiene que velar para que se cumplan todos los requisitos de calidad. Pero, a la vez, el profesorado tiene una gran responsabilidad, es corresponsable junto con la Administración de velar por la calidad de la educación. Además, las instituciones públicas gestoras tienen que ser permeables a las exigencias de los docentes y de la sociedad en general pero, igualmente, el docente no puede obviar la «profesionalidad comprometida como una responsabilidad ineludible» (Rogero, 2010, p. 11).

Estamos de acuerdo con Doménech (2003) cuando nos situamos ante la necesidad de crear una escuela hecha por todos y para todos, por lo que nos encontramos en el momento de repensar y reflexionar sobre las funciones del maestro para que sea un orientador en la práctica

educativa, un experto-asesor —pero no interventor— que trabaje en un plano de igualdad con el resto de la comunidad educativa para conseguir un proyecto educativo común a todos y un dinamizador que trabaje para toda la comunidad educativa y represente a toda ella dejando de ser alguien totalmente externo y ajeno a esta para que propicie que la comunidad educativa se apropie de la escuela y trabaje codo con codo con el maestro y la maestra. Todo esto hará al docente sentirse orgulloso de su ejercicio profesional.

Para poder asumir la responsabilidad de capitanear la transformación socioeducativa de la escuela, la formación teórico-práctica del docente es esencial. No obstante, la situación actual administrativa obliga a que los enseñantes sean los responsables de su propia formación, debido a que es la propia Administración la que obstaculiza el empoderamiento docente, *conditio sine qua non* para que pueda obtenerse una educación de calidad.

Una formación docente que ha de ser teórico-práctica, contextual y continua, con un trabajo en equipo y una autoformación colectiva, que es «la auténtica alma de la renovación pedagógica, impulso constante de actualización de la escuela, haciéndola capaz de responder a las demandas que generan los cambios sociales» (Gómez Llorente, 2007, p. 9).

Así, podemos concluir este punto afirmando que los MRP hacen referencia a la defensa de la profesionalización de la función docente, a la libertad de pensamiento y obra, y a la cooperación entre profesionales educativos, especialmente entre el profesorado.

En un sentido no restrictivo, la práctica y la teoría escolar, tienen un carácter socio-político que implica el establecimiento, desarrollo y defensa de ciertas opciones, principios y criterios. (...) Como tarea también colectiva para la que es necesario establecer plataformas autónomas de debate, contraste de experiencias e investigación, tanto en el seno de los MRP como en el conjunto de colectivos y grupos implicados en la tarea educativa. (Llorente Cortés, 2003, p. 2)

1.3. La Escuela Pública

Como ya hemos mencionado en reiteradas ocasiones, la defensa de la escuela pública es una de las principales señas de identidad de los

MRP; por ello, en este punto nos vamos a detener en conceptualizar qué es para ellos la escuela pública y cuáles son sus características.

Torrego (2013) concibe a la escuela pública como la única institución que puede asegurar la formación de seres humanos completos y, a la vez, asegurar la igualdad de derechos para toda la ciudadanía. Para Llorente Cortés (2003), la escuela pública es un concepto no definido y que se construye mediante un trabajo de reflexión y debate conjunto:

La escuela pública como un proyecto que es necesario definir y construir mediante la reflexión, el debate y el intercambio de experiencias, favoreciendo el debate profesional y social sobre lo que significa una enseñanza pública de calidad. (Llorente Cortés, 2003, p. 5)

De acuerdo con Peces-Barba (2003), la escuela pública es la institución encargada para desarrollar el concepto de ser humano completo al que se refería Torrego (2013). En ella se incluye tanto la educación individual como la colectiva y tanto la instrucción como la formación cívica. Todo ello para llegar a una realización de la dignidad humana, que Peces-Barba dota de dos vertientes: la privada y la pública.

Valores que defienden una educación integral que consideren la instrucción y la formación individual y la colectiva de formación del espíritu cívico. Profesionales y ciudadanos libres son el objetivo, el ideario de la enseñanza pública, en definitiva, la realización de la dignidad humana en sus dos vertientes, la privada y la pública. (Peces-Barba, 2003)

Para Bolívar Botía (1999), la escuela pública es el espacio donde toda la ciudadanía tiene los mismos derechos, pero es también el lugar donde se realiza un trabajo específico de compensación socioeducativa, que asegura la igualdad de derechos de todos los ciudadanos, «lo público es, en primer lugar, una esfera de no discriminación, donde todos los ciudadanos son tratados igual y tienen los mismos derechos y deberes; con apoyo explícito a los más desfavorecidos» (Bolívar Botía, 1999, p. 10).

Viñao Frago (2002) excluye a la escuela pública de la necesaria dependencia económica o de la titularidad pública o estatal. Para él, una escuela pública es la que sigue un determinado ideario y no la que se mantiene con fondos públicos. Esta idea es especialmente importante por la gran confusión que tenemos la ciudadanía en general para

distinguir a la escuela pública de la estatal, al estar ambas sostenidas con fondos públicos —aunque incluso, puede darse el caso de que la escuela pública no esté sostenida con fondos públicos—:

Lo que define a una institución educativa como pública, desde un punto de vista ideológico, no es su titularidad —una cuestión jurídica que admite diversas fórmulas intermedias entre lo público y lo privado—, ni su financiación (...) sino la aceptación de un determinado ideario o ideología. Y dicha aceptación puede producirse tanto desde un centro de titularidad pública como privada o de naturaleza mixta. (Viñao Frago, 2002, p. 116)

Fernández de Castro (2006) nos describe el utilitarismo que tiene la escuela en la sociedad actual, contrario a lo que debiera ser. Opina que la escuela pública está mancillada, no realiza su función como servicio público y sirve para legitimar a una sociedad segregacionista e injusta, en la cual se ha identificado a la escuela estatal como escuela pública. Además, esta está en periodo de desmantelamiento o de privatización de servicios, como resultado del olvido —o dejación— generalizado de los representantes políticos hacia la necesaria democratización de esta institución.

Así, Gimeno Sacristán (1999), González Lázaro (2006), Hernández Díaz (2012) y Yanes (1997) hablan de la defensa de la escuela pública y todo lo que conlleva este concepto: escuela gratuita, laica, solidaria, participativa, equitativa y justa, escuela investigadora y crítica, escuela autogestionada, escuela de la diversidad, escuela educadora, escuela de tronco único y cuerpo único... en sí, «una escuela de todos y para todos», que enseñe a participar y a crear una sociedad más justa, que mejore la equidad social y la convivencia entre las personas. Todos estos atributos impregnan el concepto de escuela pública que tiene el sello de identidad de los MRP.

Rogero (2010) sintetiza muy bien todos los valores que tiene la escuela pública conceptualizada por los MRP; por ello nos parece importante la exposición de esta lista debido a que el desarrollo de ella será lo que trabajaremos en este apartado del capítulo, además, resulta muy completa y no olvida ninguno de los valores capitales manifestados por los distintos colectivos:

- Democrática: de todos y para todos. Promueve la participación y la democracia: en el currículo y en la organización de los centros.
- Científica e Investigadora —estimula, conversa, comprende—.

- El centro de la acción educativa es el alumno y su desarrollo o promoción como sujeto.
- Escuela en y de la diversidad, es una escuela para todos, una escuela inclusiva, que parte del respeto y el derecho a la diferencia. Considera las diferencias como un valor positivo, promoviendo una orientación abierta, compensadora de la desigualdad y el respeto a la singularidad. Lucha por todos los medios contra el fracaso escolar.
- Gratuita, que asegura una escolarización total y de calidad para todas las personas. Pone a su disposición todos los medios económicos para hacer eficaz el derecho a la educación básica obligatoria.
- Laica: enseña el respeto profundo al otro, al diferente; respetuosa con todas las formas de pensar y creer. Defiende la libertad de conciencia y el libre pensamiento.
- Pluralista, que asume las diferentes culturas y las vivencias del alumnado, y tiene en cuenta las culturas minoritarias que conviven en la sociedad.
- Autogestionada, con competencias y recursos reales en sus diferentes ámbitos, que goce de plena autonomía en su acepción más global.
- Comprometida con su medio, donde la escuela esté implicada en la vida situándose en el interior de los conflictos, las contradicciones y los intereses contrapuestos de la vida social. Conectada con los problemas, incertidumbres y complejidad de la sociedad actual.
- Cuerpo único y ciclo único. Propone un tronco único de escolaridad obligatoria de oferta pública, que comprende de 0 a 18 años, impartido por un cuerpo único de enseñantes —formado por auténticos servidores del pueblo— sin diferencias en cuanto a titulación, salarios, horarios y con acceso único a la Escuela Pública.
- Investigadora y crítica, propiciadora de metodologías basadas en las actividades creadoras e investigadoras de los niños y de los docentes, auténticos constructores de sus conocimientos y actitudes. Que fomente el espíritu crítico y promueva experiencias vivas de aprendizaje que producen el placer y la pasión por conocer.
- Coeducadora, potenciadora del desarrollo de las personas y que combate los roles sexuales establecidos por la sociedad patriarcal. Una escuela que eduque desde y para la paz, el respeto a la naturaleza, la participación responsable, la solidaridad, tolerancia y cooperación. Ecológica. Pacificadora. (Rogero, 2010, p.7)

A continuación, vamos a desarrollar cada uno de los valores de la escuela pública enumerados por el propio Julio Rogero, como hemos visto en la anterior cita, y alguno más que defienden los MRP.

1.3.1. Laica

Para Wallon, una escuela confesional y academicista es antónima de una escuela científica y de fomento de la reconstrucción cultural por medio de la experiencia. «La estructura de la educación no debe ser jamás un molde que pretenda formar definitivamente un tipo dado de individuo por lo que no debe dar contenido doctrinario alguno, ni político ni confesional» (Wallon, 1959, citado en Palacios, 1987, p. 147).

La escuela laica es una vieja pretensión de una gran cantidad de pedagogos, y como no, de los MRP: una escuela que es respetuosa con todas las creencias y las no creencias.

La escuela ha de ser laica. La escuela, sobre todo, ha de respetar la conciencia del niño. La Escuela no puede ser dogmática ni puede ser sectaria. Toda propaganda política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida en la escuela (...). La Escuela es de todos y aspira a ser para todos. (Viñao Frago, 2004, p. 47)

Esta escuela laica se ha defendido desde muchos frentes y en multitud de ocasiones, puesto que ha sido una demanda de multitud de autores, pedagogos, asociaciones, sindicatos, plataformas... de notoriedad a lo largo de la historia. El respeto a una sociedad democrática y el respeto a las libertades que debe tener la institución encargada del desarrollo integral de las personas —además de la preparación para la vida adulta— no puede, a la vez, promover el adoctrinamiento mediante una materia confesional que atenta contra la científicidad educativa y contra la libertad de elección y de expresión del alumnado.

La laicidad sigue siendo un valor necesario allí donde se quiera construir la convivencia partiendo del concepto de ciudadano libre e igual, no subordinado ni condicionado a los grupos o estamentos que definen el valor del individuo y sus derechos en función de su pertenencia y subordinación a un colectivo que es el que otorga al individuo su justificación y razón de ser. (Mayoral, 1998, p. 181)

Una laicidad en contraposición a la escuela doctrinal y religiosa que no respeta el principio de pluralidad o de libre elección personal:

¿Es creíble, de alguna de las maneras, que una escuela religiosa, constituida de acuerdo a unos patrones ideológicos y morales particulares, va a respetar un principio de pluralidad y laicidad exigibles a una escuela pública? (Santos Guerra, 2003, p. 223)

Gómez Llorente (2007), cita a Giner de los Ríos, filósofo, pedagogo y ensayista de finales del siglo XIX y de primeros del XX, como adalid de la laicidad de la escuela:

Por lo dicho se comprende sin gran dificultad que, no solo debe excluirse la enseñanza confesional o dogmática de las escuelas del Estado, sino que de las privadas, con una diferencia muy natural: que de aquellas ha de alejarla la ley; de estas el buen sentido de sus fundadores o maestros. (p. 8)

Nuevamente Gómez Llorente (2007), hablando de Marta Mata, observa la clara muestra de laicidad propugnada desde los MRP y cómo esta tiene que entenderse como una actitud de respeto a las creencias de cada uno y no como una lucha o guerra contra una determinada religión y sus fieles. En definitiva, la escuela laica es el respeto hacia las creencias de todas las personas:

Que el laicismo no es una religión, y mucho menos una antirreligión, sino más bien el lugar común habitado y defendido por cuantos desde distintas creencias afirman el más estricto respeto a la autonomía moral de todos y cada uno de los seres humanos, independientemente de su credo, ideología u opinión. (Gómez Llorente, 2007, p. 29)

Y para sostener que la religión no es defendible desde el punto de vista de los que opinan que es bueno mantenerla en la escuela —debido a que aporta una moral que no se consigue desde otros ámbitos humanos— Aldecoa en su obra *Historia de una maestra* (2007) nos describe cómo el marido de la maestra protagonista, Ezequiel, opinaba que por encima de cualquier adoctrinamiento religioso está el concepto del bien y del mal, de la justicia y la verdad, conceptos con los que nació esa Segunda República y que, al igual que Ezequiel, tuvo una vida muy frágil, «la moral es otra cosa; está por encima de las religiones, la moral es el resultado de aceptar la verdad y la justicia en todas las partes del mundo. Porque la verdad y la justicia no tienen fronteras» (Aldecoa, 2007, p. 120).

La Constitución Española (1978) en su artículo 16 circunscribe la independencia ideológica de cada persona, lo cual nos lleva nuevamente a defender la eliminación de la religión confesional de la escuela, tanto de la pública como de la privada y aún más de la privada concertada —la cual disfruta de una libertad religiosa para adoctrinar al alumnado sin respetar las libertades individuales de ellos, mientras, se mantiene con fondos públicos, y por ello, debiera defender intereses públicos y no particulares—.

Dentro de la defensa de la laicidad, también encontramos peticiones para la desaparición de los festejos y demás celebraciones de ámbito religioso como pueden ser la Navidad o la Semana Santa. Con respecto a esto —al calendario escolar y a las festividades tradicionales católicas— «Concejo Educativo» publicó un artículo instando a la Consejería de Educación de Castilla y León para que retirase el calendario escolar de 2013/14, dado que se organizaba en función de criterios religiosos y no pedagógicos. También hizo alusión a lo tarde que iban a ser para ese curso escolar las vacaciones de Semana Santa, dando lugar a una planificación escolar inadecuada. Además, este MRP adujo otras varias razones pedagógicas y sociopolíticas para defender la retirada del calendario escolar:

La progresiva secularización de la sociedad, los movimientos migratorios —el 14% de la población española es extranjera y casi un millón de personas practica otra religión— y las leyes que avanzan en la libertad de conciencia, cuestionan que una festividad cristiana se extienda a todos. («Concejo Educativo», 2013)

1.3.2. Como derecho público

Si hay alguien que refleje con exactitud en qué puede consistir la educación como derecho público, ese es John Dewey, quien sustenta que la finalidad del docente es la misma que la de cualquier otro trabajador: la del servicio a la comunidad para el bien común.

Un problema social es un problema que el educador tiene en común con el agricultor, con el obrero, con el pequeño comerciante, con el trabajador de cuello duro. El problema es social porque es común. (...) Descubrirá que nuestros intereses como maestros son unos con los de todas esas personas. Si no comprendemos la identidad de intereses que nos une a todos, nuestro interés por los problemas sociales permanecerá en un nivel académico. (Dewey, 1967, p. 102)

Un derecho público como un bien para el desarrollo personal en términos de optimización y mejora de los recursos personales, que contrasta con la mercantilización que se está realizando de la educación: «La escuela neoliberal designa un determinado modelo escolar que considera la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico» (Laval, 2004, p. 18).

Enlazando con la idea ya expuesta anteriormente de la no necesaria titularidad pública de la escuela para ser pública, Gimeno Sacristán (1999) afirma que es ineludible el servicio público de la escuela para que esta se pueda nombrar como pública:

Posee la condición de «público» todo servicio que sea de interés para la comunidad. Educación pública y educación privada pasan a ser formas alternativas de facilitar unos mismos fines cuya justificación se hará en términos de los modelos educativos a los que sirven en una sociedad plural. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 71)

Savater (1997) tiene claro que la educación es un logro de la civilización, justo por ser un bien social, ante lo cual tiene que estar blindada para no perder un logro esencial de la civilización, que define justo a una sociedad como tal:

No puede ni debe haber neutralidad en (...) la defensa de las protecciones sociales de la salud o la educación, de la vejez o de la infancia, ni en el ideal de una sociedad que corrige cuanto puede el abismo entre opulencia y miseria. ¿Por qué? Porque no se trata de simples opciones partidistas sino de «logros de la civilización» humanizadora a los que ya no se puede renunciar sin incurrir en concesión a la barbarie. (Savater, 2001, p. 166)

Dewey (1967), Martínez Bonafé (1994) y Rousseau en *El Contrato Social* de 1762 —mucho tiempo antes— (Rousseau, 2004), nos manifiestan que es imposible llevar a cabo una educación real, una educación plena, sin tener en cuenta otros muchos factores, especialmente sociales, que trascienden a la educación y que, en definitiva, la educación es ante todo un derecho público y que, como tal, debe realizar una función pública superior, no se puede quedar en un mero adoctrinamiento o academicismo. Esta misma idea de servicio público también se veía ya en 1791 de la mano de Condorcet:

La instrucción pública es un deber de la sociedad para con los ciudadanos. En vano habríamos declarado que los hombres tienen todos los mismos derechos; en vano las leyes habrían respetado este primer principio de la eterna justicia, si la desigualdad en las facultades morales impidiera a la mayoría disfrutar de estos derechos en todo su alcance. (Condorcet, 1990, p. 191)

Puelles Benítez resalta esta conciencia social que se despierta con la Revolución francesa, para asegurar que la escuela pública tal como la entendemos hoy, nace en ese momento, nace de una revolución ante todo social que pretende mejorar las condiciones de vida de toda la ciudadanía:

La idea de la educación como servicio público es, pues, el desenlace natural de un desarrollo ideológico impulsado y animado por la Ilustración (...) Corresponde a los revolucionarios franceses el mérito de haber elaborado la idea de la educación como servicio público, esto es, el principio básico de la educación para todos. (Puelles Benítez, 1993)

En *Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal* (Llorente Cortés, 2003), se muestra claramente que una de las necesidades básicas que debe cubrir el Estado, cualquiera, debe ser el de la escuela pública como servicio público:

Por eso es un objetivo fundamental recuperar desde los diferentes movimientos sociales, la reivindicación de la educación como *derecho y servicio público* que se debe garantizar desde los Estados y la *escuela* como lugar en el que se crea cultura, relanzado el debate ético necesario sobre educación, democracia y cultura. (p. 3)

Para Palomero Pescador (2013) y Torres Santomé (2001), la escuela, como derecho público, debe promover la igualdad de oportunidades minimizando la división de clases o lo que se viene en llamar el «darwinismo social», que es lo que reproduce la escuela cuando es selectiva.

Aquel cuyos títulos o diplomas tienen como diana el mercado de la producción, distribución e intercambio de bienes y servicios y gozan de prestigio en él (...). La consecuencia de esas credenciales valiosas conlleva que no todo el mundo pueda acceder a ellas pues, de lo

contrario, se desvalorizarían (...). Por consiguiente, la selectividad competitiva va a convertirse en una de las marcas distintivas de los sistemas escolares mercantilistas. (Torres Santomé, 2001, p. 116)

Esta característica de la escuela y de la educación es la más importante, puesto que cuando conseguimos el ejercicio pleno de esta como derecho público, el resto de particulares vienen incorporadas. Cuando el servicio educativo es un bien social, no una magnitud económica o de consumo como escuchamos desde posiciones neoliberales, es cuando estamos construyendo a un pueblo consciente y posicionado antes las injusticias sociales, involucrado en la participación y gestión del espacio público, concienciado para combatir las iniquidades históricas como el machismo, la xenofobia, el racismo... En definitiva, la escuela está al servicio de la ciudadanía, y no al revés.

Vamos a incluir a continuación tres puntos que recogen características determinadas de la escuela como derecho público y que consideramos relevantes en este apartado.

1.3.2.1. Equitativa y solidaria

Julio Almeida (1991) vincula la equidad con el derecho de todo ser humano a la educación, haciendo referencia a un concepto como la gratuidad, pero a otro más importante si cabe: el propiciar que todos puedan acceder a ella, para lo que habrá que imponer medidas compensatorias.

Lograr que cada uno de los niños que inician el proceso de su formación escolar pueda disponer libremente de su capacidad para estudiar —riqueza—, sin que se lo impida una discriminación nacida de su condición social —sexo, raza, religión, condición social de la familia—. (Almeida, 1991, p. 83)

La escuela es un reflejo de la sociedad, esto quiere decir que si la sociedad es plural, multiétnica, diversa en credos, opiniones..., la escuela no puede ser menos. Dentro de esta diversidad debe ser equitativa y justa.

Para Llorente Cortés (2003), la escuela pública es «plural ideológica y culturalmente», por lo que tienen cabida todas las culturas de la sociedad. Mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje se promueve la justicia social, la tolerancia y el respeto a la diversidad: ideológica,

cultural y lingüística, donde se fomenta el pacifismo, la ecología, la coeducación o la racionalidad.

Siguiendo a Fernández Enguita (2002) y reafirmando la tesis de Llorente Cortés (2003), la escuela pública es lo contrario a la escuela privada —donde no existe y no se respetan estos ideales—, ya que la principal función de esta es el adoctrinamiento en una línea identitaria con la que se identifica la escuela y, con ello, hay una falta al respeto de la libertad individual. «La escuela pública se implica activamente en la conquista de una *sociedad más igualitaria y justa*. No discrimina, no segrega, e intenta integrar la diversidad buscando instrumentos y estrategias para compensar las desigualdades» (Llorente Cortés, 2003, p. 5).

La escuela justa es la que atiende a las minorías étnicas, a los grupos desfavorecidos y marginados tanto por razones económicas, sociales, religiosas o de minusvalía física, sensorial o mental. Todos ellos tienen cabida en un único sistema educativo, exigiendo la supresión de los sistemas paralelos de escolarización que creen o consoliden la segregación tanto institucional como social. La Ley General de Educación de 1970 organizaba dos vías totalmente segregadas para el alumnado, que actualmente denominamos «de necesidades educativas específicas y ordinaria»; con la LOGSE y las posteriores leyes educativas —aunque la situación de este alumnado mejora— se sigue manteniendo una doble titulación: titulado y no titulado en ESO; y una doble vía, la ordinaria y la de educación especial.

1.3.2.2. No sexista

Para Rodríguez Navarro y Torrego (2013), una escuela para todos y todas es la que no deja de ser compensadora de la desigualdad, posibilitando la igualdad de oportunidades y considerando toda diferencia como algo positivo. Dentro de esta diversidad y de respeto hacia ella, entienden que la educación mixta es algo estructural a la educación, por lo que no se puede hablar de educación si no es mixta y coeducativa.

Anguita (2011) nos expone que, aunque en los últimos treinta años ha habido grandes avances dentro de la igualdad de género, aún hay innumerables ejemplos sexistas; ya sea el uso generalizado del lenguaje sexista o de materiales educativos y curriculares androcéntricos y,

aunque ya ha sido identificado el problema, la intervención es escasa y dista mucho de su erradicación.

La escuela es no sexista si realizamos un trabajo de revisión del lenguaje en los libros de texto y en sus ejemplos de las estructuras sociales tradicionales. Debemos reflexionar sobre nuestro propio ejercicio docente, escrutando y analizando todas esas situaciones que tenemos interiorizadas y que señalamos como naturales, pero que no dejan de ser transmisiones culturales patriarcales.

La enseñanza tiene que incluir una educación sexual y una educación del movimiento feminista en lucha para la consecución de la igualdad entre sexos. Ante una sociedad tradicionalmente machista como en la que vivimos —aunque poco a poco haya aumentado la igualdad por cuestión de sexo— debemos fomentar una sociedad no sexista, que trate con igual dignidad ambos sexos y que pierda todos los estereotipos y tradiciones no igualitarias.

1.3.2.3. Educación en la convivencia positiva

Para Díaz-Aguado (2003) o Uruñuela (2016), la educación en la convivencia es una parte fundamental de la escuela, es una educación integral que va unida a la búsqueda de la gestión o resolución de los conflictos a través del diálogo y la exclusión de la violencia. Esta educación es indivisible de una escuela democrática, participativa, colaborativa o respetuosa con las creencias de los otros.

Después de la presentación de la escuela pública como derecho público y de observar que, probablemente, este valor englobe a casi todos los demás, pasamos a tratar la gratuidad de la educación.

1.3.3. Gratuita

Incluimos un párrafo de la obra de Llorente Cortés (2003), en el cual se define con una meridiana claridad qué es la escuela gratuita, la única que garantiza la universalidad de la educación y que es de coste cero, es decir, totalmente gratuita. Esto quiere decir que las familias no deben pagar por ningún tipo de recurso material, personal o de acceso que el alumnado necesite para estudiar.

La escuela pública es la de todos y todas. Por tanto ha de ser *totalmente gratuita*. Puede asistir a ella cualquier persona independientemente de la clase social a la que pertenece. Los recursos económicos públicos han de ser para la escuela pública. La financiación de escuelas privadas tiene que desaparecer. La escuela gratuita debe garantizar una escolarización total y de calidad para todas las personas. (Llorente Cortés, 2003, p. 5)

Para los MRP esta premisa es básica, sin una gratuidad total de toda la educación no existe un posible derecho a la educación. Esto conlleva, además, a la consecuente desaparición de la escuela concertada, la cual es un agravio hacia la gratuidad de la educación —ya que es un secreto a voces que obligan al pago de una cuota «voluntaria»—, donde preseleccionan al alumnado, por lo que no ejercen el servicio público a toda la ciudadanía y funcionan como empresas jerárquicas y poco democráticas.

Todo el dinero de los presupuestos del Estado que va a la escuela privada concertada se deja de invertir en la escuela de titularidad pública; es un dinero que deja de asegurar el derecho a una educación pública y gratuita, pasa de ser un derecho de todos a ser una mercancía que se compra y se vende en el mercado de la educación.

En el futuro deberá haber una única red escolar. La concertación escolar tendrá que desaparecer, integrándose sus centros en una única red pública. La escuela pública no es un simple modelo subsidiario de la iniciativa privada, ni tampoco un modelo asistencial para el alumnado de zonas o sectores sociales más desfavorecidos. (Confederación de MRP, 1989, p. 24)

La escuela pública debe ser el principal actor en la educación de la totalidad de los ciudadanos y no un mero actor secundario, el actor de doblaje que solo está para las escenas peligrosas, que en este caso sería el alumnado «feo». Dicha mención no hace referencia a ningún tipo de cualidad estética, sino habla de ese alumnado que es tildado de «malo, especial, en desventaja social, minoría étnica, inmigrante» o cualquier otro adjetivo que menoscaba en la dificultad de aprendizaje del alumnado y que se suele escolarizar en la escuela estatal. La escuela privada y la privada concertada tienen un filtro para dejar fuera de ellas a estos estudiantes, lo cual se refleja en el menor tanto por cierto de escolarización de ellos en estos tipos de centros. Es intolerable permitir que a ciudadanos en desventaja física, psíquica o social se les agrupe en guetos para que otra parte de la sociedad, con más recursos, pueda

disfrutar de un derecho de todos. Esto lo hemos observado, incluso, en la prensa generalista en artículos como *El cupo de inmigrantes en las escuelas catalanas* (20Minutos, 2008), o el estudio de *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid* (García Fernández, Moreno Herrero, García Cacacho, Monarca, Tamayo y Vilches, 2003).

Con ello se atenta al principio de integración, puesto que es imposible integrar a estos colectivos desfavorecidos si no participan y viven con el resto de ciudadanos desde la infancia. Aparte de menoscabar las posibilidades compensatorias de la educación —se limitan las posibilidades de estimulación positiva si se concentra en un mismo centro a un gran número de alumnos o alumnas con distintas singularidades— puesto que requieren de unos recursos personales y materiales mermados para toda la demanda.

Aunque no creemos necesario aclararlo, la gratuidad de la escuela hace referencia también a los recursos materiales, como libros de texto, material fungible, etc., para asegurar el derecho a la educación de todos. Si un sistema no provee estos recursos gratuitamente, limita la igualdad de oportunidades de los más desfavorecidos.

Tenemos la necesidad de una única red de centros para asegurar esa gratuidad, de escuela pública, que es la única capaz de respetar al máximo este punto y de asegurar el derecho a la educación de todos y todas.

1.3.4. Democrática

Dentro de la defensa de la escuela democrática se continúa abogando por la desaparición de la escuela privada, ya que es un obstáculo a la democratización de la educación y de la sociedad. Con lo cual, la concertada solo tiene sentido en un proceso gradual de establecimiento de una escuela pública universal. Por ello, el número de concertados debe ir descendiendo hasta su total desaparición. La escuela concertada menoscaba de recursos a la de titularidad pública. Además, esta escuela ni tiene ni puede tener una gestión democrática.

La organización democrática se fundamenta desde una perspectiva educativa. De acuerdo con Gómez Llorente (2007), la democracia se aprende en la escuela, puesto que es el espacio que debe fomentar la

participación de toda la comunidad educativa en la gestión del Proyecto Educativo del centro.

La participación activa de todos los estamentos de la comunidad escolar está recogida en la Constitución (1978), en el punto 7 del artículo 27: «Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca». En el punto 5 del mismo artículo se refiere a «una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados».

La formulación democrática debe llegar a todas las escuelas, debido a que la democracia y la participación en la vida pública es algo que se aprende. La inclusión de la participación y gestión de los centros por parte de la ciudadanía abre dos vías: por un lado, garantiza el control del pueblo de las instituciones públicas; y, por otro, el pueblo aprenderá a participar. Por ello, el Estado debe garantizar el funcionamiento democrático de estas instituciones y la formación adecuada del profesorado, de las familias y del alumnado. Esto propiciará que en el futuro el alumnado participe activamente en la gestión y gobierno del resto de instituciones públicas, velando por el buen funcionamiento de estas.

Para Feito (2009), la democracia es un largo camino de aprendizaje en el que hay que respetar todas las etapas y fases por las que se pasa en un proceso tan complejo, hasta su consolidación y buen funcionamiento. La escasa experiencia en general que tiene la sociedad en lo que sería la participación ciudadana y la gestión de los espacios públicos, ha de ir minimizándose desde el trabajo consciente y programado en la escuela. Para ello, se debe comenzar creando un reglamento de autorregulación, desde el cual, el alumnado y las familias también estén involucrados, incentivando la gestión de la escuela y del aula.

Siguiendo con Rogero (2010), dentro de la organización de centro debieran existir equipos pedagógicos que consiguiesen una coordinación entre niveles y ciclos, lo cual nos lleva al rechazo de los departamentos por su naturaleza estanca y de escasa interdisciplinariedad. Con esta perspectiva educativa, son de un valor incalculable los Centros de Ayuda, de Apoyo o de Recursos del Profesorado —CEP, CPR o CAP(s)—, ya que es en ellos en los que

encontramos recursos, intercambiamos modelos y formación dentro de un ámbito espacial más extenso y de mayor número de experiencias y conocimientos.

Si el profesional de la enseñanza se encuentra muchas veces desconocedor de sus derechos y deberes dentro de su entorno laboral, mucho más las familias, quienes se enfrentan desde la no profesionalidad a este medio. Además de este desconocimiento, hay que añadir la desconexión habitual entre la escuela y las familias: la escuela muchas veces no es conocedora del entorno económico social que le rodea, de las vicisitudes de las familias; existen familias que están desconectadas de la vida escolar de sus hijos; hay profesorado desvinculado de su profesión de maestro, que solo acude al centro en calidad de instructor; se crean AMPA de cara a la galería por los equipos directivos; hay enfrentamientos entre padres y profesores por recelos, miedos y desconocimientos; las reuniones informativas y entrevistas con las familias son meramente burocráticas o prescriptivas; la participación de las familias en los Consejos Educativos se realiza de manera meramente formal; en los proyectos educativos burocráticos no hay participación de la comunidad escolar...

No obstante, cuando las familias participan y se involucran, los centros funcionan mejor, el profesorado está más contento y la calidad educativa mejora. La creación de escuelas de padres y madres o comisiones de convivencia ayudan a esta labor. En una sociedad democrática es responsabilidad de toda la comunidad participar en la política, en la gestión y en la administración de los espacios sostenidos con fondos públicos (Parejo y Pinto, 2015).

Gómez Llorente (2007) opina que se hace necesario dotar a la escuela de recursos y competencias propios, con una autonomía económica, pedagógica y organizativa que haga posible el gobierno y la participación en ella de toda la comunidad. La vinculación de la comunidad educativa en la escuela facilita la contextualización de esta última a la realidad circundante y a los intereses de todos ellos.

La institución que por excelencia mejor puede llevar a cabo el modelo pedagógico que Marta nos propone es la escuela pública, para la que reclamará un tal grado de libertad y de autonomía como para que de ningún modo pueda confundirse con el estalismo ni con los tics del espíritu burocrático-funcionario, y mucho menos con ningún dirigismo ideológico. (Gómez Llorente, 2007, p. 7)

La equidad también está asociada con la gestión democrática de los centros y la participación en ellos de toda la comunidad educativa. De este modo, el Proyecto Includ-ED (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009) muestra cómo se aumenta el éxito educativo cuando se acrecienta la participación de la comunidad educativa, en especial de las familias en la gestión y la vida escolar.

1.3.5. Científica, investigadora y crítica

La Escuela Moderna comienza con este principio. Pedagogos como Ferrer i Guàrdia (1976), Cossío (1929) o Dewey (1967) opinan que la auténtica educación no puede ser de otra manera que científica, investigadora y crítica; y en esta línea confluyen los MRP. Estos colectivos definen a la escuela como un ente que debe tener un alto componente científico, tanto en su planteamiento didáctico, el cual debe estar bien estructurado desde un punto de vista psicopedagógico —para que consiga un correcto desarrollo del alumnado— como desde el punto de vista disciplinar, puesto que debe fundamentarse en el conocimiento científico del momento.

Una escuela vertebrada por un currículum integrado, con contenidos dotados de real capacidad formativa; didácticamente asentada en correctos fundamentos psico-pedagógicos, lo que, a su vez, requiere una exquisita profesionalización educadora y docente, públicamente sostenida. Una escuela entendida como un espacio de afectividad positiva, que acoge historias de vida e inteligencias, así como las diversas formas de aptitud cultural socialmente reconocidas, asumiendo por tanto el pluralismo y el relativismo culturales, al tiempo de desarrollar el pensamiento y el conocimiento científico, el espíritu de iniciativa y de capacidad emprendedora, y de fomentar el ejercicio efectivo de responsabilidades y la cultura del trabajo enriquecedor. (Confederación de MRP, 1996, p. 15)

Llorente Cortés (2003) nos señala a la escuela investigadora y crítica como una seña de identidad de la escuela pública, convierte a esta cualidad en algo intrínseco a ella, puesto que la escuela pública fomenta el espíritu crítico, el pensamiento divergente, la formación permanente o la teoría pedagógica, «la escuela pública es *investigadora y crítica*. Promueve que el alumnado y el profesorado sean los constructores de sus conocimientos y cultura. Fomenta el espíritu crítico y el pensamiento divergente. Practica la formación permanente y la renovación pedagógica» (Llorente Cortés, 2003, p. 5).

La escuela científica debe fomentar el espíritu crítico en el alumnado, en total libertad y fomentando el desarrollo de su capacidad intelectual y creativa, haciendo que el educando disfrute en ella, que posibilite el cambio social y que luche contra la reproducción sistemática del orden social preestablecido:

La escuela debe propiciar una metodología pedagógica basada en las actividades creadoras e investigadoras de los niños y de los docentes, auténticos constructores de sus conocimientos y actitudes, que fomente el espíritu crítico, la formación de opiniones propias (...) Una escuela no reproductora ni legitimadora del orden establecido. Crítica con la uniformidad, negadora de la competitividad y activamente contraria a los mecanismos de comunicación alienante. (Confederación de MRP, 1989, p. 24)

Otra justificación de por qué la escuela debe ser científica la encontramos con Pérez Gómez (1997), para quien los avances científicos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje son constantes, a pesar de que debemos reconocer la incapacidad que tenemos para ponerlos en práctica en los procesos de enseñanza, lo cual hace que sigamos utilizando métodos pedagógicos del siglo XIX. La ciencia avanza, pero parece que no penetra en la escuela, que no aplicamos ni organizamos los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las evidencias científicas que orientan a una optimización de estos procesos.

Podríamos continuar en este epígrafe hablando de hasta qué punto una escuela es científica y a la vez adoctrina en autos de fe, ya que continuamos en pleno siglo XXI con la asignatura de Religión dentro del tiempo y del currículo escolar. Podríamos pensar también si las calificaciones, promociones y adaptaciones al sistema educativo son proporcional o inversamente proporcional al sentido y espíritu crítico del alumnado, o si realmente se respeta la disidencia y la resistencia, o se castiga y se intenta reducir favoreciendo todo lo contrario a la crítica. También podríamos pensar el tiempo que dedicamos a la investigación dentro del aula y cuánto al trabajo repetitivo o a la exposición magistral. ¿Realmente dejamos los tiempos y espacios necesarios para que se desarrolle el método científico en nuestros alumnos y alumnas?

Puede que un sistema como el nuestro no esté utilizando todos los recursos y conocimientos disponibles para la mejora del fin último, los alumnos y alumnas, promoviendo «valores como la liberación de todo

dogma y la preparación para la vida por medio de la cooperación y los métodos pedagógicos activos» (Ossenbach y Tamar Groves, 2013).

No me cansaré de repetirlo: poned todas las lecciones de los jóvenes en acciones más que en palabras. Que no aprendan en los libros nada de cuanto la experiencia pueda enseñarles. ¡Qué extravagante proyecto ejercitarlos en hablar para no decir nada, creer hacerles sentir en los bancos de un colegio la energía del lenguaje de las pasiones, y toda la fuerza del arte de persuadir sin interés en persuadir de nada a nadie! Todos los preceptos de la retórica no parecen más que pura verborrea a quien no siente su empleo en provecho propio. (Rousseau, 1998, p. 373)

1.3.6. Tronco único y Cuerpo único

Una de las reivindicaciones más clásicas de los distintos colectivos de profesionales de la enseñanza es el tronco único educativo dentro de la educación obligatoria, es decir, que todo el alumnado pase por un mismo itinerario o currículo, que no haya itinerarios distintos para los «buenos y malos estudiantes», y que este tronco único sea impartido por un único cuerpo de profesores y profesoras; «la escuela pública ha de ser un eslabón en un sistema educativo de tronco único, con un cuerpo único de enseñantes, que favorezca su coherencia pedagógica y su autonomía profesional» (Llorente Cortés, 2003, p. 5).

Para Domínguez (2012), el tronco único hace referencia a que todo el currículum escolar, toda la vida escolar de todo el alumnado, debe seguir un mismo camino —currículo = experiencia— obligatorio y que atienda tanto a las diferencias del alumnado como del contexto. Este tronco único debe tener sentido por sí mismo y no estar subordinado a niveles superiores como la Universidad, el Bachillerato o los Ciclos Formativos. Sería necesario que fuera impartido por un cuerpo único de docentes con una misma titulación, un mismo salario, unos mismos horarios y con un único acceso a la función pública.

Este tronco único obligatorio y con sentido propio no será una fase preparatoria para el mundo laboral o la continuación de estudios —ni para el FP o la Universidad—. Prepara para la vida, otorga un único certificado académico igual para todos y todas y es impartido por «un único cuerpo de enseñantes sin diferencias en cuanto a titulación, salarios, horarios y con acceso único a la Escuela Pública» (Confederación de MRP, 1989, p. 25).

Estas reivindicaciones, ya clásicas por parte de los MRP, están en consonancia con el resto de aspectos vistos hasta ahora. Para terminar el apartado de la escuela pública, vamos a incluir un breve resumen que nos sintetiza esta escuela laboratorio de ideas, donde se incluyen valores universalmente reconocidos como la igualdad, la pluralidad, la interculturalidad o la solidaridad.

Haciendo que la escuela sea un espacio de formación de esos ciudadanos, de inclusión de todos, un espacio de diálogo intercultural, de acogida humana, de respeto profundo a las diferencias de todos y cada uno, un espacio donde la diversidad sea fomentada para construir una igualdad y una justicia que haga posible el desarrollo humano. (...) es una escuela superior a las que discriminan, a las escuelas que hacen que gire todo en torno a un currículum enciclopédico, erudito, clasista, selectivo y no en torno a la construcción de valores, de personas solidarias humanamente dignas y dignificadas, además de personas cultas. (Roger, 2003, p. 43)

1.4. El resurgir de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Un presente que se proyecta al futuro

Como podemos intuir en el título de este epígrafe, hablaremos en él del presente y del futuro de los MRP a partir de la situación actual de estos colectivos.

Tras lo visto hasta el momento en este capítulo, podemos comprobar que tienen poca presencia dentro del cuerpo de profesorado, de los centros, de la Administración, de las universidades y, en definitiva, están poco visibles en la educación y en la sociedad en general, «se ha reducido la presencia pública del MRP en el espacio social y se ha reducido el propio espacio organizado del MRP» (Molina Galván, 2010, p. 36). Actualmente, la tendencia está cambiando y parecen tener un resurgimiento (Hernández Colmenarejo, 2016).

Cuando nos acercamos al estudio de Molina Galván (2010), comprobamos que se resalta como el gran problema de continuidad de estos colectivos, no la falta de presencia pública o la falta de relevo generacional en ellos, sino el olvido social, el olvido de las aportaciones de estos al cambio educativo y con ello, la imposibilidad

de acceder nuevos miembros a estos movimientos por el desconocimiento de su existencia.

Las generaciones más jóvenes de maestras y maestros no son visibles en el presente de esta experiencia. No están dentro, no la sostienen. Y al mismo tiempo cada vez es más difícil para ellas saber de su existencia y saber de su aportación histórica a los cambios vividos en la escuela y en la educación. La realidad que vive el MRP no se reduce solo a enfrentar la debilidad de la voz pública; tiene también que enfrentar el olvido social. (Molina Galván, 2010, p. 94)

Un proceso de debilitamiento que se narra en la experiencia del MRP «Gonçal Anaya» — extrapolable a otros colectivos— y le llevó a la desaparición. Desde nuestra opinión, esto no ocurrirá en buena parte de los actuales colectivos en un tiempo cercano.

Cada vez era más evidente la crisis de crecimiento y la fragilidad de su permanencia. No se incorporaba gente nueva, ni crecía ni se renovaba. Tampoco la escuela de verano pasaba por su mejor momento, en cinco años, la matrícula había descendido de algo más de cuatrocientos participantes a solo doscientos. Por otro lado la falta de infraestructura lo hacía muy dependiente de la subvención recibida por la Consellería de Educación, que por otra parte cada vez era más mísera. (Molina Galván, 2010, p. 24 y 25)

De esta invisibilidad también habla Martínez Bonafé (1998), quien opina que pese a que parecen muy coherentes las propuestas realizadas por los MRP, estos son los grandes olvidados cuando hablamos de la actual y de las anteriores reformas educativas —de la fecha de la publicación, 1998—, por lo que tendríamos que preguntarnos:

¿Qué se excluye y por qué? ¿A qué intereses responde esta pérdida de memoria de un importante fragmento de nuestro pasado pedagógico? Y lo que es más importante, ¿qué tipo de prácticas administrativas se constituyen desde ese discurso del olvido? (Martínez Bonafé, 1998, p. 162)

Pese a que se refería a una ley educativa distinta a la actual, la realidad no ha cambiado. Los MRP no son actualmente ningún referente educativo para consulta o asesoramiento ante los cambios educativos que cualquier responsable político quiera acometer. Este mismo autor nos explica que las sucesivas reformas educativas acaecidas en el periodo democrático español, han relegado a los MRP a un segundo plano, pese a que estos han llevado durante todos estos años la

innovación educativa y el discurso más puntero del mundo educativo de la esfera estatal. Algo muy difícil de explicar cuando los docentes percibimos constantemente a la escuela como un ente anclado en el pasado, con muy poca innovación o con un quehacer diario pasivo, que nos recuerda constantemente a la escuela tradicional. «No es exagerado afirmar que durante mucho tiempo la innovación pedagógica, impulsada por los MRP y otras agrupaciones de docentes, no solo no ha sido estimulada, sino que ha sido claramente obstaculizada» (Maravall, 1984, p. 76)

Molina Galván (2010) también sitúa a estos colectivos en la línea del discurso pedagógico más innovador, para quien estos son un lugar de respuesta global al modelo escolar y social desde un discurso teórico y práctico, dirigido hacia el compromiso social desde el modelo de escuela pública. Pero toda esta actividad renovadora se ve mermada por la pérdida gradual de miembros activos, lo que hizo que en «Gonçal Anaya» antes de su disolución, «los problemas organizativos y las tareas de coordinación, gestión y representación, cada vez iban ocupando más tiempo en la vida de la organización permanente; desplazando otras cuestiones de corte más político y creativo» (p. 25), en fin, realizando cada vez menos renovación pedagógica.

Así, a pesar de que algún MRP ha desaparecido, muchos siguen activos e, incluso, han surgido otros nuevos como «Ama-gi» o «Conspiración Educativa». Si reflexionamos sobre el trabajo de Molina Galván (2010), puede que la solución a la continuidad de los MRP sea seguir con aquellas prácticas que les dieron visibilidad, como «la realización de materiales curriculares; las actividades de formación dentro y fuera (...); la realización y la adhesión pública a los manifiestos, la participación en foros públicos y en plataformas unitarias; el intercambio de experiencias...» (p. 26). Un trabajo del que no han cejado, pero del que puede que tengan que ser más conscientes, sobre todo porque un MRP es una experiencia humana vital en la vida profesional y personal de los docentes, que posibilita la transformación social y educativa, pero especialmente la personal y la colectiva.

Así podemos decir que tienen vida por su legado, del que podemos destacar las obras de múltiples autores que hemos expuesto en este capítulo como José Domínguez, Julio Rogero, Miguel Ángel Aragón y muchísimos más; las tesis doctorales de Juan Yanes, Juan Lorenzo Lacruz, Santiago Esteban Frades, M^a Dolores Molina Galván, Luis Llerena Baizán, José Domínguez, Rachel Tamar Groves y Francisco

Javier Pericacho; los monográficos y artículos diversos sobre MRP en *Vida Escolar*, *Cuadernos de pedagogía* o *Tabanque*; y toda la actividad pedagógica viva que sigue en las escuelas de toda la geografía estatal, y en cientos de maestros y maestras que, consciente o inconscientemente, renuevan su legado día a día. Para Françoise Collin (2006), estos colectivos siguen siendo un lugar vivo para la política y pese a que se han debilitado siguen sabiendo mantener abierta «la vía de interrogación simbólica».

1.5. Principales MRP

Para terminar la contextualización teórica sobre los MRP, queremos incluir una breve semblanza —sin el ánimo de ser exhaustivos— de los colectivos que han existido o existen actualmente en el Estado español.

En España existe un «Movimiento Cooperativo de Escuela Popular» (MCEP) —que en un principio se llamó «Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar» (ACIES)— que fue la primera alternativa organizada portadora de las propuestas pedagógicas Freinet. Está o ha estado presente en casi todas las provincias españolas, aunque con diferente nombre, como en Galicia, «Nova Escola Galega» (Imbernón, 2001, p. 268). El movimiento es heredero de la Pedagogía Freinet y está hermanado con movimientos pedagógicos freinetianos internacionales (FINEM). Pero al MCEP no se le puede considerar MRP al uso, ya que aunque promueven el cambio pedagógico y el cambio social «buscando alternativas reales a la inoperancia y fracaso de una escuela desactualizada e insensible a los proyectos renovadores» (Hernández Díaz, 2012, p. 90), los MRP se identifican como claros agentes sociales de cambio y de una manera más explícita que el MCEP.

Aparte del MCEP, existe —y existió— una gran multiplicidad de MRP —más de cincuenta— de distinta índole. Puesto que sería muy difícil y una ardua tarea hablar de esta gran cantidad de movimientos y no nos llevaría a un mayor conocimiento de lo que es esta realidad, nos centraremos en hablar del movimiento decano de todos ellos: Associació de Mestres «Rosa Sensat», y, concretamente, el que reside en Getafe, «Escuela Abierta». Esto es debido a que ha sido el más cercano, el más observado y estudiado por nosotros, pues resultaba mucho más fácil para esta investigación el acercamiento a este que al resto de MRP, por pertenecer el investigador principal a él.

Para la enumeración de estos colectivos, los hemos agrupado por Comunidades Autónomas, ya que cada movimiento está totalmente contextualizado a una zona geográfica «desde el punto de vista de la formación integral de la persona, era indispensable ayudar a percibir, a ser consciente, a valorar la propia identidad y a sentirse formando parte de un colectivo con determinados rasgos culturales» (Codina i Mir, 2002, p. 97).

Empezaremos por Cataluña porque, además de que en ella se dio el primer movimiento que surgió en España, posee la mayor tradición y número de movimientos de todo el Estado. Debemos añadir que algunas de estas asociaciones o MRP han dejado de existir, y que probablemente falte alguno en la enumeración que haya existido o que exista. Si no lo mencionamos puede ser debido a que no pertenezca a la Confederación Estatal o a las Federaciones Regionales —ni haya pertenecido anteriormente—, a que no tenga espacio publicitario en Internet o a que sea o haya sido poco influyente en su área geográfica; por lo tanto, no los podemos encontrar en la bibliografía utilizada: Elejabeitia y Rendal (1983), Frades (1995), Hernández Díaz (2014), Juárez (1983), Martínez Bonafé (1998) y Molina Galván (2010), además de las distintas webs de la Confederación de MRP y de las Federaciones Regionales.

1.5.1 En Cataluña

Associació de Mestres «Rosa Sensat»

A mitad de los años 60, maestros de las escuelas creadas en los 50, junto con algunos padres de esas escuelas y en relación con diversas entidades, logran que los esfuerzos por la formación de maestros cristalicen en la Escuela de Maestros «Rosa Sensat». (Codina i Mir, 2002, p. 94)

La Escola d'Estiu de «Rosa Sensat» será un lugar de encuentro y de «exportación» de otros MRP a lo largo de toda la geografía nacional, ya que a partir de esta escuela de verano se empiezan a gestar en otros lugares espacios parecidos para dar voz a la teoría crítica y a la práctica educativa. Agulló, Payá y Marí (2012) relatan cómo fue fundamental esta primera escuela para el nacimiento de otros colectivos renovadores y para la posterior colaboración y coordinación entre ellos.

Como ya dijimos anteriormente, comienza su andadura en 1965, siendo la continuación de una larga tradición pedagógica catalana que tuvo una gran vigencia durante la II República, y que iba muy unida a lo que sería la enseñanza de la lengua catalana en dicha zona. Ya en el Tardofranquismo, la situación de represión empieza a cambiar, y por ende, empiezan a crearse multitud de escuelas —de entidad privada—, con una fuerte preocupación por la calidad de la enseñanza. Esta preocupación por la mejora de la calidad de la enseñanza les lleva a investigar y poner en funcionamiento otras prácticas pedagógicas, a utilizar nuevos materiales y a hacer explícito que la situación de la enseñanza en general en ese momento es bastante precaria (Codina i Mir, 2002; Hernández Díaz, 2014).

De acuerdo a Codina i Mir (2002), a *Vida escolar* (1983) y a la página web de dicho MRP (<http://www2.rosasensat.org/>), el nacimiento de esta asociación es el resultado natural y evolutivo de unas reuniones informales iniciadas en 1963 —que poco a poco se van formalizando—, realizadas por un grupo de maestros y maestras preocupados por la educación y que acaban creando esta asociación. Los antecedentes los podemos encontrar en los «Amigos de la UNESCO», la «Escola de Jardineres d'Infancia» y «Sessions de Pedagogía». Esta asociación nace bajo la tutela de Marta Mata y diversos personajes tanto del ámbito educativo, como de la esfera política de esa época: Alexandre Galí, Artur Martorell o Jordi Pujol, por poner algún ejemplo. El porqué del nombre es claro, hace referencia a esa grandísima pedagoga de antes del Franquismo a la cual quisieron honrar, Rosa Sensat, que había sido depurada y maltratada por la Dictadura. El 29 de septiembre de 1965, se presentaba dicha asociación en los locales de «Franciscalia», una institución pía ligada a los capuchinos.

Dentro de sus actividades tenemos que señalar la principal de ellas, la Escuela de Verano con una periodicidad anual. Así, de acuerdo a *Vida escolar* (1983), después continúan con los «cursos de la tarde» de 15 horas semanales. Se ofrecía a un pequeño grupo de docentes, a los cuales se les formaba sobre didáctica de diversas áreas y ciclos o etapas; después aparecerán los «cursos de la noche» con un formato similar. Todo ello va cambiando con el transcurrir de los años y, pese a todo, la actividad con la que consiguen movilizar e involucrar al mayor número de docentes será su escuela de verano, la cual comienza en 1966.

Este movimiento en sus años de apogeo contaba hasta con un asesoramiento psicopedagógico, sociológico y de política educativa, una biblioteca pedagógica y multitud de publicaciones, entre ellas, la revista *Perspectiva Escolar* y la revista *Infancia*. Es importante señalar que la Associació de Mestres «Rosa Sensat» llegó a ser muy potente, con un gran número de socios y abarcó multitud de ámbitos, no solo el educativo. Se realizaban conferencias en ayuntamientos, en barrios y diversos organismos de carácter cívico y ciudadano, por lo que fue un movimiento claramente influyente y con una visible iniciativa para la educación catalana y su sensibilización. Actualmente sigue siendo el MRP más influyente y más grande del territorio estatal, aunque al igual que el resto de ellos, ha perdido mucha influencia (Associació de Mestres «Rosa Sensat», s. f.).

Los órganos de gestión con los que cuenta son una Asamblea General y una Junta Rectora: la Asamblea General, formada por los socios; y una Junta Rectora en la cual están el presidente, el secretario, el tesorero y los vocales elegidos por la asamblea —esta es la gestión básica de casi todos los MRP—. Sus recursos económicos se basan en las cuotas de los socios, las subvenciones, ayudas y donaciones públicas o de estamentos privados; además de los ingresos obtenidos a través de sus múltiples actividades, ya sean las escuelas de verano, las publicaciones o los diversos cursos de formación que ofrece (Associació de Mestres «Rosa Sensat», s. f.; Vilaplana, 2003).

Señalamos que, aparte de este MRP, en Cataluña se dan o se han dado los siguientes movimientos de renovación pedagógica:

«Mestres del Beguerdá»*, «Moviment de Mestres de L'Alt Empordá»*, «Escola d'Estiu de les comarques»*, «Grup de Mestres de L'Anoia»*, «Grup de Mestres de Lleida»*, «Grup de Mestres del Bages»*, «Grup de Mestres del Camp de Tarragona»*, «Moviment de Mestres de La Vall del Ges»*, «Moviment de Renovació Pedagògica Camp Tarragona», «Moviment Educatiu del Maresme», «Moviments de Renovació Pedagògica Baix Penedès», «Moviments de Renovació Pedagògica del Garraf», «Grup de Mestres del Ripollès», «Moviments d'Ensenyants de l'Hospitalet del Llobregat-El Casalet», «Moviment d'Innovació Educativa de Lleida», «Moviment de Mestres de Rubí», «Associació de Mestres Alexandre Galí», «Casal del Mestre de Granollers Vallès Oriental», «Casal del Mestres de Santa Coloma de Gramenet», «Casal dels Mestres de la Garrotxa», «Collectiu de Mestres de la Terra Alta», «Grup d'Ensenyants Pallars-Alta Ribagorça», «Grup

d'Ensenyants Urgell–Segarra», «Grup de Mestres d'Osona», «Grup de Mestres de l'Alt Penedès», «Grup de Mestres de l'Alt Urgell–Cerdanya», «Grup de Mestres de l'Anoia», «Grup de Mestres de la Conca de Barberà», «Grup de Mestres de la Noguera», «Grup de Mestres de la Val d'Aran», «Grup de Mestres del Priorat», «Moviment dels Mestres de les Terres de l'Ebre per a la Renovació Pedagògica» — con * los MRP que se dividieron para formar otros o han desaparecido—.

1.5.2. En la Comunidad de Madrid

Como ya enunciamos al comienzo de este apartado, vamos a pararnos brevemente en el MRP «Escuela Abierta» de Getafe para conocerlo someramente.

De acuerdo con Juárez (1983), en 1981 se organiza su primera escuela de verano con el nombre de «Colectivo Escuela de Verano de Getafe». Con ella muestran o hacen público un trabajo educativo que ya venían realizando desde tiempo atrás los miembros del movimiento. En la página web institucional del colectivo (www.colectivoescuelaabierta.org) se indica 1980 como el año de comienzo de la actividad pedagógica. En esta primera escuela de verano se dan a conocer las innovaciones de organización escolar que se estaban llevando a cabo en el entorno.

El colectivo nace a partir de la libre iniciativa de un grupo de maestros y maestras, padres y madres de alumnos, y de otros estamentos de la comunidad educativa. Quieren tener un espacio para el intercambio de experiencias e investigación de proyectos, programas, técnicas, métodos y procedimientos educativos dentro de la enseñanza de Getafe. En el año 1982, «Escuela Abierta» es invitada a acudir al Encuentro Estatal de MRP, por la «Escuela de Verano de Extremadura» —y no por «Acción Educativa» que es el MRP más cercano geográficamente—.

Con la intención de emular, o al abrigo de «Acción Educativa» —grupo fuerte y dinámico—, se forma con gente tanto integrante de dicho MRP como del MCEP de Getafe. Realmente nacen muy identificados con el MCEP, ya que son un grupo de maestros de este quienes crean «Escuela Abierta». En estos primeros momentos en Getafe hay un fuerte movimiento de renovación pedagógica, en el curso escolar

1982/83 hay en el municipio diez colegios con una «gestión colectiva», una gran cantidad de profesorado que acude a las escuelas de verano — de 300 a 400 profesores— y otros muchos que pertenecen al MCEP.

A partir de 1982 comienzan a coordinarse con el resto de grupos de la Comunidad. En 1990 se crea la Federación Madrileña de MRP, en la que se integran: «Alharilla», «La Llave», «MRP Móstoles», «Acción Educativa» y «Escuela Abierta». De todos estos solo quedan activos dos colectivos: «Acción Educativa» y «Escuela Abierta».

Es un grupo independiente de toda institución pública o política que lucha por una escuela pública, entendida esta, como ya hemos visto, como una comunidad abierta de alumnado, familias, profesorado y resto de comunidad educativa; que pretende la construcción de un espacio participativo, creativo y cooperativo; fomentando la formación del sentido crítico y la emancipación; en un ambiente de respeto y de libertad junto a todos los integrantes de la comunidad.

Este grupo se enmarca dentro de la comunidad de enseñanza de Getafe, ya que pretende ser un elemento dinamizador, vivo y creador de este municipio, que origine un cambio y una transformación en la educación de la localidad. Queremos señalar que esto último ocurría en sus primeros años; a día de hoy, pretende algo parecido, pero dentro de un marco de actuación más amplio geográficamente hablando, ya que tiene miembros de toda la zona sur del área metropolitana de Madrid. Con ello, ha perdido peso específico e influencia dentro de Getafe.

Entre sus objetivos están crear una comunicación a lo largo de toda la enseñanza reglada, Infantil, Primaria y Secundaria; crear grupos de trabajo estables a lo largo del curso escolar para el trabajo, perfeccionamiento y reflexión de la acción educativa; recopilar experiencias educativas innovadoras que puedan llegar a los distintos miembros del colectivo; inducir jornadas y experiencias creadoras de conciencia dentro de la actividad educativa de Getafe y de otros municipios limítrofes; fomentar la participación tanto de padres y madres como del resto de la comunidad educativa en la educación escolar, para conseguir una presencia real de estos en la escuela; implicar a la escuela en el desarrollo de su contexto social; la lucha por la escuela pública dentro de todos los estamentos territoriales posibles; y la organización de las escuelas de verano anuales para favorecer el intercambio y el aprendizaje permanente del profesorado. Pero, sobre todo, lo que pretende es acercar la escuela al niño, para el fomento del

desarrollo pleno como persona que propicie el sentido crítico, creativo y de colaboración en un ambiente de libertad y respeto.

Así, para conseguir los objetivos planteados anteriormente, actualmente manifiesta la realización de las siguientes acciones:

- Reflexionamos sobre nuestra práctica educativa, debatimos y hacemos propuestas para avanzar hacia el modelo de Escuela Pública.
- Intercambiamos experiencias educativas que nos ayuden a desarrollar nuestra tarea como padres o profesores.
- Organizamos jornadas de formación como la Escuela de Verano de Getafe.
- Elaboramos en equipo materiales didácticos para facilitar la labor educativa del profesorado.
- Trabajamos en colaboración con otras organizaciones que actúan en el ámbito educativo en proyectos de progreso social tales como las Plataformas por la Escuela Pública.
- Participamos en diversas instituciones culturales o educativas como el Consejo Escolar Municipal y el Autonómico. (Colectivo «Escuela Abierta», s. f.).

El colectivo está integrado por distintas comisiones: la comisión coordinadora o promotora de actividades; la económica administrativa; la ejecutiva o «de sabios», que es permanente y su función primordial es representar a «Escuela Abierta» en distintos espacios a los que pertenece o es invitada; y el «Grupo de Aprendizaje Colectivo», cuya función sería coordinar dicha actividad formativa. Además, cuenta con la asamblea a la que pertenecen todos los miembros del colectivo y es la encargada de aprobar y organizar la gestión de todo el movimiento.

Los grupos activos son:

El «Grupo de Aprendizaje Colectivo» (GAC), antiguo «Colectivo de Jóvenes Educadores y Educadoras de Escuela Abierta». Es una comisión de trabajo que surge en el curso escolar 2003/04. En un principio lo formaron quince educadores y educadoras, venidos de movimientos, colectivos o asociaciones educativas o sociales, que decidieron poner en marcha este grupo para el trabajo y estudio de teorías y experiencias de renovación pedagógica.

La «Red de Centros», en la cual trabajan con un grupo de centros de la zona sur, para el intercambio y reflexión de la práctica educativa. Esta

actividad se realiza en distintos centros, siendo el lugar de encuentro rotativo. Es también una actividad permanente a lo largo de todo el curso escolar. Asimismo, han mantenido en funcionamiento una escuela de padres durante muchos años, aunque actualmente ha cesado su actividad.

En estos momentos el colectivo tiene entre treinta y treinta y cinco afiliados —no llevan un listado exacto de afiliados—, que pagan una cuota anual (25€). Antes no se hacía, pero como la Comunidad de Madrid ha retirado todas las subvenciones y ayudas que les concedía, ahora necesitan de estas cuotas para mantenerse.

Otros MRP de la Comunidad de Madrid:

«El Taller de Pedagogía de Alcorcón»*, «Acción Educativa», «MRP Móstoles»*, «Sierra Norte», «Alharilla»*, «La Llave»*, «Colectivo Ama-gi», «Grupo de Alcobendas», «Grupo de Parla» — con * los MRP que se han fusionado para formar otros o han desaparecido—.

1.5.3. Otros MRP del Estado

En Andalucía: «El Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (CAPP)»*, «Colectivo para la Renovación Educativa de Andalucía (CREA) », «Colectivo de Pedagogía popular de Sevilla»*, «Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela del profesorado de EGB»*, «Disoñando». En Aragón: «Comisión Permanente de la Escuela de Verano de Aragón»*, «Escuela de Verano de Altoaragón (EVA)», «Aula Libre». Asturias: «El Colectivo Pedagógico de Asturias»*, «Plataforma Asturiana de Educación Crítica». Baleares: «Escoles per a Ensenyança de Menorca», «Escola d'Estiu de Mallorca», «Associació Pitiüsa per la Renovació Pedagògica». Canarias: «Colectivo de la Escuela de Verano de Canarias»*, «Colectivo de Enseñantes Canarios»*, «MRP Tamonante». Cantabria: «MRP Fontibre». Castilla La Mancha: «Colectivo Escuela de Verano de Albacete»*, «La Asociación para la Cooperación, Investigación y Difusión Educativa»*, «Colectivo Pedagógico de Alcázar de San Juan»*. Castilla y León: «Concejo Educativo», ADARGA*, «Asociación de las Escuelas de Verano de León»*, «Movimientos de educadores Milanianos», «Conspiración Educativa». Extremadura: «Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura (APEVEX)». Galicia: «Asociación

Socio-Pedagógica Galega AS-PG», «Escuela de Verano de Galiza»*. Murcia: «Colectivo Escuela de Verano de la Región Murciana»*. País Vasco: «MRP Adarra–Pedagogi Erakundea», «Asociación Psicopedagógica de Bergara»*. La Rioja: «Escuela de Verano de La Rioja (EVERI)»*. Valencia: «Escola d'Estiu del País València», «MRP EE Castelló»*, CODERI, «MRP EE Marina-Safor», MRP EETS*, «MRP Gonçal Anaya»*, «Collectiu de Mestres de La Plana», «Colectivo de Maestros de la Marina Alta» —con * los MRP que se han fusionado para formar otros o han desaparecido—.

1.6. Estado de la cuestión

Para conocer el estado de la cuestión hemos realizado distintas búsquedas en las principales bases de datos científicas nacionales e internacionales. Los resultados que hemos obtenido en un primer momento de acuerdo a las sentencias de búsqueda se han tratado de una manera cuantitativa. Después de esto, hemos realizado un estudio cualitativo de las principales producciones científicas encontradas.

En este punto pretendemos reflejar algunas de las principales líneas de fuerza que se ponen de manifiesto a partir de nuestro estudio teórico. Hemos utilizado investigaciones y estudios que marcan nuestros temas de estudio y que configuran nuestro marco teórico. Con ello queremos reconocer el marco teórico ya construido para, de una manera crítica y activa, asentar las principales características del tema que nos ocupa, no caer en repeticiones de investigaciones ya realizadas y poder seguir avanzando en la comprensión de nuestro objeto de estudio.

Las investigaciones realizadas ya sobre nuestro marco teórico no tienen por qué estar centradas en el tema concreto de estudio, sino que pueden ser una parte de un estudio más amplio.

Según Esquivel y Edel (2013), en la elaboración del estado de la cuestión se diferencian dos fases: la fase heurística es la primera fase de búsqueda y recopilación de las distintas fuentes encontradas, es una primera criba de toda la producción científica que puede estar relacionada de alguna manera con el estudio del arte; y la fase hermenéutica, un trabajo más minucioso del que se saca en buena parte todo el marco teórico de la investigación. De las fuentes cribadas en la fase heurística se investigan, se leen, se analizan, se interpretan y se clasifican.

Todos los estudios que aportamos han sido elegidos por la importancia y trascendencia para nuestro trabajo. Asimismo, queremos aclarar que pese a lo exhaustivo de nuestro estudio, no podemos garantizar que toda la producción científica estudiada sea toda la significativa que exista sobre el tema.

Los buscadores que hemos utilizado para acceder a la producción científica han sido cuatro: Dialnet, Eric, WoS y TESEO.

Dialnet es un portal de información multidisciplinar donde podemos encontrar las principales revistas científicas españolas, en especial del ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas. Para el mundo académico, ERIC es la principal base de datos sobre educación y pedagogía del mundo. Es una base de EEUU que recoge desde 1966 miles de documentos científicos. La Web of Science (WoS) es una base de datos multidisciplinar en la que podemos encontrar miles de investigaciones de alta calidad publicada en revistas de alto impacto científico de todo el mundo. Teseo es una base de datos dependiente del Ministerio de Educación Español, en la que podemos encontrar las tesis doctorales leídas y aptas desde 1976 —incluye solo tesis dirigidas en universidades españolas—.

Como las investigaciones más importantes sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica son de ámbito estatal —es un fenómeno que solo se ha dado dentro del Estado español—, la única sentencia de búsqueda que hemos realizado ha sido “Movimientos de Renovación Pedagógica”. Sin embargo, el desarrollo profesional docente se enmarca en dos ámbitos geográficos: por un lado, todos los estudios sobre él en España; y, por otro lado, los realizados en el ámbito internacional. Por ello, las sentencias de búsqueda han sido dos: “desarrollo profesional docente” y “teachers’ professional development”.

1.6.1. Resultados de las búsquedas sobre los MRP

Lo primero que vamos a mostrar son los resultados obtenidos al buscar el estado de la cuestión sobre el estudio de los Movimientos de Renovación Pedagógica:

Tabla 1: Resultado de las búsquedas sobre los MRP

	Palabras clave	Resultados totales	Tipo de documento				De interés directo o indirecto
			Tesis	Libro	Artículo libro	Artículo revista	
Dialnet	Movimientos de renovación pedagógica	109	4	5	14	86	64
ERIC	Movimientos de renovación pedagógica	0	0	0	0	0	0
WOS	Movimientos de renovación pedagógica	3	0	0	0	3	3
Teseo	Movimientos de renovación pedagógica	3	3	0	0	0	3

Fuente: Elaboración propia (Accedido el 1 de junio de 2016)

Se observa que la producción científica sobre los MRP es bastante escasa. Así, en buscadores de ámbito más internacional como WOS solo encontramos tres entradas sobre ellos y en ERIC no hay ninguna. Con respecto a la búsqueda en Teseo, solo aparecen tres tesis sobre los MRP, aunque en total hay ocho tesis sobre los MRP, pero para ello hay que cambiar los criterios de búsqueda:

- Domínguez Rodríguez, J. (2016). *La formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para la educación básica unitaria, holística, universal y emancipadora: un grado común y másteres especializados* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada).
- Pericacho Gómez, F. J. (2014). *Actualidad de la Renovación Pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y Experiencias actuales ante los retos socio-educativos de la Sociedad del siglo XXI* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid).
- Lorenzo Lacruz, J. (2012). *El movimiento de renovación pedagógica «aula libre» (1975-2000): contexto, discursos y prácticas* (Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza, Zaragoza).

- Yanes González, J. (1997). *La república del profesorado: etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica* (Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna, La Laguna)
- Esteban Frades, S. (1994). *La renovación pedagógica y el movimiento de enseñantes en Castilla y León. Concejo Educativo* (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca).
- Molina Galván, M. D. (2010). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià-Gonçal Anaya* (Tesis Doctoral, Universitat de València, Valencia).
- Llerena Baizán, L. (1991). *Las Escuelas Siurotianas: un Modelo de Renovación Pedagógica* (Tesis Doctoral, UNED, Salamanca).
- Tamar Groves, R. (2010). *El movimiento de enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983* (Tesis Doctoral, UNED, Madrid).

La producción científica sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica la podemos clasificar de acuerdo a tres ejes temáticos: por un lado, aparecen los estudios sobre los MRP en general, normalmente se refieren a algún aspecto de su actividad renovadora o identidad profesional; el segundo eje se centra en un estudio sobre un único MRP, hablan de las actividades o las vivencias de sus militantes por pertenecer a un MRP; y en el tercer eje están los estudios que reflejan experiencias concretas en la escuela con las que pueden estar conectadas los propios MRP.

Podríamos en este apartado enumerar todas las producciones científicas sobre los MRP, pero no lo vamos a hacer para abreviar esta exposición. Vamos a intentar no poner más de una obra de un mismo autor, en el caso de incidir en un autor se deberá a que sus obras exceden a más de un eje y consideramos útil incluir más obras por la gran relevancia que tienen para nuestro estudio.

Dentro del primer eje temático podemos encontrar obras como la de Rogero (2010), en las que se analiza la importancia que tienen los MRP para la profesionalización docente, haciendo hincapié en el perfil del docente comprometido éticamente con su profesión. Dentro de este eje encontramos también la obra de Hernández Díaz (2012), donde observamos el proceso de «engullición» por parte de la Administración

del movimiento de renovación pedagógica. También encontramos obras como la de Sáenz del Castillo (1999), que nos describe un futuro bastante incierto para los MRP, por suerte, la situación de la que parte este estudio ha cambiado y podemos pensar que actualmente pueden tener un futuro más optimista del que nos retrata Sáenz del Castillo. También queremos destacar las obras de Marta Mata (1984), Roig (2006), Ríos (1986), Dómenech (1989), Lázaro (2005), Costa Rico (2011), Llorente (2003), Martínez Bonafé (1998), Caivano y Carbonell (1979), Monés i Pujol-Busquets (2012), Moscoso (2011), Navarro (2003), Martínez Bonafé, Montaner Lorente y Molina Galván (2003), Tiana (1990) y Beltrán (2000).

En el segundo eje encontramos la obra de Codina i Mir (2010), donde hallamos el origen de los MRP y, por lo tanto, podríamos incluirla dentro del primer eje. No obstante, al versar sobre el colectivo «Rosa Sensat», lo situamos en este segundo eje. También aquí encontramos las obras de Aragón (2003) y cinco de las ocho tesis anteriores: Yanes, Esteban Frades, Lorenzo Lacruz, Molina Galván y Llerena. Además, incluimos también encontramos obras de Orgaz (2009), Santamaría Cárdaba (2016) o Martín (2011).

En el tercer eje encontramos experiencias llevadas a cabo principalmente en centros educativos donde se lleva a cabo la puesta en práctica del ideario de los MRP. Dentro de este eje encontramos publicaciones como la de Pericacho (2014), Luengo y Ritaco (2011), Ibañez (2003), Pumares (2001), Carbonell (1995), Anaut (2004) o Feito (2006). En Carbonell (1979) observamos el trabajo de una escuela ya clásica dentro de la renovación pedagógica, el CEIP «Trabenco» de Leganés. Àngels Martínez Bonafé (1992), que nos trae una experiencia en secundaria. Se pueden incluir aquí obras sobre experiencias de una manera genérica como la de Tamar Groves (2011) o la de García, Gil y Sacristán (2005).

1.6.2. Resultados sobre las búsquedas sobre el desarrollo profesional docente

Lo primero que vamos a mostrar son los resultados obtenidos al buscar el estado de la cuestión sobre el desarrollo profesional docente:

Tabla 2: Resultado sobre las búsquedas sobre el desarrollo profesional docente

	Palabras clave	Resultados totales	Tipo de documento				De interés directo o indirecto
			Tesis	Libro	Artículo libro	Artículo revista	
Dialnet	Desarrollo profesional docente	2199	175	106	212	107 6	440 ⁶
ERIC	Desarrollo profesional docente	7	0	0	0	7	6
ERIC	Teachers' professional development	3539 ⁷	435	37	Se desconoce el número	277 5	813 ⁸
WOS	Desarrollo profesional docente	132 ⁹	Se desconoce el número	Se desconoce el número	Se desconoce el número	115	34
WOS	Teachers' professional development	6147 ¹⁰	Se desconoce el número	Se desconoce el número	Se desconoce el número	441 9	1290 ¹¹
Teseo	Desarrollo profesional docente	29	29	0	0	0	29

Fuente: Elaboración propia (accedido el 1 de junio de 2016).

Se observa que la producción científica sobre el desarrollo profesional docente es bastante prolija. Así, en buscadores de ámbito más internacional como WOS o ERIC la cantidad es tan grande que es inabarcable, aunque no lo es menos en Dialnet. Con respecto a la

⁶ De todos los resultados aportados, se ha realizado un estudio de las primeras 200 entradas, de ellas 40 eran pertinentes para nuestro estudio, por lo que se considera que el 20% es un valor estable más o menos con el resto de entradas.

⁷ En los últimos cinco años (2012-2016).

⁸ De todos los resultados aportados, se ha realizado un estudio de las primeras 100 entradas, de ellas 23 eran pertinentes para nuestro estudio, por lo que se considera que el 23% es un valor estable más o menos con el resto de entradas.

⁹ En los últimos cinco años (2012-2016).

¹⁰ En los últimos cinco años (2012-2016).

¹¹ De todos los resultados aportados, se ha realizado un estudio de las primeras 100 entradas, de ellas 21 eran pertinentes para nuestro estudio, por lo que se considera que el 21% es un valor estable más o menos con el resto de entradas.

búsqueda en Teseo, podemos acceder a 29 tesis, las cuales las hemos marcado como pertinentes, aunque aproximadamente la mitad trabajan ámbitos como el universitario o el desarrollo profesional en áreas muy específicas como la geometría o la resolución de problemas. Esta orientación choca con nuestro entender del desarrollo profesional, el cual lo relacionamos más con aspectos intrínsecos a cada sujeto y a la socialización docente como ya hemos expuesto anteriormente.

Para la elaboración de la Tabla 2: Resultado sobre las búsquedas sobre el desarrollo profesional docente hemos hecho una aproximación porcentual a las obras que podrían ser significativas para nuestro estudio, por lo cual, ahora nos va a resultar imposible realizar un estudio detallado de todas las fuentes por la inmensidad de ellas. Por lo tanto, vamos a enumerar las principales obras científicas que coinciden con nuestro parecer sobre el desarrollo profesional docente, haciendo al igual que con el estado de la cuestión de los MRP, enumerando una única obra por autor.

Así, las principales obras en castellano que trabajan el desarrollo profesional como un proceso complejo, dinámico y relacionado con el proceso de socialización y de identidad docente son las de: Caldeira (1998); Ávalos (2009); Badía y Monereo (2004); Carrera (2000); Cattonar (2001); Durbar (2002); Eirín, García Ruso y Montero (2011); Fernández Enguita (2005); García (2009); García Rojas (2012a); Gil y Duch (1988); Imbernón (2011); Marcelo (1994); Migorance y Estebaranz (1992); Pérez Gómez (1993) y Perrenoud (2004).

Con respecto a la búsqueda en Dialnet, aparecen ciento setenta y cinco tesis sobre el desarrollo profesional docente. De ellas, hemos seleccionado un pequeño número como trabajos de estudio y referencia para nuestra investigación:

- Gómez Serés, M. V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro La competencia reflexiva Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño* (Tesis Doctoral, Universitat de Lleida, Lleida).
- Axpe Caballero, M. Á. (2003). *La investigación etnográfica en el campo de la educación: Una aproximación meta-analítica* (Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna, La Laguna).
- López Hernández, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la*

- estructura del puesto de trabajo* (Tesis Doctoral, Universitat de València, València).
- Barba Martín, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Segovia).
 - Sánchez Díaz, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona).
 - Ocaña, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de educación musical* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada).

La producción científica sobre el desarrollo profesional docente en otras lenguas distintas al castellano, en especial en inglés, es extraordinariamente amplia, por ello solo vamos a incluir los autores principales y sus obras de referencia sobre ello. Y al igual que con el estado de la cuestión de los MRP, incluiremos una obra por autor salvo contadas excepciones que añadiremos alguna más por la gran calidad e importancia de su obra para el estado del arte. Muchas de estas producciones científicas han sido traducidas al castellano o trabajadas por autores que escriben en castellano, lo que nos ha posibilitado el examen de ellas sin tener que haber acudido a ellas en su versión original.

Así, las principales obras son de: Beijaard, Meijer y Verloop (2004); Van Driel, Beijaard y Verloop (2001); Berliner (1986); Bransford, Carr, y Kemmis (2005); Darling-Hammond y Bransford (2007); Feiman-Nemser (2001); Flores y Day (2006); Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon (2001); Glatthorn (1987); Ingvarson, Meiers y Beavis (2005); Little (1993); Pope, Day, Calderhead y Denicolo (2012); Vonk (1996), y Zeichner y Liston (1987).

CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

*Que sea como un viento
que arranque los matojos
surgiendo la verdad,
y limpie los caminos
de siglos de destrozos
contra la libertad.*

*Habrá un día
en que todos
al levantar la vista,
veremos una tierra
que ponga libertad.*

(Labordeta, 1975)

Este capítulo pretende acercarnos a las distintas concepciones existentes en la actualidad a cerca del desarrollo profesional docente y a cómo se realiza en nuestro contexto educativo. En este acercamiento incidiremos especialmente en la consideración de este como un proceso dinámico y continuo a lo largo de toda la carrera profesional.

El desarrollo profesional docente es primordial en la actuación del profesorado. A su vez, este elemento clave está determinado por numerosas variables a las que conviene acercarse previamente, pues influyen de manera determinante en su configuración. Basándonos en esta consideración, comenzaremos con una aproximación a la profesión docente, para seguidamente profundizar en las variables o conceptos característicos sobre los que se construye: carrera profesional, socialización, identidad profesional y formación docente.

2.1. La profesión docente

La Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* (2005), ya refleja que el factor más importante para la explicación de los resultados del alumnado de cualquier sistema educativo es la calidad de su profesorado. En consecuencia, puede haber mayores diferencias de resultados académicos entre alumnado dentro de una misma escuela que entre escuelas diferentes, debido a la importancia que tiene en los resultados la calidad del profesor o profesora. Este estudio hace especial hincapié en la importancia de la perseverancia del propio docente para mantener el nivel de eficacia, y al contrario de lo que se podría pensar, esta eficacia docente no es algo que permanezca estable y continua en el tiempo: cuando un docente llega a un cierto nivel de eficacia, mantener dicho nivel requiere del continuo esfuerzo y entrega del profesional.

En el «XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado» de 2012, se señala que la profesión docente está cambiando. Rasgos de antaño como el dominio de la materia-objeto de enseñanza y la pasión por hacerlo, no aseguran el buen ejercicio de la profesión. Cada vez el abanico de herramientas y competencias que ha de dominar el docente se amplía, haciéndose esencial estas habilidades:

La capacidad para trabajar en equipo y para integrarse en el desarrollo de proyectos colectivos, el refuerzo de la autonomía y de la responsabilidad personal, la apertura a nuevas metodologías más efectivas, el aprovechamiento de las oportunidades que plantean las tecnologías de la información y de la comunicación, una disposición permanente a la reflexión y a la investigación sobre la propia práctica docente, y la adaptación a una creciente demanda social orientada hacia una mayor profesionalización. (Consejo Escolar del Estado, 2012, p. 4)

La conceptualización de la profesión docente, una profesión que ha estado en constante evolución y más aún si cabe desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, ha sido trabajada por infinidad de autores a lo largo de todos los tiempos. Aunque resulta difícil dar un concepto unánime de ella, sí podemos incluir características que debe tener una profesión para considerarla como tal. Para ello nos vamos a basar en las obras de Guerrero (1993), Hoyle (1995) y Shulman (1998): que sea un servicio a la sociedad; un recurso para la independencia económica del profesional —ante los salarios precarios que existían en épocas anteriores en Occidente y que, actualmente, persisten en muchos lugares del mundo—; y que tenga un cuerpo de conocimiento y una praxis propia.

Abrile (1994) añade otro punto complementario a los anteriormente mencionados cuando sostiene que la conversión del trabajo docente en profesión —pese a la facilitación a ello por la evolución de las transformaciones acaecidas en la organización del trabajo— también lo es por el proceso de descentralización de la escuela. El cuerpo docente va asumiendo cada vez mayores grados de autonomía y de responsabilidad que profesionalizan el trabajo. Sin embargo, la mayoría de autores que hemos recogido difieren con respecto a la creciente autonomía de los docentes y a la descentralización de la escuela.

Al realizar una revisión de la bibliografía relacionada con el concepto de profesión docente, observamos que se trata de un término que no tiene un significado unívoco y que, incluso, en algunos puntos puede presentar matices contradictorios y confusos. Así, dependiendo del autor, se enfatiza en un rasgo o en otro que debe poseer el ejercicio docente para considerarlo profesión.

Vamos a comenzar con Guerrero (1993), quien apunta la necesidad de que la docencia sea un trabajo a tiempo completo o, al menos, la principal ocupación del docente. Esta profesión debe proveer de los suficientes recursos económicos para vivir de ella, algo que no ocurre siempre en países de rentas medias o empobrecidos. Este aspecto se relaciona con la calidad docente y, con ello, al éxito educativo del alumnado, baste para ello revisar el informe de *La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos* (UNESCO, 2015).

Por suerte, podemos afirmar que la cualidad que apunta Guerrero (1993) en nuestro contexto educativo está totalmente alcanzada. Los

docentes españoles ya no «pasan más hambre que un maestro-escuela» —haciendo referencia a un dicho popular—, gracias a las conquistas sociales y económicas pasadas.

A continuación vamos a hacer una aproximación a concepciones más dinámicas de la profesión docente.

Así, Shulman (1998) sostiene que una profesión está constituida por unos conocimientos académicos formalmente establecidos que hay que dominar y que llevan a una praxis profesional legitimada. Dentro de esta práctica, Hoyle (1995) considera que la experiencia es de gran importancia en el desarrollo y en la cualificación profesional, debido a que es con la práctica continuada a lo largo de los años del ejercicio como se consigue un afianzamiento de las destrezas y, por ende, una mayor cualificación profesional. En esta misma línea situamos a Gimeno Sacristán (1989), quien sintetiza la cualificación profesional: en la adquisición de experiencia, en la puesta en práctica de la teoría y de conductas mutables y en la investigación educativa por parte del profesorado.

Por su parte, Carrera (2000) considera la profesión docente como tal cuando el profesor o profesora es capaz de un rápido reciclaje y actualización ante los avances constantes de la sociedad; alguien abierto que tenga capacidad de entender a una sociedad cambiante y de una adaptación permanente; colaborativo, con capacidad de trabajo en grupo con sus colegas; innovador, renovador y capaz de asumir riesgos; guía del aprendizaje de sus alumnos acompañándoles y potenciándoles en el descubrimiento personal; promotor del autoaprendizaje o del aprender a aprender, incentivando la actividad del alumnado; y comprometido ética y socialmente, posponiendo sus intereses corporativos y personales a los sociales.

Dentro de una concepción más academicista podemos situar a Núñez (1989), para quien el docente tiene una formación superior que le capacita para estar en contacto permanente con el saber pedagógico, posibilitando con ello su adaptación continua a las demandas cambiantes de su profesión.

Para profundizar en la comprensión del ejercicio profesional, nos apoyaremos en los factores que no tiene una «profesión superior», pero sí otras de menor rango (Hoyle, 1995): a) un *corpus* científico escaso e insuficiente; o que es aprendido en diversas instituciones y no es útil ni

puesto en práctica para el ejercicio profesional; b) un *corpus* poco específico y que pueden ostentar o conocer otras muchas personas que no se dedican al ejercicio profesional, y que no han estudiado para esta profesión determinada.

Hay una lista de factores «desprofesionalizadores» (Ghilardi, 1993; Marcelo, 1994; Pérez, 1995, y Smyth, 1998), donde hallamos algunos elementos que se dan en nuestro ejercicio profesional docente. Ello redundan en la profesionalización del ejercicio docente:

- Individualismo y/o aislamiento del docente —señalado por todos los autores y, sobre todo, Smyth (1998)—. La organización escolar provoca que el docente se encuentre aislado continuamente ante su labor profesional. Esta usual organización de un aula avoca al aislamiento de un maestro o maestra.
- Unas condiciones laborales estigmatizadas por las limitadas posibilidades de promoción o ascenso interno, además de la imposibilidad de una mejora económica.
- Los problemas psicológicos profesionales que van unidos a la desmotivación.
- Falta de la reflexión adecuada tanto individual como colectiva sobre la práctica docente, con una gran carencia colaborativa generada, fundamentalmente, por el aislamiento docente anteriormente citado.
- Ausencia de criterio para valorar la idoneidad del trabajo que se está realizando, dado que es totalmente abstracto e intangible y no se aprecian resultados a corto plazo. A esto se le unen otros factores contextuales que influyen: las familias, los medios, el contexto sociocultural, las amistades... que dificultan conocer hasta qué punto nuestro trabajo está dando, aporta o influye en el alumno o alumna de manera acorde a los objetivos que nos habíamos planteado.
- Un control excesivo hacia la actividad docente desde las distintas administraciones, limitando seriamente la libertad del ejercicio profesional y la libertad de cátedra.
- Un conocimiento profesional específico que no es significativamente muy diferente al del resto de la población con estudios superiores.
- La falta de un reconocimiento social adecuado, debido principalmente al escaso control sobre la profesión que tienen

los propios docentes, que siempre están a expensas de las directrices de la Administración.

Con respecto a la falta de reconocimiento social a la que aluden los anteriores autores, debemos señalar que no estamos de acuerdo: sí es cierto que la función docente no goza de los grados de autonomía que debiera, pero ello no es óbice para que la ciudadanía pueda reconocer la valía social que tiene este ejercicio profesional. En esta línea situamos a Sánchez Lissen (2009), quien apunta que la profesión goza de buena salud, puesto que «la docencia es una actividad socialmente acreditada y por tanto, no es difícil encontrar argumentos que justifiquen la importancia de su labor ni de la propia figura personal» (p. 4).

A lo anteriormente mencionado, Tedesco y Tenti (2006) señalan otros problemas que la profesión docente no ha sabido hasta ahora soslayar: la dificultad de estandarizar el trabajo, al ser una actividad compleja y diversa, además de masivamente realizada; el límite salarial, al ser un campo que ocupa a una gran masa laboral, dificulta el rigor presupuestario y con ello la mejora económica; la costumbre irrefrenable de la clase política para realizar su propia reforma educativa; la dificultad para crear una pedagogía compartida; y el monopolio universitario para administrar el conocimiento superior y la formación inicial con ello.

Para José Esteve (1994), el docente está condenado a realizar mal su trabajo porque debe asumir un sinfín de tareas encomendadas por jerarquías superiores y sin la dotación adecuada de recursos para ello, lo cual provoca una sensación de desborde que merma su capacidad de acción y de eficacia:

Hay coincidencia en describir al docente como un profesional obligado a realizar mal sus tareas, debido a la cantidad de actividades y responsabilidades de diferentes jerarquías que se le exige llevar a cabo, sin ofrecerle los recursos necesarios para poder cumplir con esos requerimientos y la consecuente sensación de desborde en el cumplimiento de su deber. (Esteve, 1994, citado en Gavilán, 1999, p. 5)

Recogemos las palabras de José Esteve (1994) para introducir un tema muy actual en la profesión docente: el malestar del profesorado. Desde hace un tiempo, el ejercicio docente se encuentra en crisis. A nuestro parecer, la educación no ha sabido adaptarse a los grandes cambios sociales que se han dado en las últimas cuatro décadas. Esto ha

provocado un desajuste entre las pretensiones sociales hacia la educación, en general, y hacia el profesorado, en particular, que el propio sistema no ha sabido solventar y que encuentran en la figura del profesor la primera exclusiva de contención. Como resultado, se han generado tensiones y frustraciones varias en todos los profesionales de la educación.

Autores como Domínguez (2012), Gavilán (1999), Claude Merazzi (1983) o Savater (1997), hablan del malestar docente causado por el aumento de responsabilidades de la profesión ante la desaparición de parte de las funciones educadoras que realizaba la familia, la pérdida de la hegemonía de la escuela en la transmisión de los saberes, el deterioro de los salarios, la pérdida de prestigio social, etcétera.

Las demandas sociales y culturales hacia la escuela han cambiado con el tiempo. En consecuencia, debemos identificar primeramente estas demandas para definir claramente las funciones profesionales del docente.

El éxito profesional ha de juzgarse por los resultados obtenidos en el desempeño de esas tareas. Pero, a su vez, para definir las tareas del profesor hay que establecer, con claridad, cuáles son los fines del sistema educativo en una sociedad avanzada y democrática como es la nuestra. (Consejo Escolar del Estado, 2012, p. 4)

Así, si hacemos un estudio comparativo sobre la literatura que aborda el perfil y cualidades que debe tener el docente actual, podemos observar que hay una gran cantidad de exigencias hacia él. Se habla de cualidades hacia el conocimiento o de valores que el docente debe poseer para poder transmitírselos al alumnado: metodologías didácticas, conocimientos sobre las TIC, capacidad para la reflexión y la investigación o para el trabajo en grupo, etcétera (Tedesco y Tenti, 2006).

El trabajo de Boix e Imbernón (1992) apunta a que otra de las dimensiones que hay que tener en cuenta para conseguir la profesionalización de la función docente es la formación continua a lo largo de todo el ciclo profesional para, de este modo, poder afrontar las demandas sociales cambiantes hacia la intervención educativa. Según De Ibarrola y Silva (1996), este es uno de los principales hándicaps con los que cuenta la profesión, puesto que exige una constante

actualización que va ligada a los adelantos científicos y a los cambios socioculturales de la sociedad.

Otra de las cuestiones que hay que resolver dentro de este ejercicio profesional, como nuevamente apuntan Boix e Imbernón (1992), es la dotación de una mayor autonomía docente para la toma de decisiones. Además, estos mismos autores señalan otros factores que se deben tener en cuenta: un mayor ejercicio de reflexión y autocrítica; y el aumento de la estabilidad laboral, para así, conseguir una mayor implicación del profesorado. La mejora de estos factores lleva asociada un avance de la profesionalidad del docente y, con ello, de la calidad educativa.

Otro de los factores que hemos visto —a nuestro parecer, de los más importantes con los que nos podemos encontrar en la «desprofesionalización docente»— es la difícil o nula posibilidad de tener una movilidad vertical, lo cual puede ocasionar una desmotivación profesional y una rutina en el propio ejercicio profesional (Samper, Sanuy y Biscarri, 1995). En esta misma línea se sitúa un informe de la OCDE, en el cual se argumenta que este rasgo no se da en ninguna otra profesión en la actualidad:

La carrera del profesional docente se caracteriza por su escasa movilidad. Su trabajo se desenvuelve durante años en el mismo espacio, haciendo las mismas cosas, sometido a un calendario con una cadencia que recuerda a la del labrador (...) sin otra apreciación externa sobre la calidad profesional que la fama o la etiqueta que se transmite de una a otra generación de alumnos, y que clasifica a los profesores sin ningún criterio objetivo y homogéneo de referencia. El mismo estatus, idéntica retribución, con independencia de la dedicación y sabiduría de cada cual. Ciertamente estas condiciones no tienen equivalencia con ninguna otra actividad en la sociedad actual. El dinamismo, la fluidez de las situaciones profesionales, las oportunidades, y los riesgos, son avatares desconocidos en nuestra profesión. Así, mantener el estímulo, no caer en la rutina, cultivarse cultural y profesionalmente, resultan tareas imprescindibles, pero quedan, desgraciadamente, bajo la discrecionalidad de cada cual (OCDE, 1995, citado en Segovia 1997, p. 167)

Estas evidencias nos deberían llevar a plantearnos la creación de una carrera profesional docente que posibilite el ascenso profesional y la mejora económica acorde con la capacitación profesional y la labor que se desempeña.

Y es en este contexto en el que los docentes identificados como exitosos debieran ser incentivados. Dichos incentivos no son solo los relacionados con las condiciones laborales, sino también los que conciernen al reconocimiento profesional para la asignación de nuevas y mayores responsabilidades, en el marco de una carrera profesional bien definida. (Consejo Escolar del Estado, 2012, p. 13)

Como hemos visto con anterioridad, el trabajo docente parece situarse en la antípoda de la autonomía y la libertad de ejercicio profesional. La burocratización y supervisión realizada por la Administración parece ser el principal escollo para la obtención de una autonomía profesional de acorde con las expectativas que se le demanda.

Nias (1989) sostiene que la situación de desprofesionalización del docente conduce a que muchos docentes ejerzan una carrera profesional paralela: efectúan otras actividades en su tiempo libre que mejoran su motivación, su autoestima, su satisfacción... y con ello su realización profesional y personal. Otros autores como Fernández Enguita (2005) dejan ver que uno de los principales problemas actuales de la profesión son los propios docentes, los cuales no están lo suficientemente preparados o no tienen las cualidades adecuadas. Para subsanar esta situación, se propone mejorar las condiciones laborales y, en consecuencia, la posibilidad de atraer a los «mejores docentes».

Desde la publicación del Informe Mckinsey (Barber y Mourshed, 2007), tendemos a considerar con frecuencia que la calidad de la educación reside en la calidad de sus docentes, pero no podemos obviar que estos son parte de un sistema que selecciona a los profesionales que realmente quiere de acuerdo con los resultados que espera obtener. Así, cuando responsabilizamos a estos de los resultados educativos, estamos ocultando otros factores, puesto que el profesorado trabaja dentro de un sistema escolar en el cual no tiene una independencia profesional:

Solemos utilizar con mucha frecuencia la conclusión de que la educación es lo que son sus profesores, lo que vale como expresión de que la calidad de la primera depende de los segundos; pero se oculta la relación contraria; los profesores son piezas de un sistema que de algún modo decide qué tipo de profesionales requiere para su funcionamiento. (...) Los profesores trabajan en un sistema (...) su independencia profesional es, en todo caso, una aspiración, una conquista a obtener, no un punto de partida. (Gimeno Sacristán, 1990, p. IX)

La profesión docente es una labor muy cercana y accesible a toda la población. Dependiendo de la situación social y política en que nos encontremos puede tener una valorización distinta. Esto precisamente lo podemos comprobar en la prensa generalista, pues en algunas ocasiones se hace eco de los malos resultados de las pruebas de conocimientos sobre cultura general aplicada a aspirantes a la docencia (Álvarez, 2013) y en otros se considera a los docentes como un pilar básico para el desarrollo social y económico del país; por lo que se exige que solo puedan acceder a ella los «más aptos» (Vallespín, 2013). Estas consideraciones sociales se reflejarán en la valoración de la labor educativa, pero también en las demandas hacia este colectivo y, en consecuencia, en el desarrollo profesional docente.

Consideramos relevante incluir en este punto a autores para los cuales esta profesión no tiene razón de ser y por ello debe desaparecer. Así, Esteva y Prakash (1998) en *Escaping education: living as learning within grassroots cultures* e Illich (1975) en *La sociedad desescolarizada*, argumentan que la escuela no es una herramienta democratizadora o de promoción de la justicia social, sino todo lo contrario, es una herramienta del sistema para controlar a la población. La educación es un mal innecesario que adoctrina y aliena y de ningún modo consigue el propósito de compensación de las desigualdades sociales ni promueve la igualdad de oportunidades que presume, ante lo cual, reclaman la desescolarización de toda la ciudadanía.

En una postura contraria, pero con un fin similar, situamos a Perelman (1992), para quien la revolución de las TIC ha provocado que se haga innecesaria la inversión económica en la escuela, al considerarla ya «tan productiva como un *Kolhoz*». Abre las puertas a otras formas educativas más sostenibles por medio de herramientas informáticas, entre las que se encuentra la no asistencia a la escuela o, incluso, la desescolarización.

Para terminar este punto, queremos resaltar que toda la literatura consultada sobre el tema incluye un factor característico de la profesión docente, el cual es clave para nuestra investigación: el aislamiento docente, el individualismo o la soledad laboral. Así, Goodlad (1994) afirma que «esta autonomía parece ser ejercida en un contexto más de aislamiento que de rico diálogo profesional acerca de una plétora de desafiantes alternativas educativas» (citado en Villar, 1994, p. 33).

Remarcamos este último factor ya que nos parece muy interesante que en un trabajo como el docente, a pesar de que se trabaja continuamente con un grupo de alumnos y alumnas teniendo como guía un Proyecto Educativo de Centro y en cuyo documento se vierte el trabajo y los intereses de toda la comunidad educativa, nos encontramos siempre un aislamiento docente. Parece, por tanto, no existir en el contexto educativo el trabajo en equipo necesario y la persistencia de una sensación de aislamiento o de soledad docente.

2.1.1. Identidad profesional docente y socialización

A la hora de abordar el término de identidad profesional docente, hemos descubierto la gran cantidad de interpretaciones que dispone. Así Devís y Sparkes (2004) lo consideran como unos de los conceptos más «abstractos y escurridizos» de las Ciencias Sociales.

En nuestro afán por concretar el concepto de identidad docente, vamos a utilizar las palabras de Knowles (2004), para quien «la forma en que los individuos piensan en sí mismos como profesores, la imagen que tienen de sí mismos como docentes» sería la identidad docente (p. 149).

Como ya hemos mencionado, este concepto no es unívoco y en su proceso de concreción hemos tenido grandes dificultades, debido a la gran cantidad de diversas y diferentes interpretaciones existentes en la literatura científica. Estudiando a diferentes autores, hemos comprobado que el concepto de identidad profesional docente responde a la pregunta «¿quién soy?». En este sentido, Gewerc (2001) y Knowles (2004) se refieren a la identidad docente como constructo que se encuentra dentro de la autoestima y del autoconcepto del profesor. Esta imagen es subjetiva pero, al mismo tiempo, es un reflejo de la interacción y la retroalimentación realizada del docente con su entorno. Un perfil condicionado por el «momento de la vida en que nos hallemos, la posición personal, social y moral que mantengamos en ese momento» (Devís y Sparkes, 2004, p. 87).

Hasta aquí el concepto de identidad profesional docente está relacionado con aspectos intrínsecos al propio sujeto, pero, a la vez, condicionada a su proceso de socialización.

Esta relación estrecha entre el proceso de socialización y la construcción de la identidad docente es justificada por Larraín (2005),

para quien es un «proceso de construcción en la que individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha relación con otras personas y grupos» (p. 20). Esto es debido a la manera en que las opiniones y los planteamientos educativos de otros sobre nosotros los interiorizamos y los hacemos como propios. Por ello, la identidad docente es una reconstrucción constante que varía en función de las circunstancias personales y sociales, además de otros condicionantes como la política educativa.

Compartimos la opinión de Cattonar (2001), quien sostiene que la identidad profesional se construye por el espacio compartido entre el individuo, el docente y el entorno laboral. El centro de trabajo sería un punto de encuentro entre lo subjetivo y lo social, entre lo personal y lo laboral. Esta identidad se construye por una ósmosis entre la personalidad del docente y su proceso de socialización laboral y personal.

La identidad profesional la encontramos en Bolívar Botía (1999) totalmente vinculada al desarrollo profesional y al personal. Indica una relación directa entre ellos, además de resaltar la convivencia constante entre la trayectoria profesional y la trayectoria de vida, las cuales están íntimamente ligadas y se desarrollan conjuntamente al pertenecer a un mismo sujeto. Por lo que el desarrollo profesional se halla fuertemente arraigado en lo más interno de nuestro ser:

En la trayectoria de vida, habitualmente, se suelen destacar determinados acontecimientos —traslado del centro, sucesos familiares o experiencias individuales—, que han producido un corte o trauma en la carrera o socialización profesional, y por ello, han contribuido a cambiar su trayectoria de vida o identidad profesional. Aparte de servir para delimitar fases críticas, explican los cambios operados tanto a nivel de acción profesional, carrera profesional formal, como la propia teoría didáctica y educativa mantenida en cada momento. (Bolívar Botía, 1999, p. 83)

La identidad docente se crea en el proceso de interacción y de reconocimiento por parte de los demás. La construcción de la identidad se conceptúa por la confluencia del propio sujeto y de los demás en su trayectoria personal, vital y profesional (Bolívar Botía, Fernández Cruz y Molina, 2004). Barrio de la Puente (2005), la sitúa dentro de un trabajo más «intraindividual», por lo que señala como principales condicionantes: la autopercepción profesional del docente; la toma de

conciencia de la práctica docente; la reflexión, el análisis y la crítica sobre ella; y la concienciación de la labor trascendental de esta.

Gewerc (2001) subraya que la construcción de la identidad se crea por la interacción del sujeto con las instituciones y agentes con los que interactúa, a lo que llama «identidades sociales virtuales» y las identidades creadas por la interacción en sus trayectorias sociales, a las cuales denomina «identidades sociales reales». Dubar (2002a, 2002b) señala que hay dos trayectorias en la creación de la identidad profesional: la trayectoria «subjetiva», que se expresa por los relatos biográficos sobre las relaciones sociales vividas por el sujeto; y la trayectoria «objetiva», la cual se manifiesta en las posiciones sociales ocupadas por el individuo a lo largo de su trayectoria vital.

En esta línea, Montero (1999) también confirma que la identidad profesional se construye a lo largo de toda la vida. En la interacción entre la manera de actuar, la de ser y el contexto particular de cada momento, se irá perfilando y configurando la identidad de cada sujeto. Dentro de esta misma idea, situamos a autores como Beijaard, Meijer y Verloop (2004), quienes consideran que la identidad se forma en el proceso de socialización, en concreto, en la relación con personas que son significativas al sujeto en cuestión y que actúan de nexo entre ellos y la cultura social, profesional y comunitaria; en consecuencia, esta identidad se forja y se reformula a lo largo de todo el ciclo vital.

También tenemos que tener en cuenta que nos encontramos ante una profesión que es ante todo y sobre todo vocacional, por lo que advertimos diferentes tipos de imágenes personales, como la del «maestro-sacerdote-apóstol», la del «trabajador-militante» o la del «maestro-profesional» (Tedesco y Tenti, 2006, p. 62). Es una profesión que se vive de una determinada manera y que transvasa el aspecto puramente profesional, lo cual lleva parejo la tensión que se crea —y que ya hemos mencionado anteriormente—, entre el oficio puramente de la enseñanza y sus requerimientos conceptuales y científicos.

Así pues, podemos afirmar que la identidad profesional y la socialización docente son dos términos interdependientes. Puesto que la creación de la identidad profesional lleva siempre asociado el proceso de socialización del docente, del mismo modo, el proceso de socialización también es dependiente de la imagen construida por nosotros sobre nuestra identidad docente y personal.

Después de esta breve discusión teórica, hemos comprobado que el concepto de identidad profesional docente tiene varias interpretaciones, pero que todas ellas determinan el aspecto subjetivo y social de esta. Por ello, la manera de conocer la identidad docente de cada sujeto es dando voz a cada profesor, profesora, maestro y maestra, para observar la construcción propia de cada docente. Esta creación propia y la importancia de la relación social hace que nos veamos obligados a tratar, dentro de este capítulo, las redes sociales, pues gracias a estas nos acercamos más al entendimiento de la construcción de la identidad profesional docente.

2.1.2. Las redes sociales

Como consecuencia de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación se ha puesto de actualidad de moda el uso del término «redes sociales». El avance imparable de la Web 2.0 — aunque actualmente ya se habla de la 3.0— ha revolucionado las relaciones sociales. Pero estas existen desde que el ser humano es humano. Así, Ponce (2012) define la red social como una estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común. Sin embargo, Barnes (1954), citado en Villalba Quesada (1993), nos se refería a las redes sociales como «un conjunto de puntos que se conectan a través de líneas. Los puntos de una imagen son personas y a veces grupos, y las líneas indican las interacciones entre esas personas y/o los grupos» (p. 56).

Una red social no solo incluye personas o individuos, sino también las relaciones existentes entre ellos. Así, utilizamos el concepto de red social con un sentido metafórico para hablar de las interrelaciones existentes dentro de un grupo o sistema social (Santos, 1989). En este sentido, habitualmente utilizamos este concepto, desde el punto de vista sociológico, para hablar de estas interrelaciones que se dan en todos los grupos sociales, y que históricamente siempre se han construido en el mundo físico, pero que con los avances surgidos dentro del mundo de las telecomunicaciones, actualmente son digitales.

De acuerdo con Gottlieb (1983), las redes sociales funcionan como estructuras donde se realizan intercambios de apoyo social. Nos resulta interesante detenernos en el concepto de «apoyo social» porque está íntimamente relacionado con la red social. Nació a partir de estudios de

enfermos psiquiátricos y personas en dificultad y conflicto social. En estos estudios «se detectó que el elemento común de esas variables situacionales era la ausencia de lazos sociales adecuados o la ruptura de las redes sociales previamente existentes» (Villalba Quesada, 1993).

Los trabajos de Cassel (1976) y Cobb (1976) fueron los primeros en hablar de las propiedades beneficiosas que tiene el apoyo social en la salud mental de los individuos. Desde entonces, ha habido multitud de investigaciones sobre la temática, aunque la terminología ha variado: «relaciones sociales, redes sociales, integración social, vínculos sociales, y otros, son usados indistintamente» (Castro, Campero y Hernández, 1997, p. 427).

Entendemos que el apoyo social existe cuando hay una conexión e interacción entre los sujetos y, además, se da un apoyo o ayuda dentro de él. «Se refiere a una red compuesta por familia, amigos, vecinos y miembros de la comunidad que está disponible para brindar ayuda psicológica, física y financiera en los momentos de necesidad» (Rubí y Magdalena, 2003, p. 3).

De acuerdo con los trabajos de Rubí y Magdalena (2003) y Villalba Quesada (1993), podemos sostener que el apoyo social funciona como un mecanismo amortiguador del estrés. Hobfoll y Stoke (1988) definen este apoyo social como las interacciones sociales que ofrecen a los individuos asistencia real o un sentimiento de conexión a una persona o grupo que se percibe con los sentimientos de amor y de afecto. Así, el apoyo lo instrumentalizamos en las amistades, comunidades y redes sociales; fortaleciendo la estructura, la salud mental y el apoyo mutuo (Barrón y Sánchez, 2001; Lin, Dean y Ensel, 1986).

En esta línea situamos la investigación de Barrera y Balls (1983), quienes defienden que este apoyo tiene unos beneficios directos sobre la salud mental y física de las personas, además de relajar los problemas psicosociales provocados por las situaciones vitales estresantes. Esto nos lleva a pensar que las redes sociales son uno de los principales mecanismos de apoyo que tenemos para enfrentarnos a situaciones complejas y estresantes, algo que coincide con la idea de Villalba Quesada (1993), «las redes sociales constituyen el principal sistema de apoyo natural de las personas al que se acude en primer lugar en caso de necesidad de ayuda» (p. 88).

Como mencionábamos en párrafos precedentes, no hay una única definición de «apoyo social», pero sí parece haber consenso es en situarlo fuertemente vinculado con la salud de las personas, puesto que las personas con mayor y mejor apoyo social disfrutan en general de una mayor calidad de vida mental y física.

La naturaleza de esta relación explicaría por qué los individuos con relaciones de apoyo —en forma de familia, amigos, pareja, etc.—, con frecuencia tienen mejores condiciones de salud física y mental dados los recursos emocionales y/o materiales que obtienen de estas relaciones. (Castro, Campero y Hernández, 1997, p. 427)

Para Castro, Campero y Hernández (1997) existen dos variantes que indican nivel fortaleza de las estructuras de las relaciones sociales: el grado de integración o aislamiento, por el cual identificamos la existencia y la cantidad de relaciones sociales; y la estructura de la propia red social, que se refiere a las propiedades estructurales —densidad, reciprocidad, multiplicidad y otras—, que caracterizan a un conjunto de relaciones sociales dado. Además estos autores añaden tres tipos de procesos sociales:

- El control social, que especifica la cualidad reguladora y/o controladora de las relaciones sociales.
- Las demandas y conflictos relacionales, que define a los aspectos negativos y conflictivos del apoyo social.
- El apoyo social en sí mismo, que trata sobre la asistencia emocional o instrumental de las relaciones sociales. (p. 427)

El apoyo social como tal no es medible, pero sí es posible identificar varios términos relacionados con él susceptibles de medición, por ejemplo: el número de personas que rutinariamente asisten a un individuo en caso de necesidad, o los actos específicos de apoyo y valoración subjetiva respecto a la cantidad y contenido de ese apoyo social. También es cuantificable la percepción sobre la utilidad de la ayuda de una red social (Castro, Campero y Hernández, 1997; Vaux, 1988).

Imízcoz (1996) considera el apoyo social como un fenómeno de «extrema complejidad», en el que tienen cabida distintas dimensiones y particularidades. Así, se observa que las clases sociales más populares tienen un mayor número de relaciones sociales de apoyo informales que las clases altas, aunque estas últimas tienen un mayor número de apoyos sociales formales. Montañez y Moyano (2010) encuentran

diferencias respecto del apoyo social en función del género: las mujeres dan más del que reciben. Idea que es refrendada por Castro, Campero y Hernández (1997): «la atención también está determinada por la condición de género de los individuos: esta sociedad socializa a las mujeres para que brinden atención y a los hombres para que la reciban» (p. 433).

Estas redes sociales también cumplen otras funciones como son la creación de ideología, identidad, presión o control social (Hammer, 1981). Asimismo, nuestras teorías implícitas se construyen por un aprendizaje asociativo, además de por la construcción de la interacción social, la cual varía según el origen social y cultural.

Las redes sociales también actúan más fuertemente como agente de presión social cuanto más identificado se encuentra el propio sujeto con dicho grupo (Pozo Muncio 2001; Pozo Muncio, 1997).

Por lo tanto, dentro de nuestro campo de conocimiento, las redes de apoyo docentes se ven favorecidas por la necesidad de los propios docentes de trabajar en equipo para dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado y a las demandas de la sociedad. Estos condicionantes laborales hacen casi imposible que un único profesor pueda cumplir con el cometido y la complejidad de la tarea escolar. Se crea con ello la necesidad de organizar una planificación longitudinal colegiada con los demás miembros de la comunidad educativa, teniendo en cuenta, además, que el proceso educativo del alumno no empieza y acaba en el curso académico, sino que es un proceso largo y continuo (Tedesco y Tenti, 2006). Se rompe, de este modo, con la visión tradicional de «oficio individualista» (Chapoulite, 1987; Dubet y Martuccelli, 1996), según el cual se realizaba una acción que no trascendía de las paredes del aula, por una nueva actividad que es cada vez más líquida y más difícil de encasillar en un único espacio y con un único actor.

2.1.3. Socialización en la carrera docente

Este término está fuertemente relacionado con el de identidad docente, dado que, como hemos visto, la identidad docente depende de la propia socialización docente y del apoyo y redes sociales con las que cuente. La socialización en la carrera del profesor variará según las redes sociales a las que pertenezca o tenga acceso, además de la cultura escolar o/y demás factores que veremos en las líneas siguientes.

El poder socializador que tiene la escuela es abrumador, hasta el punto de que autores como Postman y Weingartner publicaron en 1969 *La enseñanza como una actividad crítica*, donde declaran el esfuerzo que tiene que realizar la escuela para «conseguir un alto grado de independencia de las coerciones intelectuales y sociales de la propia tribu» (p. 20), lo cual hacemos extensible no solo a la educación que queremos para los educandos, sino también al proceso socializador del profesorado dentro de la institución educativa.

Cuando se habla de la socialización del docente, se hace referencia a un proceso en el cual el docente entra en contacto, aprende, se relaciona, trabaja... dentro de la escuela y de la colectividad profesional: «los (...) miembros de una organización aprenden funciones y responsabilidades, comportamientos, valores, conocimientos, destrezas, procesos, prácticas y estructuras de la misma» (Ocaña, 2006, p. 43). En esta misma línea situamos a Marcelo (2002), para quien la socialización «es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización» (p. 174).

Para Gil Calvo (1995), el proceso de socialización y los roles que se asumen dentro de la escuela son de una enorme relevancia, debido a que no son en absoluto adoptados autónomamente. Los miembros de cualquier institución no representan un papel elegido libremente, sino que simplemente se dedican a representar el papel aprendido por imitación en ese proceso de socialización.

Cuando hablamos de la socialización dentro del mundo laboral, no podemos hablar de una socialización profesional y de otra en la vida privada (Rivera, 2002), ya que cualquier sujeto tiene una única identidad, la cual no se puede desdoblar a su «antojo» surgiendo una para la vida profesional y otra para la personal —dualidad trabajo versus vida privada—. Debido a todo esto, vemos que también hay una relación social entre las personas del grupo —vida personal— para conseguir una meta común, un trabajo grupal —vida profesional—, con lo que se entiende a la socialización en el trabajo docente como un accidente necesario para que este se lleve a cabo y, al mismo tiempo, interfiere y condiciona la vida privada o personal del sujeto.

Otra cara de la socialización nos la muestra Rosenholth (1989), para quien la socialización y la solicitud de ayuda y de apoyo social hace

que el profesorado se «cure en salud», puesto que disminuyen sus posibilidades de tener ansiedad o estrés, un aspecto que ya anticipábamos en el anterior punto cuando nos referíamos a las redes sociales y al apoyo social: «Los profesores que comparten sus ideas, que ofrecen y solicitan sin reparo consejo y apoyo, y que interactúan considerablemente con un gran número de compañeros, extienden sus opciones pedagógicas y disminuyen su incertidumbre» (Rosenholth, 1989, p. 111).

Entendemos que todo este proceso de socialización ocurre a lo largo de todo el ciclo vital. Comienza en la familia y en su posterior etapa educativa como estudiante, continúa en la formación inicial en la Universidad y en los primeros años como docente y se extiende a lo largo de todo su ejercicio laboral (Ocaña, 2006). Pero en la presente investigación nos interesa el periodo de ejercicio profesional propiamente dicho, por lo que el resto de etapas las dejaremos aparte.

Dentro de esta socialización docente, hay una etapa esencialmente importante para el sujeto, que determinará casi toda su vida como docente: los primeros años de trabajo. Dependiendo de las estrategias que imperen desde la Administración, desde la propia institución educativa y del profesorado hacia la acogida del maestro novel, quedará determinada en buena medida su socialización profesional (Ávalos, 2009). Esta misma tesis la sostienen González, Araneda, Hernández y Lorca (2005), para quienes cobran especial importancia los protocolos de acogida del profesorado novel, la política de las instituciones en el reparto de tutorías y de la carga lectiva.

Hay una diferencia sustancial para la inserción del docente novel entre un centro donde primen los derechos del profesorado adquiridos por antigüedad en el centro y, por tal motivo, a los maestros noveles se les adjudican los cursos en los que se ponen en juego los mayores saberes profesionales didácticos —por ejemplo la tutoría de 1º o 2º de primaria— y entre otro centro donde el principio organizador sea de acuerdo con unos criterios pedagógicos, en el cual, el profesorado con mayor experiencia y definitivo en el centro asuma la tutoría de los cursos por la dificultad para el desempeño y la importancia para el posterior desarrollo educativo de los alumnos.

Cuando se estimula la cultura individualista que mira por el interés particular y no por el general, se produce un sistema de privilegios dentro de los propios docentes, según el cual se puede resentir la vida

laboral de estos docentes noveles —y en consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado—. Por ello, los centros donde hay una cultura integrada entre veteranos y noveles y una responsabilidad compartida, se obtienen mejores resultados educativos que cuando lo que prima es la veteranía en el centro o en el cuerpo.

Para ir cerrando el punto, queremos destacar las políticas educativas que están acaeciendo durante los últimos años en casi la totalidad de los países desarrollados y, en especial, en España. Así, recogemos el estudio de Ávalos (2009), quien expone que estas políticas están modificando los procesos de socialización docente notablemente al promover las relaciones verticales e individualistas del profesorado. Además, abandonan el fin educativo de la promoción del desarrollo íntegro del individuo; se centran en aspectos mercantiles como la ley de la oferta y de la demanda o la inclusión del mercado competitivo en la educación; supeditan las finalidades educativas a la eficiencia económica y laboral... como deja entrever el Preámbulo de la actual LOMCE (2013).

En esta misma línea, podemos señalar la reformas educativas de Gran Bretaña y Chile (Lacey, 2012; Nuñez, 2007). La promulgación de este tipo de leyes educativas, con sus respectivas evaluaciones exteriores y sus rankings de centros educativos, ha provocado una segmentación de los docentes en relación a los resultados, los cuales van parejos a los niveles socioeconómicos de los alumnos.

2.1.4. El conocimiento docente

El conocimiento profesional docente es una representación cognitiva por la cual se ponen en práctica unas pautas de actuación profesional y se realiza la interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este es un conocimiento no completamente declarado debido a que parte de este conocimiento solo se evidencia en la práctica profesional, puesto que en parte es inconsciente y solo se observa en la praxis educativa (Bromme y Tillema, 1995; Putnam, 2000). La construcción de este conocimiento docente se realiza por medio de la socialización en las diversas etapas del ciclo vital y forma parte de la identidad profesional. Es una construcción tanto experimental —por medio del trabajo y de la experimentación— como, por otro lado, social realizada en el proceso de socialización en la que se ve inducido cada docente (Ocaña, 2006).

Estamos de acuerdo con Mingorance y Estebaranz (1992), quienes aseveran que este conocimiento docente es un conocimiento práctico, creado mediante la problemática cotidiana en el aula. Esta origina una reacción de búsqueda de estrategias de actuación lo más aptas posibles, con lo cual, el conocimiento docente se genera de acuerdo al bagaje profesional de cada maestro o maestra. Ello provoca que sea un conocimiento a título individual y personal; en definitiva, es imposible que encontremos dos docentes con el mismo conocimiento profesional pero, por otra parte, existe un conocimiento social debido a la generación de un conocimiento colectivo por medio del trabajo compartido y colaborativo entre colegas.

Asimismo, con el intercambio de ideas y reflexiones —aun cuando no se dé un trabajo colaborativo propiamente dicho— se genera un conocimiento grupal (Perrenoud, 2004). Para Ávalos (2009), este conocimiento docente colectivo es más importante e influirá más si se comienza con el trabajo cooperativo o colaborativo desde los primeros años de vida docente. Este saber docente a la vez es también un conocimiento contextual, porque además de estar circunscrito al gremio de docentes, lo está e influye en el contexto educativo en el que se da, especialmente con respecto al grupo de alumnos y familias (Marcelo, 1994).

Pérez Gómez (1993) articula tres enfoques distintos sobre el entendimiento de lo que es la enseñanza y la profesión docente y de cómo llega el docente al conocimiento de la profesión:

- El enfoque técnico-academicista: desde este enfoque, el conocimiento docente proviene de los expertos e investigadores y el rol del maestro o profesor es de un mero trabajador técnico.
- El enfoque práctico-artesanal: el conocimiento docente se consigue por ensayo y error en la práctica educativa, además de por la socialización y la observación al maestro-experto. El conocimiento profesional es heredado de nuestros maestros-expertos.
- El enfoque hermenéutico-reflexivo: aquí el conocimiento surge en el contexto donde el docente desarrolla su profesión de acuerdo con su conocimiento, su experiencia, su creatividad y análisis de las situaciones, es un conocimiento que se genera en la investigación del día a día.

Desde nuestro punto de vista, la categorización más acertada es la que proponen Butt, Townsend y Raymond (1992), según la cual hay tres categorías de experiencias distintas que son las responsables del conocimiento y del desarrollo profesional del docente: historias de la vida privada del profesor, las experiencias en la enseñanza y las experiencias propias del profesor como aprendiz en la escuela. Hemos elegido esta categorización porque responde mucho mejor al desarrollo de nuestra investigación, al centrarse principalmente en factores sociales y personales. Según Butt y Raymond (1989), este conocimiento docente se obtiene por medio de un proceso de retroalimentación entre experiencia y práctica educativa. En la creación del conocimiento profesional docente, concedemos una gran importancia a la experiencia y al intercambio con los colegas de profesión, dependiente en gran medida de las demandas sociales y políticas.

La importancia del conocimiento docente se refleja en varios estudios. Así, en el «XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado» (2012) queda claro, al igual que en Barber y Mourshed (2007), que existe una relación evidente entre la calidad del profesorado y los resultados educativos y académicos del alumnado —aunque se centran especialmente en los resultados académicos—: «la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus profesores» (Consejo Escolar del Estado, 2012, p. 8). Es necesario constatar un conjunto de competencias y saberes que debe tener el profesorado para esa «calidad»: «cultura general, conocimiento de su materia y conocimiento pedagógico y metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje» (Consejo Escolar del Estado, 2012, p. 5).

A la vez, podemos afirmar que el rol docente depende del momento histórico en el que nos encontremos —puesto que las demandas hacia él se suscriben dependiendo de un periodo concreto—; del mismo modo, también dependiendo del contexto, no todos los sujetos esperan lo mismo del docente y del sistema educativo (Tedesco y Tenti, 2006). Esto hace que también cambien los criterios para evaluar y la percepción de la buena escuela y de la calidad de esta. Así, para estos mismos autores, según han ido avanzando los tiempos, cada vez se solicitan más responsabilidades a la escuela, tanto académicas como educativas. Todo ello ha provocado que se considere superado el supuesto tradicional de la educación bancaria por una que desarrolla todas las capacidades intelectuales, críticas y éticas, eliminando la capacidad de transmisión del docente por la de creador de un contenido

que se acerca a las condiciones sociales en las que se desarrolla la acción educadora; una escuela responsable de desarrollar las capacidades individuales de todos los educandos. El rol del docente actual tiene unas atribuciones más complejas y pone en juego más facetas profesionales, al haber dejado de ser un mero instructor o transmisor de contenidos.

Hemos afirmado que se ha superado la educación bancaria, pero aún podemos comprobar que, cuando tenemos cualquier tipo de conversación informal con una gran cantidad de docentes, encontramos vigente este modelo educativo. Particularmente, aún podemos escuchar a algún docente que dice «¡Qué daño ha hecho la LOGSE!» en clara referencia a una supuesta ignorancia que tiene el alumnado actual, ante la pérdida de conocimientos en el currículo. Pervive en una parte del profesorado el anhelo a la educación bancaria y a la autoridad docente de antaño. Dentro de esta línea, encontramos a Moreno Castillo (2006) con su *Panfleto Antipedagógico* que es harto popular entre los docentes no universitarios.

Para terminar este punto, queremos destacar que el conocimiento docente está íntimamente ligado con otros como la socialización docente —ya tratada— o la formación inicial y la formación profesional del docente de las que nos centraremos detenidamente más adelante.

2.1.5. La Carrera Docente

La carrera docente es otro de los conceptos que está ligado al desarrollo profesional docente. Dentro de este concepto, vamos a tratar la carrera docente objetiva y la subjetiva según la clasificación realizada por Kelchtermans (1993). Estas son complementarias y no excluyentes, como ocurre con distintos enfoques sobre el desarrollo profesional, tales como el constructivo y preconstructivo, aunque esto ya lo abordaremos detenidamente más adelante. Nos parece oportuno incluir este punto en el presente capítulo, ya que es justo en el desarrollo de esta carrera docente, en la vivencia y en el transcurso de ella, cuando se llevan a cabo la formación docente, la realización profesional y el acto educativo como tal.

La concepción objetiva de la carrera docente hace referencia a la sucesión cronológica de los distintos cargos o puestos que ha ejercido

el docente. Por ello se le denomina objetiva, debido a que es fácilmente verificable, «la sucesión cronológica de los diferentes destinos y tareas desempeñadas en los que se ve involucrado el docente a lo largo de los años dedicados a la enseñanza» (Kelchtermans 1993, p. 447). Esta también se refiere a los distintos escalafones internos o grados de competencia que se distinguen en el trabajo profesional. Llegando a este punto, tenemos que señalar que en nuestro país no existe una carrera docente como tal, ya que no hay ninguna posibilidad de desplazamiento vertical dentro del cuerpo.

La concepción subjetiva de la carrera docente hace referencia a las vivencias personales de cada individuo, de cómo el docente cuenta su ejercicio profesional, sus apreciaciones, sus sentimientos y su propia percepción intraindividual.

Dentro del desarrollo de la carrera profesional podemos encontrar distintas etapas. Dentro de todas ellas, Huberman (1998) vuelve a destacar el periodo de inducción a la práctica como especialmente relevante, a causa de que es en esos primeros años cuando el docente consigue una experiencia que le hace ser un experto. Distingue distintas etapas o fases de la vida profesional del docente:

- Desde los comienzos dolorosos hasta la estabilización. Son los primeros años de la carrera profesional. El docente novel en estos años tiene una gran ilusión, pero a la vez padece una gran ansiedad por culpa de diversos problemas que surgen dentro del contexto educativo y ante los cuales no tiene las suficientes competencias. Es un periodo de experimentación y aprendizaje de las herramientas básicas de trabajo.
- Renovación. El docente se siente seguro, es un periodo de innovación, de toma de responsabilidades y de gran proyección profesional. Comienza la selección de puestos de trabajo y de implicación selectiva dependiente de los intereses y del contexto educativo.
- Enfoque positivo, enfoque defensivo y desencanto. Es la última etapa laboral de la carrera profesional, la que transcurre en los últimos años de trabajo antes del retiro definitivo. Se tiende a un bajo compromiso pedagógico que se aprecia en la escasa innovación pedagógica, es un lento declive profesional.

Vonk (1988) propone otro modelo profesional también con tres etapas:

- Pre-profesional. Esta etapa comienza en la Universidad, con la formación inicial y se alarga hasta los siete primeros años de experiencia profesional. Es una toma de contacto con la profesión y un primer crecimiento dentro de ella.
- Primera fase profesional. Está dividida en dos subfases: una primera de crecimiento profesional, en la que existe una gran innovación pedagógica y una gran seguridad y satisfacción profesional; y una segunda subfase, que transcurre a lo largo de la mitad de la carrera profesional, un periodo de reorientación profesional, en el cual suelen aparecer las crisis profesionales¹². Estas crisis parecen derivarse del aislamiento profesional, de la desilusión, las frustraciones...
- Segunda fase profesional. En esta fase nos encontramos con docentes desmotivados y desencantados con su labor y, por el contrario, con otros que siguen estando motivados y participativos. Pero lo que caracteriza a casi todos ellos es la falta de vitalidad para llevar a cabo grandes proyectos profesionales. Es un periodo de un descenso de la actividad profesional, se acerca el fin de sus carreras docentes, las cuales terminan con una jubilación que está cada día más cerca.

Feiman-Nemser y Floden (1986) también prescriben tres etapas dentro de la carrera profesional, pero desde una perspectiva de desarrollo profesional: una primera como novel, en la cual el docente se centra en la suficiencia y en la adaptación al proceso de enseñanza y aprendizaje; la segunda, de desarrollo profesional, de dominio de la profesión y de crecimiento personal y profesional por un conocimiento cada vez mayor de la profesión docente; y la tercera etapa, de estudio de la consecución de objetivos dentro del alumnado y de focalización del efecto de los logros del alumnado.

El último modelo que presentaremos será el de Rodríguez López (1997), quien propone cinco fases dentro del ciclo vital profesional:

- Entrada en la carrera. Es la primera fase, dura tres años y es la toma de contacto con la profesión.
- Estabilización. Dura hasta los seis años de carrera profesional y en ella se consiguen las herramientas y habilidades básicas para el ejercicio profesional.

¹². Como curiosidad queremos indicar cómo Prick (1988), citado en González i Soler (1996, p. 27), sostiene en su estudio que se llega a esta subfase de crisis antes en los hombres que en las mujeres.

- Experimentación y diversificación. Dura de los siete a los veinticinco años de ejercicio. Es un periodo de gran desarrollo profesional, de innovación educativa y de relación con los compañeros.
- Búsqueda de situación estable. De los veinticinco a los treinta años de ejercicio, se tiene una gran experiencia que aporta autonomía y se busca una estabilidad profesional.
- Preparación para la jubilación. Se da a partir de los treinta o treinta y cinco años de ejercicio hasta el retiro de la profesión por jubilación. Se participa en las decisiones académicas, profesionales y educativas del centro pero con menor intensidad o implicación.

Pese a que hay diferentes posicionamientos sobre la carrera docente dependiendo del autor, hemos constatado que este concepto hace referencia a las fases por las cuales transcurre el docente durante su ejercicio profesional. Así, hay autores que entienden que se pasa por tres, cuatro o cinco fases o etapas distintas en toda esta carrera.

En definitiva, y para sintetizar, observamos cómo en la carrera profesional hay un periodo de iniciación y aprendizaje, el cual no suele tener una gran amplitud temporal, para continuar con otro periodo o periodos —dependiendo de los autores—, donde se da un crecimiento y consolidación profesional —este periodo sería el más amplio en el tiempo— y se concluye con un último periodo de descenso hasta el total abandono —por jubilación— de la actividad docente.

2.2. La formación profesional docente

La formación profesional docente estará determinada siempre por los avatares sociales y culturales en los que nos encontremos en un momento dado. Ante esta situación, Abrile (1994) expone la importancia de planificar correctamente la formación del docente. Destaca la definición de las cualidades que esperamos de él ante las demandas cambiantes que pueden ir surgiendo a lo largo de toda su carrera laboral; para lo cual necesita de una adecuada formación inicial así como de una formación a lo largo de la carrera que le faculte a una situación cambiante. Este proceso formativo debería incluir «el conjunto de actividades y procesos dirigidos a mejorar las capacidades profesionales y personales de los profesores y profesoras, de modo que puedan dar lugar a una innovación en las instituciones educativas»

(Proyecto de Desarrollo Profesional Docente de las Enseñanza Medias, 2011).

Los ciclos que podemos encontrar en la formación del docente son los siguientes: la formación inicial, que se lleva a cabo en las universidades; una inducción a la práctica, que se realiza durante los primeros años del ejercicio profesional pero, a la vez, se considera un periodo de aprendizaje y, por tanto, podemos considerarlo un periodo de «trabajo en prácticas», considerándose la fase inicial del desarrollo profesional; y la formación permanente, que se da a lo largo de todo el ejercicio profesional.

Estas etapas de la formación profesional, según organismos internacionales como la OCDE, deberían estar más conectadas. Sería más efectivo considerar toda la formación profesional como un continuo y no como etapas fijas, limitadas y estancas que merman los resultados: «las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores» (OCDE, 2005, p. 13).

Un proceso dinámico de formación que transcurre por diversas etapas pero al que hay que añadir la excepcionalidad de esta profesión, puesto que el docente antes de comenzar su ejercicio profesional ya tiene un bagaje educativo como alumno y, con ello, un conocimiento sobre el ejercicio profesional —no podemos por ello obviar esta premisa—. El docente ha sido alumno muchos años y tiene un conocimiento preinicial de la profesión que irá evolucionando y que condicionará en mayor o menor medida la formación inicial a la vez que el ejercicio profesional a lo largo de toda su carrera (Pérez Gómez, 1988).

Dentro de esta formación del docente —y en especial en la formación inicial o universitaria— encontramos algo que no sucede en el resto de profesiones. Justamente, Perrenoud (2001) afirma que cuando un profesional va a formar a otros profesionales de ramas tales como trabajadores sociales, médicos, químicos..., ya sea este profesional formador un abogado, un informático, etcétera, que presta sus servicios en una formación específica hacia esos otros profesionales, nunca pretenderá conocer el oficio de ellos. Pero no así en el mundo de la educación, ya que cuando un psicólogo, pedagogo o un sociólogo está formando a los docentes en un campo de conocimiento específico, piensa que sabe lo que ocurre en el aula. Esto es debido a que el

profesor universitario o especialista ha escuchado en múltiples ocasiones situaciones cotidianas del aula, a lo que habría que añadir que ha sido alumno durante muchos años. Ello provoca que la formación de los docentes sea muy limitada en «observaciones empíricas metódicas» sobre la práctica educativa, el trabajo diario de aula de los docentes y la cotidianeidad.

Al contrario de lo que ocurre, la formación del docente se debería basar en la observación del trabajo diario y en el aprendizaje de los problemas, de los éxitos y de los fracasos, «de sus dificultades para manejar tanto los procesos de aprendizaje como las dinámicas de grupos o los comportamientos de determinados alumnos» (Perrenoud, 2001, p. 58) y alejarse del conocimiento subjetivo y no contrastado impartido por multitud de profesionales de otros campos del conocimiento.

Tenemos la necesidad de disponer de un profesorado altamente formado ante la demanda de adaptación a situaciones nuevas y cambiantes como las que se encuentran actualmente en los centros educativos (Barrio de la Puente, 2005). Los docentes deben interesarse permanentemente por la formación continua, el análisis y reflexión sobre la praxis educativa y por la investigación en el aula para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que nos lleva a una concepción del docente dentro de uno de los dos paradigmas psicopedagógicos antagónicos que condicionan la formación del profesorado. Así, Angulo (1999), Badia y Monereo (2004), Bromme y Tillema (1995), González (1995) y Zeichner y Liston (1999), señalan dos enfoques psicopedagógicos de formación del profesorado: el enfoque preconstructivo y el enfoque constructivo. Dependiendo del enfoque, se entiende de una manera distinta la formación del profesorado. Vamos a destacar solo las principales características y diferencias entre ambos:

Tabla 3: Enfoque preconstructivo y constructivo

Enfoque Preconstructivo	Enfoque Constructivo
<p>Asesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selecciona el conocimiento que debe tener el profesorado. - Diseña la formación del profesorado. 	<p>Asesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene una función de guía y ayudante de la formación del profesorado, para conseguir una formación ajustada a las necesidades e intereses del

	profesorado.
Profesor:	Profesor:
<ul style="list-style-type: none"> - Realiza las actividades de formación prediseñadas por expertos. - Cambio de la praxis educativa a través de la formación teórica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona e investiga sobre su propia práctica. - Planifica y pone en marcha actuaciones docentes. - Ante los problemas educativos encontrados, genera una nueva práctica.
Conocimiento:	Conocimiento:
<ul style="list-style-type: none"> - Se genera en el ámbito académico. - Construcción individual del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se genera en la práctica educativa. - Mediación dialógica. - Construcción compartida del conocimiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de Angulo (1999), Badia y Monereo (2004), Bromme y Tillema (1995), González (1995) y Zeichner y Liston (1999).

De este estudio deducimos que en el enfoque preconstructivo la formación del profesorado está diseñada desde un modelo muy rígido, con unos contenidos estables y con poca capacidad de cambio y adaptación al medio. Está diseñado desde las concepciones de expertos. Por el contrario, el modelo constructivo es un modelo más abierto y más cercano a los docentes y a su realidad educativa, dejando en un segundo plano al mundo académico experto.

Nos parece más acertado el enfoque constructivo, al igual que a Gil y Duch (1988), quienes sostienen que la realización de una innovación educativa no podía sostenerse solo con las aportaciones de la comunidad académica, sino que se hacía necesaria la participación del profesorado en ese cambio pedagógico. En esa misma línea, Gutiérrez (2005) y Vogliotti y Macchiarola (2003) consideran que si no se tiene en cuenta la capacidad de los docentes para crear conocimiento ni se aboga por etiquetarles y tratarles como a meros técnicos, solo se lograrán unos cambios superficiales y temporales dentro de la educación y la formación del profesorado. Para conseguir cambios duraderos y extrapolables a otros centros educativos y a la educación en general, las innovaciones docentes deben partir del cambio conceptual y práctico del profesorado.

Negándonos a concepciones funcionalistas como estas, aquí entendemos a la innovación educativa como un cambio, en términos

de representaciones conceptuales individuales y colectivas y de prácticas. El cambio no es espontáneo ni casual, sino que es intencional, deliberado e impulsado voluntariamente, comprometiendo la acción consciente y pensada de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación. (Vogliotti y Macchiarola, 2003, p. 3)

La lucha entre los dos enfoques —el predominante en gran parte de los responsables políticos es el preconstructivo— hace que a día de hoy el profesorado perciba insuficiente la formación que recibe. En esta línea, Cochran-Smith y Fries (2005) observan un gran descontento dentro de los docentes con respecto a la capacidad que tienen las instituciones para planificar una formación adecuada a las exigencias educativas actuales. Torregro Egido (2012) aboga por la necesaria formación crítica de los docentes para conseguir intelectuales que puedan ser profesionales autónomos. Berliner (2002) opina que hay un abandono en todas las etapas formativas de los docentes en la formación del proceso de «aprender a enseñar».

En el estudio de Badia y Monereo (2004) sobre la construcción del conocimiento docente, se llega a la conclusión de que con la mera exposición y transmisión del conocimiento académico no se consigue un cambio del conocimiento docente. Para realizar una transferencia del conocimiento académico a la práctica docente, se hace necesario un asesoramiento directo dentro de la práctica educativa, donde el docente sea un agente activo que, mediante la reflexión sobre su práctica educativa y la adquisición en paralelo de un lenguaje profesional, introduzca innovaciones en su práctica diaria.

Vogliotti y Macchiarola (2003) consideran que cualquier modificación o innovación educativa tiene que partir desde la construcción interpretativa y conceptual de los docentes implicados y no desde los expertos, «el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos» (Vogliotti y Macchiarola, 2003, p. 1). Berliner (1986) asegura en esa misma línea que, para llegar a ser un docente eficaz, se debe reflexionar sobre la propia práctica. Imbernón y Casamayor (1995) opinan de manera similar: «la formación no puede desarrollarse si no se genera un debate crítico que permita que afloren los problemas y los obstáculos que suscita cualquier cambio» (p. 11).

Según Porlán (2010), un buen docente debe tener una predisposición hacia el trabajo cooperativo; hacia la gestión participativa de toda la comunidad escolar —docentes, familias, alumnado y demás agentes—; y hacia el perfeccionamiento, la formación permanente y la innovación educativa. Hammersness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald y Zeichner (2005) hablan de los docentes como «expertos adaptativos», ya que deben tener la capacidad de ir adaptándose continuamente a los requerimientos profesionales docentes, que evolucionan gracias al incesante cambio de la sociedad. Distinguen entre el docente «experto rutinario» y el «experto adaptativo», dependiendo de si se basan principalmente en la eficiencia o si la conjugan con la innovación.

Para finalizar este punto queremos sintetizar las principales afirmaciones expuestas para nuestra tesis. Así, la formación inicial y, especialmente, la formación continua o permanente dependen y están principalmente vinculadas a la investigación e innovación educativas, al trabajo colaborativo, al asesoramiento entre iguales, a la programación curricular colegiada, a la gestión cooperativa...

2.2.1. Formación Inicial

De acuerdo con Cochran-Smith y Fries (2005) y Porlán (2010), pese a que en la formación inicial de maestros y maestras con las sucesivas reformas se ha ido incrementando el peso de la psicopedagogía, esta formación inicial sigue estando demasiado fragmentada en asignaturas. Por ello, el alumnado concibe las materias sin conexión entre unas y otras, lo cual se traduce en un divorcio entre la práctica y la teoría educativa. Esto ha provocado que los futuros docentes teóricamente estén muy bien formados pero en la práctica siguen plasmando el modelo pedagógico tradicional, el único modelo que conocen, pues, es el que han vivido como alumnos durante sus años de escolaridad.

La formación inicial no logra transmitir un modelo alternativo que deje una huella lo suficientemente significativa como para que los futuros docentes muden de paradigma educativo, por consiguiente, el modelo tradicional se perpetúa en el tiempo a través del profesorado novel que lo reproduce. Siguiendo a Cochran-Smith y Fries (2005) y Porlán (2010), otro problema de la formación inicial es que no hay apenas maestros que formen a los futuros maestros, lo que conlleva a que la formación inicial de estos la realicen profesionales ajenos a la realidad

educativa, lo que es impensable que pueda ocurrir en otras profesiones como medicina, ingeniería, psicología, filología, físicas, etcétera.

Es obvio que el alumnado que llega a las facultades de Educación no son «vasos vacíos» (Gil y Duch, 1988). Los estudiantes ya tienen unos conocimientos previos sobre la educación. Este es un aprendizaje ambiental adquirido por la gran cantidad de años que han sido alumnos. Durante estos años han absorbido un modelo de enseñanza-aprendizaje de una manera acrítica, que hace muy difícil el cuestionamiento hacia él, al considerarlo como natural y único. Por ello, la formación inicial ha de romper con los estereotipos y conocimientos previos que dificultan la adquisición de otros saberes renovadores pedagógicamente y evidenciados científicamente.

Para Richardson (2001), las creencias que se han adquirido en los años de estudiantes están fuertemente arraigadas, lo cual dificulta que la formación inicial produzca los efectos deseados. Pérez Gómez (1997) insiste en la necesidad de realizar una reconstrucción crítica de la experiencia educativa y del conocimiento y pensamiento «folklórico», potenciando el acto reflexivo. Fries (2005) habla del divorcio entre teoría y práctica y Gil Calvo (1995) considera que el conocimiento adquirido en la formación docente inicial es casi efímero, puesto que las universidades no propician la creación de un pensamiento práctico de la profesión.

Según Elliot (1991), la programación del *Prácticum* en las facultades de Educación se concibe como una fase de inducción profesional, lo cual provoca una rápida absorción de las prácticas profesionales obsoletas y poco recomendables que suelen ser las que predominan en las instituciones escolares. Esto es debido a la gran capacidad de socialización que tiene la institución educativa, «la práctica sistemática del isomorfismo, es decir, de la pura y simple imitación» (Gil Calvo, 1995, citado en Pérez Gómez, 1997, p. 3). De acuerdo con Pérez Gómez (1997), el estudiante pretende desenvolverse con éxito en el ámbito institucional, por lo que tiende a imitar al resto de docentes, consiguiendo una rápida asimilación de estas prácticas tradicionales instauradas férreamente en la praxis educativa, lo cual hace que este periodo de prácticas «produzca en los alumnos, con lamentable frecuencia, una perspectiva pedagógica más autoritaria, rígida, impersonal, burocrática y paternalista, que la que han adquirido en los cursos universitarios de formación psicopedagógica» (Pérez Gómez, 1997, p. 5). En efecto, las prácticas en la formación inicial pueden

resultar una vuelta a la educación más tradicional y obsoleta y parecen no tener ningún atributo positivo en su formación sino se planifican desde otra perspectiva.

Mérida Serrano (2009) afirma que la atribución de los centros educativos y los tutores de prácticas no se realiza por un principio pedagógico o de calidad de la experiencia, sino más bien atendiendo a intereses personales y corporativos de los docentes universitarios principalmente: «no se seleccionan los colegios ni los docentes-tutores —tanto los universitarios como los no universitarios— en función de la calidad de su práctica» (Pérez Gómez, 1997, p. 19).

De acuerdo con Porlán (2010), podemos pensar que la formación del docente de secundaria está aún peor. Puesto que estos profesores son formados en la Universidad dentro de cualquier campo de conocimiento —son matemáticos, filólogos, ingenieros,...—, después realizan un Curso de Adaptación Pedagógica o un Máster de 60 ECTS, en formato presencial o semipresencial, dependiendo del centro. Esto deja claro la escasa importancia que otorgamos en el contexto español a la formación pedagógica que deben tener los docentes, puesto que son elegidos por ser expertos en un campo de conocimiento cualquiera, aunque no dispongan de los conocimientos y destrezas suficientes para intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje en condiciones aceptables.

Otro problema añadido con respecto a los futuros docentes de secundaria es que, cuando comienzan sus estudios universitarios, pueden no tener vocación docente y en el futuro terminen en ello por diversos abaratares del destino, como puede ser la obtención de un trabajo estable. «Un buen docente debe de estar vocacionalmente predisposto hacia la profesión» (Porlán, 2010).

2.2.2. Inducción a la Práctica

Comenzaremos mencionando que este periodo del desarrollo profesional docente ni está ni ha estado regulado por ninguna ley educativa en el contexto español.

Un periodo profesional que comienza después de la formación inicial y antes de la consideración de profesional como tal, si entendemos a este

como un docente que dispone de todas las competencias profesionales para ejecutar satisfactoriamente su cometido laboral.

Definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores. (Vonk, 1996, p. 115)

Kardos y Johnson (2007) constatan en su estudio que la mayoría de los docentes que comienzan a trabajar, lo hacen sin ayuda de sus compañeros con más experiencia. Desde el primer momento, se considera a estos docentes como profesionales con plenos conocimientos sobre el desempeño docente, algo alejado de la realidad, puesto que la preparación que han recibido en su formación inicial — como ya hemos visto anteriormente— está siempre lejana de la realidad educativa, con lo que aquí empieza una lucha personal en la que cada uno se enfrenta con sus propios recursos, lo que Vonk (1996) llama «nadar o hundirse».

Según Marcelo (2011), en el Estado español los profesores principiantes deben, desde el primer día, asumir las mismas responsabilidades profesionales que los experimentados, a veces incluso más, debido a que en muchas ocasiones se asignan a estos «nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles» (p. 12), aunque no dispongan de las herramientas básicas para llevarlas a cabo y no puedan tener el asesoramiento debido por parte de sus colegas con más experiencia, debido a que se encuentran aislados la mayor parte de su tiempo de trabajo: cada docente en su aula y sin contacto con el trabajo que desempeña el resto.

Huling-Austin (1990) afirma que en este periodo los docentes están sometidos a gran estrés y ansiedad a causa de que no se sienten preparados para todos los retos que se les presentan. Ello puede provocar que desarrollen traumas personales asociados a esas situaciones límite.

Serpell (2000) asevera que los principales problemas de este profesorado son el aislamiento y la dificultad que tienen para transferir los conocimientos adquiridos en su etapa universitaria a la práctica educativa. En esta misma línea, Buchberger, Campos, Kallo y Stephenson (2000) sostienen que muchos de los conocimientos que se

adquieren en la formación inicial universitaria se pierden en la incorporación al mundo laboral.

La propia OCDE (2005) considera este periodo como esencial formativamente hablando, un momento esencial para desarrollar buenos profesionales si se invierte tiempo y recursos. Este periodo formativo tiene tanta relevancia que se lo considera como más importante, incluso, que la propia formación inicial, «sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera, en lugar de incrementar la duración de la formación inicial» (OCDE, 2005, p. 13).

Es la etapa profesional más problemática desde el aspecto docente, ya que encontramos multitud de situaciones no previstas en nuestra formación inicial y que intentamos resolver lo más convenientemente posible (Ávalos, 2009; Martí y Huberman, 1993; Talavera, 1994). Además, como ya hemos visto, este periodo profesional es parte importante de la socialización docente por el constante devenir en la configuración de su identidad social; por cómo se auto identifica y por cuál sea su identidad educativa, lo que marcará en cierta manera toda su carrera profesional futura (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Flores y Day, 2006).

Constatamos también que este es el colectivo más sensible a las reformas de las leyes educativas. Adquieren unos conocimientos teóricos en su formación inicial sobre una ley que, cuando se deroga y se aprueba otra nueva, les hace tambalear aún más todos sus conocimientos previos, algo que no pasa ya con los docentes con una larga carrera profesional, los cuales muestran una gran resistencia al cambio (Ávalos 2009).

Para Wilson y D'Arcy (1987), la inducción a la práctica profesional es el momento para el perfeccionamiento, la reflexión y el trabajo compartido y colaborativo que propicie su desarrollo profesional docente futuro:

El proceso mediante el cual la escuela lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirles en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuerce su autonomía profesional y facilite su continuo desarrollo profesional. (p. 143)

Asimismo, este periodo de inducción a la práctica —de acuerdo con Totterdell, Woodroffe, Bubb y Hanrahan (2004)— es una fase de la carrera profesional, un continuo dentro de la formación permanente del profesorado. Es un periodo en el que los docentes noveles asumen paulatinamente responsabilidades de trabajo y se asesoran a través de compañeros más experimentados. Los profesores expertos serán aquellos con un «elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante» (Bereiter y Scardamalia, 1986, p. 10).

Y son aquellos docentes evaluados como exitosos, que mejor conocen dichos principios y metodologías en acción, quienes deberían participar activamente en la formación de los profesores noveles, así como en la formación permanente de aquellos otros profesores que necesiten mejorar. (Consejo Escolar del Estado, 2012, p. 5)

Estamos hablando de una etapa dentro del desarrollo profesional docente que es un tránsito entre la formación inicial y la formación continua, para conseguir un desarrollo profesional armónico y con buenas perspectivas de futuro. «Un número de estudios parece apoyar la hipótesis de que programas de inserción bien concebidos y bien implementados tienen éxito en mejorar la satisfacción en el trabajo, la eficacia y la retención de los nuevos profesores» (Smith e Ingersoll, 2004, p. 684).

Una etapa muy importante para el futuro desarrollo docente en la que se asientan y consolidan los aprendizajes realizados en la etapa universitaria. Pero, para que haya una continuidad entre esos aprendizajes y su desarrollo profesional, es de vital importancia una inducción docente eficaz y sistemática (Kelchtermans y Ballet, 2002; Schuille, Dembelé y Schubert, 2007). Además se verifica que, cuando se realiza una inducción eficiente, la rotación o cambios voluntarios del profesorado adscrito a un centro es menor, tendiendo a continuar en el centro y a colaborar en un proyecto educativo común (Totterdell *et al.* 2004; Russell, 2006).

Se nos dibuja esta etapa como el periodo en el que el profesorado crea su propia identidad como docente, según la cual, si cuidamos esta entrada a la profesión mejoraremos la vida de los centros, sus posibilidades de adaptación a los nuevos tiempos, a la innovación educativa... La llegada e inclusión de docentes jóvenes a las escuelas aporta un aire fresco y de renovación al centro. «la llegada al mercado

de numerosos profesores nuevos, con capacidades actualizadas e ideas frescas, ofrece la posibilidad de renovar sustancialmente las escuelas» (OCDE, 2005, p. 8).

Entre las estrategias que utilizan diversos países que contemplan esta inducción está la de rebajar la carga laboral a estos docentes para que puedan prepararse mejor sus clases, entrar a otras aulas a observar a otros compañeros con más experiencia, continuar con su formación, ser tutorizados por un maestro o maestra con más experiencia, asistir a talleres con colegas en una situación parecida, etcétera.

En definitiva, necesitamos una política de profesorado proclive a la inducción docente que considere este periodo como una etapa dentro del desarrollo profesional; que dé continuidad a la formación inicial y sea prolegómeno de la posterior carrera docente; y que considere a este docente como un trabajador en formación con entusiasmo y motivación y no como un experto, lo cual facilitará la obtención de las herramientas de enfrentamiento y de interpretación de las situaciones escolares. Todo esto mejorará significativamente la calidad de todo el sistema educativo.

2.2.3. La Formación Permanente del Profesorado y el Desarrollo Profesional Docente

Como ya hemos mencionado, la formación permanente junto con la inducción a la práctica es lo que podemos definir como la parte formativa del desarrollo profesional docente. Al no existir en España formalmente el periodo de inducción a la práctica, el desarrollo profesional docente y la formación permanente del profesorado serán los aspectos que desarrollaremos en este punto, ya que se refieren a una única realidad formativa en nuestro contexto.

Solemos utilizar términos como «formación continua», «permanente» o «reciclaje» para hablar de la formación en el desarrollo profesional docente. Este desarrollo conducirá a la mejora de la calidad de la enseñanza, ya que si lo más importante en la educación es el alumnado, el proceso de enseñanza y aprendizaje depende en gran parte del ejercicio profesional del docente:

Entendemos por formación permanente del profesorado, como la recapitación profesional que lleva a cabo ininterrumpidamente el

docente, debido a la perenne necesidad evocada por la actualización y adquisición de nuevas habilidades, herramientas, estrategias de enseñanza y de trabajo en equipo que demanda la sociedad y los alumnos para conseguir una optimización de todo el sistema educativo. (Consejo Escolar del Estado 2012, p. 10).

La formación continua es un derecho y una obligación de los enseñantes, pero la facilitación y planificación de esta formación debe ser una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. De Miguel, Díez, Maroto y Martínez (1996) señalan, de acuerdo con diversas investigaciones realizadas en países de nuestro entorno, que para una parte del profesorado, el desarrollo profesional docente se encuentra circunscrito en mayor medida al progreso de la carrera docente o del cambio de puesto y de estatus profesional que a la mejora de las competencias profesionales. Pese a esta percepción por una parte del profesorado, nosotros entendemos la formación continua docente como el proceso de aprendizaje, formación e investigación continua a lo largo de toda la carrera profesional. Seguimos, pues, la línea o idea que desarrollan De Miguel *et al.* (1996), Villa y Yáñez (1999) o Villar (1999). Se trata de «un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza» (De Miguel *et al.*, 1996, p. 19).

Esta formación es un desarrollo multidimensional que viene marcado por factores como el conocimiento científico de una materia y aspectos más eclécticos que hablan de nuevas competencias profesionales, como la asertividad —capacidad para involucrar a los estudiantes en el afianzamiento de su autonomía e implicación en el proceso— o las capacidades de mejorar la planificación y la gestión de las clases y de realizar planteamientos más holísticos, profundos, escuetos y claros en las explicaciones magistrales (Villar, 1999).

Ocaña (2006), inspirándose en *Teacher Development* de Burden (1990), considera que el perfeccionamiento profesional es un constructo en continua evolución. Identifica así varios cambios que se observan en el docente en este proceso de desarrollo profesional:

- De las destrezas profesionales, conocimientos y comportamientos en la enseñanza; metodología, técnicas de control de la disciplina, currículum, planificación; reglas y procedimientos, y relaciones sociales.

- De las actitudes, creencias, expectativas y preocupaciones por la materia; actitudes hacia los demás, imágenes de la enseñanza, madurez profesional; compromiso en la enseñanza, satisfacción y preocupaciones profesionales.
- De los acontecimientos profesionales, cambios de destino, rupturas, mayores compromisos e implicación en programas de desarrollo. (Ocaña, 2006, p. 83)

Nelsen y Siegel (1981) suscriben cuatro categorías: desarrollo profesional, desarrollo instruccional, cambio curricular y cambio organizativo. Fernández Cruz (1994) destaca cuatro ámbitos de estudio dentro del desarrollo profesional: los acontecimientos de la vida privada, los acontecimientos de la vida profesional del profesor, el desarrollo de la propia institución escolar y el contexto socio-cultural. Mingorance y Estebanz (1992) perciben una conexión clara entre el entorno y la educación, por lo que aseguran que la mejora profesional llevará asociada una mejora institucional, lo cual conducirá a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como hemos observado, hay autores que identifican el desarrollo profesional dentro de una relación holística entre el docente como sujeto y su ejercicio profesional. En esta línea de relación total entre el ejercicio profesional y la vida personal se sitúa Kelchtermans (1993), para quien el desarrollo profesional, el concepto del docente sobre sí mismo y la valoración sobre la profesión docente están totalmente relacionados con las experiencias vividas por el propio docente. Butt, Townsend y Raymond (1992) relacionan el desarrollo profesional no solo a las experiencias vividas, sino al contexto socioeconómico y político de la sociedad y, en especial, de la educación. Las circunstancias situacionales influirán en las experiencias vivenciales y en la percepción de la profesión docente.

Existen diversos autores que han pretendido clasificar las distintas modalidades posibles del desarrollo docente. Bergquist y Phillips (1975) distinguen entre tres modelos de desarrollo profesional docente: el instructivo, que se refiere a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; el organizativo, que hace referencia a la gestión del personal, los recursos y las relaciones dentro del centro, además de la resolución de conflictos y la toma de decisiones; y, el tercero, el personal, que se ocupa del desarrollo como sujeto independiente del docente. Bell (1991) especifica dos tradiciones básicas de formación y desarrollo profesional del profesor: una primera tradición se refiere a modelos individualistas, basados principalmente en la formación por

medio de cursos; y una segunda tradición centrada en modelos de grupo, dentro de los cuales subraya el modelo centrado en la escuela según el cual el desarrollo profesional del docente se enmarcaría dentro del desarrollo mismo de la escuela.

Villar (1999) clasifica el desarrollo profesional y lo hace a partir de cinco enfoques o tradiciones, que es el término utilizado por él. Emplea una relación de conceptos ya trabajados como conocimiento docente, carrera docente, formación permanente y el propio desarrollo docente. A continuación, vemos la distinción propuesta por este autor:

La tradición académica, según la cual la única cualidad necesaria del docente es la posesión del conocimiento que ha de ser enseñado:

La enseñanza es transmisión de contenidos culturales y el aprendizaje se entiende como acumulación de esos contenidos (...) El dominio de cualquier estrategia didáctica es innecesario para los partidarios de esta tradición; basta con seguir la secuencia lógica de los contenidos; es la estructura lógica de la disciplina la que cuenta a la hora de transmitirla a los estudiantes. (Villar, 1999, p. 40 y 41)

De Vicente (1992) critica esta tradición por no tener en cuenta la variedad del alumnado: la clase social, la etnia o la situación geográfica. Es una tradición diseñada para una clase social urbana, de clase media y blanca.

La tradición práctica destaca el saber profesional como un conocimiento conseguido por ensayo y error, el cual se transmite de profesores experimentados a profesores noveles. Se logra a partir de la experiencia y la socialización con colegas, «la orientación práctica acepta la primacía de la experiencia como una fuente de conocimiento sobre la enseñanza y un medio de aprender a enseñar» (Feiman-Nemser, 1996, citado en Villar, 1999, p. 42).

Las críticas a este enfoque nacen principalmente porque no posibilita variaciones o cambios en el ejercicio profesional debido a que se hereda todo un proceso de enseñanza en el que también encontramos las virtudes y los vicios. Este modelo no deja posibilidad para el cambio profesional.

Para la tradición tecnológica lo importante sería la puesta en práctica de las mejores técnicas y metodologías pedagógicas probadas como tal.

Porque aprender a enseñar no es otra cosa que adquirir los principios, normas y prácticas que los investigadores han derivado de su investigación y del estudio científico de la enseñanza. Un profesor será tanto más competente cuanto mejor aplique esos principios generales; su *bondad* se medirá en términos de logro. (Villar, 1999, p. 44)

Según este enfoque, el profesor es un técnico que aplica unas metodologías impuestas por expertos-investigadores, originadas de la investigación y consideradas metodologías observables.

Kirk (1986) señala que este enfoque se centra en un proceso meramente técnico y se olvida de todo lo moral, de todo el posible protagonismo del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera un enfoque eminentemente conservador.

La tradición personal parte de la premisa de que cada ser humano es único, con lo que la formación del profesorado ha de ir encaminada a la vida interior de cada uno de ellos. En esta tradición el profesorado es un facilitador de la autosuficiencia de cada alumno o alumna. Se fundamenta en la investigación y en la observación del niño en sus distintas etapas. «El papel del profesor no es otro que el de un facilitador que tiene como misión la creación del clima adecuado para que el aprendizaje se produzca» (Villar 1999, p. 49). Esta tradición es la antítesis de la tecnológica. Liston y Zeichner (1991) consideran que la formación del profesorado va encaminada principalmente a la formación en la observación, para posteriormente saber programar las actividades adecuadas derivadas de lo observado.

La tradición crítica considera la escuela como un lugar de transformación social y el docente, un agente de cambio. Busca y persigue una sociedad más justa y equitativa. El docente es un ser activo en su propia formación y desarrollo. Son herramientas básicas de ella la indagación, la observación, la investigación-acción y la reflexión. Busca principalmente fomentar el desarrollo del sentido crítico y ayudar a la emancipación de la sociedad en general.

Desarrollar hábitos de indagación, y así aparecen propuestas para formar profesores como indagadores, como innovadores, como investigadores en la acción, como observadores participantes, como tutores de sí mismos..., que no son sino intentos de prepararlos en habilidades para hacer e inclinaciones y habilidades para analizar lo que hacen. (Villar 1999, p. 52)

Algunas de las críticas que recibe este enfoque son debidas a que lo sitúan en un plano o en una visión muy teórica y difícilmente plasmable en la práctica. «El discurso sobre una preparación del profesor críticamente orientada es a menudo bastante teórico y las formas de alcanzar propósitos particulares no han sido claramente articuladas» (Zeichner, 1992, p. 226).

Pese a las anteriores clasificaciones sobre las tradiciones formativas, nos vamos a centrar en la presente investigación en los dos principales paradigmas psicopedagógicos de formación del profesorado, de los cuales emanan los modelos formativos que se desarrollan más adelante en este capítulo. Estos dos enfoques dentro del desarrollo profesional docente son abordados por Imbernón (1999): por un lado, un enfoque tradicional que es fundamentado desde la perspectiva positivista, donde situamos los modelos técnico-burocrático, empírico-analítico...; y, por otro lado, el enfoque alternativo donde situaríamos, dependiendo de los autores, el modelo interpretativo, hermenéutico, cultural, práctico, naturalista... y el crítico, socio-político, emancipatorio...

Para la primera perspectiva —la tradicional—, el *corpus* de conocimiento de la profesión docente es estanco, delimitado y se basa en un conjunto de saberes y conocimientos definidos que son propiedad de unos expertos.

Basado en la adquisición de las disciplinas básicas de la profesión y en la búsqueda de sus rasgos comunes, que desarrolla un concepto estático de profesión según el cual los conocimientos que el profesional ha de saber permanecen inmutables a lo largo del tiempo y son monopolio de estos profesionales. (Imbernón 1999, p. 16)

Esto presupone una clara jerarquía de los conocimientos y de sus portadores y una inevitable separación entre teoría y praxis educativa. «El conocimiento es aceptado como un cuerpo recibido de conocimiento que es *predominantemente no-negociable* en las perspectivas conductista y tradicional-oficio» (Villar 1999, p. 39). Para Darling-Hammond (1984), esta perspectiva presupone que las autoridades educativas deciden las metas de la educación para que, con posterioridad, los expertos definan los objetivos conductuales que los maestros deben enseñar.

Dentro de la otra perspectiva —la alternativa—, el conocimiento, la teoría y la praxis educativa están interrelacionadas. El docente puede crear conocimiento y teoría, y el *corpus* de conocimiento no está previamente definido ni es estático, sino todo lo contrario, se encuentra en constante evolución. «Las características y el ejercicio profesional no son monolíticos sino que se puede generar un conocimiento especializado mediante el ejercicio de la práctica profesional» (Imbernón 1999, p. 16).

En la misma línea se sitúa el discurso de Pope, Day, Calderhead y Denicolo (2012), que abogan por la desaparición de los roles de prácticos y teóricos educativos, ya que esto lleva a una segregación entre los que realizan la praxis educativa y los que toman las decisiones políticas, lo cual es claramente contraproducente para la educación.

Nos situamos en el paradigma según el cual los docentes son responsables de crear el conocimiento a partir de la praxis. Para ello, el profesorado ha de estar preparado para la investigación educativa. Consideramos, pues, el desarrollo profesional como un proceso dinámico inacabado y que está en continua evolución.

El concepto de desarrollo profesional docente como un proceso dinámico y continuado a lo largo de toda la trayectoria profesional en el que se pretende una mejora en la práctica docente y en el que interaccionan en elementos personales, profesionales y sociales. (Ocaña 2006, p. 86)

Esta es la concepción de desarrollo profesional que nos preocupa especialmente en el este trabajo, puesto que es un concepto más dinámico y es desarrollado entre el grupo de iguales, entre los docentes, por lo que concede más posibilidades de protagonismo a estos y, sobre todo, es más solícito. Por ello, estamos de acuerdo con Imbernón (1999) cuando afirma que el desarrollo profesional docente «sería un proceso de socialización profesional constante, tanto en la preparación inicial para una ocupación definida, como en un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento personal y laboral» (p. 14).

En esta misma perspectiva situamos a múltiples autores, como De Miguel (1996) sostiene que el desarrollo profesional es un espacio continuo, un proceso de perfeccionamiento que transcurre a lo largo de toda la vida docente. Villa y Yáñez (1999) desarrollan un concepto sobre el desarrollo profesional docente que es clave para esta tesis, pues

que relaciona la formación continua con el trabajo colectivo y sitúa este desarrollo profesional como un proceso colectivo y no individual de cada sujeto:

La formación permanente del profesorado y el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, a partir de la revisión individual y colectiva de las propias prácticas educativas, que posibilitan la mejora continua son el fundamento del desarrollo profesional. Este desarrollo no se puede entender de un modo exclusivamente personal o individual sino, sobre todo, de forma colectiva y colegiada. Existe un importante vínculo entre desarrollo profesional del profesorado y desarrollo organizativo del centro educativo. (Villa y Yáñez, 1999, p. 3)

Para Senge (1992), al aprendizaje colectivo le acompaña otro individual, «el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual» (p. 179).

También dentro de este paradigma alternativo situaríamos a Marcelo (2011), quien señala que, para aprender, los docentes necesitan utilizar ejemplos prácticos. Así, incide en casos escritos, observaciones tanto *in situ* como multimedia y diarios de profesores: «no es posible hablar de la formación del profesorado si no se habla de cambiar su práctica y de hacer incidir toda actividad formativa directamente en esta práctica» (Gutiérrez Nieto 2011, p. 14).

Esto nos lleva a unos modelos formativos —como veremos más adelante— colaborativos, centrados en la investigación-acción y en la escuela. En este sentido, Gil, Furio y Gavidia (1998) recomiendan que esta formación del profesorado esté «orientada a favorecer la vivencia de propuestas innovadoras y la reflexión didáctica explícita, cuestionando el pensamiento y comportamiento docente *espontáneo*, es decir, cuestionando el carácter *natural* de *lo que siempre se ha hecho*» (p. 12). Para Warren Little (2002) este último punto es de una importancia trascendental, ya que cuando el profesorado se cuestiona su práctica educativa de una forma colectiva, tiene muchas más posibilidades de mejorar sus prácticas docentes.

En esta misma línea continúan autores como Glatthom (1987), Ingvarson, Meier y Beavis (2005), Little (1990), y Pontes, Serrano y Poyato (2013), quienes consideran necesario para la formación del profesorado el trabajo colaborativo, la reflexión activa sobre la práctica docente, el diálogo profesional, el intercambio de ayudas y los

asesoramientos puntuales, la observación y retroalimentación de las prácticas con otros compañeros, así como la innovación de nuevos métodos y técnicas de enseñanza con un asesoramiento y apoyo para la ejecución de estas propuestas innovadoras.

Por todo ello, entendemos el desarrollo profesional como una actividad compleja que se desarrolla en tres dominios, principalmente: el dominio emocional, el dominio cognitivo y el dominio práctico. En estos dominios englobamos a todos los procesos que se realizan a lo largo de la carrera profesional conducentes a la potenciación del pensamiento crítico autónomo, la creatividad y la innovación de la praxis profesional en un proceso de trabajo, investigación y colaboración colectiva y organizada.

Asimismo, nos parece interesante destacar la investigación de Imbernón (2011, p. 76) en la que señala que desarrollo profesional docente no es debido únicamente a la formación pedagógica, «al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico», le añade también una situación laboral que permita o no un desarrollo de la carrera. Coincide con esta idea Feixas (2004), al afirmar que el desarrollo profesional depende de factores significativos personales, familiares, profesionales, institucionales, contextuales y sociales. Tenemos también en cuenta a Eirín, García Ruso y Montero (2011), según los cuales el desarrollo profesional también es un constructo complejo y amplio que tiene que ver con el cambio de vida del profesorado. Nos parece muy interesante esta idea porque reflexiona sobre el «desarrollo profesional colectivo», resaltando la importancia del trabajo y la formación en los centros educativos y la relevancia que tiene que tener el desarrollo colectivo para el desarrollo profesional personal.

Después de este análisis sobre los distintos modelos de formación continua y de desarrollo profesional docente, pasaremos a continuación a realizar un pequeño esbozo del planteamiento de la formación del profesorado por parte de la Administración desde la llegada de la Democracia.

2.3. Breve recorrido histórico a través de la formación del profesorado en la Democracia española

Comenzaremos este punto con una breve exposición de los años de la Dictadura y la Transición, debido a que esos años marcaron los comienzos democráticos. Además, nos encontramos ante proyectos o leyes que se aprobaron en este periodo histórico y han perdurado durante cierto tiempo en nuestro país.

Como ya sabemos, las distintas reformas educativas que han acontecido desde el año 1970 han intentado solventar la multitud de deficiencias históricas que impregnaban el sistema educativo estatal. Además, han pretendido adaptarse a los nuevos tiempos y a las nuevas demandas habidas hacia la educación. A nivel social y económico, España ha tenido una evolución total, ha cambiado de un país rural y anclado en el pasado a un país dinámico, creciente y moderno. Este desarrollo vertiginoso se ha tenido que conjugar con un sistema escolar en continuo avance para dar respuesta a estos incesantes desafíos.

2.3.1. La Ley General de Educación de 1970

España estuvo sometida a un régimen dictatorial desde 1939 hasta 1975, año en el que murió el general Franco. Sin embargo, un cierto cambio ideológico comenzó a fraguarse con la remodelación gubernamental de 1957. Se emprende una etapa de cambios debido al «tecnopragsmatismo» (Rabazas y Ramos Zamora, 2006), en cuyo periodo son miembros del Opus Dei los grandes ideólogos de la mayoría de la legislación en este periodo (Rodríguez López-Brea, 2007). De esta remodelación surgen los aires de cambio que propiciaron años más tarde la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970.

También incorporamos en este apartado la época de la Transición española, un tiempo convulso, donde el debate ideológico es el protagonista principal de todas las negociaciones y donde toma un papel principal el pacto constitucional, que marcará todo el devenir democrático posterior.

La LGE amplía la escolaridad obligatoria hasta los 14 años e incluye nuevas metodologías didácticas que para gran parte del profesorado resultan muy novedosas. Podríamos llamarlas «pedagogías activas», ya que consideran al alumno como sujeto activo del aprendizaje. Ya no se concibe el proceso de enseñanza como la mera exposición del contenido al alumno, sino que considera importante la implicación del

niño en su proceso de aprendizaje. Esta ley nace ante unas necesidades que ya se plasmaban en 1963 en *Las necesidades de la educación y el desarrollo económico en España*, que es el antecedente al *Libro Blanco* (1969) de la LGE, donde se critica la rigidez y la incapacidad del sistema educativo para ir acorde al crecimiento económico y social que está teniendo España en esos años.

El *Libro Blanco* de 1969 señala la falta de escuelas y el reducido número de licenciados o posibles docentes para llevar a cabo la universalidad de la educación. En este periodo encontramos que los requisitos necesarios para acceder al ejercicio de la enseñanza son muy distintos en función del tipo de colegio que hablemos —un colegio no estatal subvencionado, un colegio privado o un colegio estatal—, requiriéndose unos requisitos más estrictos y duros para estos últimos.

La LGE, en el artículo 102, establece que el profesorado debe contar con una formación inicial pedagógica adecuada, además, la titulación mínima es la de diplomado universitario para los profesores de Educación General Básica y la Licenciatura para los profesores de Bachillerato. Estos, además, han de tener una formación inicial «pedagógicamente adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación». Los artículos 103.1 y 103.2 establecen la organización de la formación sistemática de los docentes en ejercicio, la cual se considera fundamental para asegurar un perfeccionamiento científico y pedagógico. Esta última labor es asignada a la Universidad a través de los Institutos de Ciencias de la Educación¹³ (ICE) y de sus centros experimentales adjuntos. Nacen con la función asesora pero, a la vez, con la pretensión de ser una institución para el estudio y el perfeccionamiento docente.

Para coordinar las tareas de los ICE se crea el Centro Nacional de Investigaciones Educativas¹⁴ (CENIDE), un organismo considerado por la propia Administración de suma importancia, ya que, gracias a él, se podrá conjugar con éxito la reforma educativa en curso.

Con el Decreto 750/1974 de 7 de marzo, se sustituye el CENIDE por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE). Este se organizará de este modo:

¹³ Los ICE fueron creados por el Decreto 1678/1969 de 24 de julio.

¹⁴ Orden de 28 de noviembre de 1969.

La preparación y perfeccionamiento del profesorado de los Institutos de Ciencias de la Educación; la organización de programas y cursos de perfeccionamiento en cualquiera de los niveles educativos; la coordinación y programación de las actividades e investigaciones realizadas por los Institutos de Ciencias de la Educación; informar las propuestas de nombramientos de los directores de los Institutos de Ciencias de la Educación» (Artículo 2).

Se asume, por tanto, la formación pedagógica inicial del profesorado en el seno de las universidades —de los ICE dependientes de estas—. Así, se diseñan unos cursos de formación pedagógica para los futuros docentes de secundaria —y unos más cortos para los profesores de formación profesional—. El curso consta de trescientas horas, de las cuales la mitad son teóricas y la otra mitad prácticas en un centro de educación secundaria, obteniendo, tras su superación, el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

En 1977 se perfilan tres modalidades dentro de la formación permanente del profesorado: los cursos, los seminarios y la asistencia a simposios, jornadas, mesas redondas, coloquios o actividades diversas. Hasta este momento no existían estas tres modalidades, la formación se realizaba por medio de los cursos únicamente (Lázaro, Martínez y Mayordomo, 2011).

Los ICE degradan la función que les había atribuido la LGE. La formación del profesorado de secundaria se convierte en un mero trámite burocrático. Se llega a convertir, incluso, en un negocio, no solamente debido al dinero que reciben de las matrículas del alumnado, sino por el que perciben para el desarrollo de proyectos de investigación y perfeccionamiento, con el cual hacen lo que desean (Varela, 2007).

Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1980), citados en Urones y Vaca (1988, p. 88), destacan uno de los principales escollos de este plan de modernización del cuerpo de docentes. De acuerdo con ellos, el profesorado de las escuelas de Magisterio no era en absoluto innovador —educativamente hablando—, con lo que difícilmente podría llevar a cabo la formación en innovación educativa de los futuros docentes que se hacía necesaria.

Otra característica de la LGE es que sigue consolidando la diferencia de los dos cuerpos docentes al aumentar las diferencias salariales entre maestros y profesores de secundaria. Destacamos este punto, puesto

que una de las aspiraciones de los MRP es la consolidación de un cuerpo único.

Las Escuelas Normales de Magisterio pasan a denominarse «Escuelas Universitarias», las cuales estarán ya integradas en las universidades por medio del Decreto 1381/1972 de 25 de mayo. El cambio de nomenclatura y de regulación no asegura en modo alguno el cambio formativo de los docentes, ya que no hay ningún cambio radical dentro del seno universitario y del no universitario. Pese a ello, debemos señalar que García Gómez (1998) marca como grandes hitos históricos en la formación del profesorado en España la creación con esta Ley de los ICE, además del nacimiento posterior de los MRP, a pesar de que no tienen nada que ver con la LGE.

En esta época existe la creencia de que son muy distintas las funciones del profesor de instituto a las de un educador de Preescolar y la EGB, al considerarse a este como un cuerpo que desciende de la Universidad. El bachillerato se concibe como una formación para la Universidad que debe su existencia a una escisión pasada de la Universidad por el alargamiento de los estudios y la especialización de ella (Menor, 2014).

Por ello, el cuerpo de profesores de Secundaria no educan para el desarrollo integral de la persona. Esto provoca que en muchos centros se vea muy difícil llevar a cabo proyectos de equipo innovadores, puesto que no se encuentra fácilmente profesorado con iniciativa de colaborar con ellos. Estos problemas se ahondan con publicaciones y estudios sobre la profesión docente realizados por los expertos universitarios, que consideran a esta profesión de gran utilidad como campo de observación, pero ajena a ellos.

Más allá de la LGE, surgen alternativas formativas ante la necesidad de una parte del profesorado: comienzan los proyectos de autoformación, se publican libros y revistas, que podemos encasillar dentro de un nuevo aire de renovación pedagógica que está naciendo en España.

Es un periodo en el que comienzan también a proliferar revistas como *Cuadernos de pedagogía*, que comienza a editarse en 1975 con Fabricio Caivano (Delval, 1997), o *Laia*, un sello editorial que divulga trabajos y ensayos pedagógicos que, sobre todo, difunden el legado de Freinet y que nutre al Movimiento Cooperativo Escuela Popular (MCEP) en esos años. También encontramos *Triunfo*, que se editó de 1946 a 1982; *Cuadernos para el Diálogo*, que se publicó entre 1963 y

1978; la revista *Escuela*, fundada en 1941 por Ezequiel Solana; *Vida Nueva*, que comienza su andadura en 1958; o *Iglesia viva* en 1966. Estas tres últimas eran más proclives a las ideología del régimen — alguna la podemos considerar incluso del propio régimen—. Sindicatos como CCOO a partir de 1970 publican *Enseñanza Democrática*, que más tarde se llamará *T.E.* y que continúa publicándose. UGT-FETE hace lo propio con *Nuestra Escuela* desde 1984, actualmente se llama *Trabajadores de la Enseñanza*. El MCEP publica en 1984 el *Kikirikí*. El diario *El País* comienza a publicar en 1976 un día a la semana — normalmente los martes— un suplemento sobre educación.

Además de revistas, hay libros que han creado «escuela», que han sido un hito para esa época y que, incluso actualmente, siguen siendo objeto de estudio y referentes. Así, podemos hablar de *Carta a una maestra* en 1960 de los Alumnos de la escuela de Barbiana, *El poema pedagógico* (1975) de Makarenko, obras de Vigotsky o Gramsci, *Pedagogía del oprimido* (1970) de Paulo Freire, *Reforma educativa y desarrollo capitalista* de Fernández de Castro (1973), que critica ferozmente la LGE, o editoriales distintas como ZYX, Nuestra Cultura, Akal, La Piqueta, Editorial Popular o Vital Aza.

En esta época hay pocas investigaciones pedagógicas o didácticas. Así, podemos señalar como una de las principales la de Mercedes Muñoz-Repiso entre 1978 y 1980: *Los estudiantes españoles y los valores democráticos*, promovida por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). La resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa del 21 de octubre de 1977¹⁵ manifestaba la penosa situación en la que se encontraba la EGB por el abuso de los libros de texto y la deficiente formación inicial y permanente del profesorado. «Se confundían objetivos y actividades, los niveles se confundían y su adecuación era dudosa; no había coordinación interna ni entre las distintas áreas de conocimiento» (Delval, 1981, p. 45).

Para la formación continua del profesorado o de su profesionalización docente, previamente a la LGE se crean las Escuelas de Profesores de Enseñanzas Medias en 1966, en conexión con la red CENIDE/INCIE/ICE que será después responsable de los CAP. También dentro de las iniciativas en esta etapa para la formación del

¹⁵ De acuerdo con López Martín (1999), esta Resolución es reproducida en la revista *Vida Escolar*, 1977, pp. 193 y 194.

profesorado, se crea el Proyecto de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS), que se lleva a cabo en coordinación con algún ICE y con el Ministerio de Educación y Ciencia, pero realmente no consiguió su fin, el de dar un adecuado marco legal a los CAP; por consiguiente, estos cursos de capacitación pedagógica nunca llegarán a formalizarse en el curso de postgrado como preveía la LGE de 1970 (Castillejo, 1982).

2.3.2. La Formación del Profesorado en la época socialista

La primera época de gobierno socialista, bajo la presidencia de Felipe González, abarca desde el año 1982 a 1996. Se crea un marco legislativo muy amplio en este periodo. Comienza con las propuestas legales de José María Maravall de 1982 a 1988, donde ven la luz: la Ley de la Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982, la Ley de la Reforma Universitaria (LRU) de 1983, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, la Ley de la Ciencia de 1986, y por fin la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

Con la LODE se pretende defender la igualdad para el acceso a la educación mediante una doble red de centros. Con esta ley, se ampara el mantenimiento de centros privados sostenidos con fondos públicos, lo que venimos a denominar como «centros concertados». Un «sistema escolar integrado» que pretendía asegurar la libertad, la equidad, la participación y el pluralismo.

Dentro de las líneas políticas de formación permanente de los años 1983 y 1984 se crean los CEIRES¹⁶ (Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa), los cuales tienen la función de posibilitar el perfeccionamiento permanente desde una autonomía de centro. Con ello se pretende potenciar la iniciativa de cada CEIRE para desarrollar la creatividad y la innovación docente. También se incentiva a los MRP y a las asociaciones profesionales de profesores, debido a la gran variedad de modalidades formativas que ofrecen. En 1984, se integran los ICE y estos CEIRES en los Centros de Profesores¹⁷ (CEP), un modelo recogido en gran medida del modelo anglosajón «y sigue una línea que ha dado resultado fructífero en otros países —Reino

¹⁶ Orden Ministerial de 3 de agosto de 1983 (BOE de 12/08/1983).

¹⁷ Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre 1984 (BOE de 24/11/1984).

Unido, EE. UU., Japón, etc.—» (Maravall, 1984, p. 78). Con este modelo se otorga gran autonomía al profesorado para planificar su formación pero, a diferencia del modelo británico, en nuestro modelo no existe conexión con la formación inicial universitaria y existían —y prevalecen— grandes diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas (Imbernón, 1989).

Dentro de la potenciación de la carrera docente no existente, pero que se preveía que surgiera con las sucesivas reformas que estaba implantando el ministro Maravall, a los CEP se les dotaría de un Registro en el que se incluirían las distintas actividades en las que participara cada docente, para su posterior evaluación y reconocimiento.

En general, se solicita del profesorado una capacidad de análisis y de adaptación del currículo al contexto educativo de una manera activa para el alumnado, así como el ajuste a las necesidades de su aprendizaje a nivel de grupo-aula e individual. Un trabajo docente que se va a encontrar confrontado con unas fuerzas conformistas de una parte de los docentes: con poca capacidad innovadora, dentro de una institución balcanizada, con un prestigio social en declive y sin un claro posicionamiento político e ideológico (Jiménez, Pérez y Rodríguez, 1999).

Necesitamos profesores que protagonicen el esfuerzo por conseguir una educación de mayor calidad: esa habrá de ser la guía de una política de formación de los docentes coherente con un planteamiento progresista de la educación. Tal política de formación deberá responder a las necesidades del profesorado y dotarle de instrumentos para que prosiga su propio perfeccionamiento. Es preciso que la política de actualización del profesorado no se separe de la realidad educativa. (Maravall, 1984, p. 76)

El Ministerio de Educación y Ciencia publica en 1987 el *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. En este documento se relaciona la calidad del sistema educativo con la posibilidad de generar dinámicas que mejoren la competencia profesional de los docentes y que esta se supedite a los contextos reales sobre los que actúan. El profesorado «no puede aprovechar teorías e investigaciones desvinculadas de las exigencias prácticas de la educación» (Maravall, 1984, p. 75). Por lo que se pide, no solo la innovación educativa, sino una previa renovación de la Pedagogía.

La LOGSE llega en un tiempo hostil, educativamente hablando. En los años 1987 y 1988 hubo importantes huelgas de profesores y estudiantes del curso 1987/1988. Esteve (1987) en *El malestar docente* refleja la situación en la que se encuentra en ese momento el profesorado, que reclama una carrera docente, mejoras salariales y un prestigio social que no puede llegar sin una reglamentación adecuada. En julio de 1988 se produce el más que significativo cambio ministerial en Educación; deja la cartera José María Maravall y la toma Javier Solana (Lázaro, Martínez y Mayordomo, 2011).

La LOGSE, ya desde el principio, se encuentra con una gran resistencia por gran parte del profesorado que habla de una «egebeización» de la secundaria, bajada del nivel académico y demás tópicos antiesfuerzo que nacen con ella. Además, dentro de los colectivos más renovadores, se considera una «contrarreforma», puesto que se dirige hacia unos procesos y productos más definidos y precisos, concretando en un currículo ordenado y metódico, todo lo contrario a lo que anuncia y, sobre todo, a toda la dinámica renovadora anterior.

Lázaro *et al.* (2011) afirman que para el profesorado contrario ideológica y políticamente, la comprensividad será la causa de todas las adversidades de las aulas: el bajo nivel, la desmotivación y la indisciplina.

El Título 4 de la LOGSE está dedicado exclusivamente a la calidad de la educación y en el artículo 56 habla de la formación inicial y la formación permanente del profesorado. Manifiesta que las administraciones educativas planificarán adecuadamente una oferta amplia y diversa de actividades de formación docente. Para ello, además de la creación de centros propios de formación, se insta a la firma convenios con otras entidades formativas. Apunta al profesorado como un profesional que debe estar bien cualificado y abierto a la innovación e investigación educativa, para lo cual en el artículo 55 incluye la evaluación de su actividad profesional. Y en el artículo 59, relaciona la innovación educativa con la investigación.

Asimismo, se prevén tres posibles modalidades básicas de formación: cursos, seminarios y grupos de trabajo. Dentro de estas categorías se incluyen los programas de formación en centros, dependiendo del formato elegido. Los proyectos de innovación educativa se

considerarán en todos los casos como grupos de trabajo. Todas estas actividades se certifican por medio de créditos.

Sin embargo, la LOGSE no toca ningún punto significativo de la formación inicial del profesorado. Así, dentro de esta formación inicial, se anuncia el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) que pretende sustituir al CAP como mero requisito, pero no como mérito. Para el ingreso a la función pública es necesario tener dicha credencial pero no es puntuable en todo el proceso de concurso y oposición.

La exigencia formativa llega hasta el profesorado de Formación Profesional, algo casi inaudito hasta ese momento. En 1993 se crean los centros de formación, innovación y desarrollo de la Formación Profesional¹⁸. Este cambio se debe principalmente a la gran evolución tecnológica de los sectores productivos, según la cual se exige una actualización constante del profesorado que pueda satisfacer las demandas formativas del mercado laboral.

En 1994, en el Territorio MECD¹⁹ se procede a la reordenación de los CEP y de los Centros de Recursos²⁰. Con ello se crean los Centros de Profesores y de Recursos (CPR).

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995, nace para intentar solucionar algunos problemas detectados en la LOGSE y complementar algunos aspectos relativos a la organización escolar. Así, hablando de la formación permanente del profesorado, la LOPEG incluye principalmente la posibilidad del disfrute de licencias por estudio y la formación en el puesto docente. En el artículo 1.c. se especifica que las administraciones públicas «impulsarán y estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas». En su artículo 31 habla de la «valoración de la práctica docente» para el desarrollo profesional del profesorado «junto con las actividades de formación, investigación e innovación». En el 32, se responsabiliza de ello a la propia Administración y en el 33 se pone el acento en la investigación

¹⁸ Orden de 25 de marzo de 1993 por la que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la Formación Profesional (BOE, 76, 30/03/1993)

¹⁹ Son las Comunidades Autónomas que aún no tenían autonomía en materia de educación.

²⁰ Orden de 5 de mayo de 1994 (BOE, 111, de 10/05/1994).

educativa, relacionando nuevamente a esta con la innovación, puntos que en cierta manera no pasaron de papel mojado, ya que actualmente no hay un claro desarrollo profesional docente institucionalizado y, mucho menos, valorado; por no hablar de la investigación educativa, la cual sigue en buena parte acaparada desde el ámbito universitario.

No obstante, pese a todos los esfuerzos realizados en esta etapa renovadora, el *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español. Curso 1997/1998* (Consejo Escolar del Estado, 2003) recoge que la participación del profesorado en proyectos de formación en centros es mucho menor que en el resto de iniciativas y, sobre todo, en proyectos de innovación pedagógica.

También en esta época, el CCP en el R.D. 1692/1995, de 20 de octubre (BOE, 09/11/1995), pasa a regularse en un curso de 600 horas. Es una modernización del CAP, pero las distintas circunstancias políticas hicieron posible que el CAP siguiera coexistiendo hasta el año académico 2008/09.

2.3.3. La formación del profesorado en las décadas: 1996- 2016

Las últimas dos décadas han sido un periodo de tiempo muy convulso, educativamente hablando, con multitud de reformas y contrarreformas en la formación del profesorado y en la educación en general. Esto ha hecho que se escuchen numerosas voces pidiendo una necesaria estabilidad de legislación educativa, del currículo y de la escuela. Algo que se ha obviado estos años y ha provocado que no haya habido un avance acorde con los tiempos y las expectativas (Pérez Gómez, 1991; Pérez Gómez, Blanco, Sola y Barquín, 2003).

Este periodo comienza con la administración del Partido Popular, el cual enseguida diseña una política educativa de convivencia entre neoconservadurismo y neoliberalismo. El respaldo a la escuela pública se debilita, al igual que la fuerza de todo el aparato del Estado y, a la par, aumenta la privatización de servicios públicos. Una primera etapa que empieza con Esperanza Aguirre de Ministra de Educación (1996-1999). Lázaro *et al.* (2011) sostienen que con esta Administración nace la economía de mercado en las instituciones educativas, desde la cual se mantienen las relaciones entre «calidad, mercado, cliente, libertad de elección de centro, competencia entre las mismas instituciones escolares y resultados» (p. 69).

El *Informe del curso 1996-97* emitido por el Consejo Escolar del Estado cita como nuevas necesidades dentro de la formación del profesorado las «materias como la tutoría, la atención a la diversidad y la organización del centro» (Menor, 2014, p. 45). Estamos en una época en que no paran de surgir nuevas necesidades ante la creciente diversidad de alumnado y a la concienciación también creciente, para dar una respuesta educativa adecuada a este colectivo.

En las dos últimas décadas surgen, de gobiernos del Partido Popular (PP) —1996-2004; 2011-2016— y del PSOE —2004-2012—, surgen proyectos nuevos como el Programa de Educación Bilingüe (PEB) entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council (del 1 de febrero de 1996); leyes educativas generales: la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001, la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP) de 2002, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 o la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) de 2013; además de las modificaciones de la LODE en 1999 o las transferencias en materia de Educación al resto de Comunidades Autónomas que no las tenían previamente.

La LOCE, promovida por la ministra popular Pilar del Castillo, introduce las evaluaciones externas, porque las internas ya existían. Como sabemos, el cuerpo de docentes no se ha manifestado en contra. Cuando deja de tener esta potestad en única propiedad, empieza a observar posibles efectos negativos de ella. Aunque esta Ley, por su corta vida, no llegará a instaurar las evaluaciones externas dado que el PSOE paralizará el calendario de implantación tras su victoria electoral en 2004.

La LOCE también considera al profesorado como una pieza clave en la calidad de la educación. Así, le califica en el cuarto eje de la exposición de los motivos de ella, como «el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación». Reconoce en los artículos 59 y 62 el derecho de los docentes a disfrutar de licencias retribuidas con el fin de la participación en planes de formación, investigación e innovación educativa. Una competencia que disfrutaban las distintas administraciones y que velarán por ella de una manera dispar.

La LOE, promovida por la ministra socialista María Jesús San Segundo, considera esencial, al igual que sus predecesoras desde la LGE, la investigación y la innovación educativa para la mejora de la calidad educativa y del desarrollo profesional docente (artículo 1). Dedicó el Capítulo III en su totalidad al profesorado, incluyendo sus funciones, entre las que destaca «la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente» (art. 91.1) o «la colaboración y trabajo en equipo» (art. 91.2).

En su artículo 104, que trata sobre el reconocimiento y apoyo al profesorado, recoge una novedad hasta la fecha, puesto que establece que los profesores tendrán acceso gratuito a los museos y a las bibliotecas públicas. Incluso dentro del apoyo a la actualización, innovación y formación del profesorado, en el artículo 105, habla del reconocimiento por incentivos económicos al profesorado que participe en la implantación de proyectos o programas de innovación educativa. La implementación de este último artículo fue dispar dentro de las distintas administraciones públicas, ya que no todas incentivaron la innovación por medios económicos.

Esta ley también contempla la evaluación de la función pública docente, al igual que lo hacían la LOPEG y la LOCE. Esta se tendrá en cuenta para el concurso de traslados y la carrera docente. Pero como todos sabemos, no se llevó a término.

A nuestro parecer, uno de los grandes inconvenientes de esta ley reside en no caminar hacia un cuerpo único de enseñantes, ya que aún distingue nueve cuerpos diferentes de ellos. Para ser una ley que pretendía conjugar la calidad educativa con la democracia participativa, sigue apostando en exceso por la estratificación de clases docentes.

En este periodo observamos la regulación de Título de Especialización Didáctica (TED), que ya fue creado por la LOGSE en 1990 y que derogaba el CAP y al CCP (Menor, 2014). Nace un curso de postgrado de dos años para la formación inicial del profesorado de secundaria, pero este nacimiento únicamente lo fue en el *BOE*, ya que todo permaneció igual, puesto que nunca empezó a andar por el «no pacto» social y político por la educación. Así, en mayo de 2004 va a continuar el CAP hasta que la LOE regulase los nuevos másteres oficiales para esta formación inicial que, incluso así, permaneció algún año más.

En esta etapa, la formación inicial del maestro de Educación Infantil y Primaria, en el marco de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pasa a ser un grado con una duración de 240 ETCS y la formación inicial del profesorado de secundaria se realizará por medio de másteres con nivel de postgrado (art. 94, *BOE* del 21/12/2007), que sustituirán a los eternos «provisionales» CAP para «la formación pedagógica y didáctica». Este máster tiene una duración de 60 ETCS —con un *Prácticum* de 20—. Pese a este notable avance, Aunión (2010) o Bolívar Botía (2009) critican la improvisación y las diferencias entre universidades a la hora de plantear una formación rigurosa. Valle y Manso (2011) se quejan de que la planificación y selección de los centros y el profesorado responsable del periodo de prácticas, no se realice de acuerdo con sus competencias profesionales demostradas en ámbitos de innovación e investigación educativa, puesto que muchas experiencias que reciben los futuros docentes en este periodo son contraproducentes para su futuro ejercicio profesional. Lo que deja a este máster en muchos casos como un mero trámite y no como un curso de postgrado de auténtica especialización didáctica.

La actual LOMCE, promovida por el ministro popular José Ignacio Wert, habla de la formación del profesorado en virtud del emprendimiento (art.6) y, con respecto a la innovación o formación, no percibimos un gran cambio o mejora respecto de la LOE o normas educativas precedentes. Lo que sí parece que vertebrará en buena medida el trabajo de los docentes será la evaluación de estos, aunque no sabemos aún de qué manera se hará. Además, se pone especial hincapié en las evaluaciones externas al alumnado utilizando pruebas de cuestionable validez y que restringen enormemente la cualificación del profesorado para evaluar, ya que se pone en entredicho su profesionalidad ante la potenciación de las anteriores evaluaciones ajenas al centro. No menciona un posible cambio en la formación inicial del profesorado o de la formación permanente de este, si bien hace referencia a una futura carrera profesional docente, aunque tampoco establece la manera en la que se llevará a cabo (Pérez Gómez, 2014; Subirats, 2014).

No vamos a incidir mucho más en esta ley, ya que está aún en periodo de implantación y rodeada de incertidumbre a causa del gran rechazo ocasionado dentro del profesorado, familias y del resto de partidos políticos, lo cual hace prever una posible corta vida a esta.

Para concluir este recorrido historiográfico por la normativa escolar en los últimos veinte años, queremos resaltar que nunca ha existido un plan claramente definido de la formación del profesorado —por no hablar de renovación de plantillas, acceso, jornada laboral, carrera profesional o jubilación— pese a que debía estar regulado por un Estatuto propio de acuerdo con el art. 103.3 de la Constitución española. Este Estatuto se ha hecho imposible debido a la desidia y a los continuos desacuerdos en materia de educación de los principales partidos, gobiernos y sindicatos de la Democracia española.

2.4. Modelos de formación del profesorado

Después de un detenido estudio sobre diversos modelos de formación del profesorado de distintos autores (Barrio de la Puente, 2005; Fernández Pérez, 1994; Gutiérrez, 2005; Imbernón, 1994; *Proyecto de Desarrollo Profesional Docente para la Educación Media*, 2011; Sparks y Loucks-Horsley, 1990, y Villar Angulo, 2012) hemos diseñado nuestro propio modelo, entendiendo este como «un diseño para el aprendizaje, que encarna una serie de supuestos sobre, primero, de dónde llega el conocimiento acerca de la práctica de la enseñanza y, segundo, cómo los profesores adquieren o amplían su conocimiento» (Sparks y Loucks-Horsley, 1990, p. 235). A este modelo lo hemos dotado de cuatro ramas o ejes vertebradores que, así mismo, se van dividiendo en modelos más concretos. Debemos añadir que, mayoritariamente, casi todos los autores hacen una división en cinco modelos principales, pero nosotros hemos considerado que dos de ellos son muy cercanos y pueden estar en un mismo modelo, debido a que son muy difíciles de distinguir o marcar unas diferencias claras entre uno y otro con respecto a la metodología de trabajo que utilizan, puesto que la diferencia se da principalmente en los fines únicamente; por ello, sendos modelos los hemos incluido en el modelo colaborativo.

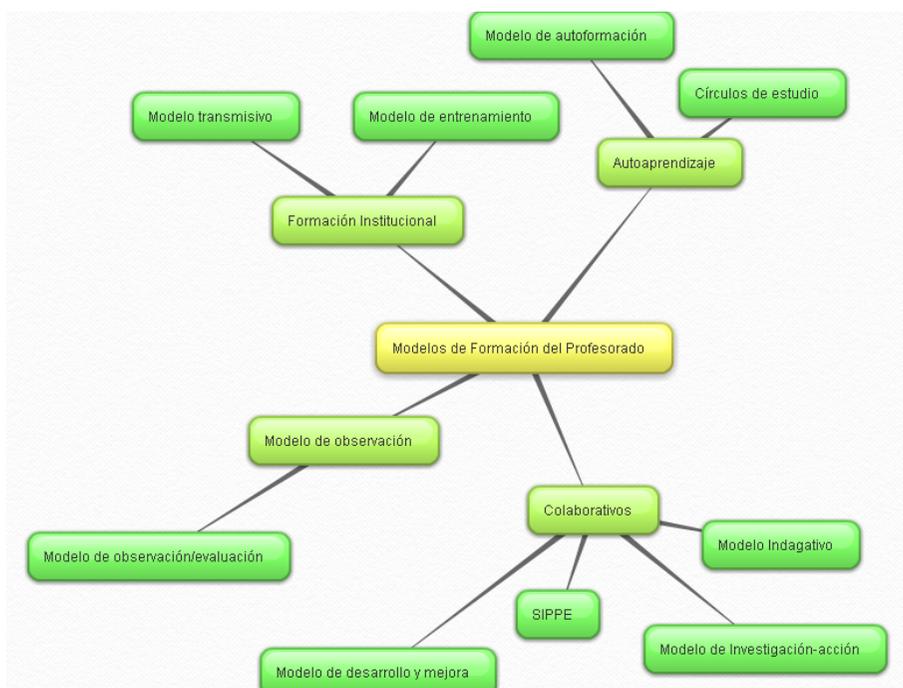


Figura 1: Modelos formativos
Fuente: Elaboración propia

2.4.1. Formación institucional

Dentro de esta rama enmarcaríamos el «modelo de entrenamiento» y el «modelo transmisivo». Estos consisten, principalmente, en la realización o asistencia por parte del profesorado a cursos y talleres, en los cuales un experto —o varios— establecen el contenido de trabajo —prefija el contenido y con ello las necesidades de formación del docente—. Además, en estos cursos participan como ponentes uno o varios expertos. Son el modelo formativo más extendido debido a que son los más fomentados por los propios Centros de Profesores y la propia Administración. Para ejemplificar la principal función que ejercen estos cursos nos parecen muy acertadas las palabras de Gutiérrez Nieto, en las que refleja que el principal cometido con el que nos encontramos en este tipo de formación es satisfacer las demandas de estamentos superiores de la Administración y no la formación del docente —aunque se diseñan la mayoría de las veces para que los docentes lleguen a cumplir sus sexenios de formación—.

Aún perdura y se regenera permanentemente, de un sistema de formación que se aproxima más a un funcionamiento centrado en el cumplimiento de los requerimientos administrativos verticales y externos que en las necesidades formativas, pedagógicas y sociales del contexto concreto. (Gutiérrez Nieto, 2011, p. 15)

Suelen incluir una aproximación teórica, una demostración o entrenamiento en algún tipo de procedimiento y prácticas en situaciones ficticias. Esto puede ir acompañado de la reflexión, discusión u observación por parte del resto de docentes participantes, pero de una manera informal y asistemática.

Veamos los dos modelos de la formación institucional: el transmisivo y el de entrenamiento. En el modelo transmisivo se incorporan a él los tradicionales cursos de formación, los cuales tratan un tema específico, fáciles de organizar y rápidos de impartir pero con el hándicap de que no tienen en cuenta en ningún momento el pensamiento, conocimientos previos e intereses de los docentes, además de estar planteados desde una perspectiva en la que es difícil conjugar la teoría y la práctica.

Para ciertos autores el modelo de entrenamiento se incluye dentro del transmisivo. En este, el formador selecciona unas herramientas o conocimientos que debe dominar el docente. Parte de la premisa de que hay técnicas y comportamientos que ayudan al docente a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y que pueden ser aprendidos. El contenido del curso es elegido por personal externo al centro educativo.

Este tipo de formación ha recibido muchas críticas, sobre todo por la falta de ajuste a la realidad del docente. Así, por ejemplo, Badia y Monereo (2004) señalan que es imposible la innovación pedagógica diseñada por expertos, puesto que es necesario que el docente se apropie de conocimientos relevantes a la par que transforma su práctica educativa; para ello, hablan de la ineludible reflexión sobre la práctica y de la adquisición de un vocabulario y un lenguaje profesional que les ayude a la interpretación de la praxis. Lo que les lleva a considerar al docente como un profesional activo que promueve el aprendizaje escolar a través de su conocimiento docente, lo contrario a lo que propone este modelo.

2.4.2. Autoaprendizaje

Este modelo considera al profesorado capaz de autodirigirse en su propia formación, para conocer cuáles son sus principales carencias o sus necesidades de formación. Este modelo formativo tiene la principal ventaja de que rentabiliza el tiempo, ya que es el propio adulto quien planifica la formación dentro de unos parámetros de relevancia propios, los cuales siempre serán más ajustados a las necesidades que si lo hace otro adulto externamente, puesto como es evidente, que una tercera persona nunca podrá adecuar un plan de formación a unos intereses particulares ajenos.

En el modelo de autoformación, el propio docente el que elige la temática, planifica y realiza las actividades y el propio seguimiento de su autoformación —pero no hay un programa formal que siga en este autoaprendizaje—. Este modelo puede incluir en algún momento del proceso un asesoramiento o ayuda externa de algún experto, pero desde una dinámica no dirigida. Puede darse el caso que se participe o se realicen acciones diferentes como lecturas temáticas de publicaciones especializadas o la asistencia a algún congreso, jornada, taller, seminario... o el aprendizaje por conversación y discusión con otros compañeros. Es importante señalar que el punto más resaltante de este tipo de formación es la propia motivación que conduce todo el proceso formativo.

Los círculos de estudio serían una variación del modelo anterior, pero con la salvedad de que en este caso lo lleva a cabo un grupo de personas con una organización colegiada.

2.4.3. Observación

La observación parte de la necesidad del docente por comprender cómo realiza su práctica educativa y cómo mejorarla. Se acepta la premisa de que con la observación de la práctica diaria se puede aprender y que la retroalimentación que recibe el docente en su práctica diaria es escasa o nula, debido a que el docente se suele encontrar en una situación de aislamiento y no se beneficia de la interacción y observación con otros colegas. Este proceso se complementa con la reflexión y análisis como acciones esenciales para la formación del docente, que se realizan a partir de los datos aportados por la observación de la praxis educativa.

En el modelo de observación/evaluación, el propio docente realiza una observación, reflexión y análisis o evaluación de la práctica diaria. Por medio de la observación modifica su praxis, estudiando cómo las modificaciones o las nuevas estrategias puestas en práctica influyen tanto en él como en el alumnado.

Dentro de esta observación se puede ir desde la mera descripción de hechos hasta una mayor profundización en el entendimiento de la práctica y, con ello, a una mayor probabilidad de mejora por medio de la reflexión y el análisis. Para este tipo de formación se puede y se suelen utilizar herramientas como el diario del profesor u otras más objetivas, como la grabación por medios audiovisuales o cualquier otro medio que se considere oportuno.

En este tipo de formación podemos contar además con el asesoramiento de expertos —este recurso es muy utilizado en la formación inicial del profesorado—, la observación participativa de un colega y el intercambio o apoyo entre pares. Con ello se abren nuevas perspectivas de la práctica educativa, al disponer de otros puntos de vista, reflexión, análisis y evaluación diferentes; lo cual enriquece tanto al observado como al observador.

2.4.4. Colaborativos

Escribimos «colaborativos» en plural puesto que esta rama está integrada por diversos modelos similares en aspectos sobre todo metodológicos, pero con variaciones en su ejecución y que reciben distintas denominaciones dependiendo del autor. Así autores como Barrio de la Puente (2005), Fernández Pérez (1994), Gutiérrez (2005) e Imbernón, (1994), incluyen denominaciones tales como Modelo de desarrollo y mejora, Modelo de investigación o Indagativo, Investigación-Acción, Modelo colaborativo, Modelo SIPPE...

Esta rama la vamos a desarrollar en dos modelos que nos darán una visión más global de ella y de sus pretensiones. Insistimos en que no la vamos a desarrollar en más modelos al considerar que no hay grandes diferencias sustanciales entre ellos como para tratarlos por separado, puesto que nuestra intención en este punto es acercarnos a ellos y tener un conocimiento aproximado sobre la metodología utilizada en cada caso.

En este tipo de formación se considera al docente como un agente activo y preparado, y no como un mero consumidor de otras investigaciones realizadas por «expertos». De acuerdo con Gutiérrez (2005), este tipo de formación es la que intentaron dinamizar los Centros de Profesores en su nacimiento y se basa en una formación contextualizada que se opone a la formación técnica:

Plantear un cambio, promover una actividad innovadora o iniciar cualquier proceso dirigido a la mejora y transformación de la práctica educativa son hechos que conducen necesariamente a la consideración de una formación del profesorado que rompa con la creencia racionalista, tecnológica y simplificadora. (Gutiérrez, 2005, p. 37)

Según Hargreaves (1996), mediante la cooperación, los docentes adquieren una formación que modifica las estructuras de pensamiento individual, que se traduce en un cambio de la práctica docente y repercute en la mejora de la educación. Así, con esta cooperación se obtienen estas mejoras:

- Un apoyo moral, ya que se entra en contacto con compañeros que tienen similares dificultades o debilidades. Este trabajo común ayuda a superarlas posibilitando la mejora educativa.
- Se aumenta la eficiencia, gracias a que hay un reparto de funciones y responsabilidades que harán que los centros sean más eficientes.
- Mejora la eficacia, puesto que este trabajo colectivo fomenta la asunción de riesgos, la puesta en marcha de diversas estrategias y metodologías docentes, así como el aumento de la confianza del docente, lo cual se refleja en la mejora del aprendizaje del alumnado.
- Reducción del exceso de trabajo, este trabajo cooperativo permite el reparto de funciones y, con ello, de la carga de trabajo.
- La «asertividad política, la colaboración fortalece la confianza para adoptar innovaciones procedentes del exterior, la prudencia necesaria para retrasar su adopción y la fortaleza moral para oponerse a ellas» (Hargreaves, 1996, p. 270).
- Aumenta la capacidad de reflexión, por la retroalimentación que ofrecen los colegas además de por el diálogo y el trabajo cooperativo.

- Perfeccionamiento continuo, este trabajo compartido estimula el ansia de la formación y aprendizaje permanente de las destrezas profesionales.

Fernández Pérez (2000) considera que esta formación-investigación tiene presente la importancia de la práctica y la reflexión sobre ella. Es un estudio de la realidad del docente y no del experto. Parte de la participación de los propios docentes dentro de un plan de trabajo abierto, que admite cambios de dirección y nuevos replanteamientos que se adapten al contexto educativo. López Hernández (2005) agrupa en cinco bloques diferentes las ventajas de la cooperación que posibilitan el perfeccionamiento profesional de Hargreaves:

- 1) Satisfacer necesidades personales, de instrucción y de organización.
- 2) Facilitar la investigación, la innovación y la reforma curricular.
- 3) Promover el desarrollo profesional.
- 4) Mejorar la eficacia y las relaciones personales y sociales.
- 5) Apoyar la transformación social y el cambio de valores. (López Hernández, 2005, p. 170)

Estos modelos dan al traste con la tradición en materia de política educativa, según la cual, los políticos y expertos universitarios son los mejores concededores de la práctica educativa y deben ser ellos quienes planifiquen la práctica educativa, la organización de los centros, la formación del profesorado y, en sí, todo el sistema educativo.

El profesor como investigador tiene indudables consecuencias para una profesionalidad crítica y cuestionadora del conocimiento. Frente a la concepción instrumentalista del ejercicio de la profesión docente, sugiere la no separación entre investigador y educador, de la persona que posee conocimiento experto de aquella otra que lo aplica. Esta es una ruptura fundamental en nuestra comprensión del papel del profesorado. (Stenhouse, 1984, p. 71)

Autores como Zeichner (1993) critican el *Handbook for Researching Teaching* de 1992, ya que toda obra está escrita por profesorado universitario y expertos, y no aparece ninguna intervención o reflexión de los prácticos educativos (del profesorado).

Los modelos de desarrollo y mejora, de investigación o indagativo y de investigación-acción pretenden solucionar situaciones problemáticas en el medio real. Son modelos dialécticos, de observación, de uso del

ensayo y error, de lecturas y de discusión en los propios centros educativos. Es contextual al realizarlo el profesorado de un mismo centro. Aunque también se puede dar entre docentes que no son del mismo centro pero que estén, igualmente, colaborando entre ellos para conseguir una innovación educativa pareja en sus centros de referencia. Se realiza en paralelo al trabajo cotidiano y con esta formación e investigación se pretende proponer alternativas, generar conocimiento, planificar y evaluar el proceso pedagógico.

Este tipo de formación puede contar con elementos externos de asesoramiento o colaboración dentro de un plano de horizontalidad. La horizontalidad es importante para evitar un exceso de dependencia de los docentes hacia los agentes externos, lo que produciría efectos perversos, en vez del aprendizaje autónomo que es lo que busca (Hernández, 1989). El colaborador-asesor pretende incentivar la reflexión colaborativa y crítica, dentro de la premisa del docente como profesional preparado para investigar y crear conocimiento.

El modelo de desarrollo y mejora se utiliza para la creación o modificación del proyecto educativo de centro, para el desarrollo y adaptación de la propuesta curricular u organizativa, para el diseño de diversos programas educativos y para aumentar la participación de las familias en la escuela. Se consigue un aprendizaje según la implicación de los docentes —o la comunidad educativa— en el proceso. Para Sparks y Loucks-Horsley (1990), la auténtica formación del profesorado va unida a la mejora de la escuela.

Este modelo suele surgir a partir de la identificación de algún problema o necesidad por parte de alguien o de algún colectivo dentro de la comunidad educativa. Se crea, por tanto, para intentar dar respuesta o solucionar un problema, déficit o necesidad. Son planes de formación bastante largos en el tiempo con una duración, incluso, de varios cursos escolares.

Los modelos de investigación o indagativo e investigación-acción pretenden mejorar la práctica educativa con el estudio de situaciones problemáticas del trabajo educativo cotidiano, utilizando para ello técnicas básicas de investigación. Esta intervención puede darse dentro de un proceso formal y previamente meticulosamente planificado o, por el contrario, dentro de un proceso informal y medianamente improvisado. Todo ello, dentro de cualquier ciclo de la enseñanza: desde la educación infantil hasta la universitaria.

Para estos modelos, el docente es un agente activo, tanto dentro de su formación como dentro del proceso de creación teórica pedagógica, con capacidad de análisis e indagación, que puede investigar o buscar datos, interpretarlos y reflexionar sobre ellos para dar solución a las preguntas que van surgiendo en la práctica educativa; puede también poner nuevas técnicas en práctica y evaluarlas para después modificarlas de acuerdo a la evaluación llevada a cabo. Es un tipo de actividad realizada por grupos de docentes desde el trabajo colaborativo.

El modelo SIPPE (Sistema Integrado de Perfeccionamiento del Profesorado en Ejercicio) de Fernández Pérez (2000) sería, desde nuestro punto de vista, el más completo y complejo. Puede partir del lugar real de trabajo o también se puede dar entre profesorado de distintos centros educativos. Al igual que en los anteriores modelos, se coopera y se trabaja de manera colaborativa. Este modelo incluye distintos elementos operativos: innovación-renovación educativa, perfeccionamiento del profesorado, investigación en el aula, profesionalización de los docentes y documentación e información pedagógica.

Es un modelo que pretendía englobar a todos los anteriores modelos colaborativos, recogiendo sus fortalezas y minimizando las debilidades, pero que no ha llegado a extenderse dentro de la formación del profesorado. Probablemente esto es debido a que es un modelo formativo muy de autor y localista.

Este proceso de formación se basa en una sinergia de los cinco factores enunciados anteriormente, donde tienen una mayor importancia la innovación educativa, el perfeccionamiento del profesorado y la investigación. Este sistema integra la documentación, la información vertical desde los expertos, la formación horizontal y el intercambio de experiencias con otros colegas. Es importante anotar que este tipo de investigación aporta un gran conocimiento del hecho educativo en sí, ya que al coincidir el investigador con el docente, este tiene un gran conocimiento cualitativo y cuantitativo, lo que aporta una gran información sustancial sobre lo que se está hablando —aunque esto ocurre en todos los modelos colaborativos—.

A continuación, recogemos la explicación de Fernández Pérez (2000) de cómo funciona este modelo:

El profesor se perfecciona a través de proyectos de innovación educativa a su alcance, surgidos como intento de dar respuesta a problemas prácticos de su actividad profesional, debiendo él mismo, con cuantos apoyos necesite, investigar en su aula los resultados de las innovaciones que trate de introducir, tras documentarse seriamente sobre el tema/problema de que se trate, todo lo cual (...) produce el efecto añadido de una creciente profesionalización específica de los profesores en cuanto a tales —autopercepción satisfactoria y positiva... —. (pp. 29-30)

Para una mayor eficiencia de este modelo se crea el MAPRE (Mapa Permanente de la Renovación Educativa), el cual no ha tenido casi ninguna presencia significativa dentro del profesorado. Estaba pensado para facilitar el acceso a otras investigaciones y el acercamiento de docentes con intereses parecidos. Daba la posibilidad de realizar meta-análisis, de conocer y analizar otras investigaciones o de transferir experiencias. Otra peculiaridad importante de él es que posibilitaba la pertenencia a un grupo y el apoyo social por otros docentes, lo cual ayuda a vencer el sentimiento de aislamiento y refuerza la motivación hacia el auto-perfeccionamiento. Se trabajaba desde la motivación intrínseca, lo cual hace que sea más estable en el tiempo que la externa —como obtener privilegios económicos dotados por la Administración—. También posibilitaba el reparto de los limitados recursos materiales de una manera racional. En general, podemos afirmar que facilitaba la comunicación entre el profesorado innovador y el conocimiento de experiencias parecidas en entornos parecidos.

He aquí que el aprendizaje más potente para el sistema educativo, por su efecto económico obvio de multiplicación, el que los profesores aprendan a ser mejores profesores —perfeccionamiento docente—, rara vez es objeto directo de investigación sistemática. Hablamos todos de romper la caja negra de los procesos que hay detrás de los productos escolares —éxitos o fracasos—, pues, en buena lógica, mientras nuestros niveles de explicación de lo que acontece no progresen, mal va a progresar. (Fernández Pérez, 2000, p. 32 y 33).

Hemos podido observar que todos los modelos de esta última rama consideran al docente como un investigador. De acuerdo con Hopkins (1989), el profesor-investigador libera al docente del rol de obediencia y sumisión hacia terceros:

Con demasiada frecuencia los profesores son los servidores de los directores, inspectores, investigadores, libros de texto, programadores, tribunales de exámenes o del Ministerio de Educación, entre otros. Al

adoptar una postura investigadora, los profesores se autoliberan del ambiente de control en el que a menudo se encuentran. (Hopkins, 1989, p. 13)

En esta misma línea se sitúa Stenhouse (1987), para quien la educación tiene que abogar por «liberar a los alumnos de la autoridad del profesor y liberar al profesor de la autoridad de los directores e inspectores» (Stenhouse, 1987, p. 67). La utilización de la investigación educativa lleva asociada la utilización de una herramienta clave: la reflexión, que hace que nos alejemos de la visión simplista del docente como un mero técnico que se dedica a transmitir el conocimiento por medio de herramientas que aportan los expertos. Es un ejercicio de profesionalización del ejercicio docente, desde el cual se ejerce un rol activo dentro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La reflexión puede considerarse como una reacción contra la visión de los profesores como técnicos que solo se dedican a transmitir lo que otros, desde el exterior de las aulas, quieren. (...) Supone el reconocimiento de que los profesores son profesionales que tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo, tanto como en la de los medios: el reconocimiento de que la enseñanza ha de volver a ponerse en manos de los profesores. (Zeichner, 1993, p. 44)

El proceso de reflexión repercute en la visión del profesorado como poseedor y generador de teorías o de conocimiento profesional sobre la enseñanza. Conocimiento que se diferencia del conocimiento académico y que podemos encontrarlo como «conocimiento práctico, teorías prácticas o teorías en la acción». Esta idea estaba implícita en Dewey (1967), para quien la reflexión no es un procedimiento sino — como argumenta Zeichner (1993) — una manera de ser docente:

Es una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisa, como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros. (Zeichner, 1993, p. 46)

El conocimiento práctico se opone al instrumental desde el punto de vista no solo de su estructura y funcionamiento, sino desde el punto de vista de quien tiene el poder de manipularlo o de quien o quienes manejan las claves de su funcionamiento:

No son los expertos los que están dentro de la realidad en la que se da la reflexión, base del conocimiento práctico, sino los propios afectados con capacidad y lucidez para emitir juicios sobre esa realidad contextual. Admitir que la reflexión y la acción son dos procesos que se implican mutuamente es empezar a poner las bases para una comprensión distinta de las relaciones entre teoría y práctica. (Yanes, 1997, p. 53)

La reflexión tiene que desarrollarse también a nivel colectivo, para romper precisamente con la cultura profesional individualista (Hargreave, 1995; Escudero y Area, 2000). Introducir la dimensión social de la reflexión parece esencial desde una perspectiva emancipadora, así como romper el aislamiento con el apoyo social. La consecuencia de una práctica reflexiva individualista y descontextualizada conduce a una suerte de alienación profesional en la que el profesorado «acaba considerando sus problemas como exclusivos, sin relación con los de los demás maestros ni con la estructura de las escuelas y los sistemas escolares» (Zeichner, 1993, p. 48).

Ocaña (2006) concibe el conocimiento y el trabajo docente como una labor colaborativa en la que se adquieren compromisos y acuerdos por medio de un trabajo democrático de diálogo en busca del consenso:

El conocimiento, tanto desde la teoría como desde la práctica (...) son esquemas de conocimiento prototípico que se adquieren a través de las experiencias personales y grupales en las situaciones concretas que guían los procesos de comprensión. La colaboración (...) que permite el entendimiento y el consenso, la toma de decisiones democráticas y la acción común. (Ocaña, 2006, p. 85)

Observamos que, para los modelos que se articulan dentro de esta rama, la reflexión es un compromiso con la práctica social para la constitución de «comunidades de aprendizaje», lo que venimos a denominar como la constitución de la «teoría crítica de la reflexión».

Teóricos sociales críticos como Habermas, han hablado de la *ciencia social crítica* como una forma de organizar la investigación crítica colaborativa con grupos comprometidos por compartir la lucha contra las formas injustas e irracionales de vida social. La *ciencia social crítica* es una forma participativa y social de investigación que trata de buscar y establecer los rasgos ideológicos de la vida y de los

problemas sociales y además trata de vencer estas limitaciones compartiendo la reflexión y la acción. Es importante resaltar que la *ciencia social crítica* es la organización de un *proyecto* crítico de comunidades particulares y no una ciencia social dada. (Kemmis, 1987, p. 76)

La reflexión así entendida debería suponer la inclusión de la voz y la experiencia del profesorado en programas de formación y de reforma del currículum. Sin embargo, este tipo de conocimiento difícilmente se ve reconocido por la investigación científica. Esta situación pone de manifiesto, una vez más, la crisis de la investigación educativa hecha por expertos —normalmente universitarios— y cuya función más relevante se limita exclusivamente a alimentar la polémica intracorporativa (Car y Kemmis, 2003).

2.5. La formación en los Centros del Profesorado

Los Centros del Profesorado (CEP), los Centros de Profesores y Recursos (CPR) o los Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs) son una misma realidad, pero con una nomenclatura distinta dependiendo, principalmente, de su ubicación geográfica, puesto que cada Comunidad Autónoma los denomina de una manera diferente. La distinción también puede ser temporal, puesto que ha cambiado la nomenclatura en algunos territorios del Estado con los años. En esta tesis, nos referiremos a ellos como CEP aunque algunos autores citados se refieren a ellos como CPR o CAP(s).

A partir de 1984 es cuando, siendo Maravall ministro de Educación y Ciencia, comienza la creación de los CEP, que van a suplantar, en gran parte, a la formación que realizaban los MRP, ya que en muchos casos estos CEP nacen al amparo de los MRP o de otros grupos y colectivos de profesores (Gutiérrez, 2005).

Gutiérrez (2005) y Gutiérrez Nieto (2011) sostienen que con la creación de los CEP por parte de la Administración dentro de su política formativa, no se estaba haciendo otra cosa que seguir una aspiración de los propios MRP: la descentralización de la formación del profesorado. Se llega a la cifra récord de seiscientos veintisiete CEP dependientes de las distintas Comunidades Autónomas. En ellos se pretendía una formación cercana a la realidad educativa particular del

profesorado, dando los apoyos necesarios para una formación en los centros de trabajo y dentro de una estructura democrática.

De una primera época de descentralización de los CEP se ha llegado a la época actual, en la que impera una centralización de toda la política educativa, por medio de la cual, estos CEP están integrados dentro de la macro política de gestión y de establecimiento curricular, sirviendo de apoyo en la implantación de las sucesivas leyes educativas más que de apoyo a los docentes, en muchos casos (Gutiérrez, 2005; García Rojas, 2012b).

Siguiendo a Barrio de la Puente (2005), Gutiérrez (2005) y Gutiérrez Nieto (2011), el apogeo de los CEP, por su autonomía formativa y por el número de participantes en sus actividades formativas, coincidió con una etapa de relajación administrativa y finaliza cuando las diversas medidas legislativas homogenizan la formación del profesorado. Algo que era difícil de entender dentro de una LOGSE que proclamaba una formación acorde a las necesidades reales del profesorado y la autogestión de los centros educativos. Con estas medidas comenzó un descenso de asistentes a sus actividades formativas y del número de CEP, llegando al caso como el de la Comunidad de Madrid, con la desaparición de ellos.

La descentralización que se dio en los CEP obedecía a un aspecto democratizador y de dinamización del proceso de formación del profesorado —como hemos mencionado ya—: a que nacen, en gran parte, al amparo de los MRP, «intentaron que los nuevos CEP mantuviesen el carácter abierto, participativo y autogestionario de aquellos movimientos de renovación» (Gutiérrez Nieto, 2011, p. 8).

Los CEP han conseguido cifras récord de participación en actividades de formación, con una intervención nunca conocida antes en España y generalizada en toda su geografía. Aun así, Gutiérrez (2005) afirma que esta participación récord no consiguió una formación real del profesorado, dado que este colectivo participaba principalmente por motivos distintos al de la formación: reconocimiento de sexenios, obtención de puntos para distintos concursos u otros.

En estos cursos, principalmente, se exige la mera asistencia por parte del profesorado en periodo no lectivo y con la motivación totalmente extrínseca mencionada anteriormente —mejora salarial, mejora en el cargo profesional o la consecución de un cambio de puesto de trabajo—

. Por consiguiente, estos factores hacen difícil que la formación continua consiga su objetivo formativo y termina siendo simplemente otra actividad burocrática, «ha favorecido el mencionado divorcio entre el profesorado y la red de formación» (Gutiérrez 2005, p. 24). Este mismo autor concluye que, para conseguir un profesorado preparado, se le debe exigir como al resto de profesionales unas buenas prácticas y una formación adecuada a la situación contextual. Algo difícil de conseguir manteniendo una carrera profesional dependiente de un sistema de formación que reconoce los méritos con horas de formación:

Al profesorado, como a cualquier profesional, se nos debe exigir buenas prácticas, y será la necesidad de llevar a cabo estas buenas prácticas profesionales, las que nos harán sentir como imprescindible la formación adecuada para llevarlas a cabo. (Gutiérrez, 2005, p. 24)

El modelo institucional de los CEP pretendía ser un modelo flexible que se adaptara a las necesidades del profesorado en materia de formación y que contribuyera a la mejora de la calidad de la enseñanza. No dejaba de ser un lugar de encuentro del profesorado en el cual interaccionaban, cambiaban experiencias y se ofrecían recursos ante las graves deficiencias existentes en los centros de enseñanza.

Los CEP se crean para que el profesorado se motive, reflexione, realice análisis crítico... y para que este trabajo se transvase y refleje en los centros de trabajo. Se concibe al profesorado como un profesional activo y responsable de su formación, que se involucra en la vida del centro y que participa activamente con otros profesionales de distintas etapas educativas y formativas. Se pretende crear un «diálogo profesional».

El profesional de la enseñanza (...) con capacidad crítica para poder diversificar, seleccionar y poner en práctica, dentro de su entorno, toda la información recibida en el proceso de formación. Capaz de trabajar en equipo con visión de la colectividad del centro educativo. (Barrio de la Puente, 2005, p. 679)

En este sentido, Gutiérrez (2005) afirma que estos centros pretenden la formación del profesorado atendiendo a las demandas de estos y en un ambiente de participación y colaboración: «Que tienen como objetivos, entre otros, ser cauces para la participación, la interacción, la investigación y las necesidades del profesorado, posibilitando la existencia de programas de formación elaborados por los propios docentes» (p. 31).

Se puede apreciar que la función de los CEP es, o más bien era, dinamizar la colaboración y la participación con compañeros en un plano de horizontalidad saliendo del perfil de asesor-experto. Pretenden promover la formación de los docentes por propia iniciativa, por una motivación intrínseca de perfeccionamiento profesional —o al menos esa fue la finalidad primigenia—, pero actualmente —si no ha sido siempre— abundan más los cursos institucionales —lo que se denomina «el cursillismo»— para el reconocimiento de créditos.

2.6. La formación en Centros

Hawley y Valli (1999) recogen ocho principios que deben guiar la formación del docente. Para nuestra investigación trataremos los principios más significativos que se centran en considerar la formación arraigada al centro y al medio: que esté orientada a satisfacer las necesidades de los estudiantes; centrada en la escuela, en sus problemas, y que se relacionen las necesidades individuales y las colectivas dentro de un trabajo colaborativo.

La formación en centros se basa en la creación de una comunidad de investigación y estudio que trabaja en un proyecto común ante un problema concreto o simplemente con unos objetivos de mejora del centro, pero siempre encuadrado en una realidad concreta: «Los centros se convierten así en comunidades educadoras, que llevan a la práctica un proyecto educativo, fruto de un trabajo colectivo que se proyecta a su entorno» (Gutiérrez Nieto, 2011, p. 16).

La formación en centros comienza en el Estado español después de que diversos países europeos ya la tuvieran implantada. Es una formación que ya solicitaban diversos grupos de renovación pedagógica y que cuenta con la ayuda y asesoramiento de los CEP.

Fue inicialmente puesta en práctica en nuestro país por determinados colectivos de profesoras y profesores renovadores, cristalizando en experiencias emblemáticas. Todas las valoraciones que se han hecho sobre estas experiencias muestran el enorme potencial que representan, si bien, también muestran las dificultades y limitaciones inherentes al propio modelo, (...) constituye un elemento más, ciertamente importante, dentro de la oferta, necesariamente diversificada en cuanto a modelos, que puede darse al colectivo de enseñantes. (Gutiérrez, 2005, p. 27)

Para García Rojas (2012b, p. 197), la formación en centros consiste en la democratización y significación de la formación del profesorado. Ante esto, Gutiérrez (2005) opina que no deja de estar exenta de problemas, porque puede ocasionar que estos mismos centros se aislen, que funcionen como islas educativas y no conozcan o se enriquezcan con otras experiencias educativas de otros centros. Si la innovación en el aula se produce por el cuestionamiento del propio profesorado, a título individual y colectivo de sus creencias y sus prácticas educativas, no puede ser un gran inconveniente poner demasiado énfasis en el trabajo colegiado.

Del Carmen (1988) opina que el centro educativo debe ser el eje de la formación permanente del profesorado, favoreciendo el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias. En esta misma línea opina Barrio de la Puente (2005, p. 690), para quien «el perfil del profesor deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad (...) y de saber trabajar integrado en un equipo dentro de un Proyecto de Centro». Esta formación atiende a las demandas internas de cada centro, ya que múltiples autores la consideran por ello el pilar básico en la formación continua del profesorado. El fin último de la formación continua del profesorado «la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos en las aulas» (Barrio de la Puente, 2005, p. 696). Igualmente se entiende esta formación como la manera más eficiente de atender a las necesidades formativas puntuales de los docentes.

La escuela como organización es la verdadera unidad del cambio en la educación. Esto supone que mejorar la enseñanza y el aprendizaje precisa sobre todo actuar inteligentemente sobre las necesidades, los requerimientos y las trayectorias de cada una de esas complejas entidades a las que llamamos escuelas. (López, Sánchez y Altopiedi, 2011, p. 111)

Algunas variedades de este tipo de formación serían las «comunidades profesionales de aprendizaje» (Hord, 1997) o «las comunidades democráticas deliberativas» (Strike, 2000), las cuales son variedades del espíritu de formación que impregna a la formación en centros.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

*Si el mar es infinito y tiene redes,
si su música sale de la ola,
si el alba es roja y el ocaso verde,
si la selva es lujuria y la luna caricia,
si la rosa se abre y perfuma la casa,
si la niña se ríe y perfuma la vida,
si el amor va y me besa y me deja temblando.*

*¿Qué importancia tiene todo esto,
mientras haya en mi barrio una mesa sin patas,
un niño sin zapatos o un contable tosiendo,
un banquete de cáscaras,
un concierto de perros,
una ópera de sarna?*

(Gloria Fuertes, 1980, p. 43)

El propósito de esta investigación es obtener conocimiento de cómo los MRP de la Comunidad de Madrid (CAM) contribuyen al desarrollo profesional de los docentes que los integran. Para acercarnos a nuestro cometido hemos desarrollado tres formas de investigación: el análisis de documentación escrita y audiovisual, la observación sistemática y participante y la entrevista en profundidad.

En este capítulo nos encargaremos de justificar el enfoque metodológico elegido, determinado por el objeto de estudio y la finalidad de la investigación. Explicaremos también las vías de investigación de las que nos hemos servido, así como los instrumentos que hemos utilizado y su modo de aplicación. También veremos cómo se ha procedido en el análisis de los resultados. Por último, detendremos nuestra mirada en una evaluación de nuestra propia investigación para ver cómo se cumplen los requisitos que aseguran el rigor de la investigación.

3.1. Elección de una metodología cualitativa educativa

La elección metodológica para cualquier investigación no es meramente técnica, detrás de esta elección subyace unas razones ideológicas, científicas y educativas. Como nos explica Torrego (2014), la investigación cualitativa pretende acceder a una «realidad construida por los significados y la acción de las personas» (p. 117). En nuestro caso, deseamos dotar a la misma de un sentido crítico para la emancipación de los más desfavorecidos, por lo que pretendemos un tipo de investigación objetiva pero en ningún momento neutra.

Sin ética científica, o sin ética de los científicos, no habría posibilidad de resistir al totalitarismo tecnológico. Por eso, cuando se insiste en que los científicos deben ser apolíticos, no se hace otra cosa que propugnar que los científicos sean idiotas útiles del sistema político. (Ander-Egg, 1990, p. 130)

Lo que acabamos de afirmar, nos lleva, en primer lugar, a desmarcarnos de lo que se ha dado en llamar enfoque o paradigma positivista. Queremos hacer una pequeña síntesis de las principales diferencias entre el enfoque interpretativo o cualitativo y el enfoque positivista o cuantitativo basándonos en Cook y Reichardt (1986):

- El enfoque interpretativo pretende una comprensión de la conducta humana mientras que el positivista busca los hechos o las causas de los fenómenos sociales.
- El enfoque interpretativo realiza una observación naturalista y sin control, y el positivista la hace controlada y mediante unos datos cuantitativos.
- El enfoque interpretativo no deja de ser subjetivo mientras que el positivista pretende ser objetivo.

- El interpretativo recoge datos reales, ricos y profundos, y el segundo recoge datos sólidos y repetibles, por ello el enfoque interpretativo no es «generalizable» y el segundo sí.
- Para terminar, el enfoque interpretativo consigue una visión holística mientras el positivista es bastante particularista.

Metodológicamente el trabajo se fundamenta principalmente desde la perspectiva de la investigación interpretativa-naturalista. Imbernón (2002) considera que esta perspectiva aporta una gran amplitud de estudio y está abierta a la cuantificación y a la cualificación. Nosotros nos hemos decantado por el estudio cualitativo. «Acogerse a una u otra perspectiva es más una forma de ver la existencia, una manera de ver la vida y la sociedad» (Imbernón, 2002, p. 24).

Estamos de acuerdo con Goetz y LeCompte (1988) y Guba y Lincoln (1994) cuando afirman que en las investigaciones educativas de corte naturalista-interpretativo como la nuestra, el investigador es el principal instrumento de investigación. Esto aporta una serie de ventajas y de desventajas. Entre las ventajas encontramos el tener un mayor conocimiento y comprensión sobre el contexto, las relaciones y los significados que se establecen. Es nuestro caso, porque hemos participado de las actividades de los MRP. Pero entre las desventajas situamos el aumento del grado de complejidad y dificultad de la información que se genera. Para Devís (1996) y Taylor y Bogdan (2002), estas características hacen que la aplicación de estas investigaciones sea un trabajo artesanal que se aprende con los años de experiencia.

Una investigación cualitativa es inductiva y holística cuando los investigadores pretenden comprender a las personas dentro de su contexto y son sensibles a los posibles efectos que ellos mismos puedan ocasionar en él. Así, el propio investigador o los investigadores intentan apartar sus propias perspectivas, prejuicios o creencias, esta dificultad hace que haya autores que opinen que este tipo de investigación «es un arte» que «muestra el lado subjetivo de la vida social, el modo en que las personas se ven a sí mismos y a su mundo» (Taylor y Bogdan, 2002, p. 11).

La metodología cualitativa describe la realidad por medio de la palabra escrita o hablada y es un tipo de investigación muy ecléctica. La elección de este tipo de metodología para la presente investigación es porque la hemos considerado como la más oportuna para los intereses

de la misma, puesto que es con ella como se deja un veraz reflejo del pensamiento y sentimientos del profesorado investigado: «La elección de un estilo de investigación nunca es solo el reflejo de una preferencia intelectual; siempre encarna además un compromiso educativo» (Imbernón, 2002, p. 28).

3.2. Diseño de la investigación

Dado el marco teórico en que se apoya y el hecho de que el presente estudio se centra en la investigación sobre unos docentes pertenecientes a diferentes colectivos y la interrelación entre ellos, el problema de estudio, como veremos a lo largo de todo la investigación, es principalmente una construcción tanto intrapersonal como interpersonal.

3.2.1. Objetivos

El enfoque interpretativo que hemos seguido en esta investigación podría denominarse como «abierto y emergente», puesto que si hemos comenzado con un diseño previo, este ha podido variar, modificarse, ampliarse... a lo largo de todo el proceso atendiendo a las condiciones contextuales (Leal, 2007). De hecho, no todos los objetivos que hemos estudiado eran con los que comenzamos hace ocho años esta investigación.

La finalidad de la investigación, como ya hemos mencionado en reiteradas ocasiones, es conocer cómo los MRP de la CAM influyen en el desarrollo profesional docente de sus miembros. Para alcanzar la meta propuesta es preciso realizar un recorrido conceptual e histórico además de analítico, que nos proporcione los elementos suficientes para el estudio. Este recorrido se estructura también en unos objetivos intermedios que guiarán la realización de este trabajo. Describimos a continuación con más detalle lo que acabamos de enunciar.

Si queremos conocer a los MRP de la CAM y analizar su influencia, es preciso, previamente, conocer desde una perspectiva histórica los valores y señas de identidad de estos colectivos desde sus orígenes. Los MRP madrileños son una parte del conglomerado plural de este movimiento organizado y son herederos de la misma tradición histórica.

Los MRP —y los madrileños no son una excepción— apuestan por un determinado modelo educativo. Como hemos visto en las páginas precedentes, se trata de un modelo definido por la defensa de la escuela pública y por la promoción de una educación que se caracterice por ser crítica y emancipadora, con un amplio desarrollo de la participación de la comunidad educativa, que persiga una transformación social, que evite la segregación y que tenga al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje.

También se ha visto en los capítulos precedentes que los MRP han sido un instrumento de formación permanente del profesorado. Las escuelas de verano, los encuentros de MRP, los congresos confederales y otras múltiples actividades, así como los documentos que han realizado, han contribuido al reciclaje de unos profesionales docentes que tienen una parte considerable de activistas sociales. Ante una formación basada más en el diálogo y en la reflexión que en la transmisión del conocimiento de un experto, se hace necesario que analicemos la contribución de los MRP de la CAM a la formación profesional docente.

Tal y como ya se ha escrito, en el seno de los MRP «conviven personas que han aprendido a pensar juntas, que se han decidido a actuar para transformar la realidad, y que precisamente por eso y gracias a ello viven más intensamente y se humanizan día a día» (Llorente, 2003, p. 74). Estos colectivos han pretendido sensibilizar al profesorado sobre lo que implica la profesionalización docente, han fomentado el trabajo no solo conjunto sino también abierto a la realidad social, y han pretendido evitar la tendencia a la burocratización, el individualismo y la tecnificación docente. Por eso, resulta necesario analizar cómo vencen el aislamiento y contribuyen a la socialización y a la formación de la identidad profesional docente.

Por otra parte, los MRP son tal y como llevan en su propia denominación un movimiento, y como tal, pasan por una serie de vicisitudes. De modo que han conocido períodos de una mayor expansión y otros caracterizados por una menor actividad. Por ello, resulta de interés averiguar las expectativas de desarrollo de los MRP según las perspectivas de los participantes en sus foros.

Así, tras exponer la finalidad de la investigación planteada en párrafos anteriores, se está en condiciones de formular los objetivos de la investigación.

El objetivo principal de la investigación es:

Analizar la influencia de los MRP de la CAM en el desarrollo profesional docente del profesorado que forma parte de los mismos y participa en sus actividades. Entendemos el desarrollo profesional docente como un cambio y mejora de las conductas docentes, los valores, las creencias y las actuaciones sobre la educación. Este se produce a lo largo de la carrera docente en un proceso de formación, investigación e interrelación con los demás. Para ello rescatamos las definiciones de Imbernón (1994), cuando define el desarrollo profesional docente como un compendio de la mejora de la práctica laboral, de las creencias y de los conocimientos profesionales con el propósito de aumentar la calidad didáctica, investigadora y de gestión; y de Zeichner (2010) que supedita el desarrollo profesional al compromiso ético y social del profesorado con la igualdad y la justicia social.

Los objetivos intermedios que nos planteamos son:

- Conocer desde una perspectiva histórica, los valores y señas de identidad de los MRP desde sus orígenes.
- Conocer el reflejo de esos valores en el profesorado perteneciente a los MRP de la Comunidad de Madrid.
- Analizar la contribución de los MRP a la Formación Profesional Docente.
- Analizar cómo los MRP vencen el aislamiento y contribuyen a la socialización y a la formación de la identidad profesional docente.
- Dirimir las expectativas de desarrollo de los MRP según las perspectivas de los participantes en sus foros.

El diseño de toda investigación necesita una organización conceptual que la guíe. Así, estos objetivos intermedios han servido de guía para la recogida de datos, esquematizar la investigación y centrar la atención en la complejidad y la contextualidad (Stake, 1998, p. 26).

3.2.2. Nuestra investigación: un estudio cualitativo

Según Erdas (1987), hay tres tipos de investigación sobre educación: la investigación científica, la cual es gestionada por un experto investigador y los resultados que se obtienen de ella sirven para prescribir la práctica educativa del profesorado, en este caso el profesorado es un consumidor pasivo de la investigación; la investigación analítica, que busca ampliar la comprensión sobre profesorado, las personas y los valores de la educación, se pretende mediante principios generales racionales justificar el trabajo del docente; y la investigación interpretativa, en la cual el docente participa en ella e interpreta los fenómenos educativos.

Nuestra investigación es interpretativa debido a que pretende aumentar la comprensión sobre los valores de la educación, pero además, busca también una participación y una toma de conciencia por parte del profesorado interviniente en ella.

Como ya hemos mencionado anteriormente, el presente trabajo trata de observar, indagar y escuchar al profesorado de los MRP de la CAM sobre las ideas, opiniones y valoraciones que hacen de la educación, de la escuela pública y del desarrollo profesional docente. Todo ello en un contexto lo más natural posible, puesto que pretendemos conocer la realidad concreta en que se encuentran y como interpretan su situación actual. Esto nos ayudará a profundizar en un conocimiento holístico sobre los MRP.

Nuestra investigación utiliza como materiales documentos y textos producidos por las personas que integran los MRP, pero también manifestaciones verbales de algunas de esas personas. Con respecto a este último asunto, la participación voluntaria del profesorado interviniente es vital para conseguir crear una situación lo más normalizada posible, y así, recoger el máximo de valoraciones y aportaciones ideológicas, que nos faciliten la posterior interpretación y comprensión del tema. Esto implica la libre y profunda expresión de los participantes, y el fomento de las expresiones contextualizadas, libres, expresivas, matizadas... que ayuden a explicar la realidad compleja y creen una gran complejidad discursiva. Rescatamos a Sabariego, Alcaráz y Lafón (2004), para quienes un estudio cualitativo permite «estudiar múltiples y variados elementos, examinarlos en relación con los otros, y a la vez verlos dentro de su ambiente» (p. 313).

Una conceptualización de cómo los estudios cualitativos buscan proporcionar un conocimiento profundo sobre la realidad objeto de estudio, se puede encontrar en gran parte de la literatura científica existente: Cohen y Manión (1990); Hopkins (1989); Martínez Bonafé (1988); Rodríguez, Gil y García (1996), Stake (1998) y Woods (1987). Allí comprobamos que estas realidades son procesos sociales que tienen lugar en un espacio determinado, tienen una historia previa y están en continua evolución. Con este tipo de investigaciones pretendemos llegar a una comprensión profunda de la singularidad dentro de toda su complejidad y particularidad.

Estamos de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999), quienes destacan las siguientes características de este tipo de estudio:

- Se necesita una gran cantidad de tiempo de contacto con el objeto de estudio, puesto que se pretende observar la cotidianidad de los individuos.
- El investigador debe llegar a una comprensión holística del objeto de estudio.
- El investigador recoge los datos desde la empatía y aceptación, rompiendo con las preconcepciones sobre los actores.
- Debe explicar cómo los actores en las situaciones cotidianas actúan, comprenden, narran...
- Hay más de una interpretación del fenómeno, pero algunas son más acordes por consistencia interna o por razones teóricas.
- El uso de instrumentos de recogida de datos y medida estandarizados es escaso, ya que el principal instrumento es el propio investigador.
- El análisis se realiza principalmente por medio de las palabras, las cuales se organizan para que se puedan contrastar, analizar o comparar.

De estas características emanan los principales inconvenientes o dificultades de este tipo de investigación. Siguiendo con Stake (1998), entre las desventajas que podemos encontrar están: las dificultades en los procesos de negociación para el acceso a la investigación, la gran cantidad de tiempo que necesitamos invertir para todo el proceso, el exceso de información que se recoge y su posterior dificultad de análisis, la subjetividad de los juicios y la gran carga ética del propio estudio.

Coincidimos con Martínez Bonafé (1988), cuando explica que estos estudios requieren del compromiso del investigador, puesto que no podemos acceder a la realidad objeto de investigación de una manera aséptica o neutral. Ya desde el momento en que elegimos una realidad como objeto de estudio, estamos comprometiéndonos con ella y requiere de nosotros una actitud empática y de colaboración.

El papel del investigador

Como ya hemos mencionado en reiteradas ocasiones, el investigador principal es militante del colectivo «Escuela Abierta», y por ello no podemos ocultar la intención de que la situación actual de los MRP mejore.

Esta militancia dentro de un MRP provoca la constante alerta para mantener una cierta distancia y ser asépticos ante determinados momento de observación, recogida de datos, y análisis; pero también una excelente oportunidad, Tójar (2006), ya que esto facilita enormemente la comunicación y el acceso a la cultura objeto de estudio, y por ende, a la investigación.

El posible exceso de carga subjetiva que pudiéramos reflejar en este estudio, lo hemos intentado subsanar ampliando nuestra mirada más allá de a un solo colectivo, como pudiera ser el ya citado «Escuela Abierta», y nos hemos centrado en la Federación Madrileña de MRP — que consta de tres colectivos—, pero como se podrá observar además, hay continuas referencias a otros MRP de distintas regiones.

Como describe Gordon (2015) y Marugán (2015), nos encontramos ante una investigación militante, ya que pretendemos ser útiles a las necesidades de los MRP, activando un marco teórico a cuestiones concernientes a ellos, y a la vez, generando un debate y una presencia de estos en la comunidad educativa, «es una idea interesante, que rompe con el concepto de investigador o teórico neutral» (Marugán, 2015, p. 206).

La clara relación entre el investigador principal, el tema de la investigación y el contexto objeto de estudio, hace necesario la información que pueda aportar el investigador, no ya solo por ser alguien inserto en el medio y por ello a considerar, sino porque la interpretación que puede hacer desde la propia cultura del tema de

investigación, hace de él un informante clave. Al igual, que el propio enfoque del problema está totalmente vinculado a las experiencias y a la posición personal del investigador, lo cual provoca que se interese «por un tipo de cuestiones y no prestar atención a otras» (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 102).

Este tipo de investigación militante a la par que ventajosa, también cuenta con detractores, al situar al investigador y a su estudio en una posición delicada. Desde nuestra perspectiva, hemos considerado una ventaja la militancia, al igual que Flick (2004), Marugán (2015), Rodríguez *et al.* (1999) o Tójar (2006). Pues nos posibilita el hacernos nativo (Flick, 2004) dentro de la observación participante, pero a la par, nos infunde de una gran responsabilidad para mantener el compromiso y la distancia, que posibilite la comprensión desde «los ojos de otros».

Otra de las ventajas que queremos destacar, es la disposición para acceder y permanecer en el campo, lo cual facilita la descripción y el conocimiento de una realidad social y viva como los MRP.

3.3. Cronología

En el presente trabajo nos hemos centrado en los MRP de la CAM, pero principalmente en «Escuela Abierta» y en «Acción Educativa». El primer caso debido a que el principal investigador pertenece a «Escuela Abierta» —por lo que es el más estudiado—, y en el segundo, porque «Acción Educativa» es el MRP más fuerte de la CAM y tiene presencia en casi todas las acciones que se llevan a cabo por los MRP de la Comunidad. El tercer MRP de la CAM es «Sierra Norte», es un grupo pequeño, joven y con poca presencia pero que emana frescura. Como no queríamos dejar de hablar de él, incluimos una breve explicación de las acciones que realizan y quienes lo integran.

Era gente joven que habían escuchado sobre «Acción Educativa» o habían escuchado lo que eran los «Movimientos de Renovación Pedagógica» (...) ahora es un grupo joven muy activo, que no está solo formado por profesores, hay familias que están muy implicadas en la Comunidad de Madrid, hay muchas gente joven (...) Hablan sobre que hacen, también hacen encuentros anuales con la plataforma «Sierra Norte» con la que están muy unidos. (Chapinal, 2012, p. 18)

Actualmente hay solo tres MRP que integren la Federación Madrileña de MRP pese a que se están formando nuevos colectivos, pero estos aún no se han federado.

Como nos señala Martínez Bonafé (1988), este tipo de investigaciones tienen tres fases, la preactiva, la interactiva y la postactiva:

- La fase preactiva, es la fase de planificación inicial, en la que partimos de unos preconceptos, unos objetivos que pretendemos conseguir y de unos fundamentos teóricos.
- La fase interactiva, como su propio nombre indica, hace referencia a la etapa del estudio de campo y de relación con el objeto de estudio. En esta etapa realizamos la toma de contacto, las entrevistas, las observaciones y el análisis documental.
- La postactiva, en la que se elabora el informe de la investigación realizada.

Aunque nuestro trabajo ha seguido esas fases, en determinadas ocasiones se han dado correlativamente, se han solapado o incluso han tenido órdenes distintos. Esto es debido a que la presente investigación es el resultado de dos estudios —el Trabajo de Investigación Tutelado y la Tesis Doctoral—, lo cual ha generado que estas fases se hayan dado por duplicado con respecto a algunos elementos.

Para situar cronológicamente el desarrollo de la presente investigación tenemos que hablar de una primera etapa, que fue la realización del Trabajo de Investigación Tutelado (TRIT) de 2008 a 2010, puesto que este ha sido el preámbulo del presente estudio. Para la elaboración de este se hizo una primera investigación en la que realizamos:

Una primera consulta de documentos escritos por distintos MRP, por sus Federaciones o por la propia Confederación, además de por miembros de estos que suscriben a título individual sus publicaciones. Continuamos con la observación y análisis de las reuniones y encuentros del colectivo «Escuela Abierta», aunque esta fase se desarrolló simultáneamente a la anterior en buena parte. El tercer momento fue la realización y análisis de las entrevistas en profundidad a profesorado perteneciente al colectivo «Escuela Abierta», consiguiendo sus opiniones personales sobre los valores de los MRP y la escuela pública —principal seña de identidad de ellos—.

En nuestra investigación actual, encontramos las dos primeras fases — preactiva e interactiva— que se han ejecutado a la par, puesto que parte del estudio de campo ya se había realizado antes de comenzar esta investigación propiamente dicha.

Como a lo largo del capítulo vamos a observar en qué momento se ha realizado cada una de las fases, en la siguiente tabla solo vamos a recoger un pequeño cronograma que nos oriente a lo largo de lo que ha sido esta investigación. Como puede comprobarse con la lectura de sus columnas, ha habido momentos de trabajo intenso y también intervalos de trabajo más pausado o incluso de inactividad en el desarrollo de la investigación.

Tabla 4: Temporalización metodológica

Tarea	Temporalización
Toma de contacto y negociación con los primeros informantes	Septiembre de 2008
Elección de los primeros informantes	Septiembre de 2008
Comienzo de la observación participante	Octubre de 2008
Diseño de las primeras entrevistas	Mayo de 2009
Fase de las primeras entrevistas	Junio-diciembre de 2009
Análisis de la información	Enero de 2009 a abril de 2010
Elaboración de un primer informe (el TRIT)	Mayo-septiembre de 2010
Elaboración de un plan de investigación para la Tesis	Noviembre y Diciembre de 2010
Comienzo de la segunda fase de observación	Enero de 2011
Diseño de las siguientes entrevistas y de los informantes	Enero-junio de 2011
Fase de saturación de datos con nuevas observaciones y entrevistas	Septiembre de 2011 a mayo de 2016
Elaboración del informe del estudio	Marzo de 2015 a septiembre de 2016

Fuente: Elaboración propia

3.4. Metodología

En este apartado vamos a explicar la metodología utilizada para la obtención de datos del estudio y también la utilizada para el análisis de los mismos. Comenzaremos explicando las estrategias y técnicas de obtención de datos que hemos llevado a cabo. Hemos optado por una triple vía de investigación: la observación participativa y no

participativa, el análisis documental y audiovisual, y la entrevista en profundidad —aunque también se ha dado la informal—.

Tabla 5: Técnicas e instrumentos para la obtención de datos

Técnicas e instrumentos	Aplicaciones de las técnicas e instrumentos
Análisis documental	<p>Programas y documentos Escuelas de Verano Conclusiones de Congresos de MRP Conclusiones de Encuentros Federaciones Conclusiones de Encuentros Federación Madrileña Actas de las Asambleas de «Escuela Abierta» Actas de los diversos foros de «Escuela Abierta» y «Acción Educativa» Programa y documentos del Foro de Educación Programa y documentos Jornadas Formativas y Educativas en las que participan los MRP de la CAM Programa y documentos de Mesas Redondas y de Debates en los que participan miembros de MRP Actas y documentos de Plataformas en las que participan MRP Documentos elaborados y editados o no editados por los MRP de la Comunidad de Madrid Documentos elaborados por las Federaciones autonómicas, (especialmente la de Madrid) o por la confederación de MRP Libros y artículos publicados por integrantes de los MRP Libros, artículos y revistas publicadas por pedagogos con información pertinente al caso que nos ocupa. Y distinto material documental alojado en Internet por colectivos, organismos o fundaciones relacionados con el tema</p>
Observación	<p>Cuaderno de campo y diario de investigación Escuelas de Verano IV Congreso de MRP Encuentros Federaciones Encuentros Federación Madrileña Asambleas de «Escuela Abierta» Diversos foros de «Escuela Abierta» y «Acción Educativa» Foro de Educación Jornadas Formativas y Educativas en las que participan los MRP de la CAM Mesas Redondas y de Debates en los que participan miembros de MRP Plataformas en las que participan MRP</p>
Entrevistas	Miembros veteranos de MRP de la CAM

Miembros jóvenes y de mediana edad de los MRP de la CAM

A miembros de MRP de fuera de la CAM pero que tienen mucha presencia dentro de ella.

A una maestra de Pedagogía Terapéutica y otra de Educación Infantil.

Fuente: Elaboración propia

3.4.1. Contacto con las fuentes de información

Para Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar (2014), el modo en que se realizan el acceso al campo de estudio y su negociación inicial, son básicos para el futuro éxito de cualquier investigación cualitativa. En nuestro caso, la acogida dentro de la comunidad de MRP de la CAM y con ello, del éxito o no de la investigación dependía, claramente, de los acuerdos de estudio a los que llegásemos. La negociación inicial fue principalmente con el colectivo «Escuela Abierta» de Getafe, puesto que una vez que comenzamos con ellos, ya no tuvimos que negociar nada con el resto de los colectivos. Los principales puntos que negociamos fueron:

- La naturaleza del trabajo que se va a realizar.
- Los fines que se persiguen.
- Los métodos que se van a utilizar.
- El tipo de colaboración que se requiere.
- La confidencialidad de los datos.
- El calendario de trabajo.
- El momento y la forma de entregar los informes.
- El contenido de los informes.
- La utilización de informes por otras personas ajenas a la comunidad.
- El equipo que va a realizar el trabajo.

Fuimos muy claros en la negociación para evitar malentendidos y para que cada parte supiese que se esperaba de ella. Entrar en los MRP, pero en especial en el colectivo «Escuela Abierta», no es entrar sin más, queríamos acceder al interior de su cultura y sus valores, por lo cual necesitábamos el beneplácito de una buena parte de los actores.

El primer contacto con los MRP no fue en absoluto difícil, puesto que un antiguo compañero de trabajo —del investigador principal— pertenecía —y pertenece— a «Escuela Abierta», y nos abrió las puertas

de su *escuela*. En todo momento y desde el primer día, sus militantes han estado totalmente dispuestos a ayudarnos y a colaborar: aconsejándonos, instruyéndonos y facilitándonos la tarea todo lo posible, por no decir, introduciéndonos plenamente —al investigador principal nuevamente— en el colectivo.

Los primeros encuentros nos sirvieron para acotar el tema del TRIT y saber qué tipo de fuentes podíamos consultar, además de para empezar a conocer a distintos autores y pedagogos significativos.

Desde el primer instante tuvimos entrevistas informales con los integrantes del colectivo. Siempre en estos momentos iniciales, cuando acudíamos a algún tipo de reunión o evento, conversábamos con algún miembro de estos sobre nuestro objeto de estudio, o aprendíamos algo sobre algún pedagogo o teórico importante para el mundo de los MRP o de la Escuela Nueva. También nos servían para conseguir literatura que tratase algún tema concreto para nuestra posterior profundización sobre el estudio. En general, fue un momento mágico puesto que empezábamos a descubrir un mundo apasionante.

Con el paso del tiempo, hemos tenido un trato directo con muchos miembros de los MRP. Además de haber entablado relación con todos los miembros de «Escuela Abierta», también hemos contactado con bastantes de «Acción Educativa» —y de la «Fundación Ángel Llorca»—, y algunos de «Sierra Norte», de «Concejo Educativo», de «Rosa Sensat», de APEVEX... Lo cual nos ha servido para realizar el encuadre del estudio y para percibir la heterogeneidad de los integrantes, de los colectivos, de las ideas y de los roles distintos. Aunque todos ellos y ellas con una pasión por la educación y por el bien comunitario que nos sorprendió.

Debemos reseñar que en un primer momento Santiago Fernández, nuestro primer contacto en «Escuela Abierta» —en septiembre de 2008—, sintió extrañeza por la temática de nuestra investigación y hasta manifestó cierta duda de que pudiéramos llevarla a término, puesto que opinaba que no representaba un trabajo digno de interés para el mundo académico. No así Julio Rogero, otro miembro de «Escuela Abierta», quien vio una gran oportunidad para tener material específico de «Escuela Abierta» en su trigésimo aniversario —ya que en un principio pretendíamos realizar un monográfico sobre dicho colectivo—.

Estos contactos nos llevaron a un camino directo: poder decidir a quién queríamos realizar las entrevistas en profundidad y por dónde comenzar a buscar información.

3.4.2. Análisis de documentos

El análisis de documentos se refiere a todo tipo de documentación que hemos utilizado y es significativa para la investigación. Para nuestro estudio se ha hecho una búsqueda de un copioso material, tanto publicado como no publicado, que pudiera tratar el tema de los MRP o fuesen materiales creados por ellos, con especial atención a todo el material relativo a los tres colectivos de la CAM. Una buena parte de este material ha sido obtenido en Internet de las páginas oficiales de la Confederación Estatal de MRP, de la Federación Madrileña, y de las páginas correspondientes de «Escuela Abierta», «Acción Educativa» y «Sierra Norte». Pero pese a los tiempos que corremos, aún hay mucho contenido que ha sido obtenido de material impreso, ya que los MRP y en especial «Escuela Abierta» tienen mucho material no publicado y no digitalizado o alojado en la web, por lo que hemos tenido que acudir en numerosas ocasiones a la biblioteca de «Escuela Abierta» para obtener gran parte del material que hemos utilizado en el análisis documental.

3.4.3. Metodología de análisis documental

El manejo de datos cualitativos que son los que se utilizan en este tipo de investigación, requiere de unas técnicas para su tratamiento y la consiguiente obtención de resultados que nos lleven a alcanzar el objetivo de la investigación. Bardin (1996) nos explica que con este conjunto de técnicas de análisis, se obtienen unos indicadores de descripción de contenidos relativos al conocimiento de la naturaleza de estudio y de la producción de los mensajes:

El análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones con fin de obtener indicadores —cuantitativos o no— por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia —operación lógica por la que se admite una proposición en virtud de su relación con otras proposiciones ya admitidas como verdaderas— de conocimientos relativos a las condiciones de producción de estos mensajes. (Bardin, 1996, p. 29)

Rodríguez, Gil y García (1996) nos aclaran el tipo de operaciones necesarias para realizar un análisis de datos eficiente, así, son un «conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación» (p. 200).

Como lo que buscábamos era el conocimiento sobre un tema en cuestión, consideramos que una de las primeras fases de la investigación sería un acercamiento a la documentación escrita sobre el arte. Este primer acercamiento hace posible una acotación y la consecución de una guía de trabajo, teniendo en cuenta en todo el proceso cual es la finalidad de nuestra investigación:

Es necesario tener presente en todo momento la pregunta de investigación y el evento de estudio. Cuando el investigador tiene dudas acerca de la pertinencia de un material debe preguntarse si ese material contribuye de alguna manera a responder, o por lo menos a contextualizar su pregunta de investigación. (Hurtado de Barrera, 1998, p. 100)

Para este acercamiento inicial al objeto de estudio, consideramos positivo el análisis de la documentación escrita por los propios MRP o integrantes de ellos. De este acercamiento inicial salió un tema clave, la escuela pública. Nos cercioramos que cuando hablábamos de MRP, estábamos hablando de un movimiento de defensa y promoción de la escuela pública, y de unos valores propios implícitos en ella. Lo cual nos ayudó a repensar la investigación y a introducir cambios en los objetivos intermedios, contextualizando mayormente el estudio y situándonos en el posible sistema de categorías a utilizar en el análisis documental.

Krippendorff (1990) identifica como actividades a realizar en un análisis de datos: la lectura; el resumen de los datos para conseguir una reducción, un mejor manejo de ellos y su consiguiente comprensión e interpretación; y por último, descubrir las relaciones internas y las conexiones entre ellos.

El resumen hace posible una reducción de datos, lo cual posibilita el manejo de estos y se consigue el establecimiento de relaciones o conexiones que deriven en el tratamiento de ellos. Para lo cual, es necesario el establecimiento de un sistema de categorías, que se localizan en unidades de significado de los documentos que

documentan un mismo tema. Este sistema de categorías en una investigación cualitativa como la nuestra, nace a posteriori. Se realiza en un primer momento la lectura y después se crea el sistema categorial. No podemos olvidar en este proceso, que una de las características de la investigación cualitativa es su apertura, por lo que no tienen cabida esquemas cerrados o prejuicios que estigmaticen la investigación.

El sistema de categorías se puede considerar no solo un sistema de ordenación de la información para su posterior tratamiento, sino también como un primer análisis, en definitiva, es «una herramienta que utiliza el investigador para organizar sus datos y se constituye en un primer resultado del análisis» (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 214).

Esta categorización y reducción de datos hará posible la extracción de las conclusiones, que no deja de ser la meta primera de todo el análisis documental. A modo de síntesis, incluimos las fases del análisis de contenido que Boronat (1995) ordena de la siguiente forma:

- Precisar los objetivos de la investigación.
- Elegir la muestra: selección de los documentos.
- Determinar las variables y categorías.
- Precisar los criterios para la elaboración de una guía.
- Constatar los datos e interpretarlos.
- Elaborar los resultados y conclusiones

Como los objetivos ya los hemos precisado anteriormente, a continuación vamos a pasar a describir el resto de fases.

3.4.4. Acotación documental

Para llevar a cabo el análisis documental, una de las primeras decisiones fue la acotación de las fuentes de información. En nuestro caso, las principales fuentes han sido las generadas por los propios MRP como ya hemos indicado en la Tabla 5: Técnicas e instrumentos para la obtención de datos, adjunta anteriormente.

Queremos destacar la actitud colaboradora del colectivo «Escuela Abierta», siempre dispuesto a posibilitarnos todo el material disponible que pudiéramos necesitar para nuestro estudio, así, como el

asesoramiento sobre la literatura más adecuada para facilitarnos la tarea de análisis documental.

En esta exploración hemos encontrado una gran cantidad de información relevante, además, de otra mucha que en un principio parecía no estar ligada a la intención de nuestra investigación, pero que en un posterior análisis más completo y dentro de un contexto e interpretación, se ha distinguido como información pertinente al objeto de estudio. No hace falta decir —nuevamente—, la importancia de tener claro la finalidad del trabajo para poder discernir este tipo de información:

La primera tarea de toda investigación empírica consiste en decidir qué se ha de observar y registrar, y lo que a partir de ese momento será considerado un dato. Hay buenas razones para utilizar el plural «datos» en lugar del singular, ya que toda investigación empírica abarca una multitud de unidades portadoras de información. (Krippendorff, 1990, p. 80)

Como hemos mencionado ya, ha sido primordial el contacto con el profesorado perteneciente a los MRP, puesto que gracias a ellos, ha sido posible acceder a las fuentes de información más idóneas para nuestro cometido. De este modo, nos hemos servido, principalmente, de programas, actas, documentos y conclusiones de diferentes acciones llevadas a cabo por los MRP madrileños y de la federación y confederación en que se integran. Las acciones son, en su mayor parte, de carácter formativo. En concreto, los documentos analizados han sido:

Tabla 6: Documentos analizados

Documentos analizados

- Programas y documentos de las Escuelas de Verano de «Acción Educativa» y de «Escuela Abierta»
 - Conclusiones y Programas de los I, II, III y IV Congreso de MRP
 - Conclusiones y Programas de diversos Encuentros Confederales
 - Conclusiones y Programas de diversos Encuentros de la Federación Madrileña
 - Actas de Asambleas del colectivo «Escuela Abierta»
 - Actas de diversos foros en los que participa «Escuela Abierta» y «Acción Educativa»
 - Programas y documentos del Foro de Educación de Getafe
 - Programas y documentos de distintas Jornadas Formativas y Educativas en las que participan los MRP de la CAM
 - Programa y documentos de mesas Redondas y de debates en los que
-

-
- participan miembros de MRP de la CAM
 - Actas y documentos de Plataformas en las que participan MRP de la CAM
 - Documentos elaborados y publicados o no publicados por los MRP de la CAM
 - Documentos elaborados por las distintas Federaciones autonómicas — especialmente la de Madrid— o por la Confederación de MRP
 - Páginas web de «Escuela Abierta», «Acción Educativa», «Sierra Norte», la Federación Madrileña de MRP y la Confederación de MRP
 - Documental: *Cambiar la escuela con Freinet*
 - Cuaderno de campo y diario de investigación
-

Fuente: Elaboración propia

Incluimos el documental *Cambiar la escuela con Freinet*, de Bonafé (2006) y editado por el MRP «Gonçal Anaya» y la Universitat de València, por la validez que tiene para nuestro estudio, ya que recoge opiniones personales de gran calado e importancia sobre los temas que trabajamos, pese a que no sean los entrevistados de la propia CAM.

Además de los documentos citados, nos han sido útiles en el análisis, aunque no haya sido realizado con el mismo grado de sistematicidad, los libros y artículos publicados por integrantes de los MRP, así como los libros, artículos y revistas de divulgación pedagógica con información pertinente al caso que nos ocupa. Además, nos hemos servido de distinto material documental alojado en Internet por colectivos, organismos o fundaciones relacionados con el tema.

3.4.5. Análisis y tratamiento de la documentación

El primer objetivo que nos propusimos con el análisis documental fue conocer desde una perspectiva histórica, los valores y señas de identidad de los MRP desde sus orígenes; para ir después acercándonos al análisis del resto de objetivos intermedios planteados.

Una vez recogida la información pertinente de acuerdo nuestros propósitos, pasamos al análisis y tratamiento de la misma. Era necesario establecer relaciones significativas entre los sistemas de categorías, e intentar encontrar un supraorden que diese un significado completo a toda la información seleccionada, buscando algún tipo de concepto o de esquema conceptual que aportase significado a todo el sistema de categorías o que lo incluyese (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Para el establecimiento de categorías Deslauriers (2004, p. 72) citando a Strauss (1984, p. 36) nos propone un modelo abierto en el que:

Las categorías no existen en el momento de partida, pero se inducen progresivamente. Se les determina a partir del material acumulado basándose en las similitudes entre los datos. (...) Las categorías centrales se pueden reconocer con los siguientes criterios:

- son centrales en el sentido que están asociadas a otras más;
- aparecen frecuentemente en los datos;
- se relacionan fácilmente con otras categorías;
- tienen una incidencia sobre las teorías más general;
- incluyen variaciones.

Se puede, entonces, seleccionar los datos y después se fijarían las categorías o seleccionar de antemano las categorías y clasificar los enunciados recogidos de los documentos en uno u otro de estos agrupamientos. En nuestro estudio primero vino la selección de datos y después el establecimiento de las categorías, siguiendo así el modelo abierto de Strauss.

Tabla 7: Categorías de análisis de la investigación

Categorías de análisis de la investigación
<ul style="list-style-type: none"> - Formación inicial - Inducción a la práctica - Grupo de Aprendizaje Colectivo - Formación permanente del profesorado - Modelos de entrenamiento y transmisivo - Modelos de autoformación y círculos de estudio - Modelos de observación y evaluación - Modelos colaborativos - Coherencia entre los valores y señas de identidad de los MRP y sus miembros - Renovación de la enseñanza - La actividad política de los MRP - Compromiso Pedagógico de los MRP - Modelo de Profesorado de los MRP - Escuela Pública: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Laica ▪ Como derecho público ▪ Gratuita ▪ Democrática ▪ Científica, investigadora y crítica ▪ Tronco único ▪ Cuerpo único - Red de apoyo social - Identidad profesional - Influencia de los MRP en la escuela pública y en el mundo educativo en

-
- general
 - En la escuela a título individual
 - En la escuela a título de colectivo
 - En la política educativa
 - Organización de los MRP
 - Encuentros y Congresos de MRP
 - o Estructuras colaborativas con otras organizaciones
 - Evolución futura de los MRP
 - o El relevo generacional dentro de ellos
-

Fuente: Elaboración propia

El estudio se realiza a partir de estas categorías, para poder incluir así y delimitar, a través del análisis y el comentario de resultados, las fortalezas y debilidades de estos colectivos. Con ello pretendemos vislumbrar el proceso de desarrollo profesional que se ejerce desde los MRP. Este sistema categorial se ha seguido también en las entrevistas y en la observación participante y no participante.

Tras realizar una lectura previa de los documentos que ha permitido la emergencia de las categorías, en una posterior lectura toda la información ha quedado codificada de acuerdo a estas categorías; asignando para cada una de ellas un código bajo el cual se registraba la información adecuada. De este modo, mientras estábamos realizando el estudio de cada documento, a cada parte de él que se refería a una categoría concreta le asignábamos el código dispuesto para esa categoría o subcategoría. Después «troceábamos» ese documento en tantos textos como códigos tenía señalados, enviando cada uno a un espacio digital asignado para cada categoría. Así, se recogían los textos de cada categoría en un mismo espacio digital, para un trabajo más fácil, útil y rápido.

De este sistema de categorización de la información nace posteriormente nuestro análisis de la contribución de los MRP al desarrollo profesional docente, que veremos en los capítulos posteriores.

Para la codificación de los anexos hemos utilizado dos sistemas diferentes. En la Tabla 8: Documentos analizados y codificados de los anexos(1) se utiliza el primer sistema, por el cual, utilizamos la letra «C» seguida de un número «C1» para indicar la carpeta en la que se encuentra el fichero. Después denominamos el fichero con la letra «F» seguida del número del fichero «F2», así, el código de este documento sería: «C1F2».

En la Tabla 9: Documentos analizados y codificados de los anexos (2) utilizamos un segundo tipo de codificación: para los dos primeros dígitos comenzamos igual que en el primer sistema, utilizamos la letra «C» seguida de un número «C3» para indicar la carpeta en la que se encuentra el fichero. Seguidamente incluimos dos o tres letras en mayúsculas para indicar el autor de la obra: «Escuela Abierta» (EA) o Confederación Estatal de MRP (CEM). Y ya por último, indicamos el año de autoría y una letra —si ese año ha creado más de un documento el autor— «2012b»; quedando definitivamente como «C11EA2012b» o «C9CEM2012b».

Tabla 8: Documentos analizados y codificados de los anexos (1)

Documentos analizados y codificados		
Tipo de documento	Listado de documentos	Código del documento
Escuelas de Verano (Carpeta 8)	XXXI Escuela de Verano de «Escuela Abierta» (2011)	C8F1
	XXXII Escuela de Verano de «Escuela Abierta» (2012)	C8F2
	XXXIII Escuela de Verano de «Escuela Abierta» (2013)	C8F3
	XXXIV Escuela de Verano de «Escuela Abierta» (2014)	C8F4
	XXXVIII Escuela de Verano de «Acción Educativa» (2013)	C8F5
	Escuela de Primavera de «Sierra Norte»	C8F6
Grupo de Aprendizaje Colectivo (Carpeta 1)	Acta GAC, 22.10.2011	C1F1
	Calendario sesiones 2012/13	C1F2
	Cartel de la repercusión de la política educativa	C1F3
	Cartel la escuela de Ariño	C1F4
	Cartel Revolución educativa	C1F5
	Convocatoria Encuentro, 17 de enero	C1F6
	Escuelas libres ¿la educación prohibida? ¿Para quién?	C1F7
	Programación 2009/10	C1F8
	Programación 2013/14	C1F9
	Sesión inicial curso 2012/13	C1F10

	Cuando el alumno rechaza la escuela	C7F1	
	Educación Infantil Pública	C7F2	
	Educación y Memoria	C7F3	
	Encuentro con Carlos Berzosa	C7F4	
	Escuela Pública y derecho a la educación	C7F5	
Programación Ateneo (Carpeta 7)	Homenaje a Luis Gómez Llorente	C7F6	
	La Formación Inicial de un Cuerpo Único de	C7F8	
	Educadores para la Formación Básica		
	La mirada crítica	C7F9	
	Pautas de buena crianza	C7F10	
	Pensamiento de Rousseau	C7F11	
	TIC e innovación	C7F12	
Foro de Educación de Getafe (Carpeta 2)	Cartel del II Foro de Educación	C2F1	
	Cartel del III Foro de Educación	C2F2	
	40 Aniversario del CEIP Trabenco	C5F1	
	99 preguntas y 99 experiencias	C5F2	
	Actividad de «Escuela Abierta»	C5F3	
	Acto de defensa de la Educación Infantil	C5F4	
	Aprender sin dogmas	C5F5	
	Boletín Red de Apoyo Solidario	C5F6	
	Breve historia de «Escuela Abierta»	C5F7	
	Carta a El País, marzo 2013	C5F8	
	Carta para el 40 Aniversario del MCEP	C5F9	
	Cartel III Encuentro Abierto de «Concejo Educativo»	C5F10	
	Conclusiones Eje 3: Servicios Públicos. 15M	C5F11	
	Debate de Dialogo por la Educación	C5F12	
	Descripción de la Fundación «Ángel Llorca»	C5F13	
	Descripción GAC	C5F14	
Varios (Carpeta 5)	Día de la Escuela Pública de Getafe (2012)	C5F16	
	Documental, Charla, Coloquio, «Las misiones pedagógicas»	C5F17	
	Guión para reflexionar sobre las políticas	C5F18	
	Comunicado Poletika Feb 2016	C5F19	
	Encuentro del libro anarquista	C5F20	
	Historia del Colectivo Freinet de Canarias	C5F21	
	II Encuentro de Ecología y Educación (2012)	C5F22	
	III Encuentro de Ecología y Educación (2013)	C5F23	
	Jornadas de Debate sobre Educación. Foro de Sevilla	C5F24	
	Programa I Congreso «Escuela Pública: de tod@s para tod@s»	C5F25	
	Programación del 40 Aniversario del MCEP	C5F26	
	VI Encuentro de Educación Infantil	C5F27	
	VII Encuentro de Educación Infantil	C5F28	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9: Documentos analizados y codificados de los anexos (2)

Tipo de documento	Documentos analizados y codificados	
	Listado de documentos	Código del documento
Actas de «Escuela Abierta» (Carpeta 11)	Acta «Escuela Abierta», 7.4.2011	C11EA2011
	Acta «Escuela Abierta», 1.2.2012	C11EA2012a
	Acta «Escuela Abierta», 3.10.2012	C11EA2012b
	Acta «Escuela Abierta», 8.11.2012	C11EA2012c
	Acta «Escuela Abierta», 17.1.2013	C11EA2013a
	Acta «Escuela Abierta», 21.2.2013	C11EA2013b
	Acta «Escuela Abierta», 7.3.2013	C11EA2013c
	Acta «Escuela Abierta», 12.5.2014	C11EA2014a
	Acta «Escuela Abierta», 11.11.2014	C11EA2014b
	Acta «Escuela Abierta», 2.12.2014	C11EA2014c
Jornadas en las Universidades (Carpeta 3)	Jornadas Pedagógicas URJC, 20 y 21 de mayo de 2014	C3RJC2014
	I Seminario Pedagógicos UCM, 30 de mayo de 2011	C3UCM2011
	II Seminarios Pedagógicos UCM, 29 y 30 de mayo de 2012	C3UCM2012
	III Seminarios Pedagógicos UCM, 30 de mayo de 2013	C3UCM2013
	Curso: Los MRP: innovación y participación en la escuela. UVa. 2 y 3 de marzo de 2012	C3UVA2012
Confederación Estatal de MRP (Carpeta 9)	40 años de MRP. UAM. 15, 16 y 17 de marzo de 2011	C3UAM2011
	Comunicado de la Confederación de MRP (2012)	C9CEM2012a
	Acta Mesa Confederal, 27 de octubre de 2012	C9CEM2012b
	Encuentro Estatal de MRP, 2012, Acta Mesa Confederal, 19 de enero de 2013	C9CEM2012c C9CEM2013

	Comunicado de la Federación ante la difusión del ranking de centros elaborado a partir de la prueba de 6º de primaria	C10FMM2010
	Programa Encuentro anual de la Federación de MRP de Madrid (2011)	C10FMM2011
	Acta Reunión de Federación 30 de enero de 2012	C10FMM2012a
	Programa Encuentro Federación de MRP de Madrid (2012)	C10FMM2012b
Federación de madrileña de MRP (Carpeta 10)	Acta de la Asamblea del XXVI Encuentro de MRPS Madrid, 18 noviembre 2012	C10FMM2012c
	Acta Reunión Federación 26 de noviembre de 2012	C10FMM2012d
	Declaración de la Federación de MRP de Madrid ante el Decreto de Escolarización	C10FMM2012e
	Educación participativa y democrática propuesta de trabajo, 16 de febrero de 2013	C10FMM2013a
	Programa Encuentro Federación de MRP de Madrid (2014)	C10FMM2014
	Presentación del encuentro de la federación de MRP de Madrid	C10FMM2016
	Documentos creados por la Federación madrileña de MRP, preparatorios para el IV Congreso de MRP:	
	Aspectos sociales y políticos	C4CFM2013a
Hacia el IV Congreso de MRP (Carpeta 4)	Centros docentes	C4CFM2013b
	Profesorado	C4CFM2013c
	Currículo	C4CFM2013d
	Aula	C4CFM2013e
	La escuela pública	C4CFM2013f
	Los MRP en la actualidad	C4CFM2013g
	Territorios	C4CFM2013h

Fuente: Elaboración propia

El cuaderno de campo se incluye en la *Carpeta 12*, en ella se incluyen cuatro ficheros distintos: *Cuaderno de campo2009*, en el cual encontramos el registro de la observación realizada en la Escuela de Verano de 2009 de «Escuela Abierta». *Encuentro Mérida*, donde incluimos el XVI Encuentro de MRP (2010) en Mérida. Y después ya tenemos dos ficheros mayores que recogen el Cuaderno de Campo —de 2008 a 2010— y Cuaderno de Campo2 —de 2012 a 2016—.

3.4.6. Observación participante

La observación es una estrategia de recogida de datos ampliamente utilizada para la investigación de todas las ciencias, pero dentro de ella, la participante, es especialmente usada en las ciencias sociales, y en especial, en la educativa, que es la que nos atañe. Para Rodríguez Gómez, Gil y García (1999), la observación participante es una estrategia fundamental dentro de la investigación cualitativa naturalista.

Es una observación interna —aunque autores como Delgado y Gutiérrez, 1994, p. 30, la tildan de exógena—, que funciona como observación natural de grupos reales y en la que empleamos principalmente técnicas de registro cualitativas (Anguera, 1989).

DeMunck y Sobo (1998) señalan a la observación participante como el principal método utilizado para la realización del trabajo de campo por los investigadores sociales. Un trabajo de campo que requiere «mirada activa, una memoria cada vez mejor, entrevistas informales, escribir notas de campo detalladas, y, tal vez lo más importante, paciencia» (DeWalt y DeWalt, 2002, p.VII).

Delgado y Gutiérrez (1994) se refieren a esta observación participante como una observación sistemática que sirve de «lanzadera» para el conocimiento de colectivos reales en su vida cotidiana. Hurtado y Toro (2001) insisten en la utilidad de esta estrategia para el conocimiento de los grupos sociales, lo cual exige al investigador involucrarse y participar de la vida comunitaria del grupo de estudio, lo que le facilita acceder a ciertos significantes que de otra manera le sería imposible.

La observación participante implica que el investigador se introduzca en la comunidad o grupo que se propone estudiar. Involucrarse significa hacerse partícipe de la vida comunitaria, es decir «complicarse» en las acciones propias de la comunidad que se está observando (Hurtado y Toro, 2001, p. 110).

Pellicer, Vivas-Elías y Rojas (2013) han señalado con certeza la razón fundamental de la utilización de esta estrategia en nuestro estudio. En efecto, para ellos la función principal de esta técnica es garantizar su acceso privilegiado a los significados que los actores construyen y asignan a su mundo, por medio de un acercamiento a las prácticas que allí se realizan. Es, precisamente, lo que hemos hecho: acercarnos a las actividades y formar parte de las interacciones que se producen en los

MRP. Hemos pretendido que, una vez realizada la investigación, pueda afirmarse que en nuestro caso se haya dado lo que ellos afirman:

Esta técnica de recogida de datos supone un acercamiento al objeto de estudio y, a la vez, un proceso de socialización por medio de la técnica. Cuando se usa, el investigador se convierte en un intérprete y un conocedor de aquello que analiza, por lo que es capaz de interiorizar y compartir la lógica radicante. Es entonces cuando se genera conocimiento: ocurre cuando se produce la transformación del investigador en un miembro competente del espacio que analiza, al participar y vivir, de una manera íntima, con él. (Pellicer, Vivas-Elías y Rojas, 2013, p. 129)

Bernard (1994) realiza una lista con cinco puntos por los que se justifica esta estrategia de investigación. El primero es que hace posible recoger diferentes tipos de datos. Al estar en este espacio durante un periodo de tiempo largo, familiariza al investigador con la comunidad y por consiguiente, facilita la participación y la involucración en actividades delicadas en las cuales generalmente no habríamos sido invitados. El segundo, es que reduce la incidencia de «reactividad» o de la gente que actúa de una forma especial cuando advierten que están siendo observados. El tercero, es la ayuda al investigador a desarrollar preguntas que tienen sentido en el lenguaje nativo, o que son culturalmente relevantes. El cuarto, se otorga al investigador una mejor comprensión de lo que está ocurriendo en la cultura, y otorga credibilidad a las interpretaciones que da a la observación. Y el quinto, la observación participante también faculta al investigador a recoger tanto datos cualitativos como cuantitativos a través de encuestas y entrevistas. «A veces es la única forma de recoger los datos correctos para lo que uno está estudiando» (Bernard, 1994, citado en Kawulich, 2005, p. 5).

Taylor y Bogdan (1992) consideran esencial el *rapport* que establecemos con la comunidad de estudio. Este concepto se refiere a la calidad de la relación que establecemos con el grupo que investigamos, cuanto mayor clima de confianza creemos, más creíble y veraz será la información obtenida y el análisis de ella. Esta relación de confianza y respeto también nos crea unos condicionamientos éticos, puesto que nos delimitará la información que aportamos de ellos y el uso que le vamos a dar.

Woods (1987) advierte de la dificultad para aplicar correctamente la técnica, puesto que exige del investigador una implicación personal en

la comunidad y, a la vez, un cierto distanciamiento para mantener la objetividad que de un carácter científico a la toma de datos y al análisis.

De los tipos de observador participante que describe Angrosino (2012), podemos afirmar que quizás inicialmente actuáramos en algún momento como observador-como-participante, pero enseguida pasamos a ser participante-como-observador, pues pasamos a integrarnos en la vida del grupo, sin relacionarnos únicamente con el grupo en calidad de investigador —cualidad diferenciadora del observador-como-participante—, para acabar siendo, en la terminología de Angrosino, un participante completo, implicado estrechamente con las personas y las actividades de los MRP.

Vamos a pasar a explicar el proceso de observación que hemos llevado a cabo en esta descripción. Ya no mencionaremos la creación del sistema categorial del análisis de las observaciones, puesto que como hemos mencionado anteriormente, hemos utilizado el incluido en la Tabla 7: Categorías de análisis de la investigación.

3.4.7. Proceso de observación participante

La observación participante se llevó a cabo desde una observación sistemática bajo una perspectiva de comprensión del medio, para discernir las interrelaciones entre los miembros y recoger todas las posibles manifestaciones ideológicas y valorativas sobre el objeto de estudio.

Para el acceso al campo comenzamos con nuestra asistencia a una Asamblea de «Escuela Abierta», previa reunión inicial con dos miembros de este movimiento, para hacerles conocedores de nuestro objetivo. A partir de ese momento el investigador principal comenzó a integrarse y a tener cada día más participación activa en todos los espacios del colectivo, y con ello, a ser considerado un miembro más de este colectivo.

La estrategia de recogida de datos abarca ocho años, siendo así los periodos y tiempos de observación de una gran variedad. A continuación detallamos una tabla en la que se reflejan los espacios y las fechas de observación:

Tabla 10: Espacios de observación

Espacios de observación	Fechas
Grupo de Aprendizaje Colectivo (Este es un grupo de formación que está dentro del colectivo «Escuela Abierta»)	29/11/2008; 13/12/2008; 07/02/2009; 28/02/2009; 25/04/2009; 21/11/2009; 23/01/2010; 22/01/2011; 19/11/2011; 18/02/2012; 08/11/2012; 29/09/2015; 20/10/2015; 24/11/2015
Asambleas de la Federación Madrileña de MRP	30/01/2012 26/11/2012 16/02/2013 18/01/2016
Asamblea Confederación MRP (Pertenece a esta Confederación la Federación Madrileña de MRP)	27/10/2012 18/11/2012 06/03/2016
Asambleas de La Educación Que Nos Une (LEQNU) (La Confederación de MRP es uno de los colectivos que integran esta plataforma)	11/11/2015; 09/02/2016; 04/04/2016; 12/05/2016
Asambleas de «Escuela Abierta»	29/10/2008; 26/10/2008; 13/03/2010; 08/05/2010; 01/06/2010 02/11/2011; 19/02/2011; 07/04/2011; 03/05/2011; 02/11/2011; 01/02/2012; 21/06/2012; 03/10/2012; 08/11/2012; 17/01/2013; 21/02/2013; 07/03/2013; 29/09/2015; 19/01/2016; 15/03/2016; 10/05/2016
Foro de la Educación de Getafe (Es un foro promovido por «Escuela Abierta»)	27/11/2012; 11/12/2012; 10/01/2013; 05/02/2013; 07/03/2013; 09/04/2013;

Red de centros innovadores (Es una red promovida por «Escuela Abierta»)	21/05/2013
Jornada sobre aprendizaje cooperativo organizada por el MRP «Sierra Norte»	24-25/04/2015
Seminario: <i>40 años de MRP</i> . UAM (Participaba la Federación Madrileña de MRP)	15-17/03/2011
Seminario: <i>Los MRP en la CAM</i> . UCM.	30/05/2011
Curso: Los MRP: innovación y participación en la escuela. UVa	2-3/03/2012
Escuela de Verano de «Acción Educativa»	4-13/07/2011
Escuelas de Verano de «Escuela Abierta»	19-21/09/2008 25-27/09/2009 24-26/09/ 2010 23-25/09/2011 21-23/09/2012 20-20/09/2013 19-21/09/2014 18-20/09/2015
IV Congreso de MRP (Participó la Federación Madrileña de MRP)	21-23/02/2014
Encuentro de MRP de Mérida (Participó la Federación Madrileña de MRP)	26-28/11/2010
Encuentro de MRP de Alicante (Participó la Federación Madrileña de MRP)	4-6/03/2016
Encuentros de la Federación Madrileña de MRP	30-31/05/2009 21-22/05/2011 19/05/2012 29/09/2012

31/05/2014
30/01/2016

Fuente: Elaboración propia

El porqué hemos elegido estos espacios de observación atiende a lo que Mejía (2000, p. 169) denomina conveniencia, y no es más que realizar una selección de acuerdo al criterio de la disponibilidad para la observación por parte del investigador. Aunque hemos intentado realizar el máximo de observaciones, la selección fue por la mencionada disponibilidad. En cualquier caso, se trata de momentos relevantes de la vida organizativa de los MRP y por ello han sido también seleccionados.

Para la recogida de datos se ha utilizado el cuaderno de campo con anotaciones del investigador principal, puesto que el resto de documentos que hay con respecto a estas observaciones son documentos creados por los propios MRP —como actas de asambleas, conclusiones de encuentros...—, y se incluyen y se han analizado en el apartado de análisis documental de este trabajo. El cuaderno de campo ha sido una herramienta fundamental, en el que el investigador ha dejado recogidas múltiples reflexiones y anotaciones sobre sus observaciones, convirtiéndose en un diario sobre la investigación.

Los registros realizados se anotaban en el cuaderno campo en el mismo momento de la observación, no utilizándose para ello ningún tipo de plantilla de observación.

En el cuaderno de campo solo hemos señalado información que considerábamos realmente pertinente para nuestra investigación, puesto que a posteriori, siempre podíamos hacer un estudio del documento creado *ad hoc* del acto —acta, memoria, informe— por los propios MRP o ente organizador.

Como ya hemos mencionado anteriormente, cuando hablábamos del acceso a las fuentes de información, el acceso a los colectivos y su observación siempre resultó una labor sencilla, debido, como ya se ha mencionado, a nuestra aceptación entre los miembros de los distintos colectivos.

Como comprobamos en la tabla anterior, las frecuencias de observación han sido muy diversas. Esto se ha debido a la regularidad con la que se celebraban los encuentros de los diversos grupos. Así, las Asambleas

de «Escuela Abierta» solían tener una periodicidad mensual aproximadamente, otras como los Encuentros de MRP, anual —o incluso menor—. Si algunos eventos han sido menos observados, se debe principalmente, a esta menor periodicidad o a que se consideró que tenían menor pertinencia para el objeto de nuestro estudio.

La observación participante en el «Grupo de Aprendizaje Colectivo» y en las asambleas de «Escuela Abierta», de la Federación Madrileña o de la Confederación se debe a que el investigador principal ha acabado siendo miembro activo de «Escuela Abierta», y por ello, ha participado de ellas como cualquier otro militante. La participación en LEQNU ha sido por ser el investigador principal el representante de la Confederación de MRP durante el curso escolar 2015/16 en dicha plataforma.

El foro de educación de Getafe durante los cursos escolares 2011/12 y 2012/13 fue coordinado y codirigido por el investigador principal de este estudio, por lo que la observación participativa en el foro fue amplia; a la red de centros innovadores ha acudido durante el curso escolar 2015/16 como parte de «Escuela Abierta» que coordina dicha red.

A las jornadas sobre aprendizaje cooperativo organizada por el MRP «Sierra Norte», se acudió en calidad de asistente, pero al ser unas jornadas muy abiertas a la reflexión y al encontrarse en ellas multitud de miembros de la Federación Madrileña de MRP, la participación en ellas fue bastante activa por parte del investigador principal.

En el seminario de *40 años de MRP* organizado por la Universidad Autónoma de Madrid, participaron «Escuela Abierta» y «Acción Educativa». El investigador principal intervino como representante del «Colectivo de Jóvenes Educadores» —antiguo «Grupo de Aprendizaje Colectivo»—. En el seminario de *Los Movimientos de Renovación Pedagógica en la Comunidad de Madrid*, organizado por la Universidad Complutense de Madrid y coordinado por la profesora Sara Ramos Zamora, el mismo investigador coordinó una mesa debate. En el curso de *Los MRP: innovación y participación en la escuela*, organizado por la Universidad de Valladolid, dos de los investigadores de este trabajo —considero así también a los directores de la tesis— fueron los coordinadores del curso. Todas las intervenciones de dicho curso están transcritas y han sido objeto de estudio para el presente trabajo. Pero están incluidas en el apartado de entrevistas, pues, aunque

una intervención en un curso no es estrictamente una entrevista, no hemos considerado oportuno crear otro apartado específico únicamente para lo relacionado con este curso.

Se ha realizado también esta observación participante como asistente en la Escuela de Verano de «Acción Educativa» de 2011 y en las Escuelas de Verano de «Escuela Abierta» de 2008 a 2015. El investigador principal, en las de «Escuela Abierta», también ha formado parte de la organización, al ejercer esta función la propia asamblea del MRP de la que es miembro.

El IV Congreso de MRP tuvo dos encuentros o fases, el primero en Segovia —a donde acudieron dos de los investigadores— y el segundo en Lleida —al que solo fue un investigador—; el Encuentro de MRP de Mérida ha sido significativamente el más importante de todos los encuentros y congresos, ya que fue allí donde el investigador principal eligió el tema de estudio de la presente investigación. Un sinfín de conversaciones informales mantenidas con distintos miembros de otros colectivos desconocidos por él en ese momento, despertaron en el investigador principal la necesidad de averiguar si una de las funciones principales de los MRP, si no la más importante, era actuar como una red de apoyo de esos docentes que muchas veces se ven solos o asilados en sus centros de trabajo. De ahí nace esta investigación, que pretende entre otras cosas, descubrir hasta qué punto esta premisa es cierta.

En el Encuentro de MRP de Alicante, el último de los celebrados, participaron dos de los investigadores; y a los Encuentros de la Federación Madrileña de MRP, asiste como miembro de «Escuela Abierta» el investigador principal. En todos ellos, además de realizarse la observación pertinente, se participa activamente en las mesas, debates, conclusiones e incluso en las asambleas federales o confederales que se pueden realizar en el evento en cuestión.

3.4.8. Observación no participante

A pesar de que para Martínez Rodríguez (2011), la finalidad de la investigación cualitativa es la interacción con los sujetos objeto de estudio, en nuestra investigación ha habido en cierta manera también una observación no participante. No en sentido estricto como considera Santos Guerra (1990), que habla de una observación no participante

cuando el observador no participa y tampoco es conocido, puesto que en nuestro caso, la observación no participante se da por la ausencia o baja participación del investigador principal en ciertos momentos — pero sí es conocido—, como fue en:

Tabla 11: Espacios de observación no participante

Espacios de observación	Fechas
Encuentro de Conspiración Educativa (Participó en una ponencia un miembro de «Escuela Abierta»)	21/05/2016
Mesas y Debates en el Ateneo de Madrid en los que participan los MRP	25/05/2011 23/01/2012; 01/02/2012; 25/04/2012; 30/05/2012 30/10/2012; 07/11/2012; 17/05/2013; 28/10/2015
Presentación Libro «Aprender sin dogmas» (En la presentación así como en la creación del libro participan miembros de MRP de la CAM)	03/05/2011

Fuente: Elaboración propia

La baja participación en estos momentos se debe principalmente a que el investigador principal no formaba parte del comité organizador, ni formaba parte activa de las exposiciones, mesas, debates... pero sí era conocido en casi todos ellos, por una buena parte de los asistentes o intervinientes.

Al igual que en la observación participante, los registros realizados se anotaban en el cuaderno campo en el mismo momento de la observación, sin ningún tipo de plantilla de observación.

3.4.9. Entrevistas

En una investigación como esta, adquieren una importancia vital las opiniones que se puedan obtener por este medio, ya que gracias a este procedimiento conseguimos un conocimiento profundo del objeto de

estudio y podemos acceder a información que de otra manera sería imposible. Dentro de este apartado de entrevistas, incluimos, como ya hemos señalado, el análisis de las grabaciones del curso *Los MRP: innovación y participación en la escuela* en Segovia (2012), en el cual intervinieron miembros destacados de los MRP de la Comunidad de Madrid y de Castilla y León. Aunque también se podría incluir en el apartado de análisis documental (como hemos hecho con el documental *Cambiar la escuela con Freinet*), hemos preferido hacerlo aquí por la gran trascendencia que tiene en nuestra investigación —el curso, en parte, fue ya diseñado pensando en las aportaciones que podría generar para esta investigación—.

Según Taylor y Bogdan (2002), esta herramienta es la preferida por los sociólogos e investigadores educativos para «excavar» información. Este tipo de entrevista es flexible y dinámica, una herramienta de gran utilidad para los estudios cualitativos, puesto que posibilita conocer los intereses de los entrevistados para posteriormente situar los nuestros como investigadores. Esto último es muy importante si queremos realizar una investigación en y con el profesorado, como ya nos aclaraba Stenhouse (1987), puesto que hay una distinción entre la investigación en educación, la cual se realiza dentro de un proyecto educativo, y la investigación sobre la educación, que se efectúa para ampliar el conocimiento sobre la educación. Esto nos lleva también a hablar de una investigación sobre el profesorado, y a una investigación en y con el profesorado.

Podríamos definir a la investigación en y con el profesorado, como un proceso reflexivo que pretende o analiza las situaciones educativas, para transformar la praxis y mejorarla en ese contexto escolar y social. Ello conlleva una actividad intelectual y reflexiva por parte del profesorado, una conducta de análisis e indagación, y muchas preguntas sobre cómo solucionar ese problema práctico y real.

Por tanto, la investigación en la educación debería asumir diversas funciones en el profesorado: formadora, motivadora, democrática, cooperativa, sistematizadora y productiva, en el sentido de crear un conocimiento alternativo que posibilite una nueva acción educativa y una mejora del contexto. (Imbernón, 2002, p. 22)

La entrevista en profundidad tiene en particular que se realiza en una situación totalmente preparada, al contrario de lo que sucede

normalmente con la observación participante que se realiza en una situación natural.

«La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona» (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p. 336). No es tanto una herramienta basada en un intercambio que consiste en la emisión de preguntas por parte de la persona investigadora y la emisión de respuestas por parte de las personas «investigadas» sino un proceso que involucra a dos personas que desarrollan un esfuerzo colaborativo a partir de las interacciones entre ambas (Fontana y Frey, 2005)

Se distinguen tres tipos de entrevista en profundidad (Taylor y Bogdan, 2002): la historia de vida o autobiografía; el segundo tipo de entrevista se dirige a obtener información sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, los entrevistados nos informan y son los auténticos observadores del investigador; y el tercer tipo de entrevista cualitativa tiene la finalidad de proporcionar una información relativamente amplia sobre situaciones, personas o contextos específicos.

Hay muchas cosas que no podemos observar en una investigación, por lo que la entrevista es una herramienta útil para llegar a ese conocimiento, es además la manera de acceder a realidades múltiples y a interpretaciones diferentes que hacen distintas personas.

3.4.10. Metodología de la entrevista cualitativa

El entrevistador necesita tener un plan previo de lo que se quiere conseguir, puesto que no es fácil siempre hacer todas las preguntas que queremos, ya sea por falta de tiempo o por la sensibilidad de la propia pregunta o situación. A la mayoría de las personas les gusta que las escuchen sobre los temas que ellas consideran importantes, por ello, y por posibles descuidos u olvidos, puede suceder que una entrevista no haya conseguido la finalidad inicial. Es fácil hacer una entrevista, pero lo que es difícil es realizar una buena entrevista (Taylor y Bogdan, 2002).

En nuestro caso decidimos confeccionar un guión previo de la entrevista que recogiera claramente la información que queríamos

conseguir del entrevistado; de modo que este se mandaba vía email a los participantes, y así, podían estar preparados para ello.

Dentro de la investigación cualitativa, las entrevistas no suelen ser cuestionarios que se apliquen con idénticas preguntas a los entrevistados, sino que más bien suelen ser una lista corta de preguntas que hacen referencia a los temas relevantes, buscando contestaciones detalladas y descriptivas, y evitando las respuestas sencillas — «sí» o «no» —. Lo que pretendemos conseguir es la descripción o explicación de un hecho, una realidad, un sentimiento, una experiencia vital... Por todo esto, no hemos utilizado preguntas inductoras, puesto que ellas condicionan la respuesta, al inferir el entrevistado la respuesta «buena» de acuerdo al entrevistador (Patton, 1990).

Este último autor sugiere que se comience con preguntas sencillas que se refieran al presente y que sean meramente descriptivas, para pasar después con las más complicadas o delicadas, en las que haya que poner en juego carencias, emociones o explicar distintas relaciones.

Según Taylor y Bogdan (2002), no es muy difícil conseguir las entrevistas iniciales, debido a que en mayor medida a casi todas las personas les gusta hablar y contar sus experiencias, con lo que se sienten halagados al sentirse entrevistados. A la hora de enfocar la entrevista hay que plantear ciertos puntos: el motivo o las intenciones de ella, hay que explicar el por qué y el para qué de dicha entrevista, qué es lo que pretendemos con nuestro estudio y cómo este no va a causar ningún perjuicio en el entrevistado; hay que asegurarles el anonimato de la entrevista; tenemos que informarles que después de transcrita la entrevista, se les hará llegar para que puedan dar su visto bueno a lo que ellos han dicho, o que puedan rectificar si no están de acuerdo con lo apuntado; y estableceremos un horario y un lugar para el encuentro, un lugar adecuado en el que se sientan seguros y un horario que les sea oportuno.

Se pueden distinguir cinco aspectos que afectan al resultado o a la idoneidad de una entrevista (Goetz y Lecompte, 1998): el primero es la duración o el tiempo de ella —en nuestro caso no rebasaron nunca las dos horas—; el segundo es el número de sesiones que se necesitan para realizar la entrevista —todas nuestras entrevistas se realizaron en una sesión—; el tercero es el escenario o lugar donde se realiza la entrevista —este fue seleccionado en todos los casos por el entrevistado—; el cuarto es la relación entre el entrevistador y el entrevistado —en todos

los casos menos en uno, ya se conocían y habían hablado previamente sobre los objetivos de la investigación, la relación era cordial—; y el quinto y último aspecto, es el modo comunicativo característico del entrevistado o del grupo entrevista —en nuestro caso es el mismo para todos los entrevistados y entrevistador—.

Como en la observación participante, las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número, ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales. (Taylor y Bogdan, 1990, p. 108)

A la hora de realizar las entrevistas, hay otros factores que debemos tener en cuenta, como puede ser que no intervengan nunca más de dos entrevistadores, debido a que un número mayor hace muy difícil un buen *rapport* o *feedback* —en nuestro caso siempre hubo un entrevistador—.

Una entrevista en profundidad es adecuada cuando los intereses de la investigación están claros y definidos, cuando los escenarios con las personas no son accesibles de otra manera, cuando el investigador no tiene un tiempo ilimitado o suficiente, o cuando al investigador le interesa la experiencia subjetiva del entrevistado (Cohen y Manion, 1990).

Pero también tenemos que tener presente, que cuando utilizamos esta técnica de investigación no todo son ventajas, puesto que con ella recogemos únicamente planteamientos subjetivos de los entrevistados, lo que nos obliga a combinarla con otras técnicas y con más de un entrevistado o entrevistada, para poder llegar a unos resultados fiables, lo que llamamos controles cruzados, «mientras los entrevistadores cualitativos tratan de desarrollar una relación abierta y honesta con los informantes, deben estar alertas ante eventuales exageraciones y distorsiones en las historias» (Taylor y Bogdan, 1990, p. 125). En nuestro caso, lo que más no interesaba era la experiencia subjetiva, por lo que no había una mejor herramienta que la entrevista en profundidad.

Para Taylor y Bogdan (1990, p. 108) y Woods (1987, p. 77), la clave del éxito de la entrevista, al igual que del resto de herramientas e

instrumentos cualitativos, reside en las cualidades y la disposición del entrevistador.

Otra de las ventajas de la entrevista en profundidad con respecto a un cuestionario o una entrevista totalmente estructurada, es que estos crean un escenario artificial e irreal, mientras que la entrevista libre propicia un ambiente más afable y cercano.

Para recogerla se suelen utilizar medios tecnológicos diversos, ya sea la grabación de audio o una grabación audiovisual, que posibilitan una transcripción posterior. Nosotros hicimos grabaciones de audio para los nueve entrevistados, y el curso de MRP de Segovia (2012) se recogió con medios audiovisuales. De acuerdo a Goetz y Lecompte (1998), todos los datos obtenidos en las entrevistas hay que categorizarlos, así, esta información se puede organizar en tres tipos:

- En distribuciones de frecuencias.
- En incidencias e historias.
- En normas.

Como ya hemos manifestado anteriormente, hemos utilizado las categorías que exponemos en la Tabla 7: Categorías de análisis de la investigación, aun así, hemos tenido en cuenta como diría Patton (1990), que a la hora de tratar esta información no solo tenemos que analizar lo manifestado en las respuestas, sino que también se ha de trabajar con lo que no dicen, con las respuestas y con las preguntas que ignoran, puesto que todas estas omisiones o evasiones revelan datos significativos.

3.4.11. Entrevistados

Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo de una manera flexible, porque aunque como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, los entrevistados disponían de un guión previo, este tenía como objetivo propiciar que el entrevistado se sintiera más cómodo y seguro, y el entrevistador recogiera toda la información necesaria objeto de estudio. Así, todas las entrevistas fluyeron en un clima relajado y tranquilo, dando ello cabida a que los entrevistados pudieran realizar todas las posibles aportaciones que considerasen oportunas. Todo ello para conseguir el máximo de información pertinente.

Tabla 12: Entrevistas

Entrevistas	
Entrevistados con código de transcripción	¿Quién realiza la entrevista? ¿Cuándo? ¿Y dónde?
MAEX1: Profesor de MRP, experto, primer entrevistado	El investigador principal 29/06/2009 En la sede de «Escuela Abierta»
MAEX2: Profesor de MRP, experto, segundo entrevistado	El investigador principal 29/11/2009 En la casa del entrevistado
MAME1: Profesor de MRP, mediana edad, primer entrevistado	El investigador principal 06/12/2009 En su centro de trabajo —CEIP «Miguel Hernández»—
MAJO1: Profesor del MRP, poca experiencia, primer entrevistado	El investigador principal 10/12/2009 En la casa del entrevistado
MAJO2: Profesora del MRP, poca experiencia, segunda entrevistada	El investigador principal 16/12/2009 En su centro de trabajo —UFIL «Puerta Bonita»—
MAEXCA: Profesor de MRP, experto de Castilla y León	El investigador principal 10/04/2011 En una cafetería de Valladolid
MAEXVA: Profesor de MRP, experto de Valencia	El investigador principal 02/06/2011 En la cafetería de la Facultad de Educación de la Universitat de València
Maestra de Pedagogía Terapéutica (PT)	Colaboradora del investigador principal 06/2012 En la casa de la entrevistada

Maestra de Educación Infantil (EI)

Colaboradora del investigador principal
06/2012

En la casa de la entrevistada

Curso: *Los MRP: innovación y
participación en la escuela.*

2 y 3/03/2012

EU de Magisterio de Segovia (UVa)

Rogero, Ponencia: *Historia de los MRP*

Chapinal, Ponencia: *MRP, presente y
futuro*

Tobalina, Ponencia: *MRP, presente y
futuro*

Aragón, Ponencia: *MRP, presente y futuro*

Equipo directivo del CEIP «La Navata» de

Galapagar (CEIPNA), Ponencia: *El
trabajo por proyectos.*

Fuente: Elaboración propia

Tal como hemos comentado anteriormente, para realizar la selección de los entrevistados, decidimos que sería conveniente entrevistar a dos profesores miembros de los MRP de la CAM, con una larga trayectoria profesional y que además, fueran de los más destacables o admirados por los miembros de estos colectivos. Sus respuestas se han codificado de la siguiente manera:

MAEX1: Profesor de MRP, experto, primer entrevistado.

MAEX2: Profesor de MRP, experto, segundo entrevistado.

Resolvimos también seleccionar a un docente de mediana edad y con bastante experiencia que formasen parte activa dentro de los MRP. Su codificación es:

MAME1: Profesor de MRP, mediana edad, primer entrevistado.

Y en último lugar, dentro de los miembros de MRP de la CAM, elegimos a otros dos docentes con escasa experiencia, cuyas respuestas codificamos así:

MAJO1: Profesor de MRP, poca experiencia, primer entrevistado.

MAJO2: Profesora de MRP, poca experiencia, segunda entrevistada.

A este primer bloque se ha considerado conveniente añadir otros dos bloques de entrevistas, y un cuarto bloque donde se incluyen todas las presentaciones, entrevistas, mesas y debates del curso *Los MRP: innovación y participación en la escuela*.

Por consiguiente, dentro de este segundo bloque encontramos dos entrevistas realizadas por dos estudiantes de Educación de la UVa²¹:

En la primera entrevista contamos con la opinión de una maestra de educación infantil de mediana edad y con bastante experiencia en la educación formal. Pretendíamos conocer la opinión que tenía de los MRP, ya que ha sido una profesional que ha participado en distintas actividades formativas de ellos.

La segunda entrevista se realizó a una maestra de pedagogía terapéutica con un perfil profesional parecido al de la anterior, pero en este caso, nos interesaba que nos hablase desde su experiencia sobre la formación inicial y la permanente.

El tercer bloque consta también de dos entrevistas:

MAEXCA: docente con muchos años de experiencia dentro de los MRP, además de ser uno de los miembros con más renombre dentro de su colectivo. Es importante su aportación a nuestro estudio, porque ha colaborado en reiteradas ocasiones con los MRP de la Comunidad de Madrid, y ha sido uno de los miembros de la mesa confederal que se responsabilizó del IV Congreso de MRP —el último por ahora—.

MAEXVA: docente universitario, con una dilatada carrera tanto dentro de la Universidad como de los MRP, y con una gran cantidad de artículos científicos sobre estos. Por todo ello, nos parecía de gran importancia contar con su experiencia dentro de este estudio.

²¹ Las dos entrevistas realizadas por dos estudiantes de Educación de la UVa se enmarcan dentro de un trabajo de investigación voluntario para alumnado interesado, que se desarrolló a partir del curso *Los MRP: innovación y participación en la escuela* durante el curso escolar 2012/13, y que pretendió aumentar el conocimiento de los MRP y de la formación profesional docente. De todas las entrevistas realizadas hemos escogido estas dos por ser pertinentes para nuestro estudio, y en cierta manera, representativas de una buena parte de los maestros y maestras en activo.

El cuarto y último bloque incorpora el curso *Los MRP: innovación y participación en la escuela*. Cuando diseñamos el curso quisimos acercar el conocimiento de los MRP a los estudiantes de Educación de la UVa, pero además, pensamos en la utilidad de este para el presente estudio. Es una fuente muy importante de información, ya que dentro del curso se incorporan bastantes puntos de interés para nuestra investigación. En el curso participaron miembros de Federación Madrileña de MRP y de «Concejo Educativo» de Castilla y León.

3.2.12. Desarrollo de las entrevistas

Como ya hemos mencionado anteriormente, la mejor manera de comenzar una entrevista es con preguntas descriptivas para, más adelante, poder profundizar en aquellas en las que se necesita elaborar un discurso lógico o una mayor reflexión. Esta ha sido nuestra intención, y lo podemos ver reflejado en el hecho de que, aunque en un primer momento y pese a que los entrevistados contaban con un guión de la entrevista, se les dio total independencia para que comenzaran en el orden que ellos quisieran y respondieran libremente.

Diseñamos una guía de la entrevista que nos fuera útil tanto a los entrevistados como a los entrevistadores. Como ya mencionamos, dicha guía se envió previamente a todos los entrevistados vía email, para que se de este modo, tuvieran una idea previa de las preguntas que se iban a llevar a cabo durante la entrevista.

Como podemos observar a través de las transcripciones y grabaciones de las entrevistas, no hubo ningún tipo de coacción y los entrevistados expresaron sus opiniones en todo momento libremente. Además, hemos tenido en cuenta tanto a la hora de la elaboración como a la hora de la difusión, que normalmente tendemos a exponer y engrandecer nuestros éxitos frente a nuestros fracasos, los cuales solemos eludir u obviar. Es muy importante tener presente que los entrevistados no son fuentes de información, sino personas, y debemos establecer un clima de confianza y una relación amigable que les ayude a expresarse con total libertad: «Hay que estar dispuesto a vincularse con los informantes en términos que no sean los de la relación entrevistador informante» (Taylor y Bogdan, 1990, p. 128).

En las siete entrevistas que ha realizado el investigador principal, debemos destacar que todos los participantes pudieron expresar sus opiniones libremente y de una manera amigable, ya que en la gran mayoría de los casos el entrevistador conocía anteriormente a los entrevistados: mantenía con ellos una relación de amistad (MAME1); o una relación bastante cercana, debido a que llevaba bastante tiempo trabajando vocacionalmente en los MRP con ellos (MAEX1, MAEX2, MAJO1 y MAJO2).

Las entrevistas a las maestras fueron realizadas por colaboradoras que tenían una relación de amistad con ellas, por lo tanto, consideramos que se realizaron en un entorno de confianza y amistad que les facilitó la expresión de ideas, pensamientos y valores libremente.

Tan solo en las entrevistas realizadas a MAEXCA y MAEXVA encontramos al entrevistador como un desconocido para ellos —aunque con MAEXCA ya había habido anteriormente algún encuentro y conversación no formal—. Pese a ello, siempre dieron la impresión de encontrarse cómodos y con confianza para expresarse libremente.

El clima de cordialidad propició que los entrevistados pudieran expresarse libremente durante toda la entrevista y que no se sintiesen coartados.

Se realizaron cuatro tipos de entrevistas distintas: la primera de ellas tuvo lugar en junio de 2009, cuando los objetivos del trabajo de investigación eran sensiblemente diferentes, por lo que hubo que realizar algunas modificaciones en las siguientes entrevistas. Pese a ello, se ha considerado conveniente incluir la transcripción y el análisis de la información recogida en esta como en el resto de las entrevistas, ya que contienen mucha información sensible para nuestro estudio.

A continuación presentamos una tabla que contiene el guión de la primera entrevista que hemos realizado y utilizado en nuestro estudio. Este guión, como los siguientes, surge de los objetivos de la investigación que dan lugar a unos determinados interrogantes, que son concretados a la luz del conocimiento adquirido en la aproximación teórica a nuestro objeto de estudio:

Tabla 13: Guión entrevista 1

Guión de entrevista I (realizada a MAEX1)

- ¿«Escuela Abierta», (EA), influye, propone o participa de alguna manera en la Escuela Pública, (EP), de Getafe? —Tanto individual como a nivel de Centro—.
- Ídem pero en el pasado, a lo largo de sus 25 años.
- ¿Qué momento ha sido el de mayor apogeo para EA, tanto por su posible inclusión dentro de la EP como por su influencia dentro de la vida municipal y ciudadana en Getafe?
- ¿EA es totalmente independiente de cualquier otra organización o institución? ¿Cómo os organizáis? ¿Y el dinero?
- ¿Quién es de EA? ¿Puede pertenecer a ella cualquiera? —Número de miembros actuales y si es posible conseguir a lo largo de su historia—.
- ¿Hay una nueva generación dentro de EA? ¿Ha estado en un proceso continuo de regeneración de integrantes o por el contrario ha tenido momentos difíciles?
- ¿EA tiene vigencia actualmente en la E.P de Getafe, en la formación del profesorado y de las familias, en planteamiento de actividades y proyectos....? ¿Cómo?
- ¿Cuáles son los planteamientos educativos actuales de EA ante los retos educativos actuales? ¿Estos planteamientos son propios o están unificados con más MRP? —tiene que incluirse al menos: inmigración, compensatoria, integración y objetivo de la ed. universal—.
- Al igual que EA ha influido en la EP de Getafe, ¿los MRP han influido en la creación, modificación o de cualquier otra forma en la Legislación, Ordenamiento... de la Educación en el ámbito estatal? ¿Y en la formación de nuevos maestros y en el «reciclaje»?
- Y en el futuro, ¿hay futuro para EA? ¿Y para los MRP en general?

Fuente: Elaboración propia

Tal como se ha comentado anteriormente, para posteriores entrevistas fue necesario realizar algunas modificaciones en el guión inicial, como exponemos a continuación:

Tabla 14: Guión entrevista 2

Guión de entrevista II (realizada a MAEX2, MAME1, MAJO1 y MAJO2)

(La numeración no hace referencia a la secuenciación de la entrevista, solo tiene una función organizativa)

1. ¿Cuáles son los valores de la Escuela Pública (EP)?
 - La EP como servicio público
 - La EP como agente de la meritocracia. (debo de incluir estos dos ítems en la pregunta sino salen, aunque puede que sea mejor más adelante, no al comienzo de la entrevista).

2. Señas de Identidad de la E.P
 - ¿En qué consiste una E.P: Igualitaria o Solidaria?
 - ¿En qué consiste una E.P: Laica?
 - ¿En qué consiste una E.P: Democrática y Gratuita?
 - ¿En qué consiste una E.P: Multicultural?
 - ¿En qué consiste una E.P: Científica, investigadora o crítica?
 - ¿En qué consiste una E.P: Cuerpo único y Tronco único?
 - ¿Añadirías alguna seña de identidad?

3. ¿Cómo se puede conseguir la participación en la EP? ¿En qué consistiría? ¿Quién debería participar en ella?

4. ¿Cómo y en qué consistiría la autonomía:
 - Organizativa?
 - Pedagógica?
 - Económica?

5. ¿Qué es la Calidad en la Educación?

6. «Escuela Abierta» influye, propone o participa de alguna manera en la EP de Madrid? —Tanto individual como a nivel de Centro—.
 - ¿Y cómo lo ha hecho en sus casi treinta años de historia?

7. ¿Debe de haber cupos de inmigrantes o de alumnos de atención a la diversidad en todos los centros, —también para la concertada—?
 - Entonces, ¿la interculturalidad es uno de los valores positivos o es negativo para la EP?

8. ¿Cómo se entiende a los MRP como movimiento social?

9. ¿Qué es la Renovación Pedagógica?

10. ¿Cómo generan los MRP:
 - Investigación Educativa?

- Formación del Profesorado?

11. ¿Cómo os organizáis y como funcionáis los MRP?
¿Cómo os coordináis o qué relación tenéis con el resto de MRP estatales?
-

Fuente: Elaboración propia

El modelo que se utilizó para los dos informadores miembros de MRP, pero externos a la Comunidad de Madrid fue el siguiente, el cual difiere algo del anterior:

Tabla 15: Guión entrevista 3

Guión entrevista III (realizada a MAEXCA y MAEXVA)

Breve historia formativa y profesional

- ¿Por qué decidiste ser maestro/profesor? Hay razones familiares, personales...
- ¿Cuál es la valoración de tu formación inicial?
- ¿Te veías bien preparado cuando terminaste la carrera?
- ¿Recuerdas algún acontecimiento/experiencia significativo/a durante este periodo que haya condicionado tu desarrollo profesional?
- Tus primeros años como docente, ¿cómo fueron?, dificultades, fortalezas, aprendizajes, experiencias. Valoración de esos años.
- ¿Has tenido alguna experiencia que haya sido determinante en tu desarrollo profesional?
- Antes de pertenecer al MRP, ¿qué tipo de formación realizabas? ¿Qué valoración le darías?
- ¿Dónde trabajas actualmente? Describe tu centro.
- ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?
- ¿Y con las familias?
- ¿Cómo entiendes la relación entre escuela e investigación educativa?
- ¿Qué deficiencias detectas en tu formación actual? ¿Haces algo para evitarlo?
- ¿Qué actividades formativas realizas?

Satisfacción laboral

- ¿Cuál crees que es la finalidad de la educación? ¿Y de la formación del profesorado?
 - ¿Cuáles son las motivaciones y recompensas de la escuela?
 - ¿Cuándo y por qué se siente buen maestro/profesor?
 - ¿Dónde ha aprendido las cosas más útiles para tu profesión?
 - ¿Qué papel das a la experiencia como fuente de formación?
 - ¿Cuáles cree que deben ser las exigencias formativas para los maestros/profesores?
 - ¿Cuál es la valoración de tu trabajo?
-

-
- ¿Cuál es su opinión sobre la valoración social del maestro/profesor?

MRP

- ¿Qué son los MRP?
- ¿Cuáles son, en tu opinión, los valores o las señas de identidad de los MRP?
- ¿Has notado diferencias en tu formación entre antes y después de ser del MRP? ¿Y de entendimiento de la educación, (fines...)?
- ¿Te ha ayudado en tu trabajo diario? ¿Y en tu vida personal?
- Investigación y formación, ¿Cómo lo realizan?
- ¿Has creado vínculos afectivos con otros miembros?
- ¿Por qué crees que es importante el intercambio de experiencias? ¿Y las reflexiones?

Otras cuestiones:

- ¿Qué es La Calidad en la Educación?
- ¿Tú MRP influye, propone o participa de alguna manera en la EP de tu localidad/región? —Tanto individual como a nivel de Centro—.
 - o ¿Y cómo lo ha hecho en sus casi treinta años de historia?
- ¿Debe de haber cupos de inmigrantes o de alumnos de atención a la diversidad en todos los centros, —también para la concertada—?
 - o Entonces, ¿la interculturalidad es uno de los valores positivos o es negativo para la EP?
- ¿Cómo se entiende a los MRP como movimiento social?
- ¿Qué es la Renovación Pedagógica?
- ¿Cómo generan los MRP:
 - o Investigación Educativa?
 - o Formación del Profesorado?
- ¿Cómo os organizáis y como funcionáis los MRP?
- ¿Cómo os coordináis o qué relación tenéis con el resto de MRP nacionales?

Futuro de los MRP

- ¿Cómo ves la evolución futura de los MRP (por dónde irán, si aumentará o disminuirá su influencia, etc.)?

Fuente: Elaboración propia

Y en último lugar, el modelo que se utilizó para recabar información sobre las maestras fue el siguiente:

Tabla 16: Guión entrevista maestras

Guión entrevistas IV (Se realiza a la maestra de EI y a la de PT, pero esta última no contesta las preguntas relacionadas con los MRP)

- ¿Cuál es la valoración de tu formación inicial?
- ¿Te veías bien preparado cuando terminaste la carrera?
- ¿Recuerdas algún acontecimiento/experiencia significativo/a durante este periodo que haya condicionado tu desarrollo profesional?
- Tus primeros años como docente, ¿cómo fueron?, dificultades, fortalezas, aprendizajes, experiencias. Valoración de esos años.
- ¿Has tenido alguna experiencia que haya sido determinante en tu desarrollo profesional?
- ¿Dónde trabajas actualmente? Describe tu centro. ¿Y cómo es el centro?
- ¿Cómo es tu relación con tus compañeros? ¿Y con las familias?
- ¿Cómo entiendes la relación entre escuela e investigación educativa?
- ¿Qué deficiencias detectas en tu formación actual? ¿Haces algo para evitarlo?
- ¿Qué actividades formativas realizas?
- ¿Cuál crees que es la finalidad de la educación? ¿Y de la formación del profesorado?
- ¿Cuáles son las motivaciones y recompensas de la escuela?
- ¿Cuándo y por qué se siente buen maestro/profesor?
- ¿Dónde has aprendido las cosas más útiles para tu profesión?
- ¿Qué papel das a la experiencia como fuente de formación?
- ¿Cuáles cree que deben ser las exigencias formativas para los maestros/profesores?
- ¿Cuál es la valoración de tu trabajo?
- ¿Cuál es su opinión sobre la valoración social del maestro/profesor?
- ¿Que son los MRP?
- ¿Cuáles son, en tu opinión, los valores o las señas de identidad de los MRP?
- ¿Has notado diferencias en tu formación entre antes y después de ser del MRP?
- ¿Y de entendimiento de la educación, —fines...—?
- ¿Te ha ayudado en tu trabajo diario? ¿Y en tu vida personal?
- Investigación y formación, ¿Como lo realizan?
- ¿Has creado vínculos afectivos con otros miembros?
- ¿Por qué crees que es importante el intercambio de experiencias? ¿Y las reflexiones?
- ¿Qué es la Calidad en la Educación?
- ¿Qué es la Renovación Pedagógica?
- ¿Cómo ves la evolución futura de los MRP —por dónde irán, si aumentará o disminuirá su influencia, etc.—, perspectivas de futuro, espacio o lugar que deben ocupar en la esfera educativa pública?

Fuente: Elaboración propia

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio. Tuvimos en cuenta que al principio de cualquier entrevista, el entrevistado puede estar algo nervioso, por lo que esperamos un tiempo considerable para comenzar, y que de este modo, se minimizase la presencia del aparato grabador.

Un grabador permite al entrevistador captar mucho más que si reposará únicamente sobre su memoria. Los datos del entrevistador son casi exclusivamente palabras. (...) Es posible que muchas de las más importantes historias de vida de las ciencias sociales nunca se hubieran escrito de no mediar el empleo de dispositivos de registro electrónico. (Taylor y Bogdan, 1990, p. 130)

La duración total de cada entrevista no fue de más de dos horas, y se llevaron a cabo en una sola sesión en el lugar, fecha y hora que dispuso el entrevistado o entrevistada, para de este modo poder facilitarles la tarea y que se encontrasen más cómodos.

Una vez realizadas las transcripciones se enviaron por email a los entrevistados para que pudieran dar su conformidad con lo recogido en ellas o por si querían modificar algún dato. Solamente dos de los entrevistados han realizado anotaciones o han corregido algún defecto de las transcripciones (MAEX1 y MAEX2).

El análisis de los datos propiamente dicho y la presentación de ellos, se incluyen en los capítulos IV y V del presente estudio.

3.5. Análisis de credibilidad del estudio

Trayendo a colación el primer punto de este capítulo, donde se han perfilado las principales diferencias entre el enfoque interpretativo o cualitativo, y el enfoque positivista o cuantitativo, de la mano de Cook y Reichardt (1986), podemos afirmar que hay una gran distancia entre ambos enfoques, lo cual también se observa en criterios como la «cientificidad» o la «credibilidad».

Según Martínez Rodríguez (2011), los criterios con los que juega el paradigma positivista para que sus resultados sean aceptados por la comunidad científica son:

- Validez interna: se refiere a la exactitud de la interpretación de los resultados —que se esté midiendo eso que se dice medir—.

- Validez externa: relativo a la generalización de sus conclusiones.
- Fiabilidad: en relación a la consistencia y a la replicabilidad de los resultados, condiciones y métodos.
- Objetividad: se centra en la independencia del investigador, los resultados son independientes del investigador u observador.

Pero en el enfoque interpretativo, el principal problema con el que nos encontramos es la imposibilidad de adaptarse a estos criterios de credibilidad. Ya Guba (1981) hablaba de la dificultad para poder aplicar estos criterios a la investigación etnográfica y cualitativa, y ante este problema se desarrollan otros criterios de credibilidad. Así, del trabajo de Leal (2007), que parte de los expuestos por Guba en la obra que acabamos de señalar, incluimos los siguientes:

- Credibilidad: criterio de verdad, aceptabilidad de los resultados de la evaluación, veracidad de la información.
- Transferibilidad: se obtiene información y resultados relevantes para el contexto en que se lleva a cabo.
- Dependencia: estabilidad de la información.
- Confirmabilidad: los datos e informaciones obtenidas son independientes del evaluador; pueden ser confirmados por otras vías y personas. (Leal, 2007, p. 202)

Según Guba (1981), con todos estos criterios tanto desde el paradigma positivista como desde el paradigma interpretativo, se pretende demostrar cuatro preocupaciones significantes para la credibilidad de cualquier investigación:

- Valor de verdad: confianza en la veracidad de los resultados.
- Aplicabilidad: grado en que pueden aplicarse a otros contextos y poblaciones.
- Consistencia: hasta qué punto los resultados se repetirían en distintas aplicaciones.
- Neutralidad: controlar la influencia de las preferencias del investigador. (Leal, 2007, p. 203)

Antes de pasar a hablar de los criterios de credibilidad, se ha considerado conveniente plantear un acercamiento a la metodología que hemos utilizado para realizar el análisis de datos. Dentro de la investigación cualitativa, el análisis de datos es un proceso que se realiza conjuntamente con la recogida de estos a lo largo de toda la

investigación, como podemos observar en Goetz y LeCompte (1988); Rodríguez, Gil y García (1996); Stake (1998); Taylor y Bogdan (2002), y Woods (1987).

Para este análisis de datos hemos seguido las técnicas de codificación y categorización de datos que describen los autores anteriores. Pero siguiendo principalmente a Woods (1987), encontramos las siguientes fases de este proceso:

- **Análisis especulativo.** Como su propio nombre indica, es un primer juicio inicial, es la primera tentativa de análisis de los datos recogidos.
- **Clasificación y categorización.** Queremos dar un cierto orden a toda la información recogida, para lo cual, vamos a realizar una primera categorización de los datos. Según vamos avanzando en nuestra investigación, estas categorías se van reformulando, mutando y sustituyendo, de acuerdo a la formación de conceptos y a la formulación de teorías. En el avance constante de la investigación, estas categorías seguirán mutando hasta que lleguemos a dar con una estructura definitiva de acuerdo al marco teórico, a la bibliografía y a los objetivos de nuestro estudio.
- **Formulación de conceptos.** Se llega a estos a través del estudio de los datos recogidos en el trabajo de campo y del resto de literatura científica que da cuerpo a nuestro estudio.
- **Modelos.** La construcción de estos se realiza por medio del descubrimiento de relaciones e interconexiones entre los datos que posibiliten una construcción o reconstrucción teórica. Algo bastante improbable de conseguir por medio de un único estudio, a no ser que este sea muy amplio y potente.
- **Tipologías.** Pretende organizar toda la información en una única estructura, a través de la cual, podemos mejorar nuestra comprensión de la realidad objeto de estudio. Estas tipologías son primordialmente descripciones que contribuyen a la construcción teórica.

3.5.1. Credibilidad

En este apartado vamos a indicar y a desarrollar cuales han sido las estrategias llevadas a término para que se cumplieran los criterios de credibilidad en el diseño y en el resto del proceso de la investigación.

Tal como se indicaba anteriormente, este criterio hace referencia a la veracidad de la información. Para conseguirlo se utilizan distintos procedimientos como la triangulación, la observación persistente, el trabajo prolongado y la comprobación con los participantes:

La triangulación. En esta investigación hemos utilizado diferentes métodos y técnicas de obtención de datos, así como diferentes fuentes. De este modo, hemos podido asegurar que cualquier información relevante sea confirmada al menos por dos fuentes distintas. En el siguiente cuadro indicamos la fuente y la técnica o procedimiento que se ha utilizado para la obtención de los datos.

Tabla 17: Triangulación

Fuente	Técnicas e instrumentos
Investigador	Observación participante Observación no participante Cuaderno de campo/Diario de investigación
Profesorado de MRP	Entrevistas en profundidad Entrevistas informales Documentos creados por ellos Charlas, debates y mesas redondas donde han participado
Maestras de EI y PT	Entrevistas en profundidad
Recursos impresos	Diversidad de fuentes documentales: libros, artículos, actas, memorias congresos...

Fuente: Elaboración propia

La observación persistente y el trabajo prolongado. El periodo de obtención de datos y de observación comenzó en el año 2008, lo cual ha hecho posible mitigar la posible distorsión por la intromisión de un observador. El profesorado participante acabó por acostumbrarse a la presencia del investigador. Además, en la mayoría de la observación participativa y no participativa que se ha realizado, las personas observadas desconocían que estaban siendo observadas. Hemos invertido muchas horas para convertirnos en una persona familiar, ganándonos la confianza de toda la comunidad, sin perder el papel que tenemos y sin adquirir un protagonismo excesivo que condujese a deformar la realidad.

Se ha realizado una comprobación con los participantes, como hemos mencionado ya, les hemos enviado las transcripciones de las entrevistas realizadas para que pudieran revisar la información recogida, y explicar

o rechazar cualquiera de la información recogida, con lo que hemos reducido las posibilidades de algún malentendido.

Con respecto a la comprobación de las observaciones, estas han sido confrontadas en reiteradas ocasiones, debido a las innumerables entrevistas informales que hemos tenido con una gran cantidad de miembros de MRP en estos ocho años de investigación.

3.5.2. Transferibilidad

De acuerdo a Figueroa, Lizarzaburu y Valarezo (2015), este criterio permite que la información y los resultados obtenidos sean hasta cierto punto transferidos a otro contexto parecido. Que sean útiles para el contexto del que han surgido y además, que sirvan de guía u orientación para contextos similares. Para conseguir este criterio hemos seguido las siguientes estrategias metodológicas:

- Descripción del contexto. Descripción de los MRP de la Comunidad de Madrid, incluyendo las características de estos colectivos. Nos ha permitido situar perfectamente el estudio en el contexto en que se ha llevado a término. Hemos realizado a partir de ello, una relación directa de escenarios similares o parecidos para una posible transferibilidad posterior.
- Triangulación de momentos y personas: se ha realizado en momentos distintos en el tiempo y a personajes diferentes, tal y como se ha especificado con anterioridad.

3.5.3. Dependencia

De acuerdo a Figueroa, Lizarzaburu y Valarezo (2015), este criterio hace referencia a la estabilidad de la información, por la cual los resultados son independientes del observador, de los métodos y de los participantes.

Hemos utilizado diferentes técnicas para conseguir esta dependencia:

- Métodos solapados. Hemos utilizado diferentes métodos e instrumentos para la obtención de la información. Todos los datos recabados se han cruzado con la obtenida por otra

fuelle, por otro método u otro instrumento para comprobar la independencia de esta.

- Análisis compartido de valores y significados. Se ha realizado una valoración, reflexión y diálogo con el profesorado investigado sobre los significados y valoraciones de la información recogida. Esto se ha hecho en reiteradas ocasiones, como en las entrevistas tanto formales como informales. Por otra parte se ha discutido el análisis y los significados que han sido atribuidos con los directores de la tesis.

3.5.4. Confirmabilidad

De acuerdo con González (2007), a través de este criterio se pretende demostrar la neutralidad de la investigación, y la independencia de los resultados obtenidos del investigador que realiza el estudio. Hemos confirmado los resultados por distintas vías:

- Saturación: hemos conseguido información abundante para confirmar la credibilidad de la investigación, obteniendo más de una vez cada dato por distintas vías.
- Incluimos las transcripciones de charlas, reuniones, entrevistas... —se incluyen en los anexos—.
- Hemos realizado una descripción minuciosa del contexto en que se desarrolla la investigación.
- Se ha llevado a cabo una triangulación de métodos y personas, tal y como ya se ha apuntado.
- Aportamos multitud de pruebas documentales para comprobar las interpretaciones realizadas —se incluyen en los anexos—.
- Se ha realizado una validación de los demandados —de los participantes— como ya hemos indicado. El profesorado investigado ha confirmado las entrevistas, además, hemos utilizado fuentes fidedignas para la obtención de la multitud de recursos documentales que sustentan la investigación y que validan los resultados.

CAPÍTULO IV: LA FORMACIÓN PROPORCIONADA EN LOS MRP

Hasta que no tengan conciencia de su fuerza, no se revelarán, y hasta después de haberse rebelado, no serán conscientes. Este es el problema.

(Orwell, 1980, p. 35)

En el presente capítulo vamos a realizar un recorrido por diferentes modalidades formativas en las distintas etapas de la vida profesional del docente en las que participan los MRP de la Comunidad de Madrid. Así, comenzaremos con la formación inicial, una etapa que tradicionalmente se considera de responsabilidad exclusiva de la Universidad. Después seguiremos hablando de la inducción a la práctica docente y terminaremos con la formación permanente, la que desarrollan estos colectivos principalmente.

Para comprender este capítulo comenzaremos exponiendo una de las ideas que surgieron sobre el desarrollo profesional en el *XI Encuentro Estatal de MRP* (1991). En el documento de las conclusiones de dicho encuentro se incluye una definición de este desarrollo profesional, en la cual observamos que incorporan la creatividad y la autonomía desde la colectividad para transformar la praxis, aspectos claves para nuestro

entendimiento de este desarrollo profesional docente: «Potenciación de la autonomía, de la creatividad, de la transformación de la práctica profesional en un proceso continuo de investigación colectiva y organizada» (Confederación Estatal de MRP, 1991a, p. 15).

4.1. Formación Inicial

Cuando leemos a Gimeno Sacristán (2010), podríamos pensar que esta primera etapa es de gran importancia en la formación del docente, pero él sostiene que no es ni la más importante ni la más determinante, «en el mejor de los casos solamente representa un primer paso en el camino de búsqueda y consecución de una sólida carrera profesional docente, para desarrollar una buena práctica» (p. 83).

Sin embargo, nosotros y otros autores, como Carbonell (2015), pensamos de manera distinta. Carbonell subraya que la formación inicial es importantísima para la futura carrera profesional docente y, en especial, para el trabajo colaborativo que se demanda desde la escuela y la comunidad escolar hacia el docente. Así, esta formación inicial «debería ser cómo conseguir una reflexión a partir de la práctica, generando espacios de debate y seminarios» (Carbonell, 2015). Incorporando además, una formación «ideologizada», la formación tiene que estar sustentada por la teoría, la práctica y el pensamiento crítico (C4CFM2013a, p. 3)

Según Feito (2013, en Pericacho, 2015), hay una escasa formación inicial —y también permanente— del profesorado en materia de renovación e innovación educativa. En esta línea situamos el estudio de TALIS-OCDE (2009, p. 16) que recalca la baja formación didáctica y pedagógica del profesorado. En opinión de Pericacho (2015, p. 320), esta deficiente formación inicial del profesorado se debe en buena parte a que los docentes universitarios, los encargados de realizar la formación inicial del futuro profesorado no universitario, tiene unas prácticas docentes tradicionales y que contrastan con la innovación docente que pretenden promocionar. En ese mismo estudio, Rafael Feito manifiesta que la falta de una amplia red de escuelas innovadoras, puede que sea debido al fallo de las universidades para formar a los docentes en ello.

Aunque tendemos a encasillar la formación inicial dentro de la Universidad, como si esta fuese la única institución responsable de ella,

para los MRP esto no es así, ya que la formación inicial comienza, en realidad, a los cero, a los tres o a los seis años que es cuando comenzamos nuestra escolarización. Acudimos a las Facultades de Educación con un bagaje educativo particular, con unos conocimientos previos aprendidos en nuestro currículo estudiantil. Es más, esta formación inicial traspasa los muros de las aulas y va mas allá, está dentro de nuestras vivencias personales: «la formación no empieza ni termina en las escuelas de Magisterio, la formación va mucho más allá» (Tobalina, 2012, p. 12).

La Federación de MRP de Madrid organizó junto con el Colectivo Infancia, *Cuadernos de pedagogía* y el periódico *Escuela*, el 7 de noviembre de 2012 en el Ateneo de Madrid, una mesa redonda con José Gimeno Sacristán y Alfonso Valero titulada *Cuando el alumnado rechaza la escuela*. Esta mesa redonda se incluía dentro de un ciclo en homenaje al maestro fallecido Ignacio Fernández de Castro, compañero de la Federación de MRP de Madrid (C7F9). Aquí, Gimeno Sacristán afirma que no existe dentro de la formación inicial del profesorado una formación específica. El propio Gimeno Sacristán hacía un símil del recetario con el que cuentan los médicos en su formación universitaria, con la del maestro que no tiene tal recetario para enfrentarse por primera vez a un aula o a un problema concreto. El docente novel no tiene un conocimiento práctico que pueda transferir a su ejercicio profesional y no dispone de ningún recetario o protocolo de actuación (Gimeno Sacristán, 2012, Cuaderno de campo2, p. 3).

Perrenoud (2001) expone el gran peso teórico en la formación de los docentes, pero la falta de práctica de todo lo aprendido es lo que ocasiona una desconexión entre teoría y práctica, que imposibilita su aplicación real al mundo educativo. En esta misma línea, nos encontramos a una docente en activo que nos reconocía en la entrevista que tuvimos con ella que no llegó a comprender realmente lo aprendido en Magisterio hasta mucho después, cuando ya llevaba unos años trabajando como maestra y tenía un grupo bajo su responsabilidad: «No entiendes muy bien todas esas cosas que te hablan y todas esas teorías psicológicas, ni pedagógicas. Realmente no las comprendes hasta que no estás trabajando, hasta que no tienes esa experiencia» (Maestra de EI, p. 4).

Lourdes Martí, en el prólogo de *La Presentación del libro: La Formación Inicial de un Cuerpo Único de Educadores para la Formación Básica* de José Domínguez (2014b), miembro de «Escuela

Abierta», afirma que hay un divorcio entre la Universidad y la escuela. Para ella, en la formación inicial universitaria tienen que participar maestros competentes y comprometidos. Además, para que las prácticas en la escuela puedan realmente ser un aprendizaje significativo profesionalmente hablando, tendríamos que elegir escrupulosamente los centros y los tutores con los que se realiza esta formación inicial.

La formación del futuro docente no puede articularse de espaldas al aula. Debe superarse el divorcio Universidad-escuela, para acercar el discurso a la convivencia y para que los maestros en activo se sientan reconocidos como profesionales ante esos futuros docentes que un día compartirán claustro con ellos. Esto supondrá abrir las puertas de la docencia universitaria al maestro de a pie de aula. Y también obligará a orquestar sistemas de prácticums genuinos, en los que el paso del estudiante universitario por la escuela constituya una experiencia de aprendizaje real, no de mera pantomima burocrática. (Martí, 2014, p. 3)

En esta misma línea de discurso situamos a Rogero (2012), quien nos exponía en un seminario de formación de inducción a la práctica de «Escuela Abierta», su incredulidad ante la situación de que treinta y ocho titulados en Magisterio que comenzaron en dicho seminario no tuviesen conocimiento de Freire, y como podía haber una fractura tal entre la formación inicial universitaria y la demanda de formación por parte de la escuela de base:

Como anécdota cuento que en la primera reunión de este grupo, había treinta y ocho alumnos y alumnas que habían acabado la carrera de Magisterio, de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de Madrid, solo uno había oído hablar de Paulo Freire. (Rogero, 2012, p. 6)

Ante esta perspectiva, los MRP piden «mejorar cualitativa y cuantitativamente la formación inicial del profesorado en todos los niveles» (Confederación Estatal de MRP, 1993, p. 11).

Complementando lo que decía Lourdes Martí, cuando argumentaba que «la formación inicial es ineficaz para generar aprendizajes significativos en el futuro docente que le permitan desenvolverse según su cometido profesional», se expresaba una maestra ya con algunos años de experiencia: «En la formación de Magisterio falta más práctica

en la escuela, en el colegio o en la escuela infantil (...) pues te falta el desenvolverte dentro la escuela» (Maestra de PT, p. 3).

Un alejamiento entre la escuela y la Universidad que se manifiesta en una absurda parcelación del conocimiento académico y por el excesivo deseo a la consecución de títulos y certificaciones que acrediten saberes varios (Puentes y Bolívar Botía, 2014), reduciendo el conocimiento docente a la obtención de estos títulos. Algo que corroboramos también en nuestras entrevistas: «Me parece que la obsesión por las disciplinas, por las didácticas, por la parcelación disciplinar, por los créditos, ese credencialismo absurdo de creer que uno crece cuanto más oídos tenga, etc., eso es nefasto para la buena educación» (MAESVA, p. 5).

Así, desde los MRP se observa que este alejamiento entre la Universidad y la escuela conduce a una formación desvirtuada de la realidad, en la que se pone el acento en una formación teórica, probablemente por el credencialismo al que anteriormente aludía MAESVA.

Y en la formación inicial no ha cambiado prácticamente nada, nada o muy poco, sigue siendo una formación teórica alejada de la vida, donde no se plantean procesos de reflexión del profesor, donde no se entusiasma al profesor por aprender y por formarse. (MAEX1, p. 13)

Hay una falta generalizada de innovación educativa en la Universidad, puesto que aún nos podemos encontrar docentes hablando de la innovación en la escuela mientras están dictando apuntes (Feito, 2013, en Pericacho, 2015, p. 317). Algo que ocurre por este alejamiento entre la escuela y la Universidad, puesto que no se ha creado una red de centros educativos no universitarios que estén vinculados con las Facultades de Educación para la implementación de las propuestas didácticas planteadas en la formación inicial (Pinto y Torres, 2016).

Una simple ojeada a los títulos de las asignaturas que cursan los estudiantes de Magisterio en las universidades señala ya un hecho preocupante: el escaso papel de los conocimientos de Historia de Educación en la formación del futuro profesorado. Si los contenidos históricos tienen poco paso, lo mismo puede decirse sobre los conocimientos específicos centrados en la historia de la renovación pedagógica.

Ante este panorama sobre la formación inicial del docente, queremos observar hasta qué punto los colectivos de la Federación Madrileña de MRP realizan distintas actividades que podemos enmarcar dentro de la subsanación de este divorcio entre la escuela y la Universidad, además de mejorar la visibilidad de los MRP en la Universidad. Podemos comprobar que encontramos distintas actividades: las *Jornadas de Renovación Pedagógicas* en la Universidad Rey Juan Carlos de Fuenlabrada (2014, C3RJC2014), los seminarios sobre los MRP de la Complutense de Madrid (2011, C3UCM2011; 2012, C3UCM2012; 2013, C3UCM2013), el curso sobre MRP de la Universidad de Valladolid en Segovia (2012, C3UVA2012) o el seminario sobre ellos de la Universidad Autónoma de Madrid (2011, C3UAM2011). Pese a ello, queremos resaltar la falta de una presencia continua y significativa de estos en la Universidad, puesto que las anteriores acciones se han producido de una manera bastante esporádica:

En la Universidad es que no han entrado los movimientos de renovación, hay algún profesor que está ligado a los movimientos pero son individualidades, la Universidad sigue sus dinámicas conservadoras y duras de mover, la Universidad es un elefante que se mueve muy lentamente. (MAEX1, p. 13)

Las actividades mencionadas en los párrafos precedentes comenzaron con posterioridad a la manifestación de MAEX1, pero no por ello ha dejado de tener validez esta reflexión, pues como ya hemos mencionado son acciones bastante aisladas. Esto lo podemos comprobar si nos fijamos en el curso académico 2015/16, durante el cual no ha habido ninguna de estas jornadas.

También dentro de esta formación, queremos incluir la dinamización y apoyo a un grupo de renovación pedagógica que se creó en la Universidad Complutense de Madrid, por la iniciativa de dos miembros de «Escuela Abierta» que estudiaban en ese momento en dicha Universidad. Este grupo comenzó su andadura en el curso escolar 2012/13, aunque se empezó a gestar durante el curso escolar anterior. A día de hoy, la actividad de este grupo se encuentra en fase de «hibernación», sin saberse si saldrá de ella, ya que los dos miembros más activos y principales impulsores —los dos integrantes de «Escuela Abierta»— se encuentran ya fuera de la Universidad.

Dos personas del colectivo que están en la Universidad Complutense como alumnos. Quieren iniciar algunas actividades como colectivo «Escuela Abierta», y si esto no fuera posible, cuentan con el apoyo

del colectivo para lo que necesiten. Nos irán informando de cómo va su propuesta. (C11EA2012b, p. 2)

Otras actividades que realizan los MRP —«Escuela Abierta»— dentro de la formación inicial del futuro docente en coordinación con la Universidad, son los *Paseos pedagógicos en la escuela*. Estos paseos son prácticas que pueden realizar los estudiantes de Educación de la Universidad Complutense en escuelas con una praxis educativa diferente, escuelas que se organizan, por ejemplo, en torno al trabajo por proyectos en la Educación Infantil y la Primaria —y por ello la ausencia del libro de texto— o mediante la gestión participativa de centro por todos los estamentos de la comunidad escolar. Estos «paseos» se realizan en centros que ya forman parte de una Red de Centros Innovadores que coordina «Escuela Abierta».

Estos paseos los realizaban estudiantes de educación en escuelas para conocer otras metodologías de primera mano: innovadoras por su trabajo por proyectos o con gestión participativa de toda la comunidad escolar...Estos centros, en su mayoría forman parte de una Red de Centros Innovadores que coordina el propio MRP. Estos paseos incorporaban una reunión con el equipo directivo para contextualizar el centro y su metodología, en uno o varios días de observación en aula y en una reunión-debate con el claustro. (Pinto y Torres, 2016, p. 6)

Queremos concluir este apartado resaltando nuevamente lo esencial que es la formación inicial para el desarrollo profesional docente, debido a que es en esta etapa en la que se construyen los pilares sobre los que se asentará el ejercicio profesional, donde se enraíza la reflexión colectiva, la práctica en el aula o el placer por la mejora continua en el trabajo (Carbonell, 2015; Pericacho, 2015). «Es el punto de partida de una formación profesional a lo largo de toda la vida, es una formación que nos sienta las bases para hacer posible una formación dinámica y profunda a lo largo de la vida» (MAEX1, p. 13).

4.2. Inducción a la práctica

La inducción a la práctica es una etapa que la Administración no ha reglado ni la ha incluido dentro de la profesión docente como ya mencionamos en el capítulo II del presente trabajo. Esto no es óbice para que no consideremos a esta una etapa crucial para el futuro

profesional docente, puesto que probablemente es la etapa más importante para su socialización como docente y para su desarrollo identitario profesional (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Flores y Day, 2006). En esa misma línea situamos a Martí (2014):

La formación inicial del docente debe incorporar el acompañamiento en la formación de su identidad y en su acceso a la vida laboral. Los aprendizajes más significativos, según coinciden en señalar muchos maestros noveles, se producen una vez que llegan a la escuela. Así pues, esta incorporación, el momento en que se construyen por primera vez como maestros, debe ser una integración acompañada. (Martí, 2014, p. 4)

Esta es una tesis que apoyamos desde las entrevistas que hemos realizado. Así, uno de nuestros maestros expertos opina que sus primeros años de docencia fueron cruciales para su carrera profesional, debido a que es en esos primeros años en los que comprobó que tenía muchos déficits en su formación, lo cual dificultaba el desarrollo de su trabajo satisfactoriamente. Esto le llevó hasta el MCEP, el cual provocó un cambio en su visión sobre la educación y sobre su desarrollo profesional: «Empecé a formarme paralelamente con esos maestros, esos maestros que eran del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, método Freinet» (MAEXVA, p. 2).

Por ese motivo, es cada vez más frecuente oír a especialistas que propugnan la existencia de una etapa formalizada de inducción a la profesión docente (Ávalos, 2009). Esta importancia del acompañamiento o del contacto con otros profesionales, más expertos en la renovación pedagógica, es lo que llevó al MRP «Escuela Abierta» a poner en marcha la iniciativa que detallamos en el siguiente apartado.

No puede decirse que exista un trabajo sistemático de la inducción a la práctica profesional desde los MRP de Madrid, pero sí existen realizaciones muy interesantes, como la que exponemos a continuación.

4.2.1. Grupo de Aprendizaje Colectivo de Escuela Abierta

Dentro de las experiencias llevadas a cabo por los MRP encaminadas a la inducción a la práctica, queremos destacar el «Grupo de Aprendizaje Colectivo de Escuela Abierta», que empezó a rodar en el curso 2003/04 bajo el nombre de «Grupo de Jóvenes Educadores» —realmente es en esta primera etapa la que se puede considerar como inducción a la

práctica puramente—. El grupo mutó de nombre, puesto que con el paso del tiempo fueron haciéndose «menos jóvenes» sus participantes más asiduos, y ya en el año 2011 pasa a denominarse «Grupo de Aprendizaje Colectivo».

Este grupo está formado por «educadores/as, profesores/as, mediadores/as... y más personas ligadas al mundo educativo formal e informal» (C5F14, p. 1), que «deciden juntarse para crear un espacio de formación permanente que los ayude en la acción y el compromiso educativo» (C5F14, p. 1). Cuentan con la ayuda de algunos miembros con gran experiencia de «Escuela Abierta», que les sirve de apoyo, colaboración y guía ante los distintos dilemas educativos que se les plantean: «Un grupo de jóvenes, empezamos como unas diez personas hace ya como ocho años, nos autoformamos con la ayuda de varias personas del colectivo *Escuela Abierta*» (Chapinal, 2012, p. 15).

Cuando comenzó dicho grupo la mayoría de los integrantes estaban empezando en el mundo de la educación formal o no formal. En otras palabras, no solo estaba constituido por profesorado que impartía clases dentro del sistema educativo reglado, sino también por varios miembros que se dedican a la educación no formal. Esta característica sigue manteniéndose actualmente.

A lo largo de toda su andadura, pero principalmente en los comienzos, cuentan con el apoyo de miembros veteranos de «Escuela Abierta», como Julio Rogero o José Domínguez. Estos llegan incluso a realizar una mentorización y apoyo en la propia aula de algunos miembros del grupo, como en el caso de Chechu Ramírez en su etapa de maestro en el CEIP «Miguel Hernández» de Getafe, donde tuvo la ayuda y orientación de Julio Rogero. Hoy en día, además de contar con esos apoyos, en el grupo hay miembros con una cierta experiencia, por lo que son ellos los que principalmente dinamizan el grupo y sirven de apoyo en la profesionalización de los educadores más jóvenes que se van incorporando al grupo año tras año.

La organización del Grupo es sencilla: sus integrantes se reúnen para trabajar conjuntamente una vez al mes —ocho sesiones al año más o menos—. En estas sesiones hay un pequeño grupo que prepara previamente un guión de trabajo sobre una temática acordada anteriormente por todo el colectivo. Así, estos encargados buscan recursos y se documentan para poder realizar posteriormente una presentación del tema en cuestión y, a partir de ella, comienza una

participación, análisis y reflexión por parte del resto de asistentes a la jornada (C1F10, p. 1). Este es el resumen que realiza uno de sus integrantes: «Al principio de curso se definen los contenidos que queremos trabajar, nos dividimos en comisiones y nos repartimos las sesiones, que están dinamizadas íntegramente con metodologías no formales, lúdicas y participativas» (C5F14, p. 1)

Las sesiones son preparadas normalmente por pequeños grupos, pero a veces invitan a expertos: «Las sesiones pueden ser preparadas por pequeños grupos o podemos invitar a personas que nos ayuden a acercarnos a determinados temas» (C1F1, p. 1). La pretensión de cada sesión es promover la actividad por medio de sesiones teóricas y prácticas, que ahonden en la reflexión y participación, «el enfoque de las sesiones será teórico-práctico, promoviendo metodologías activas» (C1F1, p. 1).

Un trabajo colaborativo e inducido que deja un poso en los constructos pedagógicos y de valores de cada sujeto, como reconocen antiguos miembros del grupo como Pericacho (2015, p. 24).

Como ejemplo de los temas tratados a lo largo de estos años estarían: *La Pedagogía Libertaria de Kropotkin, Ferrer i Guardia y Paideia; La Escuela Moderna y Ferrer i Guardia; Ángel Llorca y Justa Freire; la ILE, Bartolomé Cossío y Giner de los Ríos; Freinet y el MCEP; las Misiones Pedagógicas; Las Mujeres Pedagogas como Marta Mata, Rosa Sensat y Jimena Menéndez Pidal; Marxismo y educación; Lorenzo Milani; Ignacio Fernández de Castro; Pedagogía de la Complejidad; Pensamiento de la Conciencia Crítica; Heike Freire y la Infancia hoy; La desescolarización o la Escuela del Capitalismo* entre otras temáticas trabajadas. («Grupo de Aprendizaje Colectivo», s. f.).

La gran variedad de temas de investigación, indagación y reflexión trabajados dan una idea del trabajo realizado y de las posibilidades pedagógicas conseguidas por los participantes, además del fortalecimiento de un espíritu más crítico ante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Surge en el curso 2003-2004, cuando un grupo de 15 educadores/as pertenecientes a diversos colectivos sociales y ámbitos educativos de la localidad, después de años coordinándose en foros de tarea y actividad, deciden dedicar un espacio de estudio sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica con el objetivo de a partir de ello repensar la educación —la propia y a la que nos dedicamos—,

en pro de compartir inquietudes saberes y experiencias al respecto. (C1F8, p. 1)

Muy en la línea de la filosofía que propugnaba Freire (1978), se incluye la del grupo, puesto que comparten libremente sus saberes y consideran que al tratarse de un trabajo colaborativo es patrimonio de todos, y al decir todos, se refieren a todos los seres humanos, por lo que difunden este trabajo libremente por todos los medios a su alcance para conseguir una máxima difusión: «devolver a la comunidad el resultado de nuestro trabajo a través del blog y de otros medios que se nos ocurran» (C1F1, p. 1). El saber y el aprendizaje es un bien comunitario, por lo que todas las sesiones tienen que estar planteadas hacia toda la comunidad educativa, no solo a maestros y maestras.

Es importante que no excluyamos a nadie; es decir, en el trabajo de las sesiones tendremos en cuenta que el grupo lo formamos personas que trabajamos en diferentes ámbitos dentro de la educación y que un buen número de gente trabaja fuera del sistema educativo. (C1F1, p. 1)

Además de este trabajo formativo y la transmisión de él, se hace un trabajo en red con otras organizaciones que tienen intereses comunes para conseguir una mayor eficacia en las propuestas: «Nosotros pretendemos incidir socialmente en una sociedad que sea más participativa, que haya menos desigualdades, entonces sí que colaboramos con organizaciones sociales para hacer proyectos, para hacer formación, para lo que sea» (Aragón, 2012, p. 3).

Un trabajo en red para conseguir la mayor difusión pero sobre todo la mayor transformación social, «se plantea también empezar a crear redes buscando y contactando con grupos que hagan un trabajo similar al nuestro» (C1F1, p. 1), que conecta con la seña de identidad de los MRP como grupo social que trabaja con otros colectivos sociales para la transformación de la sociedad, como ya veremos en el siguiente capítulo.

Un grupo que ha cosechado unos resultados increíbles si hablamos de satisfacción personal, cohesión grupal y autoformación y que durante todos estos años ha seguido funcionando con incorporaciones nuevas y con bajas o ausencias, pero que tiene una valoración muy positiva por parte de todos los participantes que han pasado por él: «Es un grupo que no para de proponer, de pensar, de reflexionar y que busca que la

gente siga reflexionando, pensando y que intente transformar lo que no le guste y que aprenda a escuchar y a integrarse» (MAJO1, p. 5).

4.3. Formación permanente del profesorado

En el capítulo II del presente estudio expusimos los diversos tipos de formación existentes:

- Modelo de entrenamiento y transmisivo.
- Modelo de autoformación/círculos de estudio.
- Modelo de observación/evaluación.
- Modelos colaborativos.

Pero también dejamos patente que principalmente nos interesan los modelos colaborativos, gracias a que son los que consideramos que cumplen principalmente con la premisa de formación permanente como parte del desarrollo profesional docente. Según nuestra concepción, este desarrollo profesional implica un cambio y mejora de las conductas docentes, los valores, las creencias y las actuaciones sobre la educación. Este desarrollo se produce a lo largo de la carrera docente en un proceso de formación, investigación e interrelación con los demás. Pese a ello, desde los MRP también se fomentan el resto de modelos formativos pero en menor medida.

El profesor Imbernón, en unas Jornadas de Formación de la Universidad de Málaga el 29 de mayo de 2014, exponía que la inversión en formación en España en los últimos 20 años ha sido la mayor de Europa, pese a ello, no se han dado las mejoras educativas esperadas (2014, Cuaderno de campo2, p. 19). Argumentaba que la formación individual no aporta innovación, que el maestro a título individual «ha muerto» y que por ello solo importa el colectivo —el equipo docente— y el conocimiento en red. Nos llevaba a los mejores tiempos de los CEP, los Centros de Profesores, los cuales por medio de su formación «cambiaban» al maestro. Pero —sostenía Imbernón— para innovar no bastaba con ese cambio, además de cambiar al maestro hay que cambiar también el contexto en el que actúa, para lo cual proponía la formación en centros o en redes docentes.

Revisando a Imbernón (2007) y Martínez y García (2008), observamos que dentro de la formación propiamente dicha, el cambio de actitudes y comportamientos del maestro es más importante que la adquisición de

contenidos. Consideramos más propio para conseguir este propósito el fomento de la colaboración activa, de la colegialidad participativa y la tolerancia frente a la participación artificial obligada por la legislación a través de los sexenios, como así se denomina al complemento por formación docente. La innovación cae de los centros cuando no hay una red de apoyo. De los cuatro modelos de formación que hemos explicitado, actualmente el que más se utiliza es el de entrenamiento, pese a que el modelo indagativo, de innovación, de investigación-acción o el modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza parecen ofrecer mejores resultados.

La carrera profesional docente es muy curiosa, se dan en ellas situaciones que no se observan en otros ejercicios profesionales. Así, como indicaba Gimeno Sacristán (2012, Cuaderno de campo2, p. 3), la calidad de la educación es correlativa a la calidad del profesorado (Barber y Mourshed, 2007), pero no hay compensación ninguna hacia el docente que se implica en su trabajo o penalización para el que no lo hace. Este hecho dificulta el poder dar a nuestra infancia el derecho a la educación, un derecho fundamental y curioso, ya que es el único derecho humano que «caduca», solo se tiene hasta los dieciséis años.

Como la calidad de este «derecho humano percedero» depende de la profesionalidad del docente, este necesita de un reciclaje permanente que le posibilite una continua adaptación curricular «entendida como posición reflexiva y crítica ante la práctica educativa, el tratamiento de la interculturalidad y los valores, de los materiales curriculares, y de la evaluación formativa» (Confederación Estatal de MRP, 1993, p. 12). Esta manera de entender la educación nos lleva a tener una postura determinada ante la relación entre la teoría y la práctica. Es este un asunto abordado por los MRP. Así, en el III Congreso de MRP (1996), se deja patente la gran importancia de la teoría educativa para una fundamentación del trabajo de aula, por lo que se insiste en una formación permanente del profesorado en la línea del desarrollo de la crítica educativa y social.

Las características que han de rodear a esa formación han sido también estudiadas por los MRP. Se trata de una formación que potencie las dimensiones pedagógicas, científicas, culturales y políticas, pero también las humanas y sociales: «Lo hemos hecho atendiendo a la necesidad de impulsar un modelo global de formación —que tenga en cuenta un conjunto plural de dimensiones: pedagógica, humana, científica, cultural, social, política...—» (Confederación Estatal de MRP,

1993, p. 12). En el III Congreso de MRP (1996), estos insisten en la necesidad de impulsar desde la Administración propuestas innovadoras en la formación de los docentes, propuestas que recuperen «la formación crítica y vanguardista en lo más práctico y didáctico, sin olvidar el debate y la reflexión» (Confederación Estatal de MRP, 1996, p. 36).

Al igual que Badia y Monereo (2004), los MRP opinan que no es posible crear innovación educativa desde la formación proporcionada por expertos. MAESVA criticaba el sistema de formación creado por la Administración y la recompensa que realiza a los docentes que se forman bajo ese criterio, un sistema que se rige por unos sexenios que se consiguen por la asistencia a cursos impartidos por profesionales, lo que crea una red de profesionales en la formación de maestros y maestras. Los maestros y maestras amplían el número de horas de formación en sus expedientes por la simple asistencia pasiva o no a estos cursos, lo que les posibilita una recompensa económica cada seis años:

Parece absolutamente miserable, es decir, creer que un profesor se forma mejor porque tiene no sé cuantos sexenios, creer que por escuchar rollos de un experto que está fuera del aula es una buena manera de formarse, es decir, eso son auténticas chorradas del sistema (...) es lo que a mí me parece que nos tiene que provocar también ser cada día mejores y por tanto, buscar mejor formación, otras lecturas, una relación con otros colegas, lo que sea ¿no? (MAESVA, p. 8)

Para MAEX1 los MRP tienen «una visión de la formación permanente y una visión crítica de la formación permanente del profesorado» (p. 8), que debe partir: «Del interés por el compromiso ético del profesorado y de nuestras propias intenciones (...) Debe de tratar de responder a finalidades colectivas y de cambio en el sistema educativo y no de carácter personal» (Confederación Estatal de MRP, 1996, p. 36).

Para Pinto y Torres (2016), la formación dentro de ellos tiene un valor extra, puesto que si es verdad que las posibilidades técnicas debido a sus recursos económicos son limitadas, las posibilidades humanas y éticas son ilimitadas si se compara con otras entidades. «La dimensión ética (...) hoy día hay cantidad de ofertas que tiene más medios que los MRP para atender a la dimensión técnica que los MRP» (MAEX2, p. 5).

4.3.1. La formación continua dentro de los MRP

Nos detendremos un momento más en la consideración de la formación que se realiza dentro del modelo de entrenamiento y transmisivo, consistente en la realización y/o asistencia principalmente por parte del profesorado a cursos y talleres, en los cuales el experto o expertos establecen y exponen el contenido de trabajo.

Este modelo ha sido el que principalmente la Administración ha potenciado a lo largo de la historia como buque insignia de la formación del profesorado. Es el modelo que está en el origen del «cursillismo», de la acumulación de títulos para cumplir, únicamente, requisitos formales que permitan obtener mejoras salariales o laborales. Es un modelo que está en tela de juicio por falta de evidencias con respecto a su eficacia como actividad formativa, no tanto por la capacidad que pueda tener para formar al docente, sino para cambiar la actividad profesional de este, debido a que no aparece una clara relación entre este tipo de formación y el cambio en las prácticas profesionales (Pérez Gómez, Angulo y Barquín, 1999). Pero aun así, se trata de un tipo de formación ampliamente extendido e incluso podríamos decir que es el más extendido actualmente. En todas las entrevistas que hemos realizado en la presente investigación, observamos que todos los docentes entrevistados hablan de los aspectos negativos que consideran tiene la formación a través de estos cursos.

Este tipo de formación es la más fácilmente ofertable y realizable, puesto que para acceder a ella no hay que realizar ningún esfuerzo de integración o para involucrarse dentro de un grupo. Así, cuando nos interesa realizar un curso sobre «didáctica de las matemáticas», solo debemos buscar una organización que disponga de esta actividad, pagamos o nos inscribimos y a partir de ahí, asistimos a las sesiones que pueden ser tanto físicas como virtuales, estas últimas en clara expansión²², puesto que necesitan aún menos requerimientos organizativos debido a que la propia entidad organizadora no necesita disponer de un espacio físico para realizar el curso, ni es necesario la disposición de un docente/experto durante una franja horaria determinada. Además, desde el punto de vista del interesado, este puede realizar el curso desde casa, el trabajo... y en el periodo de

²². Para comprobar esto hemos accedido a las web de Educación de la CAM (<http://formacion.enlinea.educa.madrid.org/>) y de la Junta de Andalucía (<http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/mod/page/view.php?id=71181>), en ellas podemos comprobar la gran cantidad de cursos online que ofrecen para el profesorado en activo.

tiempo que mejor le convenga, facilitando mucho más el acceso a todo tipo de sujetos y relajando aún más la implicación de este a la propia organización.

La modalidad de cursos virtuales no existe en los MRP de la CAM, aunque sí en otros como en la Associació de Mestres «Rosa Sensat» — incluimos un pantallazo de ello—.

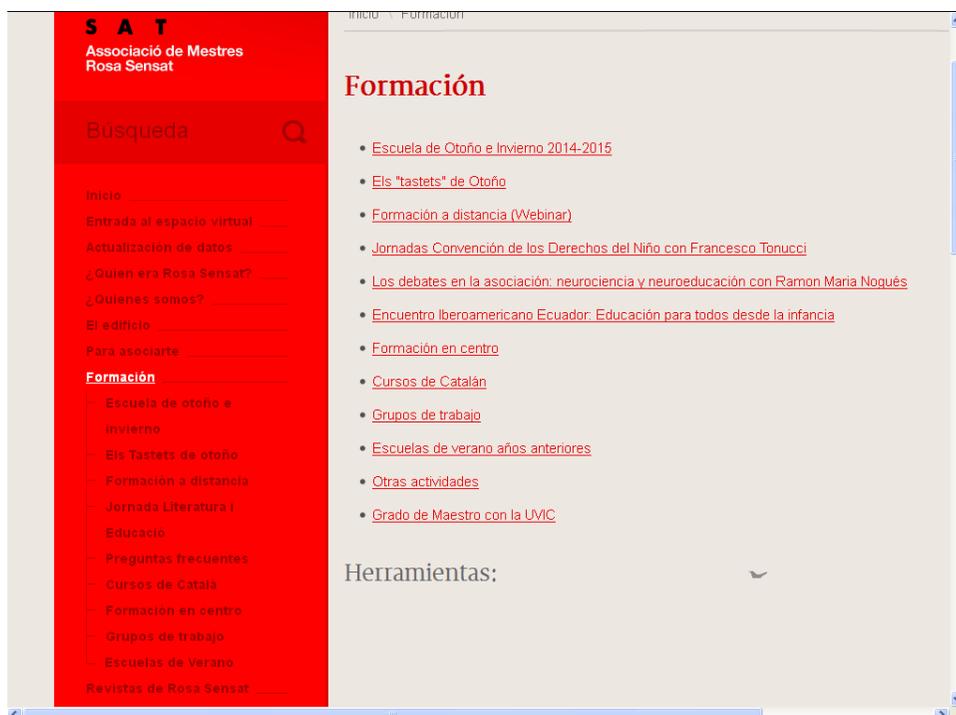


Figura 2: Formación online ofertada por la Associació de Mestres «Rosa Sensat»

Fuente: <http://www2.rosasensat.org/pagina/formacio>

Pero, centrándonos en la CAM, podemos afirmar que este modelo del «cursillismo» también ha sido y es ofrecido desde los MRP. En efecto, si consultamos la programación de *La Memoria* que fue la 38ª Escuela de Verano de «Acción Educativa» (C8F5), podemos encontrarnos con una amplia variedad de cursos que podrían clasificarse en el modelo del que nos venimos ocupando, cursos como los siguientes: *El Trabajo por proyectos en E.I. y E. P.*, *La lengua escrita como competencia básica*, etc. Sin embargo, no todos siguen el patrón que aquí hemos denunciado, pues en la mayoría de ellos se incita a la reflexión, al análisis, a la asistencia activa e incluso a la participación.

Apoyándonos en Aganzo (2013), podemos decir que vivimos en un mundo en el que el tiempo es primordial, disponemos de él de una manera limitada. Estos cursos permiten que nos formemos de una manera medianamente «objetiva». Además, después del periodo de formación recibimos un diploma o certificado acreditativo, y por otro lado, también satisfacemos de cierta manera nuestra necesidad o interés formativo. Así mismo cuentan con la gran ventaja de que cuando termina el curso no necesitamos mantener ningún tipo de relación con la organización y/o sujetos intervinientes, lo cual sí sucede con otros tipos de modelos formativos, los cuales no están tan definidos en el tiempo y suelen darse en un continuo temporal, lo cual implica una constancia y una liberación horaria personal periódica para realizar dicha actividad. En la actualidad, cuando el tiempo es tan preciado, estos cursos transmisivos parecen ideales por la optimización del tiempo.

De acuerdo con la teoría de William Glasser (1986), cuando nos enfrentamos a un proceso de aprendizaje desde el sentido auditivo y visual —en el mejor de los casos hacemos esto en un curso de formación transmisivo—, conseguimos una tasa de aprendizaje del 50%, muy lejos de lo que se puede conseguir con otro tipo de formación, y aún más lejos si lo que nos interesa es conseguir un cambio en la praxis educativa, ya que con esta formación se trabajan los conocimientos, pero no el cambio de paradigma educativo (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Dentro de este tipo de formación, como ya hemos señalado anteriormente, con las matizaciones expuestas, «Acción Educativa» tiene diversas propuestas, como son los *Cursos Saturnales*. Estos cursos como se explican en la propia página web del colectivo, son cursos y talleres que en un gran porcentaje no dejan de ser un entrenamiento para afianzar las competencias educativas del docente, reflejadas desde el punto de vista del experto que es el que selecciona tanto los contenidos como la metodología del curso. Dentro de la oferta formativa, podemos observar desde actividades de didáctica de las matemáticas, a la animación sociocultural o a la educación artística en infantil.

Aunque como hemos observado los MRP ofertan este modelo formativo, podemos afirmar que no es la opción que priorizan ni la mayoritaria dentro de la oferta formativa que ofrecen estos colectivos. Así, cuando entramos en las webs del resto de MRP de la CAM, «Escuela Abierta» y «Sierra Norte», observamos que no tienen en su

programación anual la realización de este tipo de actividades, al igual que otros colectivos del territorio estatal como: CODERI, «MRP EE Marina-Safor», «MRP Castelló», «Escola d'estiu de les Terres del Sud», «Concejo Educativo», «MRP de Menorca», APEVEX...

Vamos a tratar seguidamente los modelos formativos que principalmente fomentan los MRP, que son los modelos colaborativos.

4.4. Modelos colaborativos

Aprender tú por ti misma ciertas cosas. A lo mejor tienes unas pocas herramientas, estrategias donde buscar, cursos de formación ya más específicos, y sobre todo, trabajando con compañeros, leyendo una serie de cosas... es cuando empiezas a aprender. (Maestra de EI, p. 2)

Estos modelos formativos consideran al maestro como un agente activo del saber profesional, con capacidad para aplicar estrategias nuevas, donde no hay un saber preestablecido por expertos, lo cual nos conduce a una colaboración colegiada para interpretar, analizar y reflexionar sobre la realidad educativa (Gutiérrez, 2005). Así en el presente punto, expondremos una amplia variedad de experiencias, expresiones, pensamientos y opiniones sobre integrantes de los MRP que ponen de manifiesto que para ellos esta formación del docente es la que conlleva un desarrollo profesional real y que, por ello, es la que promocionan principalmente.

Perrenaud (2004) afirma que la profesionalidad de un docente depende de sus «saberes profesionales» en los que se incluyen la percepción, análisis, reflexión, trabajo en equipo, planificación y evaluación. En esta misma línea encontramos a Martínez Bonafé (2015), para quien los MRP son colectivos que refuerzan estos saberes profesionales que no se adquieren en la formación inicial: «Son saberes nacidos de la investigación, la reflexión colectiva, y la cooperación entre docentes que reconocen su insuficiente formación inicial y quieren mejorar sus prácticas desde el saber compartido» (p. 1).

Ya en 1989, los MRP manifestaban como saberes esenciales la «reflexión, investigación, profundización, elaboración y difusión de alternativas, sin olvidar los aspectos de formación sobre temáticas conectadas con la realidad educativa concreta» (Confederación Estatal de MRP, 1989, p. 151).

Unos saberes que conectan con el empoderamiento del docente, donde existe una relación entre iguales y donde es el profesorado el que impone las condiciones y el ritmo de trabajo, para que los expertos educativos realicen funciones de apoyo a las demandas docentes: «La formación del profesorado entre iguales, donde los expertos estén a nuestro servicio, y no nosotros al servicio de lo que dicen los expertos» (Rogerio, 2012, p. 13).

Desde este modelo, Calderhead y Shorrock (1997) explican la formación continua como un proceso de análisis, discusión, evaluación y cambio de la práctica docente, para provocar un cambio conceptual y de valores dentro del propio maestro y maestra, lo que aumentará el autocontrol sobre su ejercicio profesional:

Analizar, discutir, evaluar y cambiar su propia práctica; aumentar la conciencia de los maestros de los contextos en los que trabajan; capacitar a los profesores para valorar los asuntos morales y éticos implícitos en su práctica; fortalecer a los maestros para adquirir mayor control sobre su propio crecimiento profesional e influenciar las direcciones futuras de la educación. (Calderhead y Shorrock, 1997, p. 224)

Los MRP recogen esta interpretación de la formación continua, y la vinculan a una situación problemática para la que se busca una respuesta desde una perspectiva colegiada, lo que hace que la solución o la respuesta que se dé a cualquier situación sea una respuesta colectiva y no desde la individualidad:

El trabajo cooperativo de los MRP posibilita que la realidad aparezca ligada a los problemas y no parcelada o aislando unas experiencias de otras. De esta manera evitamos el peligro del trabajo grupuscular e individualista que aspira a reformar aspectos parciales o formales de la educación. Por ello los MRP podemos generar alternativas globales a la totalidad del sistema educativo. (Confederación estatal de MRP, 1989, p.146 y 147)

En esta misma línea se sitúa MAEXVA, para quien, si no se analiza con otros colegas nuestra propia práctica educativa y se pone en tela de juicio, no hay aprendizaje ni formación docente:

Si la experiencia es la repetición rutinaria de una determinada práctica, pues si entendiéramos eso por experiencia, eso no serviría

para nada, solo cuando lo que nos pasa lo ponemos en crisis, cuando lo que nos pasa lo problematizamos, cuando lo que nos pasa lo sometemos a análisis y en ese proceso abrimos diálogo con otros y otras que nos ayudan a pensarlo. Podemos hacer de eso epistemología, podemos hacer de eso un conocimiento y una teoría de ese conocimiento. (MAEXVA, p. 6 y 7)

Host (1983) y Stenhouse (1980), afirman que la investigación por parte del propio docente de su práctica diaria contribuye a provocar y a elevar su capacidad de creación e innovación educativa. Encontramos el reflejo de esa concepción en la formación defendida desde los MRP.

Para MAEXCA, la formación colaborativa es la principal herramienta para consolidar la asimilación de aprendizajes, «donde más he aprendido es en el aula, en las relaciones con el instituto, las familias y luego al compartir eso con otra gente» (p. 3). MAME1 insiste en que la verdadera formación se da en el trabajo con iguales para modificar una realidad educativa concreta:

Es la verdadera formación, cuando los profesores entre iguales se reúnen y trabajan, no como expertos que van a dar una clase a alguien, si no que trabajan para modificar las condiciones educativas en la enseñanza, creo que es la formación más horizontal y más en contacto con la realidad. (p. 8)

Además, en esta reflexión colectiva elaboramos un discurso más organizado y coherente, donde se crea un constructo teórico colectivo «al tener un grupo de gente donde compartes cosas, haces que las reflexiones sean mucho más organizadas» (MAEXCA, p. 4).

«La formación tiene que llevar implícita diferentes prácticas, diferentes propuestas» (Tobalina, 2012, p. 10), pero que abarque todos los ámbitos educativos. Utilizamos como herramienta para esa formación las concepciones teóricas y prácticas personales, repensando «la educación partiendo de la memoria biográfica personal, primer laboratorio de análisis crítico acerca de la educación que hemos recibido» (C1F10, p. 1).

Una apuesta firme por una formación que aúne al máximo de docentes y de miembros de la comunidad educativa, «para que (...) cada vez más maestras y más maestros y más gentes se vayan aproximando». La formación comienza por un compromiso desde la reflexión, «no puede haber compromiso si no hay una reflexión seria sobre nuestra acción».

Una reflexión que se haga en comunión con otros que están en el mismo camino, con la misma idea de transformación de la sociedad y la escuela, «una reflexión sería compartida con otros que también se están transformando o renovando», y, como ya hemos visto, desde la experiencia del maestro y la maestra, una formación creada desde la escuela, «para nosotros la formación se basa fundamentalmente en la experiencia que cada maestro y que cada maestra tiene cada día en su trabajo». En definitiva, una formación comprometida hacia unos ideales que son los que marcan el camino. La innovación está ligada a las ideas y no a los medios, «no hay forma de innovar en educación si no se pone en marcha aquello sobre lo que se piensa, y se reflexiona sobre lo que se hace, para volver a pensar una idea nueva» (Tobalina, 2012, p. 9).

MAEXVA realizaba una pequeña síntesis del tipo de actividad formativa que llevan a cabo los MRP y argumentaba por qué considera él que es tan importante —volvemos a ver como elementos esenciales el intercambio de experiencias, la colaboración, el trabajo conjunto...—. Pero lo que más nos interesa resaltar en su discurso no es todo este proceso de investigación-acción, sino lo último que señala «así fue como fui haciéndome yo», puesto que es un claro indicador de lo determinante de la formación en su realización personal y profesional dentro de estos colectivos. Señalaremos también otro elemento básico: el apoyo social que brinda la pertenencia a un MRP.

Los movimientos de renovación a mi me ayudaron mucho, porque yo tuve durante muchos años que contar a otros lo que hacía y durante muchos años escuche de otros sus prácticas. Durante muchos años nos las intercambiamos y visité sus aulas, y visitaron las mías, y publicábamos y escribíamos, y eso es un gran aprendizaje (...) esa investigación-acción la hacía porque tenía unos colegas que me ayudaban en mi propia práctica y a reflexionar sobre mi propia práctica (...) así fue como fui haciéndome yo. (MAEXVA, p. 6)

Para ir terminando este punto, incluimos unas palabras de Chapinal (2012) en las que resume en qué consiste la formación colaborativa: «es un poco trabajar sobre la pedagogía de la respuesta, y sobre todo trabajar la pedagogía de la pregunta como decía Freire» (p. 17), lo que redundaba en un empoderamiento del docente: «Nadie se creía o se cree la capacidad de los propios profesores para generar conocimiento práctico y para poder construir teoría pedagógica, que es una de las posibilidades de los movimientos de renovación» (MAEXVA, p. 1).

Vamos a pasar a continuación a mostrar una pequeña muestra de actividades que se pueden encontrar en los MRP dentro de estos modelos. Esta muestra la consideramos representativa de la gran cantidad de actividades que realizan los MRP dentro de la formación colaborativa.

4.4.1. Las Escuelas de Verano

Muchos MRP nacen, precisamente, de plataformas gestoras de las escuelas de verano (Molina Galván, 2010). El MRP «Gonçal Anaya» fue uno de los que surge de su escuela de verano: «Se convocaban desde distintas organizaciones y el movimiento nuestro se constituye en las asambleas de una escuela de verano, para dar continuidad y permanencia a ese trabajo puntual de julio, del verano, para poderlo continuar llevando durante el curso» (MAEXVA, p. 4).

Unas escuelas que son la mayor oferta formativa de los MRP y también su modalidad más representativa. Se realizan todos los años en el periodo estival cuando ya no hay clases lectivas y pueden acudir a ellas todos los docentes interesados (Elejabeitia y Redal, 1983). La oferta de escuelas es amplia, aunque en la CAM solo hay dos, en julio la de «Acción Educativa» y en septiembre la de «Escuela Abierta».

Las jornadas de «Escuela Abierta» son durante un fin de semana, con presentaciones, charlas o exposiciones. Además se incluye algún taller y alguna presentación de experiencias educativas innovadoras y de éxito, como podemos observar en los distintos programas que lanzan todos los años. El último día se dedica a la reflexión colectiva sobre política educativa y a la presentación de las actividades que se van a realizar a lo largo del año escolar en curso.

La Escuela de Verano que la hacemos en septiembre, (...) elegimos un tema (...) hablar un poco de la política educativa de ese momento en el sistema, también tiene un intercambio de experiencias, con grupos de trabajo como los que tuvisteis ayer, y también invitamos a gente para que nos cuente. (Chapinal, 2012, p. 14)

La escuela de «Acción Educativa» es diferente, dura normalmente entre una y dos semanas del mes de julio. Además de incluir actividades similares a las mencionadas anteriormente de «Escuela Abierta», incorpora una cantidad variable de cursos y talleres sobre diferentes

temáticas educativas como ya hemos mencionado anteriormente. Aun así, aunque las escuelas de uno y otro MRP sean diferentes, la finalidad es la misma: se utilizan para el intercambio de experiencias innovadoras y la reflexión conjunta —además de ser un punto de encuentro de viejos amigos una vez al año—:

La apuesta más fuerte y la que se ha mantenido se llama escuela de verano, siempre las hemos entendido como un entorno de encuentro de reflexión y de innovación. Es donde llegamos a poner en común lo que hacemos, y que lo que hacemos pueda servir a otros para que hagan, y que lo que hagan otros nos sirvan a nosotros para seguir haciendo. (Tobalina, 2012, p. 9)

El intercambio de experiencias que se realiza tanto de manera formal como no formal contribuye también al enriquecimiento del docente. En la XXXIII Escuela de Verano de «Escuela Abierta» (C8F3) o en la XXXIV Escuela de Verano (C8F4), observamos ejemplos de ello como en: *Aprendizaje basado en Proyectos en Secundaria y F.P o Experiencias de intervención comunitaria*.

Haciendo un breve recorrido a las escuelas de verano de ambos MRP, encontramos que en el mes de septiembre de 2016 tiene lugar la XXXVI Escuela de Verano de «Escuela Abierta», y desde el 4 al 8 de julio de ese año, disfrutamos de la XLI Escuela de Verano de «Acción Educativa». Si sumamos las dos, nos encontramos con setenta y siete escuelas de verano de los MRP de la CAM en los últimos cuarenta años, donde han acudido miles de docentes a intercambiar experiencias, buscar colegas, compartir ilusiones, soñar con otra educación, reflexionar, reír, llorar...

Como dice Martínez Bonafé, una escuela de verano, además de ser un espacio de formación es también un espacio de expansión, en la que se fortalecen lazos de amistad, donde se crean amigos y en general, un lugar donde nos liberamos y nos encontramos con gente con intereses comunes: «El gusto muy mediterráneo para estar en la calle, para mostrarse, intercambiar, construir espacio público... Y creo que la escuela de verano es esto: un espacio de encuentro, intercambio, colaboración, pero también de fiesta, de abrazos y besos» (2015, p. 2)

4.4.2. Otras modalidades de formación

Dentro de este apartado podemos incluir una gran variedad de actividades que desarrollan estos colectivos. Así Tobalina (2012), nos muestra de una manera muy afable el tipo de actividades que tienen y que han tenido, «escuelas de invierno, también de primavera y de otoño, de todas las estaciones para no quedar desenganchados» (p. 9).

Para Feito, en el panorama actual educativo, nos encontramos con una deficiente formación del profesorado en materia de innovación y renovación pedagógica, y una falta de pasión de los docentes hacia su formación permanente, además de su falta de compromiso ético y político con la educación y con lo público (2013, en Pericacho, 2015, p. 317).

Para los MRP, la Administración tiene la culpa de esa falta de renovación e innovación docente. Desde la Administración se potencia principalmente la formación dentro de las TIC o la lengua inglesa y el resto de formación tiene difícil cabida y mucho menos reconocimiento para los sexenios de los docentes. Desde la Federación Madrileña de MRP conciben otro tipo de formación, con otro tipo de temática y en la que se apuesta por la pedagogía activa:

Aquellos cursos que se ofrecen en relación a las nuevas tecnologías y al inglés, todos los demás cursos no tienen consideración, y si se consideran es simplemente por una cuestión online. Nosotros como seguimos apostando por otro tipo de formación que desaparece, no nos dan subvenciones. (Tobalina, 2012, p. 20)

Las actividades que propone «Escuela Abierta» dentro de su plan de formación docente son diversas, cambian cada año y dependen en buena medida de las vicisitudes del momento. Así, para el curso escolar 2014/15 nos encontrábamos con esta propuesta:

1. La Convivencia en los centros. Miércoles alternos
2. El malestar Docente. Lunes alternos
3. Alfabetización Digital. (C11EA2014b, p. 1)

Se trata de cursos que van a contar con colaboradores y ponentes distintos. En esta misma asamblea, se hace un repaso de cómo se están organizando las ponencias con las que contarán estos seminarios. La temática es variada, desde la psicología infantil, juvenil y adulta a programas de convivencia en centros educativos o la alfabetización

digital. Observamos que los ponentes pueden ser personas totalmente extrañas al colectivo —Olga Montón—, o personas, como es el caso de Pedro Uruñuela, por ejemplo, que realiza multitud de colaboraciones con los MRP o personas que pertenecen a ellos, como lo ejemplifica el caso de Isidro Moreno:

Tenemos los ponentes y los programas que son:

1. De la cultura de la queja a la construcción del sujeto educativo: Olga Montón. Psicoanalista y profesora de secundaria. Lunes alternos cada 15 días de enero a mayo —por concretar—
2. Formación en convivencia positiva en los centros: Pedro Uruñuela. Ex inspector de educación. Miembro de CONVIVES. Periodicidad quincenal de enero a mayo. Por concretar días.
3. Alfabetización digital: Isidro Moreno. Profesor de la UCM. Miércoles alternos cada 15 días de enero a mayo —por concretar—. (C11EA2014b, p. 1)

Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita (2003) y Uruñuela (2009), sostienen que los centros donde apuestan por implementar un modelo distinto de convivencia, además de mejorar esa convivencia, consiguen más involucración personal y profesional de los docentes, algo por lo que apuesta «Escuela Abierta», y por ello, incorpora el seminario que dirige Uruñuela que este año ha tenido una segunda edición, y del que se espera una tercera, pues continúa en la programación formativa del MRP.

Olga Montón en su seminario nos enseña a canalizar toda esta energía negativa para convertirla en una cadena motriz que ponga en funcionamiento un conjunto de sinergias y mejore el proceso educativo en su globalidad. Si canalizamos y liberamos la energía que normalmente consume el estrés, conseguimos una conducta adaptativa que mejora la actitud del docente y de los alumnos. En definitiva, comprobamos que aunque no sean seminarios reconocidos por la autoridad educativa, si consiguen mejorar la involucración de los docentes en su ejercicio profesional.

Chapinal (2012) nos describe la función que tienen estos seminarios o grupos de aprendizaje y estudio, «grupos de educación infantil y educación primaria, (...) secundaria un grupo (...) eran un momento de leer, de reflexionar, de compartir o de desahogarnos» (p. 16). Es por ello, por lo que estos grupos o seminarios los situamos fuera del modelo transmisivo, debido a que en ellos se dan en grandes dosis momentos y situaciones para compartir y reflexionar conjuntamente.

Pero además ocurre algo muy importante, que ya hemos mencionado y que trabajaremos en el próximo capítulo —y que opinamos que es la principal labor de estos colectivos—: el apoyo social y la creación de una identidad profesional, puesto que se comparten experiencias y vivencias, se desahogan penas... funcionan como vías de escape y de apoyo social.

En los MRP encontramos también acciones diferentes a estas actividades formativas. Así, desde «Escuela Abierta» se está desarrollando la organización del Foro de Educación de Getafe. Queremos mostrar el programa que se eligió para el curso escolar 2012/13 ante la previsible llegada de la LOMCE. En las sesiones, un miembro del MRP o un colaborador comenzaba haciendo una introducción y presentación del tema de ese día, luego se continuaba con un debate e intercambio de reflexiones en el que podían participar todas las personas asistentes al foro:

Se proponen las fechas siguientes:

- 8 de noviembre, jueves, 18 h.: «Marco ideológico y filosofía de la LOMCE»
- 11 de diciembre, martes, 18 h.: «Itinerarios en la LOMCE»
- 10 de enero, jueves, 18 h.: «Reválidas, control externo y evaluación»
- 5 de febrero, martes, 18 h.: «Formación profesional básica y formación profesional dual»
- 7 de marzo, jueves, 18 h.: «Educación artística y otras áreas en proceso de desaparición». (C11EA2012b, p. 2)

En el Foro de Educación cada año se trabaja un tema diferente. En este caso fue la LOMCE, pero al igual que este tema puede ser importante durante un curso escolar, en otro momento puede ser otro por las vicisitudes políticas, educativas y sociales del momento en el que nos encontremos. Como nos exponía Aragón (2012), integrante del MRP «Concejo Educativo»:

Ha habido años que hemos cogido un tema central, y sobre ese tema central vamos intentado dar alternativas, hemos tenido como tema central la convivencia, la cooperación en el aula, (...) la idea es que un tema que nosotros vamos discutiendo (...) es el que tenemos en cuenta durante ese año. (p. 4)

Una formación que empieza muy ligada ante unas necesidades concretas y que muchas veces buscamos desde el ámbito particular, una

autoformación que se enriquece con cursos de formación y con el intercambio de experiencias:

Pues la entiendo que tiene que ser...trabajando te surge una necesidad, algo que tú no sabes manejar o que tus compañeros...entonces empiezas a intentar averiguar, a hablar con ellos, ellos te dan opiniones, experiencias, cursos, libros, entonces...ahí empiezas a formarte, a enriquecerte e incluso puede que mires algún curso de formación que haya, y bueno...con todo eso que manejas, con toda esa información puedes aplicarla a esa situación que te está surgiendo o esa necesidad que tú crees que te surge en el aula o cosas que fallan en ti, en tu formación. (Maestra de EI, p. 3)

Estamos de acuerdo con Tiana (2013, p. 46) cuando expone que el desarrollo profesional del docente tiene que integrarse dentro de un modelo colaborativo, puesto que estos modelos demuestran ser muy eficaces. En esta línea encontramos una red para unir esfuerzos y compartir experiencias, la Red de Centros, en la cual se incorporan centros que siguen una pedagogía renovadora o innovadora, principalmente de trabajo por proyectos o gestión colectiva. Una red constituida para integrar las pedagogías renovadoras dentro de la escuela. Que comparte el trabajo que realizan, se apoyan, unen esfuerzos, experiencias y sentimientos, una red para poder seguir andando, y para que pueda tener vida otra escuela ante las crecientes dificultades y zancadillas que pone la Administración para que fracase (CEIPNA, p. 1).

Imbernón también opina que una formación en centros que cuente con la colaboración y asesoramiento de expertos en un plano de igualdad con los docentes puede contribuir de una manera más efectiva a la creación de un proyecto de futuro.

Una formación en el centro o territorio, que posibilite cambios graduales del contexto (...) Una formación en centros gracias a asesores y no a ponentes que se dé ante situaciones problemáticas, donde el centro comienza con un proyecto y luego se busca la formación para realizar dicho proyecto. (Imbernón, 2014, Cuaderno de campo2, p. 20)

Esta red de centros trabaja para la creación de una comunidad escolar participativa, donde están incluidos todos los estamentos de la comunidad escolar. Esta red de centros ha creado un tejido colaborativo

entre distintas comunidades educativas para el beneficio mutuo de todas:

Llegar a una auténtica participación de padres en los centros (...) trabajaba parte o todo el colegio por proyectos, por proyectos de investigación con los alumnos (...) hacemos intercambios de experiencias, luchamos contra las agresiones de la Consejería de Educación (...) cómo funcionan las cooperativas, los métodos de lectura y escritura que utilizan en cada centro (...) las actividades generales y socio comunitarias que hacen con los padres, y las dinámicas de participación de los padres en cada colegio. (MAME1, p. 7)

Variedades de este tipo de formación serían las *comunidades profesionales de aprendizaje* (Word, 1997, en Cabero, 2007) o las *comunidades democráticas deliberativas* (Strike, 2000, en López Yáñez, Moreno y Altopiedi, 2011), las cuales también son variedades del espíritu de formación que impregna a la formación en centros. «Implicarse en un proceso de actualización en su preparación docente, ligada al centro y a las necesidades de la sociedad y basado en el principio de investigación-acción-reflexión» (Confederación Estatal de MRP, 2014b, p. 8).

En cierta manera, también podríamos incluir en este apartado la publicación de experiencias de éxito educativo, puesto que sirven para observar la práctica diaria de otros colegas. De este último aspecto hay infinidad de experiencias de miembros de estos colectivos en diversas revistas de educación, como en sus respectivas páginas web o incluso en publicaciones que realizan ellos mismos.



Figura 3: Un viaje que transforma mentes y corazones

Fuente: Pacheco (2014)

No vamos a incluir nuevamente ejemplos de estas publicaciones porque ya lo hemos hecho en el segundo capítulo de este trabajo.

Aunque actualmente observamos un claro distanciamiento entre los MRP y la Administración, no siempre fue así. Si revisamos nuestra historia reciente, comprobamos que los Centros de Profesores (CEP) fueron en gran medida capitaneados durante sus primeros años por miembros de los MRP (Gutiérrez, 2005). Algo que nos confirma MAEXVE1, quien fue el primer director de un CEP del sur de Madrid: «Parte a través de miembros del colectivo que tienen sus planteamientos y por otra parte con nuestra presencia en la puesta en marcha de los primeros años del Centro de Profesores» (p. 2).

Y que volvimos a escuchar en Segovia: «Algunos estábamos ya en los Centros de Profesores del Ministerio de Educación en el año 1984, cuando decide organizar la formación permanente del profesorado» (Rogerio, 2012, p. 9).

Podemos encontrar multitud de ejemplos de cómo contribuyen estos colectivos a la formación continua. Hemos aportado algunos ejemplos

que son una muestra muy reducida, pero queremos hacer una pequeña lista con los lugares o espacios en los que nos podemos encontrar a los MRP. Son espacios destinados tanto a la formación docente como a la promoción del debate educativo y a la creación de una identidad docente:

En la Plataforma de la Educación que nos Une.

En la Sección de Educación del Ateneo de Madrid.

En la Fundación Lorenzo Luzuriaga.

En la Fundación Ángel Llorca.

En la Plataforma por la Escuela Pública.

En el Consejo Escolar Municipal de Getafe.

En la Ciudad de los Niños de Madrid.

En Ecologistas en Acción.

En La Morada de Arganzuela...

4.5. Síntesis sobre la formación profesional docente

Para terminar este capítulo hemos recogido algunas manifestaciones que resumen como entienden estos colectivos la formación docente. Así, ante la tendencia formativa del profesorado por parte de la Administración, que camina hacia el aprendizaje del inglés y la imposición de las TIC en las aulas como la gran innovación educativa, desde estos colectivos se critica la formación «oficial» y se propone una formación encaminada hacia un desarrollo profesional comprometido con el medio y la escuela:

La necesidad de transformarnos hacia el mundo moderno basado en dos cuestiones: las nuevas tecnologías y el inglés, no el idioma chino, no el alemán, no el portugués, el inglés como segunda lengua. Para nosotros esta es la mayor estupidez que podíamos cometer como maestros y como maestras, convencernos de que la transformación y la innovación en la educación tienen que ir por ese camino. (Tobalina, 2012, p. 9)

El ejercicio profesional eficiente no se limita únicamente a la aplicación de unos saberes o conocimientos objetivos, va más allá y requiere del análisis y del trabajo interactivo junto con una reflexión compartida, «basado en la reflexión constante sobre la propia práctica» (Confederación Estatal de MRP, 1993, p. 12).

Para Conxa Delgado, su pertenencia a un MRP le ha dado una formación que nunca hubiera conseguido en la Universidad, además de haber fomentado unas relaciones sociales con las personas pertenecientes a ellos, que las define como plenamente satisfactorias y de un valor único:

Creo que no he podido tener ninguna formación mejor, ningún máster, ninguna Universidad me hubiera aportado lo que el trabajo cooperativo con este grupo de personas me ha dado (...) me encontré con gente muy especial (...) compañeras, como enseñantes, como luchadoras, como intelectuales (...) Cada una tiene cosas diferentes que me han hecho crecer. (2004, citado en Molina Galván, 2010, p. 43)

Una formación que se realiza desde la investigación-acción, «entendemos la praxis escolar como interacción que genera una reflexión teórica, que a su vez da lugar a una modificación de la propia práctica y consecuentemente de su contexto inmediato», esta vinculación con el medio se realiza desde una autonomía profesional que interviene «en la política educativa» y en la «praxis escolar (...) procesos ambos de transformación» (Confederación Estatal de MRP, 1991b, p. 13).

Son maestras y maestros que investigan dentro y fuera de las paredes de sus aulas, que tienen conciencia de la necesidad de vincular la reflexión didáctica con el análisis del entorno social; que desarrollan su pensamiento pedagógico y político al mismo tiempo que se enfrentan a los problemas cotidianos y reales de la escuela; y que inventan prácticas diversas para la proyección social de su trabajo reflexivo. (Molina Galván, 2010, p. 92)

Maestros y maestras que pertenecen a una escuela diferente, porque esta escuela no tiene paredes, no tiene tiempos, no tiene espacios, no tiene maestros, ni directores, ni conserjes, esta escuela está:

Abierta siempre a escuchar y a discutir con personas, diferentes sindicatos..., abierta siempre a cualquier persona que quiera hablar, o sea, está muy propicia al diálogo. Luego busca siempre la formación colectiva, aprender unos de otros, entonces siempre estás reflexionando, siempre hay investigación, además siempre es probar, es no rendirse, (...) al final, es junto con personas como vas investigando. (MAJO1, p. 7)

CAPÍTULO V: IDENTIDAD PROFESIONAL Y RED DE APOYO SOCIAL

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

(Constitución de la República Española, 1931, artículo 48)

En el primer capítulo de este estudio ya nos referimos a las señas de identidad y a los valores propios de este movimiento social. Ahora volvemos a reflexionar sobre estas cuestiones con la intención de verificar si hay coincidencia entre el discurso de la Confederación de MRP y el de los integrantes de estos colectivos.

Con el cumplimiento de este propósito, obtendremos los cimientos sobre los que asentar otras dos cuestiones abordadas en este capítulo: la red de apoyo social que proporcionan estos movimientos a las personas que se integran en ellos y la formación de la identidad profesional dentro de los MRP.

Como nuestra investigación pretende comprobar hasta qué punto estos colectivos favorecen el desarrollo profesional docente, resulta necesario analizar tanto los valores como las señas de identidad comunes que se hacen visibles en la red de apoyo social y en la identidad docente. Dentro de este análisis, creemos necesario detenernos específicamente en la consideración de la esencia de la escuela pública y abordar después sus notas definitorias. La razón de la creación de un apartado específico para esta valoración de la escuela pública es simplificar la estructura del capítulo, puesto que si la incluyéramos en el punto 5.1. *La coherencia entre las señas y valores de identidad de los MRP y sus miembros*, podría conducirnos a una desorientación conceptual.

En el presente capítulo también se estudia una de las aportaciones más interesantes, a nuestro parecer, de toda la investigación: la red de apoyo social que proporcionan estos movimientos y que es una herramienta o plataforma fundamental para la construcción de la identidad profesional dentro de los MRP. Esta contribución, como hemos mencionado en reiteradas ocasiones, puede que sea la labor más importante que realizan estos colectivos.

Queremos añadir antes de comenzar el primer punto, que ha resultado muy complicado realizar una consideración analítica de cada valor y seña de identidad de estos colectivos, analizándolos de modo aislado. La educación es una realidad social, y por ello, todos los valores y señas de identidad están interrelacionados y es difícil acotar discursos que se refieran a política o al compromiso pedagógico únicamente, por ejemplo. Incorporamos unas líneas que recogen esta misma idea:

Todo problema relacionado con la escuela tiene múltiples perspectivas: política, laboral, pedagógica, social... Todas están interrelacionadas, de manera que los que se posicionen delante de cualquier cuestión escolar, directa o indirectamente, lo están haciendo sobre todos estos aspectos. (Confederación de MRP, 1989, pp. 146 y 147)

5.1. Coherencia entre las señas y valores de identidad de los MRP y los de sus miembros

Para entender mejor la ideología dominante dentro de los MRP, nos volvemos a remontar brevemente otra vez —al igual que en primer capítulo—, a cuándo y cómo nacen, ya que esto puede haber

determinado el carácter de estos. Dentro de los integrantes de casi todos los colectivos hay aún un pequeño número de miembros que formaron parte del grupo de docentes que los fundaron. Actualmente estos miembros, pese a pertenecer a organizaciones asamblearias y sin una referencia ideológica unitaria, en general disfrutaban de un mayor prestigio social —pese a que muchos de ellos ya están jubilados—.

Unos docentes que comenzaron sus andanzas «renovadoras» en una época de semiclandestinidad: «a partir de 1965, los grupos aislados de renovación pedagógica, resistentes semiclandestinos del movimiento de las escuelas nuevas, se iban conociendo y coordinando» (Domínguez, 2012a, p. 2).

Les tocó vivir un tiempo político oscuro, de represión y de falta de libertades que hizo que lucharan por el cambio. A día de hoy, pese al proceso de democratización de la sociedad, no consideran terminado el tiempo de lucha por las libertades.

Una noche y un día, probablemente he dicho noche porque no acabamos de salir del túnel del tiempo, pensábamos hace treinta y siete años que salíamos del túnel del tiempo, pero nos encontramos otra vez sumergidos en el túnel del tiempo, podemos estar en una noche tremenda que nos atenaza y no penséis que es un mensaje absolutamente pesimista, es un lenguaje optimista porque si no... (Tobalina, 2012, p. 8)

Se adueñan de la tradición pedagógica de la Escuela Nueva o la escuela activa como la denominamos actualmente. Una escuela que había estado silenciada durante todos esos años de oscurantismo dictatorial por llevar asociados unos valores éticos y morales, enfrentados a los de la ideología imperante, que impregnan toda su propuesta educativa, una propuesta pedagógica de convivencia de toda la comunidad educativa.

La Escuela Nueva como se llamaba en su nacimiento, la escuela activa como se la ha llamado después a medida que pasaban los años, y distinguiéndola de la pasiva escuela tradicional, (...) Porque ella no interpreta la transversalidad a este respecto como la dispersión fragmentaria de los mensajes éticos, sino en el sentido de que es en la práctica cotidiana del aula, y en la forma de organizar la convivencia en el centro, donde el alumno recibe «por impregnación» las virtudes morales y los valores ético-cívicos. (Gómez Llorente, 2007)

Los MRP recogen los anhelos de libertad con los que comienza la Transición española, que caminaba hacia una incipiente democracia que pretendía construir una sociedad libre y justa, la cual posibilitaba mirar a otros tiempos y a otros espacios donde estaba la auténtica inspiración de los MRP.

Nosotros realmente lo que hacemos es recoger una tradición que viene de tiempos inmemoriales, y viene de tiempos inmemoriales porque hay siempre una pulsión en el ser humano, soñar con ser de una forma libre e igualitaria con otros seres humanos y de esta idea, de este sueño es del que participamos. (Tobalina, 2012, p. 9)

La educación ha recibido a lo largo de los años multitud de enfoques, lo que ha hecho que haya avanzado en un camino lineal a veces y en otras haya tenido un movimiento pendular, pero nunca ha parado (Domínguez, 2014). En los MRP palpitan los mismos principios educativos que ya se recogen en la *Constitución Española* (1978).

En su Artículo 27, la Constitución habla del derecho a la Educación y realiza una manifestación de intenciones: 27.1: «Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza» y más aún el 27.2: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos fundamentales». Unos derechos que no se han conseguido aún en todos estos años de Democracia que llevamos, pero por los que estos colectivos siguen luchando.

Los MRP en sus documentos y en las conclusiones de sus encuentros y congresos se manifiestan de tal modo que se sitúan en una posición antagónica a la concepción del docente como un profesional apolítico y neutral, que simplemente se dedica al ejercicio de la docencia como resultado del dominio de unas herramientas técnicas y de unos conocimientos teóricos. La educación es más que esto, puesto que la educación no es tan solo una simple opción partidista «sino de logros de la civilización humanizadora a los que ya no se puede renunciar sin incurrir en concesión a la barbarie» (Savater, 1997, p. 166).

El dominio de toda una formación tecnocrática y técnica del profesorado, desarraigada de un compromiso político, de un compromiso ético, de un compromiso con la escuela de titularidad pública y con una escuela transformadora que es lo que los movimientos de renovación pedagógica y el movimiento de

transformación de las escuelas ha pretendido mantener. (Rogero, 2012, p. 9)

Esta particular visión de la educación y de la sociedad es la que pretendemos desvelar en este capítulo.

5.1.1. Renovación de la Enseñanza

Comenzamos tratando la renovación de la enseñanza para seguir el mismo orden con que lo hicimos en el capítulo primero, cuando hablábamos ya de los valores y señas de identidad de estos colectivos, pero dejaremos para terminar el capítulo la consideración de la red de apoyo social y de la creación de la identidad profesional.

Queremos empezar con un diálogo ficticio que se puede dar en la mayoría de los hogares españoles cuando llegan los hijos e hijas a sus casas después del colegio y les preguntan los padres:

-¿Cómo ha ido?

-Bien

-¿Qué habéis hecho?

-Nada. (Cosentino y Armellini, 2010, p. 100)

Puede que estos comentarios, que «no se haga nada» o más bien que «no pase nada en la escuela» hayan sido uno de los motores de búsqueda de innovación o de renovación de la enseñanza por parte de una gran multitud de pedagogos, de maestros y de maestras para que cambien las tornas y empiece a ocurrir algo. Dentro de esta multitud situamos a los MRP, «la renovación pedagógica es superar la escuela que tenemos, que es prácticamente una escuela del siglo XIX, (...) con profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI» (MAME1, p. 8).

En el documental *Cambiar la escuela con Freinet* (Martínez Bonafé, 2006), se identifica la renovación pedagógica como una manera de romper esquemas y abrir nuevos espacios, un viaje físico y sobre todo simbólico para encontrarnos como sujetos, con otro lenguaje, con otras vivencias, con otra manera de pensar,... lo contrario a la inactividad o a la pasividad de aceptar el *status quo*. Es la búsqueda de nuevas experiencias, de encontrar experiencias alternativas... un modelo de enseñanza ecléctico que tiene un sinfín de referentes, como nos reconoce Rogero: «La Institución Libre de Enseñanza, personajes de la relevancia como Giner de los Ríos, Bartolomé Cusió, Ángel Llorca

(...) la Escuela Moderna, Ferrer i Guardia, Freinet, la Escuela de Barbiana de Lorenzo Milani, Paulo Freire...» (Rogerio, 2012, p. 4).

En las Conclusiones del XI Encuentro de MRP, encontramos una definición muy concisa de lo que es la renovación pedagógica y, por ello, del contenido de trabajo de los MRP. En esta definición se sitúa la renovación pedagógica como un cambio que favorece el desarrollo tanto en el plano individual como en el colectivo, y todo a través de un planteamiento que traspasa al mundo educativo, «llamamos renovación pedagógica al cambio positivo, favorecedor del desarrollo integral e integrador, personal y colectivo, que se produce en cualquier aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto más cuanto más planificado, estable y global sea» (Confederación de MRP, 1991a, p. 13).

Luzuriaga (1967) inscribe la escuela nueva dentro del trabajo por medio «de la colectividad, en un ambiente de libertad, por medio de la actividad» (p. 29). Un estilo educativo que además de potenciar la actividad del alumnado propone un desarrollo integral, teniendo en cuenta todas las facetas del ser humano y no solo las cognitivas: «Y cada vez más, nos hace falta un estilo de educación donde todos los ámbitos tanto lo emocional o hasta lo cognitivo, también tienen que estar presentes dentro de la educación» (Aragón, 2012, p. 3).

Una renovación que tiene continuos guiños a la Escuela Nueva que ya no tiene nada de nueva —puesto que ha cumplido su primer centenario—, pero aun así, los MRP la sustentan. La renovación pedagógica no consiste en derribar todo lo que hay y empezar a construir algo nuevo, consiste en rescatar y recuperar todo lo que funciona, modificando, analizando y mejorando la enseñanza.

La renovación pedagógica del siglo XXI es hablar de lo que se hacía antes, pues si lo que hay ahora no funciona hay que renovar, y a lo mejor renovar es volver atrás, en ese sentido, en ciertas cosas que están olvidadas y que funcionaban, es probar, es innovar, es partir del error buscando algo que funcione y además con valores sociales. (MAJO1, p. 7)

Así, en el IV Congreso de MRP continúan intentando concretar qué entienden ellos por renovación pedagógica. Enfatizan en las pedagogías activas en contraposición con la tradicional utilización del libro de texto como principal recurso pedagógico. Actualmente nos encontramos en un momento en el que se abre un debate en el ámbito

educativo de hasta qué punto los libros de texto cumplen con la función de apoyo educativo. Los MRP resaltan que las características adoctrinadoras y manipuladoras sobrepasan a las de material de apoyo: «Asumimos que el proyecto y las metodologías activas y participativas forman parte esencial de nuestra propuesta y que los libros de texto son métodos de adoctrinamiento y manipulación ideológica que van más allá de lo curricular» (Confederación de MRP, 2014a, p. 6).

Carbonell (2015) defiende un modelo educativo en el cual el proceso de enseñanza y aprendizaje se sustenta desde la actividad del niño, donde los centros son participativos y el proceso educativo trasciende de las aulas y llega a la sociedad:

El primero es el de cambiar el papel del maestro, que en relación al alumno pasa a ser más cercano, de confianza, que coopera y trabaja en equipo, que acompaña, tutoriza y hace las preguntas necesarias. El segundo es el de convertir los centros en espacios de investigación y conversación, de creación de conocimiento; espacios más democráticos y acogedores, que inciten a la curiosidad. (Carbonell, 2015)

Estos colectivos frente a la escuela con funcionamiento funcional, en la que se empieza a las nueve y se termina a las cuatro, proponen una escuela total, sin horarios, sin tiempos y sin espacios definidos, para «superar las clases magistrales: el grupo —y la comunidad educativa— como explorador y generador de aprendizaje» (C1F10, p. 1). En esa escuela, como ya vimos cuando nos referimos a la formación continua del profesorado, ha de incluirse el diálogo y la reflexión colaborativa para la mejora colectiva: «La renovación pedagógica además yo creo que es eso, es dialogar, es reflexionar y el poder discutir de diferentes puntos de vista» (MAJO2, p. 4).

Una educación que propicie el aprendizaje permanente pero que también eduque para la vida:

Nosotros creemos que hay cantidad de cosas que una persona tiene que saber hacer en su vida: desde saber convivir con una pareja hasta saber cocinar, hasta saber qué me dicen cuando un partido político mete toda la alternativa económica, (...) todo eso lo que llevamos en Educación con Sentido. (Aragón, 2012, p. 3)

Podemos hablar de diversas metodologías. Quizás merezca la pena detenerse en una de ellas, la pedagogía Freinet, que ya sabemos fue

introducida en el contexto español mucho antes, pero que desapareció durante los años de Franquismo.

Una pedagogía que bueno, habían descubierto unos cuantos colegas valencianos que se marcharon a campos de trabajo en el sur de Francia siendo muy jóvenes, y allí conocieron a maestras y maestros que estaban practicando una pedagogía desconocida para ellos y era la pedagogía Freinet (...) Esos mismos maestros que iniciaron el movimiento, descubrieron que esa pedagogía ya existía en la república, que había unos maestros que habían conocido ya a Freinet. (MAEXVA, p. 3)

Sustentada en rincones de trabajo, en la búsqueda dentro y fuera del aula, en la consulta de materiales y recursos múltiples, en el trabajo cooperativo, en grupos de trabajo, etc. Una pedagogía en la que el conocimiento se construye conjuntamente, en la que se investiga y se trabaja en equipo... (Martínez Bonafé, 2006). Un ejemplo de la aplicación de esta metodología en la actualidad lo observamos en *La pedagogía Freinet actualmente con las TIC* (Casado y Villalba, 2012), o también en el Grupo de Aprendizaje Colectivo que mediante el estudio compartido, componen «espacios de aprendizaje donde poder interconectar íntimamente el estudio y la práctica» (C1F10, p. 1).

También podemos hablar del trabajo por proyectos, una apuesta educativa que se realiza sin libro de texto, donde la propuesta pedagógica nace de los intereses de los niños y de las niñas. A partir de ahí, se realiza una búsqueda de información a las preguntas planteadas por ellos mismos, involucrando el trabajo compartido de las familias. Es una actividad adapta a las motivaciones e intereses de los niños y niñas, que se realiza desde una metodología colaborativa (Hernández y Ventura, 1992), «las propuestas de los movimientos van en la perspectiva de la interdisciplinaridad, en la perspectiva del trabajo por proyectos, en la perspectiva de metodologías mucho más dinámicas, más activas, que implican una revisión profunda del currículum» (MAEX1, p. 12).

Así nos describía CEIPNA el proceso de enseñanza y aprendizaje por proyectos que se desarrolla en su centro:

Porque aprender investigando (...) supone partir de los intereses de los niños y de las niñas, porque además tiene una utilidad para ellos. Si yo me hago una pregunta y busco una respuesta, que además luego puede tener una aplicación o solución a un problema, luego va a tener

una aplicación en mi vida. Porque además tiene que ver con mi construcción personal, pero además en relación a mis compañeros y compañeras en el grupo en el que yo me desenvuelvo, es un proceso interactivo, y además es un proceso abierto. Estamos hablando de aprendizaje cooperativo, que nos permite atender y ajustarnos a los intereses y a las motivaciones, a las necesidades, a las dificultades y a las situaciones muy variopintas de nuestros niños. (CEIPNA, p. 13)

Una escuela que «no tiene paredes», puesto que hay que «acabar con la idea clásica de que el aprendizaje se da entre cuatro paredes o frente a un ordenador (...) Hay que salir fuera de las mismas y explorar las posibilidades educativas que ofrece el entorno» (González Alcocer, 2014, p. 1). Una innovación pedagógica que se sustenta en la incertidumbre, la auténtica herramienta del avance científico, un devenir al que siempre le acompaña la inquietud por ir más allá y por ver lo que hay «allende los mares».

El pellizco en el culo que hace que un maestro cuando esta apunto de dormirse recuerde que hay siempre una nueva pregunta, una nueva inquietud, una ventana por abrir, una pregunta por hacer y una respuesta que todavía no tenemos del todo construida, y que eso nos sigue obligando a caminar, a investigar y a preguntarnos. (MAEXVA, 2011, p. 14)

Otra de las propiedades que hemos observado dentro de los MRP es su apertura a cualquier miembro de la comunidad educativa —en sentido amplio—, cualquier persona que quiera participar o pertenecer a un MRP lo puede hacer. Son lugares abiertos y amistosos a todo el que se quiera acercar a ellos y trabajar conjuntamente.

En el seno del colectivo «Escuela Abierta» tenemos todo tipo de profesorado de todas etapas, pero además de todas las instituciones y de ninguna filiación, y somos capaces de convivir, y somos capaces de trabajar juntos, porque los objetivos o el objetivo central de estos colectivos es la renovación y transformación de las prácticas pedagógicas. (Rogero, 2012, p. 3)

Esta heterogeneidad se origina desde la consideración de que la actividad educativa no es exclusiva de los docentes, sino de una amplia gama de profesionales —y no profesionales— que interactúan en el ecosistema educativo y social de la escuela: «no se trata de una actividad exclusiva de los especialistas docentes, ya que es compartida por otros agentes como trabajadores de calle, educadores, y en especial

por los medios de comunicación y las familias» (Pacheco, 2015, Cuaderno de campo2, p. 32)

Además, pretenden aglutinar a docentes de todas las etapas educativas como un valor en sí mismo. Esta es una de sus fortalezas, puesto que les posibilita tener una visión más completa y global de todo el sistema educativo: «Una de las riquezas de este colectivo, es que siempre ha habido gente de todas las etapas educativas, de todos los ámbitos del sistema educativo, tanto formal como no formal» (MAEX1, p. 4).

Entienden que la educación ya no es solo patrimonio del profesorado; la educación es una responsabilidad compartida por toda la sociedad y dentro de esta comunidad, cobran especial importancia todas aquellas personas que de alguna manera se dedican a la formación y desarrollo cultural o refuerzo de lo social, como la gente del teatro, del circo, los músicos, los pintores... «Educar no es solo cosa de maestros y de maestras, siempre hemos pensado que educar siempre es cosa de todo el mundo que le rodea, especialmente de aquellas gentes dedicadas de forma sensible a la formación social» (Tobalina, 2012, p. 10).

Toda esta apertura al entorno les facilita una visión más global del acto educativo. Así, los docentes siempre hemos dado una importancia crucial a los contenidos del currículum, pero hay otros muchos factores determinantes para la renovación pedagógica, como pueden ser «la organización del centro en aulas; horarios; agrupaciones de alumnos por edades; tutorías; canales de comunicación; adecuación a la realidad laboral y familiar; mobiliario; distribución de espacios...» (Imbernón, 1993, p. 83). Y dentro del currículo, potenciar el diálogo cultural con la comunidad educativa para elaborar un currículum ajustado al contexto, «tener en cuenta el diálogo cultural entre los saberes producidos en la calle, populares, de sentido común, etc., y los saberes sistematizados en el interior de la institución educativa (...) colaborar y participar en el desarrollo curricular» (Confederación Estatal de MRP, 2014a, p. 4).

Assmann (2005) opina que el principal motor del aprendizaje es la curiosidad y el placer por aprender frente al viejo paradigma de la «cultura del esfuerzo» o la «cultura del esclavo». Fourcade va un paso más allá en *Hacia una renovación pedagógica* (1973), donde nos apunta al amor como principio fundamental de la educación: «yo veo la escuela como un corazón, y no solamente como un cerebro» (p. 137). Esto también lo confirmaba Manuel Siurot: «la primera palabra de la educación es el amor al niño» (1935, citado en Baizán, 1991, p. 392).

En esa misma línea se situaban también Foerster y Ros (1963), para quienes la alegría y el amor consiguen lo que no consigue la disciplina y la autoridad. «El motor de esta escuela (...) tiene una raíz en el amor (...) el amor es múltiple: es hacia el propio trabajo (...) es hacia el saber (...) es hacia ese sentir interno que mueve al respeto de los niños y niñas» (Cosentino y Armellini, 2010, p. 89).

Una escuela que habla de la educación desde el corazón, para «resituar lo intelectual en el corazón de lo afectivo, sabiendo que las emociones y los sentimientos juegan un papel central en el aprendizaje» (Confederación Estatal de MRP, 2007, p. 14). Tendemos a sobreestimar los aspectos cognitivos de la enseñanza olvidando o menospreciando a veces los aspectos más emocionales, como si estos no influyesen en el funcionamiento cognitivo de las personas, pero sobre todo en la convivencia, y en definitiva, en la felicidad de estas: «si la educación afectiva entra en las aulas y en los centros, educaremos personas más afectivas y humanas, más sociables y comprometidas frente a la injusticia y la desigualdad» (C4CFM2013a, p. 3).

En definitiva, los MRP en su apuesta por la renovación pedagógica como apunta Yáñez (1997) en su estudio etnográfico sobre «Tamonante» o Esteban Frades (1994) en su estudio sobre «Concejo Educativo», ponen en marcha una gran cantidad de propuestas nuevas e innovadoras en las escuelas.

Quiero decir que durante todo este tiempo de forma sistemática hemos estado reflexionando, trabajando y manteniendo propuestas que han pretendido y pretenden ser innovadoras, dentro tanto del trabajo en el aula como en el seno de la escuela de titularidad pública. (Roger, 2012, p. 2)

Como decía Freinet —según MAEXVA—, «la didáctica no puede mirarse aislada de la vida, y la vida no puede mirarse aislada de la escuela, de la pedagogía y de la educación» (MAEXVA, p. 13). La pedagogía cambia el mundo y el mundo cambia la pedagogía, por eso los MRP cambian la escuela y el mundo que nos rodea, enseñándonos un camino y mostrando una senda en la que poder desarrollarnos como personas integrales.

5.1.2. Los MRP y su posicionamiento político

Los MRP se posicionan ideológicamente dentro de la macro política educativa, aunque también manifiestan su posicionamiento político en su arraigo al entorno cultural y en la investigación educativa llevada al aula.

José Domínguez asegura que «la actividad más política del ser humano es la educación» (2015, cuaderno de campo, p. 26). Probablemente esta actividad política de la educación está relacionada con las preguntas que se hacía Martínez Bonafé, «las más viejas y simples preguntas sobre a quién le interesa y quién se beneficia con nuestro trabajo en las escuelas» (2002, p. 88). Lo cual también debe ser relativo a la diferencia entre la docencia como oficio que se aprende con la práctica y la imitación y la docencia como profesión superior, que tiene unas consideraciones éticas, morales y socio-políticas que no podemos dejar de tener en cuenta. Así, Alfonso Gutiérrez (2003, p. 51), ya nos exponía que a lo largo de la historia, «el deseo de unos pocos de mantener el poder ha llevado a mantener también la ignorancia de otros muchos», propiciando una educación que necesariamente no «conlleva ni liberación ni transformación del *statu quo*».

Hemos de situarnos ante el hecho consolidado de la escuela neoliberal que determina un «modelo escolar que considera la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico» (Laval, 2004, p. 18). El maestro o maestra que no realiza una actividad ética, moral y política, está reforzando el modelo neoliberal de estratificación de clases: «no podemos estar separados de lo que nos pasa en nuestro entorno político, porque si estamos separadas de lo que nos pasa en nuestro entorno político podemos estar viviendo un sueño desutópico, no un sueño utópico» (Tobalina, 2012, p. 13).

Los MRP defienden una lucha política y social en defensa de una sociedad libre y democrática, a través de una escuela libre, participativa y creativa, donde los valores libertadores estén implícitos y los puedan vivir los estudiantes. Algo que observamos en el documental *Cambiar la Escuela con Freinet* (Martínez Bonafé, 2006). «La práctica y la teoría escolar tienen un carácter sociopolítico, implica el establecimiento, desarrollo y defensa de ciertas opiniones, principios y criterios —articulados en nuestro caso en un modelo de escuela pública—» (Confederación de MRP, 1991, p. 13).

Un claro compromiso político ante la ciudadanía que obliga a posicionarse ante los intereses del pueblo dentro del servicio público que es la educación, y al que debe estar orientado en todo momento: «La educación es una actividad política por esencia porque nos obliga a posicionarnos en nuestra polis, en nuestro entorno, y no es lo mismo querer o desear un bien común que desear el único bien que sea el mío, y esta posición es una posición política» (Tobalina, 2012, p. 14).

La renovación pedagógica debe pensarse como una experiencia personal que se vive y se reinventa continuamente, un cuerpo vivo que evoluciona en relación al medio y al sujeto que lo vive. Por ello, estos colectivos utilizan el debate como herramienta para analizar y reflexionar las implicaciones sociales y educativas de las leyes:

Nosotros trabajamos desde el debate político de legislación educativa o de situación política educativa más o menos, ¿no? Entonces ahí, sí que hemos intentado a lo largo del tiempo dar como respuesta a lo que ha ido saliendo, desde cuando salió la LOCE, bueno incluso antes, la LOGSE, después la LOCE, después la LOE, incluso el acuerdo que iba haber de pacto educativo con el Ministro anterior. (Aragón, 2012, p. 5)

Cualquier posicionamiento pedagógico incluye necesariamente un posicionamiento político (Arbeláez, 2009). Los MRP son reactivos reaccionando ante una ley o un hecho, pero a la par, son proactivos por medio de la creación de pensamiento (Confederación Estatal de MRP, 2012, p. 1). Se comprometen a la acción política y a la lucha ante leyes o imposiciones que se consideran injustas.

La realidad política la tenemos que analizar porque hay leyes que nos favorecen, hay leyes que nos perjudican y hay leyes que hay que aplastarlas literalmente, hay que poner toda la carne en el asador para aplastarlas, porque son malas leyes y no solo favorecen una buena educación sino que favorecen una mala educación. (Tobalina, 2012, p. 13)

Desde que existen, los MRP han estado proponiendo planteamientos generales diversos para organizar el sistema educativo. La LOGSE — que recoge una parte del lenguaje pedagógico utilizado por los MRP—, hace pensar que realiza una propuesta práctica de los planteamientos pedagógicos teóricos de estos colectivos, pero en el desarrollo y especialmente en la aplicación de la ley, hay un gran olvido de lo

enunciado. Sucesos como estos hacen que los propios MRP se consideren infravalorados por la propia Administración:

Vemos muy insuficientemente recogidos nuestros planteamientos en los desarrollos legislativos y en las leyes generales (...) La LOGSE en todos sus presupuestos sí recoge muchas cosas que proponen los MRP, los lleva a la ley y luego no los desarrolla en los ámbitos fundamentales, que debería haberlo hecho, que es en la revisión del currículum donde para nada recoge las propuestas. (Rogeró, 2012, p. 12)

Una influencia clara que se dio en parte porque durante los primeros años en el poder del PSOE, este utiliza y recluta a diferentes miembros de los MRP, principalmente los más destacados, para poder gestionar sus planteamientos educativos en un momento en que no disponía de su propio equipo especialista en educación (Lorenzo, 1999, p. 20). Esto hace que aparentemente hubiera una gran influencia de los MRP en la ordenación académica, pero que realmente no se dio.

Hay mucha gente que dio el salto de los MRP a la Administración. Eso debilitó a los MRP en los años 80. Muchos miembros son absorbidos por la Administración. Por eso encontrábamos nuestros referentes culturales en la ordenación académica. (Père, 2016, Cuaderno de campo2, p. 60)

Es en la actividad política, según Aragón, donde deben tener un trabajo importante estos colectivos, no ya solo porque puedan hacer propuestas a las administraciones educativas y políticas, sino porque son ellos los que deben trabajar con el profesorado para conseguir una alternativa. Por ello, entre las posibilidades de trabajo y sobre todo de concienciación está «actuar lo más posible, bien con cursos de formación, bien con charlas, bien con trabajos...» (Aragón, 2012, p. 2).

Así dentro de las actividades concretas de ámbito político llevadas a cabo por estos colectivos, empezaremos por reseñar una declaración de la Federación Madrileña de MRP en febrero de 2012, ante el Decreto de Escolarización de la CAM que regulaba a toda la Comunidad Autónoma como zona única de escolarización. En esta declaración exponen la iniquidad del Decreto que va a aumentar las desigualdades sociales y limitar el fin compensatorio de la educación, fomentando la segregación y la creación de centros de primera y de segunda, o incluso de tercera clase... «Las víctimas serán, como siempre, los más débiles. Abre mucho más todavía la posibilidad de segregación de centros y de

alumnos y se acentúa mucho más la consolidación de centros de *élite* y de *centros-gueto* en determinados territorios» (C10FMM2012e, p. 1).

La lucha política de los MRP es muy diversa, puede ser en ámbitos municipales, autonómicos, estatales o incluso ante diversas Leyes Orgánicas como puede ser la actual LOMCE. Podemos comprobar que dentro de una campaña de presión —*Diálogo por la Educación*— capitaneada por LEQNU, se realizan manifiestos diversos, debates en el Ateneo de Madrid²³ e incluso videos²⁴.

Educación: el compromiso de derogación de la LOMCE y la apertura de un proceso abierto a la ciudadanía y a la comunidad educativa para elaborar una nueva ley de educación consensuada y no un Pacto de Estado entre partidos e intereses económicos que excluyan a la comunidad educativa. (C5F19, p. 1)

Dentro de esta denuncia política, como ya mencionamos en el anterior capítulo, «Escuela Abierta», durante el curso escolar 2012/13, promovió dentro del Foro por la Educación de Getafe una serie de actos y ponencias críticas sobre la inminente LOMCE —se aprobó el 28 de noviembre de 2013—. Estos encuentros estaban dirigidos a docentes, familias y a la ciudadanía en general, y pretendían concienciar y movilizar a esta ciudadanía ante la próxima Ley de Educación. Se trabajaron ocho temas distintos en otras tantas sesiones, pensados de acuerdo al posible interés de los distintos colectivos a los se dirigían:

- Formación Profesional Dual, ¿es posible en España?
- ¿En qué afecta la LOMCE a la Educación Infantil?
- La Educación Primaria y la LOMCE. Las pruebas externas en Educación Primaria.
- El profesorado: desconfianza y desprofesionalización con la nueva ley de educación.
- Evaluación externa: reválidas, control y negocio.
- ¿Dónde queda la atención a la diversidad con los recortes presupuestarios y con la LOMCE?
- Participación y jerarquización en educación: dirección empresarial de los centros educativos.
- ¿Qué autonomía de los centros educativos según la LOMCE? (C11EA2012c, p. 1)

²³ El debate *Diálogo por la Educación* del 31 de mayo de 2016.

²⁴ En el mes de marzo de 2016 se lanzó a las redes sociales el video *Diálogo por la Educación* que fue coordinado por LEQNU.

Se trabajó a través de los borradores de la propia Ley y a las distintas filtraciones que del mismo iban realizando los medios de comunicación y el partido en el Gobierno, ya que como todo se realizó previo a la aprobación de la Ley, no se disponía de ningún documento definitivo y veraz sobre ello. Podemos intuir por los recuerdos que tenemos que fue un momento muy tumultuoso, ya que hubo constantes filtraciones, cambios de los borradores e informaciones contradictorias, lo que hizo muy difícil saber cuál sería el texto definitivo, aunque el espíritu transversal neoliberal y mercantilista que impregna toda la Ley permaneció en todos los textos previos.

El trabajo del Foro de Educación fue sobre todo de agitación y sensibilización política, con la pretensión de activar la conciencia política desde la base, la ciudadanía, para que se creasen nuevos foros de diálogo y participación. En esta misma línea ya se manifestaban en su tercer Congreso:

Su perspectiva no debe limitarse al apoyo a reivindicaciones puntuales (aún sin rechazar esta posibilidad) sino que se extiende a potenciar procesos de reflexión-acción que promuevan movimientos de base y reconstruyan el debate público y la participación ciudadana. (Confederación de MRP, 1996, p. 34)

El trabajo político de los MRP abarca un montón de frentes. Así, podemos recordar que hace unos años hubo una campaña de desprestigio desde la CAM hacia los aspirantes a funcionario docente. Al parecer por los datos que se publicaban en los medios de comunicación, había aspirantes que tenían un gran desconocimiento de lo que denominamos «cultura general» (Álvarez, 2013). «Escuela Abierta» realizó en marzo de 2013 para que se publicara en el periódico *El País* una nota de prensa, que nunca vio la luz, aunque en ella se contestaba a la Consejería de Educación sobre la difamación que hacía hacia los aspirantes a maestros y maestras de Primaria con respecto a su nivel cultural:

La noticia, distribuida por la Consejería de Educación, pone de manifiesto una vez más el interés de la Comunidad de Madrid por denigrar a los colectivos de profesionales, como médicos, profesores y otros colectivos que se han enfrentado a las políticas de recortes. (C5F8, p. 1)

Dentro de las acciones particulares que desarrollan, también podemos encontrar el documento *Guía para la reflexión sobre las políticas educativas*, creado por el GAC de Getafe (C5F18). En esta guía se incluyen los puntos sobre los que podemos reflexionar ante las medidas educativas tomadas por la Administración en la LOMCE. Después de la reflexión —y análisis—, induce a la toma de partido y al posicionamiento ante una línea de trabajo pedagógico y de actuación política. Dentro de esta línea también se encuentra otro documento, *La Programación didáctica del Ministerio*, elaborado por Juan José Reina (2013) —ex inspector educativo de la CAM— para la Escuela de Verano de 2013 de «Escuela Abierta». En este documento, Reina manifiesta una auténtica repulsa a la actual LOMCE y pide la movilización y la insumisión a la Ley Orgánica. Además, queremos incluir dentro de este apartado el trabajo de difusión y de concienciación política que realiza el trabajo *Reválidas con la LOMCE*, de Rafael Feito (2013), que se presentó también en la citada escuela de verano. Y ya por último, recogemos un acta de una asamblea de «Escuela Abierta», en el cual proponen realizar un comunicado de denuncia ante las pruebas externas de la LOMCE: «La prueba a los niños y niñas de 5 años. Quedamos en elaborar un escrito como colectivo que denuncie lo que significa esta prueba. Se encarga Julio de hacer un primer borrador y enviarlo para recoger aportaciones» (C11EA2013c, p. 1).

En general, encontramos unas reivindicaciones socio políticas en la que buscan confluencias con otros colectivos sociales, aunando esfuerzos y propiciando una mayor efectividad difusora y de acción:

¿Hacemos política? Lógicamente. Somos una asociación que es social, entonces lógicamente hacemos política, no parlamentaria, pero hacemos política y colaboramos con gente que está haciendo política (...) Nosotros pretendemos incidir socialmente en una sociedad que sea más participativa, que haya menos desigualdades, entonces sí que colaboramos con organizaciones sociales para hacer proyectos, para hacer formación, para lo que sea. (Aragón, 2012, p. 2 y 3)

Podríamos extendernos más aún en este punto, pero consideramos que su posicionamiento y su actividad política están muy enraizados en el compromiso pedagógico y en su vertiente como movimiento social, de los cuales vamos a hablar a continuación.

5.1.3. Compromiso Pedagógico

Vivimos en el mundo de las palabras, realizamos nuestras concepciones intelectuales desde el lenguaje, lo cual nos lleva a identificar el lenguaje como la herramienta para la definición de los objetos y conceptos (Chomsky, 1980). Precisamente cuando nos situamos ante lo que puede ser el compromiso pedagógico de un MRP o más bien ser integrante de un colectivo de renovación pedagógica, hay un término que se sigue utilizando para hablar de dicha pertenencia, «militancia», palabra que cada vez se utiliza menos en nuestro mundo puesto que indica un alto grado de involucración profesional y personal a una causa —especialmente utilizada para la pertenencia en un partido político—.

Los miembros de los MRP no son miembros o socios, como afirmaba Elvira Mondragón en *Cambiar la Escuela con Freinet* (Martínez Bonafé, 2006), los integrantes de un MRP son militantes.

A partir de esta militancia, los MRP se plantean una renovación de la enseñanza que cambie el mundo: «los movimientos de renovación pedagógica quieren que haya una sociedad mejor» (Tobalina, 2012, p. 8). Para ese propósito se necesita la involucración profesional y personal de los docentes en una educación de calidad, en una educación transformadora de la sociedad. «No existe otra opción que desarrollar una educación comprometida con la transformación y mejora del mundo en que vivimos» (C4CFM2013a, 2013, p. 3).

Una educación que trascienda las paredes de las aulas y de las escuelas para impregnar a toda la sociedad. Para ello es necesario un docente que salga fuera del aula y se comprometa con esta causa que se ejerce veinticuatro horas al día, siete días a la semana:

Nunca entendemos ni entenderemos que el papel del maestro o de la maestra sea llegar a la clase a las 8 de la mañana y decir lo que sabe, siempre entenderemos que es un compromiso de 24 horas, 365 días al año, con una realidad que a veces es muy limitante y a veces extremadamente limitante como ahora, que necesita ser transformada. (Tobalina, 2012, p. 9)

El docente es una herramienta de cambio social de primer orden, al ser un sujeto instruido y cercano a la sociedad civil. Cuando desde Occidente se crean estrategias de desarrollo para los países

empobrecidos (UNESCO, 2000), comprobamos que siempre se considera al maestro como un actor principal para la mejora y el cambio social. Esto no es distinto en nuestra sociedad o al menos desde la posición de los MRP, quienes consideran que el maestro y la maestra aún tienen un papel esencial en el desarrollo y la defensa de las reivindicaciones sociales.

Nuestros Movimientos de Renovación Pedagógica son la concreción de un particular devenir histórico, y la forma concreta que en el espacio de la escuela toman las luchas emancipatorias —sociales y profesionales— del sector más vanguardista de los trabajadores de la enseñanza. (Martínez Bonafé, 1990, p.12)

En esta línea situamos a Aragón, cuando nos describe cómo se puede transformar la escuela y por dónde debe empezar el cambio social. Así, nos subraya que todo empieza en el aula y desde allí sale hacia afuera, empezamos por lo concreto y particular, para llegar a lo amplio y general: «Nosotros creemos que debe seguir a la largo del aula, es decir, que la realidad que tenemos que cambiar inicialmente es la de mi clase o la de mi centro» (Aragón, 2012, p. 1).

En un perfil parecido situamos a MAEXVA, para quien la escuela es una herramienta con la que comenzar a cambiar la sociedad: «Que la renovación pedagógica es al mismo tiempo el cambio dentro del aula y el cambio de la sociedad (...) que la escuela y que la educación es una de las herramientas fundamentales de ese proceso de emancipación» (p. 9).

La actividad educativa tiene principalmente dos dimensiones: una técnica, que ya la hemos visto en el anterior capítulo, pero también una ético-política de responsabilidad social hacia la ciudadanía. Por tanto, la calidad educativa va pareja a conseguir el éxito educativo y personal —de toda la comunidad educativa—:

Una dimensión ética que emana del derecho a una educación de calidad y al éxito educativo personal (...) Es poner la dimensión técnica al servicio de la dimensión ética e ir cambiando constantemente la dimensión técnica para hacerla más adecuada y más eficaz a la dimensión ética. (MAEX2, p. 4)

Pero también un compromiso pedagógico que implica una lucha contra la desmemoria, contra unas clases dominantes que ejercen el poder y que pretenden que las clases populares sigan sin tener su propia

historia; que cada combate empiece desde cero y que cada logro sea nuevo y no se consolide ante una desmemoria como estrategia de poder y control político, social y económico.

En las leyes educativas encontramos un olvido intencionado de la pedagogía de Freire, Freinet o cualquier otro representante de la escuela activa. Gimeno Sacristán en la ponencia *Cuando el alumnado rechaza la escuela* (2013, cuaderno de campo, p. 3), habla de esta omisión predeterminada por parte de los poderes fácticos, de manera que resalta la significancia de que no haya o no sea objeto de estudio el tema *La escuela pública*, una escuela al servicio del pueblo. La escuela tiene el poder de modificar la sociedad, no es lo mismo por ello una escuela que otra, al «hacer escuela creaba el mundo en el que vivía» (Tavernini, 2009, citado en Cosentino y Armellini, 2010, p. 55).

Lo cual nos confirman los propios militantes de los MRP: «el concepto de renovación pedagógica de *Escuela Abierta* es un medio para la transformación social» (MAJO1, p. 5).

Dentro de esta transformación social encontramos iniciativas de los MRP para movilizar a la ciudadanía en la lucha por unos servicios de calidad. Así cuando surgió el movimiento 15M, varios miembros de los MRP de la CAM intervinieron en sus asambleas, principalmente en las de *Educación* o de *Servicios Públicos* en general. Por ello, no es de extrañar que dentro de las *Conclusiones del eje 3: Servicios Públicos* de estas asambleas del 15M, se aprecie claramente una similitud en la concepción de los servicios públicos como derechos públicos del 15M con los planteamientos de los MRP: la defensa de la escuela pública para garantizar «los derechos de la ciudadanía, en una sociedad donde se luche por el bien común»; la «defensa, transparencia y gestión» de los servicios públicos «es el deber y el derecho» de todos y todas; la «eliminación de los conciertos»... (C5F11, p. 1). Lo cual enlaza con el «compromiso también social y político para intentar transformar las cosas y sobre todo nuestros entornos sociales» (Tobalina, 2012, p. 20).

Ya vimos en el capítulo primero del presente estudio, que los MRP sostenían que las escuelas deben estar circunscritas a una determinada zona geográfica, puesto que además de que con ello conseguimos que el alumnado este más integrado en la escuela, también la escuela está más vinculada a su contexto, algo esencial para la obligación moral que tiene de responder a las demandas sociales más cercanas:

Dando un paso más, nosotros creemos que un movimiento de renovación debe de estar implicado en las zonas y en los centros, no solamente en los centros sino también en las zonas, muchas veces no es la realidad de un centro la que marca mi trabajo o la que marca socialmente el trabajo educativo que se está haciendo. (Aragón, 2012, p. 3)

Dentro de esta implicación con su entorno, nació la Red de Apoyo Solidario del barrio de La Alhóndiga de Getafe. Pretendía dinamizar las distintas iniciativas sociales del barrio: microcréditos, banco de tiempos, educación informal, etc. En esta iniciativa participaron activamente distintos miembros de «Escuela Abierta». Se fraguó una coordinación entre «Escuela Abierta» y la Red de Apoyo Solidario para conseguir sinergias positivas en los dos colectivos (C5F6). Fue un trabajo conjunto con la Red de Apoyo Solidario y con el Grupo de Economía Solidaria —principal promotor de la iniciativa—:

La Red de Apoyo Solidario que está sostenida desde el Grupo de Economía Solidaria (GES) que concreta su acción en el barrio de la Alhóndiga de Getafe. Nos expusieron el nacimiento y procesos seguidos por el GES y las acciones en marcha de la Red de Apoyo Solidario. Nos pareció un trabajo muy importante y positivo lo de seguir en contacto con ellos. (C11EA2014a, p. 1)

La liberación del ser humano, como ya hemos observado, es un compromiso pedagógico para una escuela emancipadora, pero que además lo libere unido a sus congéneres. Un proceso para reforzar valores universales como la solidaridad, incluyendo el trabajo y apoyo mutuo o la cooperación ante la competición y el egoísmo, en definitiva, conseguir un ser más humano.

Una escuela que haga a los seres humanos más libres, que les haga más sujetos, más dueños de sí mismo, en una perspectiva más colectiva, no individualista, no competitiva, una perspectiva de cooperación (...) la escuela tiene que cumplir otro papel, un papel más liberador. (MAEX1, p. 4)

En definitiva, la renovación pedagógica está íntimamente relacionada con el compromiso del docente hacia sus congéneres y hacia la vida, entendiendo a esta como todo el medio que le rodea; además del amor hacia los otros y hacia su tierra.

El contenido de la renovación pedagógica viene marcado por la idea del compromiso social del docente. El compromiso con la vida, la

libertad y la relación amorosa también con la tierra. (Martínez Bonafé, s. f., citado en Rogero, 2016, p. 1)

5.1.4. Modelo de Profesorado

El presente apartado intenta plasmar el modelo de profesorado que se encuentra en los documentos de los MRP y que solicitan sus militantes. Es evidente que esta caracterización se encuentra implícita en todo el trabajo, aunque aquí la hemos recogido brevemente para plasmar de un modo más conciso algunas peculiaridades por las que entendemos la importancia clave que tiene el profesorado dentro del sistema educativo.

Aragón (2012) considera que las leyes educativas influyen radicalmente en las propuestas y aplicaciones educativas, y aún más en la organización de los centros, pero que aun así, los enseñantes siempre tienen capacidad de actuación ante esa ley y pueden interpretarla y aplicarla fielmente de acuerdo a las intenciones de los legisladores, o ser totalmente insumisos a ella y mediante su propuesta pedagógica hacer que fracase. En esa misma línea se manifiesta Tobalina:

Y desde mi trabajo de aula a lo mejor yo no puedo cambiar eso, pero a lo mejor lo que puedo cambiar es la aplicación, es decir, yo lo que puedo hacer es no poner a los chavales y a las chavalas en fila o ponerlas de otra manera en una actividad distinta, cooperativa. (Tobalina, 2012, p. 1)

Para los MRP, el profesorado tiene cinco funciones que le realizan como profesional cualificado y que son la médula espinal de su trabajo: la «atención al proceso educativo del alumno» que ocupa la primera posición, la segunda viene relacionada con «la coordinación y la gestión del aula y del centro», la tercera con «las tareas de apoyo», la cuarta es «la relación con la comunidad educativa» y ya en la quinta posición está «la continua adaptación curricular». (Confederación Estatal de MRP, 1993, p. 12).

De estas funciones, ellos infieren que un auténtico profesional es aquel que tiene autonomía y responsabilidad sobre su ejercicio profesional. Por lo tanto, si el docente no asume de pleno derecho esta autonomía y responsabilidad, no conseguirá una profesionalización de su ejercicio docente y ejercerá, como ya vimos en el capítulo II del presente estudio, una «semiprofesión» u oficio.

Para Gutiérrez (2005), los MRP dignifican la función docente por medio de su trabajo y del cuestionamiento al profesorado a título individual y colectivo ante sus creencias y prácticas educativas. Así, facilitan que el profesorado tome conciencia de que el trabajo pedagógico influirá en la construcción social y cultural del alumnado, y por trabajo pedagógico englobamos todo, no solo la metodología aplicada, sino la planificación y selección de contenidos, objetivos, criterios de evaluación... —es decir, las recogidas en las cinco funciones anteriores—.

Por tanto, cuando observamos a un enseñante que no se responsabiliza de todos estos aspectos docentes, no se está enfrentando a la problemática social y cultural en la que se inscribe la acción educativa; incluso puede afirmarse que la está aceptando:

Las propuestas de los MRP implican una toma de conciencia del profesorado respecto de las bases ideológicas que fundamentan su práctica docente. Implican una formación que ayude a ver la cultura como un proceso social que se desarrolla a través de los conflictos de intereses. Los MRP no podemos plantear el problema de la coeducación o de la democracia en el centro, al margen del problema de la evaluación o de la selección de contenidos de cada área. (Martínez Bonafé, À., 1994, p. 37)

Uno de los hándicap que arrastra cierta parte del profesorado para la asunción de estas responsabilidades, ya pueda ser por una deficiente formación permanente o inicial, es que no se siente capacitado para seleccionar el currículo educativo y con ello su adaptación curricular, por lo que se somete a la selección que realizan las editoriales mediante la concreción que llevan a cabo en sus libros de textos:

El creciente rechazo hacia el debate curricular, pues siente que no controla las claves del discurso y como consecuencia espera que le vengan dadas desde más arriba por equipos de expertos que son los que realmente saben lo que se debe hacer y para qué; en último término, por las propuestas editoriales. (Confederación Estatal de MRP, 1993, p. 8)

Los MRP nos acercan a la cuarta función, la «relación con la comunidad educativa», cuando nos especifican la importancia de la involucración personal de los docentes con el medio social y cultural en el que se encuentra sumida la escuela: «Un mayor conocimiento y

compromiso con el entorno natural y socio-cultural de la escuela puede facilitar las tareas, así como promover la relación y colaboración familia-escuela» (Confederación de MRP, 1993, p. 16).

Aunque es muy importante tener en cuenta estos procesos que profesionalizan o desprofesionalizan al docente, como ya hemos visto en el capítulo II del presente estudio, los MRP consideran igualmente importantes otros factores en esta profesionalización. Factores eminentemente éticos y que responden al compromiso social que tiene el profesorado como agente de transformación social.

Para nosotros ser maestro o maestra es estar comprometido con un sueño de sociedad diferente, no solo con un sueño de escuela diferente, sino con un sueño de sociedad diferente. Por eso (...) educar no es trasladar lo que sabemos, desde nuestro punto de vista educar es transformar. (Tobalina, 2012, p. 9)

Un compromiso ético que es justo lo que se necesita para este siglo XXI como se necesitaba para el siglo XX, y no un nuevo perfil docente: «Haber puesto mucho más de relieve la potencialidad del compromiso ético del profesor, de la necesidad de un nuevo perfil docente para la educación del siglo XXI» (Roger, 2012, p. 10).

Que empodere a la ciudadanía en la educación y la política por medio de la participación de esta en los espacios públicos: «Potenciar procesos de reflexión-acción que promuevan movimientos de base y reconstruyan el debate público y la participación ciudadana» (Confederación de MRP, 1996, p. 34)

Este compromiso ético se correlaciona con una ideología política progresista de sus militantes. Eso sí, lo que no conocemos a ciencia cierta es si esta ideología progresista marcó la dedicación a la enseñanza y la militancia en un MRP o al contrario, la militancia en un MRP ha hecho posible tal ideología política, por una identidad profesional y personal creada en el propio seno del colectivo, algo que pretendemos descubrir más adelante. Pese a ello, encontramos testimonios que hablan del acercamiento a estos movimientos por una tendencia ideológica clara:

El encuentro con un discurso y una práctica histórica pedagógica libertaria que me ilusionaba y con la que yo veía que se podía hacer la revolución. La revolución no solo consistía en cambiar la propiedad de los medios de producción, también había que cambiar los

corazones y las mentes de las personas y para eso, la educación tenía un papel fundamental. Yo creo que por eso me hice maestro, por los movimientos de renovación. (MAEXVA, p. 2)

Un docente que se apodera del conocimiento y que es capaz de generar procesos de reflexión sobre el mismo, su origen y sus consecuencias, es un docente que investiga y crea conocimiento, un conocimiento del que se apoderan sus educandos. Por ello, puede decirse que hay un proceso de empoderamiento mutuo, el maestro de su profesión y el pueblo de su cultura.

Impulsar al docente a que sea un investigador, generador de problemas, creador de proyectos, creador de conocimiento y de currículum en relación con el conocimiento que quiere construir con el conjunto de la clase, incluidas las demás personas a las que esta se abre para constituir una comunidad de aprendizaje. (Confederación de MRP, 2014c, p. 7)

Un compromiso que lleva asociado una dedicación personal y profesional mayor; un gusto por el trabajo bien hecho que requiere paciencia, creatividad e imaginación y que posibilita la creación de proyectos propios (Martínez Bonafé, 2015). Además, este compromiso viene acompañado de la asunción de tiempos extras de trabajo, puesto que hay cosas que no se pueden realizar en periodos lectivos y necesitan de nuestro tiempo personal, como pueden ser los momentos para coordinarnos, debatir, tomar acuerdos... «Requiere que a lo mejor las reuniones que tenemos en los colectivos vayamos por las tardes, y a lo mejor estemos hasta las diez de la noche organizando un encuentro. Pues todo lo que al final se está creando poco a poco requiere implicación» (Chapinal, 2012, p. 16).

Un compromiso que lleva asociado un reconocimiento propio como profesional experto e intelectualmente preparado para los retos educativos, políticos y sociales que van parejos a este ejercicio profesional: «se reconocen a sí mismos como trabajadores y trabajadoras intelectuales transformadores en el sentido de búsqueda de un modelo de escuela y de sociedad distinto del actual» (Rogerio, 2010, p. 151).

Se contrapone este modelo al empobrecido rol del maestro según el cual se le define como un trabajador en una posición subordinada tanto a nivel salarial como a nivel de independencia y autonomía profesional, el cual se limita a realizar una tarea encomendada por expertos.

El maestro actual es aquel que enseña a otros en una posición subordinada a otros, recibiendo de otros por esta actividad un salario para que se reproduzca socialmente mediante un consumo condicionado por la cuantía de un salario que fijan otros (...) le vacían el contenido egocéntrico de su ser. (Elejabetia y Rendal, 1983, p. 164)

Podemos concluir que el modelo socialmente imperante de profesorado es un modelo que presenta al docente como un profesional ajeno a los intereses de clase y al margen de la relaciones de poder, puesto que se le posiciona dentro de una actividad neutral, ideológicamente hablando, y posicionada dentro del ámbito tecnológico más que en el de las ciencias humanas. En sí, se le pretende expropiar su capacidad emancipadora para relegarle al servicio de la reproducción social y legitimización del *status quo*. Una proletarización continua que se observa en la paulatina pérdida de su autonomía pedagógica ante una creciente fiscalización educativa.

Así, en la Escuela de Verano de «Escuela Abierta» de 2015, en el debate que comenzó después de la ponencia de Àngels Martínez, algunos participantes confirmaban la tesis de que la Administración favorece la jerarquización, la meritocracia y el credencialismo frente a la necesidad humana de reconocerse a sí mismo como sujeto completo de poder (Cuaderno de campo2, p. 28). «Todo el sistema educativo está montado para consolidar la meritocracia, *el que vale, vale*» (García Morillón, 2009, Cuaderno de campo2009, p. 2).

De esta política administrativa de desprofesionalización docente encontramos numerosos ejemplos, como el que se narra a continuación en el que la Administración destituye a un equipo directivo que proponía un modelo de escuela comprometida con su contexto:

Hace seis u ocho años en la zona este de Madrid, hubo todo un proceso de cambios de equipos directivos, y a todos estos equipos los barrieron prácticamente. Resulta que a centros como el de Perales que le estaban dando premios en Europa, premios de innovación, premios de todo tipo... Al equipo directivo le califican su proyecto educativo con un cero, era un proyecto que no gustaba, lógicamente, al comité de selección de los directores. (MAEX1, p. 6)

También los MRP replantean las funciones docentes hacia el alumnado. Ante un currículum dominante marcado por lo que el alumnado tiene que aprender, por lo cognitivo, los MRP replantean la función docente

abogando por la educación emocional, del cuidado, del amor, de la empatía, del cariño...

Ha de estar presidida por la empatía y la escucha activa del docente y que ha de incorporar a nuestra función la del cuidado, como forma primera y más importante de la relación educativa que hay que establecer en el aula, independientemente de la edad de los niños y las niñas. Educar debe ser sinónimo de cuidar entendido en un sentido amplio. (Confederación de MRP, 2014c, p. 7)

Para Martínez Bonafé (2015), el saber profesional está integrado por la ética, la estética y la ciencia. Los niños que están con un docente que rezuma dulzura y ternura quieren ir a la escuela. Una dulzura y una ternura que no son propiedades innatas y que requieren de un aprendizaje profesional. Un buen maestro es una buena persona pero no al revés.

Por ello y pese a todo, opinamos que podemos ser optimistas, puesto que trabajamos en una profesión maravillosa que cuenta con grandes ventajas. La principal tarea que tenemos como enseñantes se ve recompensada diariamente, debido a que cuando realizamos bien la «atención al proceso educativo del alumno», encontramos un vínculo de afecto y amor del alumnado y las familias hacia nosotros que nos ayuda a seguir con nuestra tarea y contra la cual no puede luchar la Administración. «Yo creo que las verdaderas motivaciones de un buen profesor, profesora, están en el modo en el que se sienten reconocidos, escuchados, queridos, amados por los chavales o las chavalas, por los niños o las niñas que tienen en el aula» (MAEXVA, p. 5).

5.2. Escuela pública

Como hemos mencionado ya al principio del capítulo, abordaremos en el presente apartado las características esenciales de la escuela pública y sus notas definitorias según estos colectivos. Hemos creado un apartado diferente para facilitar la exposición, aunque debería recogerse en el apartado anterior por ser la escuela pública y su defensa otro de los valores de los MRP.

Entendemos por escuela pública la de todas y todos, la única que garantiza la pluralidad ideológica, cultural y religiosa, es profundamente democrática, no adoctrina y promueve una enseñanza científica, partiendo de los derechos humanos como base del

currículo. Queremos que se avance hacia la constitución de una red única de escuelas públicas, evitando así la segregación que producen otros modelos. (Confederación Estatal de MRP, 2014b, p. 1)

Hemos citado esta definición de escuela pública porque es la última conceptualización realizada por la Confederación Estatal de MRP. Las principales señas de identidad de la escuela pública para Feito son similares a las de los MRP. Aunque él remarca la apertura ideológica y la preocupación por el bienestar individual y colectivo como rasgos fundamentales de esta escuela:

Una escuela democrática alienta el flujo abierto de ideas, tiene fe en la capacidad del individuo y de la gente para resolver problemas, promueve la reflexión y el análisis crítico para evaluar las ideas, hay una preocupación por el bienestar de los demás. (Feito, 2009, p. 18)

Domínguez (2015) defiende una escuela pública que genera un currículo diferente adaptado a las peculiaridades de cada alumno y alumna para atender a todos, ya que es de una injusticia manifiesta lo contrario. Recordándonos que como la educación es una actividad claramente política, debe ser creada por la *polis*.

Aunque hemos recogido manifestaciones bastante actualizadas de cómo se concibe la escuela pública, los MRP ya habían creado un constructo organizado sobre las notas definitorias de la escuela desde que se crearon como un movimiento organizado. La concepción de esos primeros años sobre la escuela pública concuerda en una gran cantidad de puntos con la idea actual. Posteriormente, en las Conclusiones del XI Encuentro de MRP (1991), enumeraban una escueta lista de atributos que nos es muy aclaratoria de la escuela con la que sueñan:

- Independencia con respecto al poder del estado y de la empresa privada.
- Participación directa, real e igualitaria de toda la comunidad educativa y, específicamente, del alumnado.
- Atención a la realidad social, a la diversidad cultural y a las vivencias cotidianas de alumnos y alumnas.
- No neutralidad, compromiso contra cualquier forma de discriminación, opresión, marginación y explotación... laicismo, como oposición a las manifestaciones de la religión como poder. (...) Potenciación de la autonomía, de la creatividad, de la transformación de la práctica profesional en un proceso continuo de investigación colectiva y organizada. (Confederación de MRP, 1991, p.14)

En esta misma línea, en las conclusiones del III Congreso de MRP (1996), estos movimientos se manifiestan a favor de una escuela plural, democrática y laica; que promueva la justicia social, la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la paz y la identidad cultural:

Un espacio laico y aconfesional, que no practica el adoctrinamiento y que garantiza la libertad de expresión. Sin embargo no renuncia y, al contrario, promueve una educación axiológica, de acuerdo con los valores universales reconocidos, como son la justicia social, la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, la igualdad sin distinción de razas y sexo, el respeto y la promoción oportuna identitaria de la diversidad cultural y lingüística, así como la resolución pacífica de los conflictos sociales. (Confederación de MRP, 1996, p. 14)

Podemos observar que se relaciona claramente con las pretensiones emancipadoras y constructoras de un ser humano crítico y consciente, a las que nos hemos referido ya en reiteradas ocasiones. Unos objetivos que se consiguen por medio de la escuela pública, la cual es «una escuela de todas y para todos»; a la par que inconclusa, en continua redefinición, cambiante y adaptándose a las circunstancias, a los cambios sociales y a las necesidades de estos:

El modelo de escuela pública, se ha de entender como un modelo dinámico. O sea, que se ha de ir definiendo a lo largo del tiempo con propuestas coherentes con los problemas nuevos y a la nueva sensibilidad social; y sea de ir reconstruyendo a través de un proceso de transformaciones de la realidad escolar. (Confederación de MRP, 1989, p. 165)

Ya en el I Congreso de MRP (1985), estos manifiestan como eje vertebrador de todos los colectivos que integran la Confederación su defensa de la escuela pública. Una escuela enmarcada en la realidad social, cultural y lingüística, como ya hemos mencionado anteriormente. Los MRP son muy sensibles a las variedades dialectales y lingüísticas que existen en el Estado español, siendo fervientes defensores de los bilingüismos regionales. Se concibe la escuela como un agente de transmisión, mantenimiento y desarrollo de la cultura identificativa de su pueblo, creando una identidad y un sentimiento de pertenencia a ella; en la cual se fomenten todos los aspectos positivos de la cultura popular y se minimicen los peyorativos, tales como el

etnocentrismo, la exclusión de lo diferente, la discriminación racial o sexual...

También encontramos otros rasgos identificativos como el fomento de la educación para la paz, el desarrollo de la solidaridad y la cooperación entre los pueblos. Todos ellos son instrumentos para la resolución-gestión del conflicto y el enriquecimiento mutuo. En definitiva, una escuela en la que se viva la democracia (Martínez Bonafé, Montaner Lorente y Molina Galván, 2003). «Proponemos la renovación permanente de nuestra práctica educativa dotándola de trascendencia social, para avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria. Defendemos un modelo de escuela pública científica, laica, gratuita, democrática y solidaria» (colectivo «Escuela Abierta», s.f.).

Pero es probablemente en el III Congreso de 1996, cuando se toma una importante conciencia de la relevancia de centrar la acción de los MRP en la profundización del modelo de escuela pública. Los 90 son años de un avance desmesurado de la ideología neoliberal y de la economía de empresa en el seno de la educación, son momentos, por ello, que se consideran especialmente sensibles para el desarrollo de un modelo de escuela pública ante las agresiones constantes a esta por parte de la Administración y de los poderes de facto (Angulo Rasco, 1999).

Ante la escuela estatal imperante: centralizada, burocratizada, uniforme, represiva, homogeneizadora, autoritaria, etc. (Fernández de Castro y Rogero, 2001), es posible llevar a cabo una renovación pedagógica que cree una escuela pública participativa (Fernández Enguita, 2008). «Defiende un Modelo de Escuela Pública que difiere sustancialmente del existente en la escuela de titularidad estatal, de iniciativa social y privada» (Confederación Estatal de MRP, s. f.).

Una escuela que es un proyecto ciudadano, con la imprescindible participación directa de las familias y de los docentes para acabar con el actual modelo reaccionario de escuela nacional. Pública no quiere decir que el dinero sea estatal o autonómico, es pública porque es universal, no selectiva e inclusiva. Lo cual nos lo confirman los propios militantes de los MRP: «Defendemos una educación pública, no solamente pública porque el dinero es estatal o autonómico, (...) tiene que ser una educación universal no podemos pensar en una educación selectiva» (Aragón, 2012, p. 3).

Según Ana María Piussi (2009, citado en Cosentino y Armellini, 2010) estamos asistiendo a la dicotomía entre la escuela como negocio, en la que hay clientes, y que parece ser la gran vencedora ante la otra escuela, la que se considera la educación como un servicio social para la ciudadanía. Cuando el sistema educativo es impuesto por las necesidades del mercado y son las demandas de este mercado quienes definen la calidad de la educación en virtud de la empleabilidad de los educandos, es que estamos asistiendo a un desmantelamiento y privatización de la escuela pública: «es difícilmente imaginable que sea rentable y de interés para los capitalistas invertir en educación dirigida a colectivos... que afectan a un porcentaje de población escaso y/o de poco poder adquisitivo» (Torres Santomé, 1999, p. 119).

Domínguez (2012) insiste en recalcar que la educación no es un negocio; es un derecho público, una conquista de la humanidad y, como tal, solo puede existir una única red de escuelas, la de titularidad pública que es patrimonio de todo el pueblo:

Escuela del pueblo. La escuela pública es la escuela de todo el pueblo. Es la escuela de todos, para todos y con todos, sin discriminaciones de sexo, de razas, de clases sociales, de opciones ideológicas, políticas o religiosas. La escuela pública debe ser una escuela auténticamente popular. (Domínguez, 2012a, p. 1)

Cuando conversamos con algún miembro de un MRP, observamos que califica la escuela pública como un ente democrático y participativo y alejado de la escuela estatal o nacional. Recalcamos esta concepción, puesto que la mayoría de docentes e incluso otros miembros de la comunidad educativa relacionan el concepto de escuela pública y escuela estatal como sinónimos, idea contraria a la que se defiende en los MRP.

Así, en la mesa redonda en la que intervenían distintos docentes no universitarios en las *II Jornadas de Orientación y Tutoría con Familias* (2012), en el Campus de Segovia de la Universidad de Valladolid (Parejo y Pinto, 2015, p. 119), salió a la luz el concepto de escuela pública. En general, podemos aseverar que la mayoría de asistentes asociaron la actual escuela de titularidad pública con el modelo de escuela pública y no con el de escuela estatal, algo que ya sabemos que no sucede dentro de los MRP. Es muy significativo que los asistentes a este debate eran docentes, estudiantes de la Facultad de Educación y familias, todos ellos, en teoría al menos, con conocimientos sobre la

educación y modelos educativos, pero pese a ello, la conceptualización de escuela pública diferiría sustancialmente con la de los MRP. «Esta escuela pública (...) gestionada democráticamente, donde los actores centrales son los miembros de la comunidad educativa (...) Nosotros somos muy conscientes de que hay mucha gente que identifica escuela pública con escuela estatal» (MAEX1 p. 4).

En definitiva, una escuela como dice Carbonell (2015), «no es ni de los maestros ni del Estado, es de la comunidad». Una escuela que podemos identificar con los siguientes conceptos que desarrollaremos a continuación: democrática, participativa y autogestionada; científica, investigadora y crítica; plural, coeducadora y diversa; gratuita; laica; derecho público y con un cuerpo único y un tronco único.

En ella se debe potenciar una *educación para y entre todos y todas*: diversa e inclusiva, de respeto a la diversidad de ideas y culturas, participación comunitaria y cooperativa, creativa, científica, ética y estética..., y hemos de ser valientes para identificar y oponerse a lo que atente contra ello. (Confederación Estatal de MRP, 2014a, p. 1)

5.2.1. Laica

Una de las organizaciones a las que pertenece la Confederación Estatal de MRP es «Europa Laica». Parece bastante obvio pensar por ello que la mayoría de los miembros de estos colectivos sean prolaicos. La laicidad de la escuela, como la del Estado, es un tema muy en boga dentro de la ciudadanía y dentro del discurso político de los partidos más progresistas. Parece a priori ser un tema bastante fácil de comprender —no así como el anterior, que podría conducir al error de identificar la escuela nacional con la pública—. Opinamos que puede ser fácil identificar y comprender una escuela laica, aun así, hemos traído diferentes testimonios de diversos miembros de estos colectivos para confirmar la apuesta de estos por la escuela no confesional y el porqué de ello.

La escuela laica es aconfesional, respeta profundamente la conciencia individual de todos sus miembros. Rechaza el proselitismo partidista o sectario ideológico, político o religioso en su seno. No es una escuela neutra, porque promueve explícitamente valores universales, como los principios democráticos de convivencia, los derechos humanos y las libertades fundamentales. (Domínguez, 2012a, p. 2)

Desde este movimiento se defiende dentro de un espacio de tolerancia y convivencia, el respeto a la libertad de creencia de todos los sujetos, explicitando a la escuela laica como el espacio en el que tiene cabida toda la ciudadanía independientemente de sus creencias y en el que se respetan a todas por igual. «La escuela es un espacio de convivencia y de respeto profundo a todas las creencias y a todas las formas de ser de los demás, y eso es una escuela laica» (MAEX1, p. 10).

Tiene que ser respetuosa con cualquier conciencia, y para ser respetuosa con cualquiera conciencia esta no puede ser religiosa, no puede tener una determinada confesión, es una cosa de conciencia que tiene cada uno en su vida privada, entonces para ello la escuela debe de ser laica. (MAME1, p. 10)

Una escuela que no puede ser ni dogmática ni sectaria. La propaganda religiosa, al igual que la política, social o filosófica no tiene cabida en una escuela que pretende respetar la conciencia de los niños y las niñas, «toda propaganda política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida en la escuela» (Viñao Frago, 2004, p. 47).

Aunque algunos miembros consideran que el estudio del hecho religioso desde una perspectiva histórica o cultural y no desde la fe, sí puede tener cabida: «Quizás abierto a escuchar, a ver qué diferentes culturas, diferentes creencias, (...) si como historia, como cultura, como valores tradicionales, se puede comentar, hablar, se puede trabajar como historia pero no tiene sentido como religión» (MAJO1, p. 4).

La escuela pública es laica, puesto que sitúa fuera de la escuela la enseñanza, los símbolos y el culto de la religión. No hay posibilidad de dar la opción religiosa para las familias, puesto que esto deriva en una segregación del alumnado de acuerdo a las creencias familiares, provoca un doble currículum escolar entre los que cursan religión y los que no; ocasiona una situación de «aparcamiento» durante el periodo escolar del alumnado que no cursa religión o la creación de dos asignaturas diferentes, una de religión y otra de alternativa a esta. Todo ello sin entrar en la verdadera esencia del problema: la presencia de la religión en la escuela.

La transmisión de valores universales no es excusa para la justificación de la inclusión de una asignatura religiosa, ya que estos valores se transmiten a todo el alumnado independientemente de si eligen la

opción religiosa. «La escuela pública es una escuela sin dogmas y con formación en valores humanistas universales y en el respeto a los derechos humanos» (Confederación de MRP, 2014d, p. 2).

Una reivindicación que se hacía plausible en *Documentos MRPI* (1991), ya con la LOGSE aprobada. En este encuentro solicitan que se ejecute la libertad y autonomía que defendía la Ley Orgánica, abriendo con ello la posibilidad de que fuesen los propios centros educativos los que eligiesen la oferta o no de la asignatura de Religión: «Suprimir la obligatoriedad para los centros de cualquier materia confesional como exigencia de una enseñanza científica y laica» (Confederación de MRP, 1991b, p. 9).

Queremos, a colación de la defensa de la laicidad en la escuela, romper una lanza más a favor de la escuela pública y la extinción de la triple vía de escuelas —pública, privada concertada y privada—. Como una gran parte de las escuelas no públicas son de carácter confesional (García de Blas, 2014), es muy difícil asegurar en ellas el respeto a las libertades individuales de los educandos, por el cual deben velar las propias instituciones educativas. «¿Es creíble, de alguna de las maneras, que una escuela religiosa, constituida de acuerdo a unos patrones ideológicos y morales particulares, va a respetar un principio de pluralidad y laicidad exigibles a una escuela pública?» (Santos Guerra, 2003, p. 223).

En *Documentos MRP2* (1991), se manifiesta claramente que la escuela pública debe ser laica además de por las razones anteriormente citadas, por la posición de poder político, económico y espiritual que ejerce la Iglesia Católica en la sociedad, ya que cuando hablamos de religión en la escuela, estamos principalmente hablando de la omnipresente Religión Católica: «Laicismo, como oposición a las manifestaciones de la religión como poder» (Confederación de MRP, 1991c, p. 15).

5.2.2. Como derecho público

Como ya vimos en el capítulo primero de este estudio, el derecho público se conceptualiza en un compendio de términos que acompañan a la escuela tales como compensatoria, igualitaria, justa, equitativa... que desarrollaremos a continuación.

En el II Congreso de MRP (1989), continúan profundizando en la idea de la escuela como derecho público, que ya habían comenzado en los primeros momentos de la creación de estos colectivos, aunque en los primeros años lo tildaban como «servicio público» y no como el derecho público, término que se utiliza actualmente. Señalaban como una labor especialmente importante de la escuela el desarrollo de la democracia y la lucha contra las desigualdades sociales. Como marco del derecho a la educación del pueblo, en contraposición al «secuestro» de la escuela por parte de una minoría para su beneficio particular, y ejercer un control ideológico y social —este secuestro lo puede realizar el propio cuerpo de docentes o la Administración—.

Consideramos que el sistema educativo es un servicio público de fundamental importancia para todos, por lo que la enseñanza no puede ser tomada como una fuente de beneficio particular, ni como un instrumento de control ideológico o social, contrario al desarrollo expansivo de la democracia con alcance a todos los ciudadanos. El proyecto de escuela pública que definimos quiere oponerse al papel reproductor de la desigualitaria e injusta estructura social que hasta hoy e implícitamente se le asigna al sistema educativo. (Confederación de MRP, 1989, p. 165)

Ante una escuela «que es autoritaria y represora, que considera que al niño se le debe controlar» (Carbonell, 2015). En el III Congreso de MRP (1996), se defiende una escuela inclusiva e integradora de la diversidad, de la excelencia de todo el alumnado y encargada de extinguir la desigualdad social. «Una Escuela que se implica en la conquista de siempre mayores cotas de igualdad social, que por tanto no discrimina ni segrega. Una escuela que combate el fracaso escolar y que integra la diversidad» (Confederación de MRP, 1996, p. 14).

En esta línea y enlazando con un cuerpo y un tronco único situamos a Domínguez (2012b), el cual afirma que elegir un currículo igual para los diversos es una injusticia, un «mal público», todo lo contrario a lo que defienden y por lo que abogan los MRP, pero a la vez, este currículo tiene que ser único para no segregar a una gran parte de la población.

Opinamos que es de una gran importancia la coordinación que debe haber con el resto de servicios públicos para poder atender a las demandas de la realidad social. Para lo cual, hay que poner el acento en la gestión y control de la escuela por parte de la comunidad escolar, lo que nos lleva a la participación democrática dentro de esta institución

—otra seña de identidad de la escuela pública— y a una labor comprensiva acorde a los reclamos sociales.

La escuela pública es un servicio comunitario, interactivo con el resto de servicios públicos, que responde a las necesidades educativas de la comunidad en todos los tramos educativos no universitarios. Es controlada por la comunidad y dirigida hacia sus propios intereses educativos. (Confederación de MRP, 1989, p. 53)

Según Fernández Enguita (2002), para ser un derecho público tiene que ser entre otros atributos, solidaria y compensatoria de las desigualdades sociales y económicas. En la misma línea se posicionaba MAME1: «Una escuela solidaria y de superación de las desventajas sociales y económicas, de superar el mundo en el que vivimos, el mundo competitivo y despiadado, eso es una escuela solidaria, con valores solidarios para hacer ciudadanos solidarios» (p. 4).

Volvemos con Fernández Enguita (2002), puesto que añade las cualidades equitativa y justa al derecho público, como también las considera nuestro maestro de «Escuela Abierta»: «Además de democrática y participativa, solidaria, también es equitativa, puesto que busca la justicia social como no podía ser de otra manera, una escuela solidaria, solidaria está ligado a equitativo» (MAME1, p. 2).

Igualmente MAJO1, siendo uno de los más jóvenes integrantes de «Escuela Abierta», incluía dentro de esta seña de identidad la solidaridad y la compensación educativa para la promoción social y asegurar la igualdad de oportunidades, en una situación de convivencia de todas las clases sociales y grupos étnicos:

Yo creo que cuando se habla de igualitaria o solidaria, supongo que se refiere a que sea universal, a que llegue a todo el mundo pero sin distinción de clases sociales, económicas, culturales... que estén todos juntos, que no se creen guetos, que no se diga de la escuela pública es solo para estos que no tienen dinero. Supongo que es para todos los niños y niñas, iguales y además el hecho de que sea solidaria, ya se refiere creo, contando con ciertos apoyos, para que todos puedan estar en la misma situación, por igualitario no se refiere a que todos los niños sean iguales, sino que dentro de la diversidad todos tengan cabida. (MAJO1, p. 1)

Para González Alcocer (2014) es harto complicado y, pese a ello, necesario la consecución de la escuela como derecho público, puesto

que esto va parejo a un desarrollo comunitario en el que la escuela es la protagonista, haciendo partícipe a la comunidad dentro del aula y a las aulas dentro de la comunidad, consiguiendo un enriquecimiento y un empoderamiento mutuo: «Hacer cosas juntos: las escuelas, los vecinos, las asociaciones, los colectivos,... Aporta enriquecimiento mutuo y empoderamiento de las personas» (González Alcocer, 2014, p. 4).

Una propuesta pedagógica que actualmente se potencia desde la realización de proyectos de aprendizaje servicio, como ya nos expuso Pedro Uruñuela (2013) en el Foro de Educación de Getafe, o que pudimos ver en casos reales en la XXXIII Escuela de Verano (C8F3).

Por todo esto, la escuela es un sitio con unas potencialidades maravillosas desde el que se puede posibilitar la superación de la desventaja social y fomentar la convivencia con todos, a aprender de otros, a llegar a donde se quiera,... es una escuela que por medio de la inclusión de todos en ella posibilita la promoción social y cultural de toda la comunidad (Bolívar Botía, 2006).

Compensadora porque partimos de la sociedad, no toda la gente tiene las mismas condiciones (...) un pueblo pequeño donde se tiene una familia bastante desestructurada o no, o que a nivel cultural tiene pocas expectativas, (...) o no ha conocido distintos ámbitos, no es lo mismo eso que otra persona que ha recorrido medio mundo, y que sabe y ha visto muchas realidades diferentes. (Aragón, 2012, p. 3)

También podemos situar dentro del espectro conceptual de la escuela como derecho público, la promoción de una sociedad no sexista. La discriminación por causa de género es una sombra que nos preocupa considerablemente que siga existiendo. Dentro de la promoción de la igualdad de género desde el mundo de la política nacen iniciativas como las listas cremalleras (Gutiérrez Calvo, 2013), donde se van alternando en la lista correspondiente un hombre con una mujer. Esta preocupación no está fuera de la escuela, así desde los MRP, se insiste en la igualdad de género. Para ello nos remitimos al documento creado por la Federación Madrileña de MRP y «Ecologistas en Acción», *99 preguntas y 99 experiencias* (C5F2, p. 7), donde aparecen ocho preguntas sobre el *ecofeminismo*. Pero esto mismo lo observamos también en la Confederación y en los miembros de los MRP: «Sobre todo que nosotros pensamos que las personas tienen que defenderse dentro de una sociedad en la que les ha tocado vivir y tiene que haber una relación luego más igualitaria» (Aragón, 2012, p. 3).

Es una escuela superadora de la enseñanza mixta, que sea no sexista. Potenciadora del desarrollo de las personas y por lo tanto, que combate los roles sexuales establecidos por la sociedad patriarcal, favoreciendo la presencia de la niña y de la mujer en todos los niveles de decisión y participación. (Confederación de MRP, 1989, p. 25)

Hemos encontrado bastantes respuestas a por qué la escuela pública es un derecho público, pero no queríamos acabar este punto sin traer unas palabras del maestro fallecido Ignacio Fernández de Castro, quien fue siempre voz de los MRP y, sobre todo, altavoz de las clases más desfavorecidas:

Lograr que cada uno de los niños que inician el proceso de su formación escolar pueda disponer libremente de su capacidad para estudiar —riqueza—, sin que se lo impida una discriminación nacida de su condición social —sexo, raza, religión, condición social de la familia—. (Fernández de Castro, 1990, p. 83)

5.2.3. Gratuita

La gratuidad es una de las señas de identidad más mediática y también más determinante dentro de las aspiraciones por conseguir una escuela pública, y humildemente opinamos, que es una cualidad con la que está de acuerdo en ciertos aspectos la mayoría de la ciudadanía.

Para estos colectivos —los MRP— y para sus miembros, la gratuidad no se reduce exclusivamente a la ausencia de tasas de matrícula, sino que también se han de incluir los recursos materiales y personales que se necesiten para la realización efectiva del derecho a la educación.

En lo que parece que no hay un criterio uniforme es en el periodo de la gratuidad. Así por ejemplo, en una conversación informal con Julio Rogero sobre el tema, antes del comienzo de una de las asambleas de «Escuela Abierta», él sostenía la necesidad de una educación gratuita a lo largo de toda la vida, ya que si no fuese así, estaríamos hablando de un derecho perecedero que se pierde con la edad, algo que ocurre actualmente. Pero hay otros miembros que o no lo tienen tan claro o que sí se posicionan en posturas más conservadoras, como defender la gratuidad de 0 a 18 años, de 3 a 18,...

La escuela pública debe ser gratuita de todos los educandos hasta los 18 años y debe ofrecer a todos los ciudadanos una auténtica igualdad

de oportunidades para acceder a los estudios postobligatorios. La educación básica gratuita debe ser obligatoria para todos los ciudadanos, menos para los menores de tres años. La sociedad y el Estado deben ofrecer suficientes plazas para satisfacer la demanda del 0 a 3. Pero la escolarización debe ser voluntaria para las familias. (Domínguez, 2012b, p. 2)

La Escuela Pública ha de estar financiada públicamente, mediante los recursos económicos de los Presupuestos Generales del Estado, para asegurar una escolarización gratuita, total y de calidad para todos y todas, en los períodos considerados básicos y obligatorios, al menos entre los 3 y los 18 años de edad. (Confederación de MRP, 1996, p. 14)

Se relaciona estrechamente la educación gratuita con la promoción y construcción de un Estado democrático. La gratuidad asegura el acceso a este derecho por parte de toda la ciudadanía, y además, este acceso universal y la promoción social de la educación acercan la consecución de la igualdad de oportunidades que proclaman las democracias.

Sin una educación gratuita que posibilite un acceso democrático de todos los ciudadanos a las distintas modalidades de enseñanza, solo se refuerzan las estructuras tradicionales jerarquizadas, no se favorece el reparto de riqueza ni de poder como corresponde a las sociedades democráticas que quieran garantizar este tipo de gobierno ciudadano (Briseño Castañón, 2001).

Entendemos la Escuela Pública como el conjunto de instituciones y mediaciones sociales, organizadas como servicio público gratuito, para asegurar a todos los ciudadanos el disfrute del derecho a la educación, con las condiciones precisas y exigibles de calidad infraestructura y didáctica, y de accesibilidad, pertinentes a la construcción de un Estado social y democrático. (Confederación de MRP, 1996, p. 14)

Aunque la gratuidad de la educación es un valor muy interesante, no nos vamos a detener más en él, puesto que como ya hemos mencionado, opinamos que casi toda la ciudadanía coincide en los aspectos más básicos que lo determinan.

5.2.4. Democrática y participativa

Nos encontramos ante un concepto difícil de consensuar, puesto que si en el ámbito político de gobierno y gestión de los estados, encontramos grandes diferencias de concepto y plasmación de la «democracia» de unos estados a otros, más aún encontramos en la plasmación y puesta en práctica de una escuela democrática, ya que este concepto ha sido menos trabajado que el de Estado.

Dentro de los miembros de estos colectivos también encontramos diferencias, aunque no tan grandes. Así, MAME1 considera la gestión de los centros como el principal bastión a democratizar: «Que es de gestión democrática, que tiene que ser participativa por parte de toda la comunidad educativa, padres, alumnos, profesores e incluso entidades locales» (MAME1, p. 1). Actuando «contra las estructuras jerarquizantes que limitan la participación», posibilitando que la ciudadanía se apodere de los espacios públicos (C4CFM2013a, p.3)

En el II Congreso de MRP de 1989, se pone el acento en conseguir una escuela abierta a todos y todas: al profesorado, a las familias y demás agentes sociales. Orientada hacia el respeto y la libertad, incluida la libertad de expresión o de manifestación: «Una escuela pluralista garantizará la libertad de expresión del alumnado y de los docentes y la libertad de cátedra» (Confederación de MRP, 1989, p. 24).

Otro requisito que debe tener la escuela para ser democrática es la capacidad para potenciar la participación, entendiendo que la gestión democrática es cuando participa activamente no toda la comunidad, sino cada miembro de la comunidad y en igualdad de condiciones. El hecho de que intervengan todos los estamentos no garantiza la democracia, pues es necesaria para que esta se dé que se produzca una verdadera participación de todos los miembros de la comunidad.

La participación se traduce en gestión democrática por la comunidad educativa. Hay que insistir en el carácter democrático que debe tener la participación. Que consideremos la existencia de una comunidad educativa no garantiza una gestión democrática, esta solo será verdadera cuando se apoye la participación de cada miembro de la comunidad en igualdad de condiciones, buscando los espacios y tiempos más favorables a la misma. (Confederación de MRP, 2014b, p. 1)

Para Llorente Cortés (2003, p. 5), la escuela como vertebradora de los valores sociales democráticos, tiene que impulsar la cultura de la participación. Además de aprender a participar, resolviendo los problemas de gestión y organización se fomenta la reflexión crítica y la responsabilidad social, «alienta el flujo abierto de ideas, tiene fe en la capacidad del individuo y de la gente para resolver problemas, promueve la reflexión y el análisis crítico» (Feito, 2009, p. 18).

La democracia empieza por el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, en su apuesta por el trabajo colaborativo y cooperativo como formas de ella. Comienza con la creación de pequeñas comunidades democráticas en las que se aprenda a participar en la democracia y a convivir con las herramientas básicas para ello: diálogo, debate y negociación.

El *demos* escolar de cada centro debe configurarse como una democracia real y auténtica. Debe configurar los grupos de educandos y educadores como pequeñas comunidades democráticas de convivencia, de investigación y de aprendizaje colectivo, cooperativo y solidario, mediante pequeños grupos interactivos y configurarlos como comunidades de diálogo, de debate y de negociación continua. (Domínguez, 2012b, p. 2)

En esta misma línea se manifiesta la Confederación Estatal de MRP, para la cual, el actual sistema de representación por estamentos en los centros está caduco y no es representativo de la comunidad escolar. Aboga por dinamizar una verdadera participación en la vida escolar de toda la comunidad educativa, rompiendo con la realidad legislativa actual.

Constituir una comunidad educativa, en la que se rompa un caduco esquema de representatividad basado en la separación estamental. Caminar hacia un concepto de educación que se implica en el entorno y que suponga vida y no formalismo, con verdadera participación y con poder de decisión, de todas las personas que integran la misma. La vida del centro y la participación deben ser parte del aprendizaje del alumnado. (Confederación Estatal de MRP, 2014b, p. 1)

Para Domínguez (2012a), una escuela democrática es una escuela que trabaja desde la aceptación de las diferencias y hacia la compensación de la desventaja social y natural. Estos son elementos indispensables para obtener una igualdad efectiva, puesto que no podemos concebir la democracia si no se consiguen mitigar las diferencias socioculturales y

biológicas. Incluye dentro de esta igualdad la académica, oponiéndose vehementemente a la meritocracia y selectividad o segregación por criterios de calificación externos al niño. Un concepto este muy próximo al de derecho público.

Sin discriminaciones por razón de sexo, etnia, clase social, opciones ideológicas o religiosas y organizada de modo que pueda compensar desigualdades de origen biológico, social o cultural y atender adecuadamente las necesidades educativas especiales de los educandos. No es una escuela segregadora ni selectiva. Es una escuela integradora y formativa. (Dominguez, 2012a, p. 1)

Democrática se asocia también con la calidad de la educación y enlaza con el anterior rechazo del concepto de meritocracia. Una escuela es democrática si está al servicio del pueblo, con lo cual debe asegurar el éxito educativo de todos y no tiene cabida ni el darwinismo escolar ni la segregación, «democrática: un presupuesto público y una educación de calidad, de calidad y que comprenda a todos» (MAME1, p. 1).

Los centros con un gobierno y gestión democrática se consiguen por el compromiso del profesorado, de las familias y del alumnado, lo cual repercute positivamente en la calidad educativa del propio centro. «El compromiso del profesorado, la implicación de las familias y la participación del alumnado son indicadores básicos de la calidad educativa de una escuela» (Rogeró, 2016, p. 1).

La participación en los centros mejora la convivencia y los resultados académicos (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009), ya que ello incluye una implicación personal —de todos los miembros de la comunidad educativa— en una apuesta colectiva. Además, esta participación e implicación favorece —mejora— la adaptación de los centros educativos a las peculiaridades contextuales de su entorno, sus barrios y sus gentes, lo cual posibilita una intervención mucho más ajustada a la realidad.

Para que los niños, padres y madres y demás familiares, y profesores y profesoras puedan decidir cómo quieren la educación, la escuela, incluso también se habla del barrio. Entonces democrática implica mucho, porque implica que los niños y niñas tienen capacidad de decidir, de organizar, de representarse en algún momento (...) sean seres sociales implicados y activos; y que quieran participar y transformar lo que les guste. (MAJO1, p. 2)

MAJO termina hablando de una educación de calidad, que tiene que marcarse como uno de sus fines el de conseguir una ciudadanía activa en la gestión democrática de las instituciones públicas y empoderada para que pueda participar activamente en todos los ámbitos que circunscriben el ordenamiento político y social de la sociedad. «Formar a una ciudadanía activa, que se implique, que sepa estar en todos los sitios, en todos los ámbitos de vida y todo eso, conseguirlo en condiciones de igualdad para todo el mundo» (Aragón, 2012, p. 4).

Esta escuela democrática no solo enseña a participar a su alumnado, sino también a la comunidad educativa, e incluso va más allá, ya que en ella tiene cabida la participación del resto de los servicios ciudadanos comunitarios como sanidad, limpieza, cultura y deporte,...

Pues toda la comunidad educativa, entiéndase por maestros y maestras, las familias, los niños y niñas y el barrio. Supongo que alguien del Ayuntamiento de vez en cuando, alguien del ambulatorio, alguien de vez en cuando del parque de bomberos, no sé, por lo menos abierto a momentos puntuales. (MAJO1, p. 4)

Una participación que abarca todos los ámbitos de gestión de los centros. Por ello, podemos encontrarnos quien aboga por fomentar la participación en la línea pedagógica de los centros, en el diseño de actividades o en la elaboración del currículum:

Debe participar activamente en las deliberaciones y en las decisiones importantes. Me refiero a las que tienen como objeto consensuar las reglas de convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales dentro del centro educativo. A la planificación y así en la medida que sea posible, llámale currículum o programación de desarrollo. Digamos del desarrollo de los programas educativos, en las deliberaciones y decisiones de todo eso, y por supuesto en la administración de los pocos o los muchos recursos económicos que haya. (MAEX2, p. 2)

«Su titularidad, su gestión y todos los criterios que forman los objetivos y las actividades han de ser públicos, con autonomía pedagógica y de gestión» (Confederación de MRP, 1996, p. 14).

Para que se pueda conseguir esta participación democrática, necesitamos cambiar el actual sistema jerárquico de gobierno y gestión de los centros. Necesitamos entregar la gestión a toda la comunidad. Una comunidad autorregulada, que posibilitará la adaptación a las circunstancias contextuales y hará de los sujetos participantes seres más

críticos y activos, más responsables de su presente y futuro. Esta participación permitirá el avance hacia el cambio escolar y hacia una auténtica democracia participativa.

Por ello, los MRP propugnan comenzar con la creación de una Ley de Régimen Local, que conceda competencias en materia educativa a las administraciones locales para que estas sean más autónomas, y a su vez, lo sea la propia escuela:

Una escuela con competencias y recursos reales en sus diferentes ámbitos, que permita la autogestión y posibilite la participación real de todos los sectores de la comunidad escolar poniendo un especial énfasis en su realización en el aula y que pueda trascender el marco tradicional geográfico, espacial y temporal de la escuela, que goce de su plena autonomía en su acepción más global. (Confederación de MRP, 1989, p. 23)

«La potenciación de la horizontalidad, la transversalidad y la flexibilidad en la gestión» (C4CFM2013b, p. 4).

Experiencias de este tipo se han dado en todo lugar a lo largo de la historia de la educación. Así, no queremos terminar este punto sin traer algún ejemplo sobre ellas. En los años 80 del siglo pasado en Getafe, ciudad situada al sur de Madrid y con una población mayoritariamente obrera y emigrada de la España rural, se comenzó a gestar una corriente democratizadora en los centros de titularidad pública, con lo que se llegó en un momento determinado a tener en el propio municipio entre ocho y diez centros de gobierno y gestión colectiva. Esto empezó a cambiar a la par que el Ayuntamiento y la Administración comenzaron a poner cada vez más trabas y problemas a estos centros, hasta que se extinguieron totalmente este tipo de iniciativas en el municipio.

Hubo experiencias de organización, porque entonces no había una normativa de organización escolar, había una gran libertad, y sobre todo, también, porque coincidían en Getafe unas circunstancias muy concretas. Había una inspección que permitía eso, también un Ayuntamiento y luego, desde el colectivo de renovación pedagógica había mucha gente que estaba en los centros y tenía propuestas de organización y gestión democrática de los centros. En Getafe llegó a haber ocho o diez centros con gestión colectiva. (MAEX1, p. 1)

Queremos terminar este apartado redefiniendo la escuela pública, la cual es democrática porque prepara ciudadanos demócratas:

Capaces de profundizar la democracia política, la democracia cívica y la democracia económica como un incremento continuo de la libertad, de la igualdad, de la justicia, de la participación, de la corresponsabilidad, del autogobierno y de la autogestión hasta donde sea posible en los distintos ámbitos. (Domínguez, 2005, p. 3)

5.2.5. Científica, investigadora y crítica

Los fines de la educación juegan un papel muy importante a la hora de definir qué tipo de escuela queremos. No es lo mismo una escuela científica que una dogmática, una investigadora que una reproductora, o una crítica que una dócil.

Vivimos en un mundo vertiginosamente cambiante, en el que el conocimiento aumenta como nunca antes lo había hecho, cada día hay una teoría nueva o un descubrimiento nuevo en el mundo de la ciencia (Graells, 2013). Parece por ello lo más obvio formar a nuestros alumnos y alumnas para tener una autonomía al acceso de la información, que les posibilite en cualquier momento de sus vidas obtener la información o los recursos que necesiten, como ya nos informaba de ello Delors (1996) o incluso la prensa generalista: «En la Sociedad de la Información, en la que existen una cantidad de conocimientos inalcanzables, parece más importante saber acceder a la información, aprender a aprender y aprender a investigar» (C5F8, p. 1).

La educación debe fomentar el aprendizaje del alumnado a través de medios activos, utilizando para ello métodos científicos que permitan una buena comprensión del conocimiento sobre el medio. Dentro de estos métodos podemos incluir la investigación y el análisis crítico.

La escuela pública debe enseñar a los educandos los actuales métodos científicos interdisciplinarios, empleándolos constantemente para investigar y conocer las realidades del medio físico o natural y del medio sociocultural, y diseñar comportamientos individuales y colectivos éticamente correctos y técnicamente eficaces para actuar en ellos y sobre ellos. (Domínguez, 2012b, p. 2)

La escuela científica, investigadora y crítica es una escuela «abierta, sin miedo al error, significa innovar, investigar, significa pensar, dudar de todo» (MAJO1, p. 2). Que potencia la cultura popular y promueve el

desarrollo cultural, científico, técnico, personal y social. «Una Escuela potenciadora del desarrollo cultural y personal y comunitario, en diálogo abierto con el entorno cultural, científico y técnico, y promotora de los valores ecológicos» (Confederación de MRP, 1996, p. 15).

Se fomentan los valores críticos que hacen posible que el conocimiento tenga una función emancipadora del educando, se pone este conocimiento al servicio del pueblo (Freire, 1978). «Reconocer al discente un rol de descubrimiento y emancipación en su relación con el conocimiento que construye y potenciarlo» (Confederación de MRP, 2014c, p. 7).

Por ello, desde esta perspectiva, los MRP propugnan un modelo de escuela pública que se organiza a partir de proyectos educativos elaborados democráticamente, con la finalidad del desarrollo integral de los educandos y de su socialización comunitaria. Unos proyectos educativos que fomentan el espíritu crítico a través de unos saberes y valores heterogéneos.

Con la finalidad de formar y de socializar a las personas, a través de la sistematización, transmisión y elaboración crítica de los saberes, valores y contenidos, recibidos en el exterior de forma dispersa, fragmentaria y aún contradictoria, contribuyendo de este modo al adecuado desarrollo de las personalidades en formación. (Confederación de MRP, 1996, p. 14)

Una escuela científica desarrolla el pensamiento científico —no el conocimiento científico—. «No puede haber pensamiento crítico ni creativo sin pensamiento científico» (C4CFM2013a, p. 5). El pensamiento crítico se hace fundamental en la escuela, y en especial lo que denominamos como espíritu ético-crítico. Porque la ciencia tiene que estar destinada al beneficio de la humanidad. No es lo mismo ser un gran científico que inventa una nueva arma de destrucción masiva, que un científico que crea una fuente de energía limpia, renovable y barata. Tenemos que recalcar el sentido crítico que debe impregnar todo aprendizaje para promover el criterio personal y la autoafirmación, frente a los convencionalismos o dogmatismos, así mismo, debemos incluir una parte ética en el aprendizaje, para que el conocimiento sea utilizado con el fin de crear un bien común.

Hablo de una escuela ético-crítica que incluye todo lo que se quiere decir con racional y científico, y va un poquito más lejos, porque

alude a lo ético, entonces para mí sería una escuela ético-crítica. Claro, la crítica se hace también desde la ciencia pero no desde el dogmatismo científico. (MAEX2, p. 1)

El fomento de una escuela de estas características es harto complicado, puesto que exige de la escuela una organización diferente, con unos tiempos y espacios flexibles que se adapten a las condiciones de trabajo cambiantes. Volvemos, por ello, a la escuela sin paredes y sin tiempos, que exige una revisión de la gestión de tiempos y espacios escolares. «Es muy difícil, porque para eso tienes que contar con otra organización escolar y con otros tiempos, el tiempo es fundamental para esto, para una escuela investigadora, científica y crítica» (MAME1, p. 3).

También aquí encontramos más referencias a otras señas de identidad y valores de los MRP, puesto que para poder llegar a implantar una educación con estas características necesitamos un cuerpo de docentes bien formados, involucrados en su desempeño profesional y con un compromiso ético. A su vez, sería necesario una mayor autonomía de los centros y el fomento del trabajo colaborativo entre sus integrantes, que posibilite la configuración de un centro preparado para indagar, experimentar e innovar.

Una escuela creativa e investigadora. Esto exige un cuerpo de educadores bien formados y un currículo abierto, que deje suficiente autonomía a los equipos docentes para indagar, experimentar e innovar con vistas a un logro más eficaz y eficiente de los fines generales de la educación básica previamente consensuados. (Domínguez, 2012b, p. 2)

Llegar a plasmar una línea pedagógica para esta escuela es bastante difícil, pero si observamos con detenimiento el documento creado conjuntamente por la Confederación Estatal de MRP y «Ecologistas en Acción», *99 preguntas y 99 experiencias*, comprobamos que nos encontramos con una serie de recursos que facilitan este modelo pedagógico:

La búsqueda de respuestas a estas preguntas —con diferentes niveles de complejidad y diferentes recorridos en función de la edad— y la práctica de estas experiencias —junto con otras muchas— conformarían el recorrido educativo de las niñas y niños en (...) una formación básica de acuerdo al método científico. (C5F2, p. 1)

En definitiva, la escuela científica es una escuela en la que los niños y niñas consiguen «saber pensar, saber dudar, ser crítico y tener espíritu, con ganas de saber, de dudar y de pensar» (MAJO1, p. 2).

5.2.6. Tronco único y Cuerpo único

En todos los congresos de MRP ha salido a colación este punto. En concreto, en el IV Congreso (2014), se debatió sobre un cuerpo único de docentes que impartiría docencia en toda la educación básica, de cero a dieciséis años, con un único estatuto y una misma formación — con matices, como veremos más adelante—. En esta misma línea se manifiesta Martí Soler, para quien debe haber una educación universal única impartida por un cuerpo único de docentes: «La formación de un cuerpo único comprometido con una educación universal, holística y de calidad deberá tener un carácter holístico en sí mismo o sea deberá presentar las mismas cualidades que el fin que persigue» (Martí Soler, 2014, p. 3).

La Federación Estatal de MRP también suscribe esta idea, «misma formación y mismo estatus de todos los docentes de todas las etapas» (C4CFM2013c, p. 2). Una reivindicación de parte del profesorado y de sindicatos que comenzó hace ya muchos años.

Una reivindicación que ha habido mucho tiempo es el cuerpo único de enseñantes en la escuela, es decir que todos tengan la misma formación, los mismos años y que en la escolarización básica y obligatoria exista la misma titulación desde infantil hasta los 16 años. (MAME1, p. 3)

No vamos a tratar muchas más manifestaciones de esta reivindicación, pero sí queremos incorporar la del III Congreso de MRP (1996), puesto que aunque en todos los congresos se especifica esta reivindicación, nos parece aquí muy ilustrativa:

Un Modelo de Escuela Pública con estructura de tronco único, mediante un sistema pedagógico coherente, dotado de un cuerpo único de docentes y educadores, con autonomía organizativa, es decir, con competencia decisiva para ajustar en la escala de cada unidad organizativa los objetivos y la gestión de los recursos necesarios, para la aplicación de su proyecto educativo; también con capacidad de autoevaluación interna y de participación en los procesos de deseable

evaluación externa, encaminados a la mejora de la calidad institucional y educativa. (1996, p. 15)

Este planteamiento tiene algunas dificultades. Podemos opinar que crear una etapa de educación básica puede ser más o menos sencillo, ya que sería unir la Primaria y la ESO, aunque podría incluirse también la Educación Infantil, como piensan bastantes integrantes de los MRP. Sin embargo, crear un cuerpo único de docentes es más complicado de lo que a simple vista parece, puesto que con esta creación se plantea la posible movilidad de los docentes por toda la educación básica.

Para solucionar la posible problemática de la movilidad docente por toda la educación básica, MAEX2 propone adaptaciones formativas para los enseñantes, que les habilite para el tránsito entre las actuales etapas educativas.

Primaria y Secundaria deben ser un bloque educativo (...) los educadores de la educación básica deberían constituir un cuerpo único de profesores, que con las adaptaciones adecuadas pudieran subir hasta secundaria obligatoria o bajar hasta el primer ciclo de infantil. Es decir, poder trabajar en toda la educación con digamos las adaptaciones convenientes para tratar a los distintos alumnos. (MAEX2, p. 2)

Además, algunos consideran que las zancadillas que pone la Administración para conseguir este cuerpo único, se concretan en medidas que nada tienen que ver con la conveniencia educativa; se trata más bien de una estratificación estratégica en distintos colectivos de enseñantes (Guerrero Serón, 1997). Una organización de los recursos humanos que divide al cuerpo docente en distintos cuerpos, lo cual origina una desunión y división de fuerzas a la hora de las reivindicaciones profesionales o educativas de estos, «divide y vencerás».

Saben perfectamente esto, que no somos un cuerpo único, se aprovechan y van atacando a uno, atacan a otro. Por un lado nosotros nos dividimos, están quitando las becas a infantil, o están fastidiando las casas de 0 a 6, pero mientras no nos ataquen a nosotros... ¿Qué si huelga? los de primaria, los de infantil... (MAJO1, p. 2)

Para acabar con esta división, los MRP proponen un cuerpo único que tenga una formación universitaria superior —antes exigían la Licenciatura, ahora piden un Máster de especialización—, con una

única remuneración salarial y una formación profesional permanente dentro del horario lectivo:

Reconocer el cuerpo único de enseñantes, en lugar de los tres cuerpos docentes existentes, con una formación inicial de licenciatura para todo el profesorado, garantizando mismo nivel de formación pedagógica y científica imposibilitando una valoración económica, social y laboral no discriminatoria de la tarea docente en cualquier nivel educativo. Garantizar, cada vez más, que la formación permanente sea obligatoria para todo el profesorado, dentro del horario lectivo. (Confederación de MRP, 1991b, p. 8)

En el IV Congreso de MRP (2014, Cuaderno de campo2, p. 10 y 11), se patrocina que con un cuerpo único de enseñantes que recibiese una formación especializada en las facultades de educación para impartir una formación básica, se podría conseguir una calidad real en las escuelas.

Consideramos incoherente que alguien que estudió para ser químico o matemático, pueda acabar por diferentes casuísticas, dando una formación básica y obligatoria a nuestro alumnado y que pretendamos que esa enseñanza sea de calidad. Es evidente que la realización por parte del futuro profesorado de un «cursillo» de capacitación pedagógica no mejorará la calidad de nuestras escuelas. Y la transformación del denominado CAP en Máster no ha supuesto el radical giro educativo que se pretendía.

Es cierto que se necesita una especialización por etapas o ciclos, pero es de vital necesidad una gran base pedagógica, didáctica y formativa para llegar a alcanzar una educación básica obligatoria y de calidad.

Dentro de esta formación docente se pueden distinguir dos etapas — aunque en el capítulo anterior especificamos tres—: una primera que sería la formación inicial, la que se recibe en las escuelas de Magisterio o facultades de educación, y una segunda, la formación continua o de reciclaje que se realiza a lo largo de toda la carrera profesional.

Si la defensa de un cuerpo único hace referencia a la lucha por la igualdad laboral y la misma dignidad para todo el profesorado, el tronco único quiere salvaguardar el derecho a la educación del niño y la niña desde una perspectiva igualitaria, solidaria y compensatoria. Un tronco único por el que discurran todos los alumnos y consigan el mismo certificado, el de escolaridad.

El acceso a un título en la educación básica provoca una discriminación, ya que al final de esta educación obligatoria, habrá alumnos y alumnas con dicho título y otros que no habrán conseguido alcanzarlo. Este es el comienzo de la meritocracia que anteriormente hemos señalado, y no de una educación compensadora de las desigualdades por razón social, cultural o física.

Cuyos títulos o diplomas tienen como diana el mercado de la producción, distribución e intercambio de bienes y servicios y gozan de prestigio en él (...) La consecuencia de esas credenciales valiosas conlleva que no todo el mundo pueda acceder a ellas pues, de lo contrario, se desvalorizarían (...) Por consiguiente, la selectividad competitiva va a convertirse en una de las marcas distintivas de los sistemas escolares mercantilistas. (Torres Santomé, 2001, p. 116)

«Nosotros entendemos que la escuela pública tiene que ser una escuela de todos y por tanto no debe permitir el fracaso de nadie, (...) que no expulse a nadie» (MAEX1, p. 9).

En definitiva, se busca la «utopía de la educación básica unitaria, holística y universal, concebida como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años y como un proceso continuo de autoeducación» (Domínguez, 2014b, p. 2). Precisamente, en el momento de redactar estas líneas, uno de los militantes más veteranos y representativos de los MRP, José Domínguez, está a punto de defender su tesis doctoral en la Universidad de Granada. Una tesis que tiene el significativo título de: *La formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para la educación básica, unitaria holística y emancipadora: un Grado común y Másteres especializados*. Todo un enunciado de lo pretendido desde los MRP.

Una vez tratados estos aspectos, concluimos los apartados de este capítulo destinados a las señas de identidad y valores compartidos por los miembros de los MRP. A continuación queremos exponer la investigación realizada sobre la red de apoyo social y la identidad profesional, aspectos claves para determinar hasta qué punto estos colectivos contribuyen al desarrollo profesional docente de sus militantes.

5.3. Red de apoyo social

Cuando definimos el constructo de desarrollo profesional docente en el capítulo segundo del presente estudio, lo identificamos con la potenciación del pensamiento crítico autónomo, de la creatividad y de la innovación de la praxis profesional en un proceso de trabajo, de investigación y de colaboración colectiva organizada. También lo relacionamos con otros conceptos determinantes para su creación: carrera profesional, socialización, identidad profesional y formación docente. De esa conceptualización del desarrollo profesional docente, hemos identificado como claves para su potenciación desde los MRP: la formación docente en los MRP —ya analizada en el capítulo cuarto—; los valores y las señas de identidad —analizados en el presente capítulo—, y la red de apoyo social y la identidad docente, como últimos aspectos claves para la creación de un desarrollo profesional docente armónico. Nos ocupamos ahora de la red de apoyo social.

Como ya vimos en el capítulo II del presente estudio, una red de apoyo social es una estructura formada por miembros diversos, ya sean familiares, amigos o miembros de una comunidad o colectivo, que «están para brindar una ayuda de diversa naturaleza: psicológica, física o incluso económica» (Rubí y Magdalena, 2003, p. 3). En consecuencia, los MRP deberían brindar de alguna manera al menos uno de esos apoyos para funcionar como una red de apoyo social. A continuación vamos a intentar desgranar hasta qué punto estos MRP funcionan como tal red.

Como ya hemos mencionado en el primer capítulo, aunque nuestro estudio se centra en los MRP de la CAM, nuestra vinculación principal es con el MRP «Escuela Abierta». La mayoría de los miembros de «Escuela Abierta», y en especial los más veteranos, son «militantes» —por el grado de vínculo que mantienen con el colectivo—. En nuestro caso, no es así ni ha sido, puesto que por circunstancias, en ningún momento hemos vivido las experiencias en tal grado de intensidad vital como las experimentan la mayoría de sus militantes. Pese a ello, hemos podido percibir sustancialmente las interconexiones personales entre sus miembros.

Molina Galván (2010) indica que dentro de estos colectivos hay una militancia comprometida con un proyecto pedagógico y político, cuya «principal característica es intentar explicar y explicarse críticamente la

realidad educativa y escolar, para buscar alternativas y generar prácticas transformadoras» (p. 90). Pero esta labor genera una vivencia única e íntima entre todos sus miembros, una vinculación militante que crea una manera de vivir la educación y que trasciende el plano profesional para encarnarse plenamente en el personal.

Para Real y Estremera (2011), nuestro desenvolvimiento como profesionales de la educación depende, en buena medida, del apoyo profesional que encontramos en nuestros compañeros de centro y en los distintos colectivos con los que nos relacionamos. «Entonces ese momento de desahogo, pues la verdad, es que es bastante reconfortante, porque te encuentras que hay gente que no tiene diferente manera de trabajar a ti» (Chapinal, 2012, p. 16). «Los MRP son un espacio de libertad para poder pensar y sentir que no se está solo» («Escuela Abierta», 2010, p. 1)

Un MRP, para quien se acerca a él, da la opción de conocer a compañeros/as con puntos de vista similares en la visión sobre la educación —y sobre muchos otros aspectos de la vida—, compartir experiencias educativas y aprender muchísimo del trabajo que otros/as llevan a cabo y de su experiencia laboral y personal (...) ayuda a no desanimarse y a no sentirse «un bicho raro» que cree que las cosas se pueden cambiar. («Acción Educativa», 2014, p. 1)

Por lo tanto, es igual o incluso más influyente en nuestro desenvolvimiento como profesionales, el apoyo personal que recibimos dentro de estos grupos. Podemos decir que para poder actuar de una determinada manera no solo necesitamos tener las competencias profesionales y las posibilidades, sino que debemos querer hacerlo, para lo cual necesitamos una motivación extra que adquirimos al sentirnos arropados tanto profesional como personalmente por nuestros colegas (Jiménez, Jara y Miranda, 2012). Por eso nuestro quehacer diario depende tanto de ámbitos cognitivos como afectivos.

¿Damos cursos de formación por ejemplo? Sí (...) y luego vamos a comer y a cenar. No es una boda, pero es muy importante no solo porque comas y cenas, sino porque yo creo que sí que intentamos dentro de «Concejo Educativo» trabajar el nivel de relación, al igual que en las aulas la parte de emociones, de sensaciones y de relación es importante. Yo creo que dentro de los movimientos que exista esto también es importante. (Aragón, 2012, p. 5)

Los MRP son espacios donde se tejen relaciones sociales, así siempre que nos acercamos a un encuentro, a un congreso, a una escuela de verano... observamos que hay un tiempo determinado para que se dé rienda suelta a la emotividad, al amor, a los abrazos, a la creación de vínculos personales como herramienta pedagógica, tanto de trabajo con los alumnos y alumnas como de trabajo entre ellos, entre los adultos.

La necesidad del otro. El cultivo de la amistad. La renovación pedagógica se hace mejor con los amigos que a solas. Somos andando, decía Freire, y en el caminar singular de cada cual el encuentro cómplice, la capacidad para ser sujeto colectivo, movimiento social. (Martínez Bonafé, 2015, p. 3)

La dimensión social y afectiva ha sido trabajada implícita y explícitamente desde que existen estos colectivos. Si hacemos una revisión de los programas de «Escuela Abierta» en sus treinta y seis escuelas de verano o de «Acción Educativa» en sus ya cuarenta y una, observamos que ha habido teatros, canciones, pequeñas funciones cómicas, dramatizaciones, comidas, cenas, karaokes, bailes, conciertos... e innumerables actividades que ayudan a crear y cohesionar al grupo. No todo es trabajo cognitivo, se necesitan otros muchos momentos y espacios que mejoren las relaciones interpersonales y animen a seguir trabajando juntos.

Con motivo del aniversario de la trigésima Escuela de Verano de «Escuela Abierta» (2010), se editó un video recordando una multitud de pequeños fragmentos de este tipo de actividades que se realizaron en sus veintinueve ediciones anteriores. En el documental *Cambiar la Escuela con Freinet* (Martínez Bonafé, 2006), observamos que a la par que pretenden recuperar el legado pedagógico del MCEP y de los MRP, realizan también actividades de cohesión grupal: «Los encuentros pedagógicos que realizan todos los años son una combinación de la reflexión crítica y el encuentro festivo. El intercambio cooperativo de experiencias culturales y profesionales en lugares muy diferentes» (Martínez Bonafé, 2006, minuto 16).

Intelectuales comprometidos que han crecido y crecen profesional y personalmente en su militancia renovadora, lo cual nos hace pensar que estos colectivos proporcionan, además de una experiencia social y profesional, también una vivencia humana, ya que incide tanto en unos aspectos como en otros.

El proyecto social y pedagógico es un proyecto político y personal, que se manifiesta por medio del fortalecimiento de las relaciones interpersonales con los otros, donde entran en juego las relaciones del cuidado mutuo, factor clave para el desarrollo y la existencia de todas las civilizaciones (Roger García, 2010). «Es un poco lo que ha comentado nuestro compañero de cuidarnos y también de seguir estudiando en nuestro puesto de trabajo o como personas, pues es una manera de completarnos también nuestra alma» (Chapinal, 2012, p. 8).

En estos años que llevamos de estudio, hemos percibido que hay una relación afectiva entre los distintos miembros de los colectivos que conforman la Confederación de MRP, al menos los militantes más representativos de cada colectivo, gracias a las distintas reuniones, grupos de discusión, encuentros... «Que basan sus relaciones en la fraternidad, en compartir, cooperar y cuidarse entre sí con generosidad, ternura y compasión» (Roger y Roger García, 2013, p. 4).

Abundan las relaciones de aprecio y respeto, con una gran confluencia de ideas políticas y educativas. Así mismo, existe una divergencia de ideas dentro del máximo respeto que hace que en todos estos encuentros se manifieste el conflicto político y cultural, debido entre otras cosas al distanciamiento territorial y cultural:

Hay debates, algunos ásperos, en algunos casos tirantes, pero nada de esa aspereza se mantenía cuando uno acaba bailando a las dos de la mañana con el compañero o compañera de otra comarca, de otra comunidad, con el que había estado discutiendo a lo mejor unas horas antes. Yo creo que una característica importante de los movimientos es su modelo organizativo, que pasaba también por redes de relación humana muy potentes, por experiencias de relación humana de vínculo afectivo muy importante. (MAEXVA, p. 11)

Los MRP no solo han servido para cambiar y generar nuevas formas de gestionar u organizar la escuela, sino que han sido y son un espacio común que genera una experiencia vital única, que es fundamental en el desarrollo social, político y profesional de los maestros y maestras participantes. Es una experiencia humana, que además de transformar las prácticas pedagógicas transforma a los participantes, les lleva a lo que quieren ser como maestros y como personas.

Así, en este trabajo hemos tomado el pulso a una pedagogía viva, desde el sentimiento y la experiencia de las personas que hacen posible esto, de las que han crecido y crecen con ellas.

En «Escuela Abierta» se despertó su pasión por un conocimiento educativo y social que le habían negado en la Escuela de Magisterio, y descubrió que pueden construirse otras vidas y otros mundos en nuestra cotidianeidad: Para mí este Colectivo Pedagógico es el origen de todo. «Trabenco» lo conocí a partir de aquí, y también muchos referentes pedagógicos como lo que entre los jóvenes del grupo los conocíamos por las tres eses: Ferrer y Guardia, Freire Y Freinet. Me ha aportado mucho en mi formación educativa y personal. (Pacheco, 2014, p. 9)

Queremos seguir con Elvira Pacheco del colectivo «Escuela Abierta», quien en esa misma entrevista, nos cuenta que incluso ha recibido apoyo de este colectivo para su «proyecto personal de vivienda» (p. 9), una cooperativa de viviendas constituida por amigos y miembros del «Escuela Abierta», que ha hecho realidad el sueño de una vivienda digna para ellos en Getafe (Madrid), eso sí, después de bastante tiempo de trabajo, reuniones, reivindicaciones...

Las relaciones que se establecen entre sus miembros son tan intensas que hace que incluso a veces se den relaciones afectivas de pareja dentro de sus propios miembros:

Mi actual compañera la conocí en el ámbito de la renovación pedagógica, en realidad ya la conocía antes, pero los dos íbamos buscando precisamente la experiencia de los movimientos de renovación, de Freinet, y desde entonces hasta ahora hemos militado juntos, sí, yo creo que hay mucho vínculo afectivo entre los miembros. (MAEXVA, p. 11)

Y para terminar este punto, queremos incluir una relación de expresiones que se recogieron en el Encuentro de la Federación Madrileña de MRP de 2016. Estas manifestaciones tenían que resumir en una frase de cada participante cuál es la utilidad que tiene para él o ella un MRP. Como podemos ver —aunque no incluimos todas las aportaciones— la mayoría de las manifestaciones hacen referencia al apoyo social que proporcionan los MRP de la Comunidad de Madrid.

Los MRP nos protegen de la soledad pedagógica. De los proyectos autoritarios. De los errores permanentes. De los mitos educativo. De mí mismo.

Son cobijo, comprensión, cariño, amistad. Compartir ideología e ilusiones. Nuevos modos de hacer y pensar. Optimismo. El pensar que es posible otra escuela.

En los MRP encuentro: un espacio en el que ilusionarme, en el que compartir, en el que aprender...

Un montón de personas con las que crezco a cada rato, a cada encuentro...

Encuentro: compañeros y compañeras, personas con las que caminar.

Referentes. Reflexión conjunta. Inteligencias colectivas.

Nos protege de la soledad ética y pedagógica.

Los MRP me dan gente ilusionada. Fuerza para seguir. Me protegen de la inercia, de dejarme llevar. (C10FMM2016, p. 1)

5.4. Identidad profesional

Para Knowles (2004), la identidad profesional responde a la pregunta ¿quién soy?, con lo que la identidad profesional es una construcción subjetiva de los docentes de su competencia profesional. Esta imagen está muy relacionada con la autoestima y el autoconcepto, dos constructos que se crean en interacción con la comunidad educativa (Gewerc, 2001) y en la que juega un papel clave la red de apoyo social que hemos visto en el capítulo II y en el punto anterior de este estudio.

Nos hemos hecho mucho como personas en esa experiencia dentro de los movimientos (...) muchas horas (...) de militancia, pero también horas de relación personal, de amistad, de amor, por tanto a mi me parece que un determinado tipo de identidad (...) se ha construido, se ha constituido en el interior del campo social, de relación con la vida (...) sino también como identidad, en todos los sentidos. (MAEXVA, p. 10)

No podemos olvidar que no podemos trabajar desde la «soledad del aula», por ello, estos colectivos significan «para muchos estar en proceso de autoformación constante» («Escuela Abierta», 2010, p. 1). Un MRP es un ente vivo que crece, se reproduce, se alimenta,... Este ser vivo provoca una experiencia única en los miembros que lo viven, que lo habitan. Este ser vivo y habitado no solo transforma las prácticas educativas, transforma a sus integrantes, crea la imagen del maestro o de la maestra que quiero ser:

Por tanto, la acción del MRP ha ido más allá de provocar el cambio de las prácticas pedagógicas en el conjunto del profesorado, y ha posibilitado a cada quien la transformación de sí, es decir, responderse a la pregunta *qué maestro, qué maestra quiero ser*. (Molina Galván, p. 10)

En el II Congreso de MRP (1989), se argumenta que el trabajo de todos los que intervenimos en educación debe ir encaminado a la recuperación de la propia identidad, en cuanto a dignidad personal y conciencia colectiva del mundo en que vivimos. Para los MRP, los docentes tenemos que posibilitar que la ciudadanía tenga espacios de desarrollo personal y colectivo, más allá de los servicios sociales, ONG, asociaciones... —con un respeto total hacia lo que hacen estos colectivos sociales y la calidad con que lo hacen—. Espacios que permitan recuperar el respeto por uno mismo y generen conciencia crítica para analizar la propia situación de exclusión. Solo una formación de estas características, les permitirá generar mecanismos que posibilite a la larga no solo superarse en lo personal, sino organizarse con otros en la necesaria acción por la transformación social hacia un mundo más justo.

Elaboramos propuestas de acción encaminadas a la renovación didáctica, pedagógica e ideológica del centro y del profesorado, de la lucha política y social contra una escuela clasista y conservadora, y a la consecución de una escuela crítica, popular y cooperativa. (Confederación de MRP, 1989, p. 150)

La construcción de una identidad docente es un constructo lento y a largo plazo (Lang, 1999). Esto lo podemos observar dentro de los propios MRP; por ello, en las entrevistas que mantuvimos con los docentes, pudimos apreciar cómo la argumentación que daban en cada respuesta difería bastante de acuerdo al nivel de experiencia del entrevistado, lo cual podríamos justificarlo claramente por el aprendizaje permanente que se realiza a lo largo de toda la vida, así, a más experiencia más conocimiento. Pero a la vez, también pudimos observar que aumentaba con esta experiencia la seguridad en sí mismo y la confianza en todo lo que hacían como docentes y como integrantes en un MRP. Lo que nos lleva a pensar que el constructo de identidad docente se refuerza dentro de estos colectivos.

Según Melucci (2001, p. 14), esto se debe a que los colectivos son sistemas de acciones y redes complejas de relaciones que se construyen por negociaciones, decisiones, conflictos..., por lo que la construcción es paulatina y se consigue por la interacción con los otros —por la experiencia vivida—.

Para Novoa (2009), se favorece la identidad profesional mediante el trabajo colectivo con otros profesionales, al observar e intercambiar

experiencias con docentes más experimentados. En los MRP nos encontramos un continuo diálogo tanto entre los miembros de un mismo colectivo como con miembros de otros MRP, con los que mantienen relaciones continuas. Este flujo constante de relaciones variadas permite observar una gran cantidad de puntos de vista que contribuyen notablemente a una creación propia —y compartida— de valores e ideas que ayudan a la creación de una identidad docente. «En ese triángulo creo yo, el MRP *Gonçal Anaya*, sindicatos y movimientos está mi desarrollo profesional, (...) Es decir que mi desarrollo como docente y como persona tiene más que ver con mi experiencia fuera de la Universidad que dentro» (MAEXVA, p. 4).

Además de este trabajo dentro de los propios MRP, hay un trabajo de construcción de una determinada identidad docente fuera de ellos. Por ello podemos encontrar en el Ateneo Científico, Artístico y Literario de Madrid, un trabajo constante en la sección de educación con debates, charlas, mesas redondas y demás actividades de divulgación para una ciudadanía interesada. Se organizan ciclos distintos como el homenaje al insigne pedagogo Luis Gómez Llorente²⁵, la Educación Infantil²⁶, la Escuela Pública²⁷, Rousseau²⁸, Políticas Educativas²⁹,... «Ateneo Científico, Artístico y Literario de Madrid (...) fundamentalmente mesas redondas, conferencias de divulgación sobre todo de ideas» (Tobalina, 2012, p. 20).

Dentro de esta línea también queremos destacar a la Federación Madrileña de MRP, pero en especial al MRP «Acción Educativa», que trabaja con la Fundación «Ángel Llorca», la cual se dedica a fomentar la memoria, la obra y el legado pedagógico —y de su ideario— de uno de los más destacados impulsores de la renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX. Una fundación que está localizada en las propias instalaciones de «Acción Educativa», y de la que forman parte miembros destacados del propio MRP, como Luis Díaz, secretario de la Fundación.

²⁵ Realizado el 30 de octubre de 2012 (C7F6).

²⁶ El 25 de octubre de 2012 hubo una conferencia de Jurjo Torres (C7F2).

²⁷ Hay y ha habido muchas actividades sobre la escuela pública, nosotros incorporamos la invitación para una conferencia el 2 de mayo de 2014 (C7F5).

²⁸ El 1 de febrero de 2012 comenzó un ciclo de homenaje a Rousseau por el tercer centenario de su nacimiento (C7F11).

²⁹ El 17 de mayo de 2013 hubo una conferencia sobre la intencionalidad de la Administración para el olvido sistemático de ciertas tendencias pedagógicas (C7F3).

En el anterior punto vimos que muchos miembros llegan a los MRP porque buscan compañeros con inquietudes similares, otros se ven desbordados por su día a día en su aislamiento como docente, etc., «tu función cada vez se va erosionando más, crees menos en ella y entonces buscas los escapes» (MAME1, p. 2). Así, estos colectivos son un punto de encuentro, pero este punto de encuentro es un devenir constante en la creación de pensamiento pedagógico. «En definitiva, los MRP construyen una cultura pedagógica que entra en conflicto con las formas de control social, explícitas u ocultas, sobre la escuela; así como con la institucionalización y burocratización del trabajo docente» (Molina Galván, 2010, p. 43).

Se ha conocido y se conoce la crisis de identidad profesional del docente como «el malestar docente» (Esteve, 1987; Fierro, 1993). La crisis de identidad docente se ha generado a la par que se ha creado la cultura de la queja, que nos impide reaccionar y nos paraliza. Vivimos en un clima cultural que autores como Hughes (1994) y Bruckner (1997) llaman postmodernidad. En este clima el profesorado se presenta como víctima o héroe de este espacio de incomprensión entre la sociedad y la escuela (Fernández Enguita, 2009), ante tópicos como la autoridad del docente, la violencia en las aulas, el desprestigio docente, la falta de esfuerzo y de valores del alumnado, falta de compromiso de las familias... Pero los MRP son espacios para superar el desencanto, el aislamiento, el malestar docente:

Para superar el aislamiento, el desencanto, la falta de implicación militante, o cualquiera otra de las trampas a la que nos somete esta fase actual de capitalismo con un fuerte componente ideológico desmovilizador (...) Lo veo como un análisis político de la capacidad histórica que tienen hoy grupos de maestras y maestros que quieren ser sujetos de su propia creación pedagógica. («Acción Educativa», 2014, p. 3)

Cuando analizamos los discursos de los miembros de los MRP, comprobamos que todos tienen un gran compromiso pedagógico, que reflexionan constantemente sobre su quehacer diario, y en general, son unos docentes críticos que no admiten sin un posicionamiento previo y propio las posiciones o predisposiciones de la propia Administración o de otros compañeros. Puede que esto se deba al trabajo diario dentro de los MRP, pero también hemos observado que las personas que se acercan a ellos ya tenía una cierta predisposición: «Y yo no me puedo conformar, me tengo que desahogar y me encuentro con *Escuela Abierta*, donde hay gente que veo que le pasa lo mismo y hay gente que

le apetece ver cosas nuevas y otras maneras de trabajar» (Chapinal, 2012, p. 17).

Estos colectivos exceden el componente pedagógico, y en este exceso, llegan a situarse en lugares próximos a los que ocupan otros movimientos sociales. La identificación con ellos responde a situaciones sociales y políticas de poder, medio ambiente, relaciones sociales... se conforma una estructura social de respuesta global a problemáticas específicas.

Este proceso de construcción —teoría, estructura y acción— tiende necesariamente a desbordar el marco estrictamente pedagógico, en cuya problemática se origina, para instalarse en el más amplio de las relaciones globales de poder, reconociendo y concluyendo con otros procesos similares, vividos paralelamente por otros movimientos sociales, originados con problemáticas igualmente específicas... La educación es una práctica social, sustentada por tanto en ocasiones, argumentos, valores e intereses conflictivos, y no una actividad técnica, neutral o acrítica. (Confederación de MRP, 1991c, p. 12)

Queremos valorar la *resiliencia* como otro de los aspectos claves de esta identificación profesional. La podemos observar cuando ante los continuos ataques a los docentes por parte de la Administración, los MRP continúan creando y buscando alternativas, solventando las dificultades que van apareciendo. Así, cuando la CAM decide cerrar los CEP de la Comunidad, ellos consideran que justo esta agresión a los docentes da una posibilidad para que otros docentes se acerquen a los MRP y les conozcan.

Que es destruir la capacidad crítica y creativa de todos nosotros para hacernos ciudadanos sumisos, dóciles y acríticos en el sistema de vida, (...) la destrucción de la formación permanente del profesorado, sus organizaciones institucionales como son los centros de profesores. (Roger, 2012, p. 11)

Y ya para concluir este apartado y el capítulo, queremos dejar un testimonio que resume la actividad de los MRP desde el punto de vista de uno de sus miembros, Julio Roger, quien lleva muchos años como militante de «Escuela Abierta» y que además ha sido uno de nuestros referentes dentro de esta experiencia profesional y vital en los MRP:

Bueno, sencillamente decir que nosotros seguimos manteniendo que hoy es posible transformar la educación, que es posible auto-

organizarse, que es posible reflexionar juntos, que es posible construirnos como docentes, como sujetos libres, críticos, igualitarios, solidarios, justos y fraternos en el seno de colectivos. Sujetos que también caminan en esa dirección y que entendemos que es posible la innovación educativa. (Rogerio, 2012, p. 13)

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Déjame que en estas líneas escritas regrese a los maestros que dieron su vida y su sangre por dar al pueblo conocimiento. De nada sirvieron sus gritos de angustia antes del fusilamiento, Iglesia y caciques, misas y Estado los prefieren analfabetos.

(Barricada, 2009)

Con el fin de exponer de una manera clara y concisa las conclusiones de la investigación, seguiremos como hilo conductor el recorrido de los objetivos específicos marcados al inicio de la misma. De acuerdo con dicho criterio partimos del primer objetivo, dirigido a conocer desde una perspectiva histórica, los valores y señas de identidad de los Movimientos de Renovación Pedagógica desde sus orígenes. En un segundo momento, queríamos conocer hasta qué punto existía la huella de esos valores en el profesorado perteneciente a los MRP de la Comunidad de Madrid. En tercer lugar, intentamos analizar la contribución de los MRP a la Formación Profesional Docente. A continuación, hemos pasado a analizar cómo vencen el aislamiento y contribuyen a la socialización y a la formación de la identidad profesional docente estos colectivos. Y finalmente, hemos intentado dirimir las expectativas de desarrollo de los MRP según las perspectivas de los participantes en sus foros. Todo ello nos ha conducido a conocer la influencia de los MRP de la Comunidad de

Madrid en el desarrollo profesional docente del profesorado que forma parte de los mismos o participa en sus actividades, que era, en definitiva, lo que nos planteábamos descubrir con esta investigación.

Los valores y señas de identidad de los Movimientos de Renovación Pedagógica desde sus orígenes

Hasta llegar a los actuales MRP ha habido un largo camino de renovación pedagógica, donde encontramos multitud de aportaciones de innumerables pensadores que han ido modelando y reconfigurando la educación y la escuela. Este camino puede que empiece con la Revolución francesa, con personajes como Condorcet o Lepelletier, quienes sentaron las bases de lo que hoy podemos entender por escuela pública. Pero a esos primeros pasos les siguió una muchedumbre. Así, casi cien años después llegó la Escuela Nueva y la Escuela Moderna francesa, con las que se relacionan autores como Claparède, Ferrer i Guàrdia, Dewey, Montessori, Freinet, Decroly... Llegaron como un aire fresco que se cuela por la ventana y que nos despierta del sopor del aula de cualquier tarde de los últimos días de mayo. La renovación pedagógica fue una auténtica revolución escolar y social. Una renovación que se ve paralizada con la llegada de la Dictadura franquista. En el momento en que llegan las primeras libertades, renacen también en la educación, tomando principalmente forma en los MRP. Estos se identifican con unos valores y señas de identidad concretas, cuyas características expondremos a continuación.

La Renovación de la Enseñanza

Los MRP muestran un fuerte compromiso con las pedagogías activas que favorezcan el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del alumnado. Así, especifican la inclusión de experiencias enriquecedoras y estimuladoras en la escuela que prepare al alumnado para la vida futura, pero teniendo en cuenta el disfrute y la vivencia de la infancia, etapa única e irrepetible.

Estos colectivos consideran que la renovación de la educación surge a través de la renovación de la propia práctica docente por medio de la investigación-acción, para crear teoría educativa que se lleve a la práctica. Además, entienden que la educación es una responsabilidad social donde caben más actores que los actuales maestros y maestras, y como tal, tenemos que encontrar en ella a músicos, artistas plásticos,

profesionales sanitarios... La escuela es una comunidad educativa donde el protagonismo lo tiene el niño.

Cuando reflexionamos sobre la renovación de la enseñanza podemos imaginarla como algo muy complejo, sofisticado y ultramoderno, pero no es así, la renovación no es la construcción de grandes proyectos. La innovación y la renovación educativa consiguen mantener al alumnado motivado por aprender y que este sienta el aprendizaje como un placer.

Sin embargo, actualmente se está poniendo el acento en la elaboración de *rankings* de resultados académicos y en la libertad de elección de centro por parte de las familias. Se está concibiendo la educación como un producto más de consumo y a las familias como clientes sin control en todo el proceso y que solo buscan el resultado final. Los procesos de renovación educativa de los MRP, por su parte, van en dirección opuesta: sitúan a la educación como un proceso de construcción social e individual, donde la participación de las familias es determinante para la calidad de la educación como bien social.

En este sentido, al acercarnos a sus prácticas, observamos que se vinculan con centros que trabajan por proyectos y que rompen con el currículo enciclopédico decimonónico y el libro de texto. La educación es el diálogo, la investigación, el trabajo en equipo y la reflexión colaborativa. Apuntan como principal motor del aprendizaje a la curiosidad y al placer por aprender. Aprender es mirar de dentro hacia fuera, de lo cercano a lo lejano. Una pedagogía renovadora que se materializa en una escuela sin paredes y sin tiempos, donde se predica la pedagogía del amor y de la vida.

Los MRP y su posicionamiento político

La educación puede que sea el acto más político que exista. No es lo mismo tener un pueblo instruido que no tenerlo. La instrucción y el cómo se lleva a cabo el propio acto educativo influye en la transmisión de unos u otros valores. Por ello, los MRP consideran la educación institucionalizada en la escuela pública como un arma de lucha contra el neoliberalismo y el darwinismo social. El actual sistema social patriarcal sobrevive gracias al adoctrinamiento de las clases populares y medias por medio de una escuela al servicio del *status quo*.

Desde comienzos de este siglo, hay numerosos indicios que nos confirman el avance de las políticas neoliberales en la escuela y en la

sociedad, y cómo los MRP son un movimiento de resistencia ante esta agresión y destrucción de la escuela pública. Articulan la escuela pública como punta de lanza ante esta lucha desigual por la reconquista y avance en los derechos sociales.

Compromiso Pedagógico

El compromiso pedagógico está muy relacionado con su actividad política, puesto que se trata de una obligación contraída con la realidad social y la realidad educativa. El compromiso pedagógico de estos colectivos es solidario con las personas y las clases sociales más desfavorecidas; buscando por medio de la instrucción y la educación, la emancipación; y donde la renovación educativa nace de la propia renovación individual, pero a través del trabajo colaborativo y del movimiento organizado.

A lo largo de este estudio hemos comprobado en reiteradas ocasiones que la renovación pedagógica lleva asociado, entre otros, el análisis, la crítica, la transformación, la investigación, la reflexión y el compromiso, todo ello para mejorar la educación, la escuela y la sociedad.

El compromiso pedagógico de los MRP reside además de en la mejora de las actitudes y aptitudes docentes, en la promesa de lucha por la emancipación y ante las leyes educativas y no educativas injustas. Para estos movimientos, la capacidad profesional ha de ir acompañada de un componente ético.

En definitiva, ante una sociedad que está estamentada y regida por el darwinismo social, los MRP defienden un modelo de escuela que promueva un mundo en el que avance el principio de equidad, realizando una función compensadora de las desigualdades sociales, Ese modelo se opone al actual de clasificación del alumnado de acuerdo a unos logros académicos que están fuertemente relacionados con las desigualdades de entrada al sistema educativo y no con la igualdad de oportunidades que promete.

Modelo de Profesorado

Nos encontramos en una situación de desvalorización del estatus docente por parte de la Administración educativa, que le ha subordinado a otros expertos, lo cual provoca que este acabe

impartiendo un currículum —impuesto— de una manera acrítica y obrando desde la total lejanía, de arriba abajo, y sin involucración de la comunidad educativa.

Además, como podemos observar, nos encontramos ante una pérdida de participación ciudadana en las instituciones públicas y con desdén hacia el ejercicio de la responsabilidad pública en la gestión de los espacios democráticos en general. Cada vez hay menos personas que conozcan realmente cómo funciona el actual sistema democrático o que opinen que su papel como ciudadano va más allá de ejercer el derecho al voto cada cuatro años.

Ante esta situación, los MRP proponen un modelo de profesorado que promueva procesos de socialización desde posiciones autónomas, críticas y personales. Tiene que tratarse de un docente ético-crítico con una responsabilidad social ineludible. El docente ha de ser un agente social de cambio, que desde el papel de experto-asesor, pero en un plano de igualdad, promueva la participación de toda la comunidad educativa para la creación y gestión de un proyecto educativo comunitario.

Escuela pública

La escuela pública es la principal seña de identidad de los MRP. Pero esta tiene unas características determinadas.

Por un lado, a lo largo de la presente investigación nos hemos encontrados con una pluralidad de calificativos hacia la escuela pública: crítica, dialógica, integradora, democrática, participativa, transparente, autogestionada, abierta, científica, plural, comprometida, integradora, inclusiva, laica, gratuita, solidaria, investigadora... Aquella que asume la formación de los ciudadanos desde una perspectiva transformadora, algo inherente tanto al ámbito individual como al colectivo y que genera el desarrollo integral de ambos.

La escuela pública es la única garante del derecho a la educación de todos y todas. Entre las garantías que promueve este derecho, encontramos el fomento de la igualdad de oportunidades; con este fin, la escuela, según los MRP, debe funcionar como compensadora de las desigualdades de origen y no fomentarlas, siendo inclusiva, y por ello, ha de respetar la diferencia y considerarla como un valor positivo, como una oportunidad; pondrá todos los recursos necesarios para

garantizar esta igualdad y eliminar el fracaso escolar, y además, garantizará una base formativa que permita el desarrollo personal y profesional futuro del alumnado.

A esta matización de la escuela, tenemos que añadir que es autogestionada y promueve la participación de la ciudadanía en la vida social y política, por medio de la gestión democrática de la propia escuela y del currículo. La democracia se aprende practicándola.

Por otro lado, hemos visto además que estos colectivos reclaman una escuela del respeto a la conciencia infantil, la cual se tiene que nutrir de libertad, porque la educación debe participar en la emancipación de las personas para crear sujetos libres y críticos.

También la escuela que propugnan los MRP es científica e investigadora, donde se trabaja en equipo, se conversa, se estimula el aprendizaje, se fomenta la actividad y la creatividad; se reflexiona y se estimula el pensamiento crítico y personal, y se dota al niño de experiencias enriquecedoras, estimulantes y significativas para su desarrollo personal.

Además, la escuela pública como promotora de un derecho universal es totalmente gratuita, asegurando la escolarización total y de calidad de todas las personas. Asimismo, es laica para poder respetar las diferentes creencias personales. Igualmente, es coeducadora y combate los roles sexuales generados por la sociedad patriarcal en la que vivimos. De la misma manera, educa para la paz, la cooperación, el respeto a la naturaleza, la tolerancia, etcétera.

Por otra parte, el tronco único y el cuerpo único de profesorado es ya una reivindicación histórica de los MRP, pese a que es un tema que no parece estar nunca encima de la mesa de negociación en la esfera política y sindical. Esto no ha sido óbice para que aparezca como un punto caliente dentro de las características de la escuela pública. Para que la escuela sea de todos, tiene que estar compuesta por un tronco único de escolaridad, una única vía de educación básica para todo el alumnado, y por un único cuerpo de educadores, sin diferencias ni de escala, salario, horarios... Es una escuela donde no se clasifica y no existen las clases sociales.

La escuela de los MRP garantiza el derecho a la educación. Este es un derecho individual pero incide sobre el ser social, puesto que la escuela

es un espacio de trabajo colaborativo y de intercambio de conocimientos. Si se alienta desde ella el espíritu individualista se fomenta la competición, algo muy en la línea de la teoría de la evolución de las especies, y por ello a priori muy «natural». Pero realmente en la naturaleza se dan muchos más actos de cooperación que de competición. El segundo órgano más grande del ser humano es el «sistema bacteriano». Este sistema que funciona como un órgano está compuesto de una cantidad ingente de bacterias que trabajan en colaboración para conseguir un fin común. En las sabanas africanas los ñu y las cebras, unos oyen y otros ven, trabajan juntos para no ser depredados por los carnívoros.

En consecuencia, la educación es un bien público que tiene que contribuir a generar una riqueza social en la comunidad. No tiene sentido que una escuela pública sostenida con fondos públicos —y por ello con la contribución de todo el pueblo—, solo genere riqueza y progreso en unos pocos. Cuando la escuela empieza a poner obstáculos para que no los superen todos, cuando hace caminos diferentes para clasificar al alumnado o cuando unos consiguen unas metas y otros se quedan a medio camino, esta escuela está segregando. Esta es una escuela financiada por todos y que, a pesar de ello, no consigue el éxito escolar de la totalidad. ¿Qué sentido puede tener mantener una escuela que resta derechos y oportunidades?

Para los MRP, la educación debe generar la concienciación de clase para la transformación de la sociedad a un mundo más justo y equitativo. Ante lo cual, se plantea un transformación del modelo educativo: un profesorado comprometido éticamente con su función de agente de transformación social, unas familias gestoras de los espacios públicos y una escuela enmarcada en su realidad socioeconómica que atienda a las demandas ciudadanas.

Conocer el reflejo de esos valores en el profesorado perteneciente a los MRP de la Comunidad de Madrid

En las entrevistas informales y formales mantenidas con distintos miembros de MRP y en las observaciones realizadas encontramos algunas diferencias de criterios, pero no así, en las publicaciones y demás fuentes consultadas creadas por miembros de distintos MRP, donde las diferencias son más sutiles o más matizadas.

Podemos afirmar que las diferencias se dan principalmente entre los propios miembros de los colectivos. Y por el análisis realizado de los discursos generados por los militantes, opinamos que las diferencias se deben más a la experiencia del docente que a cualquier otra causa como pudiese ser el género o la pertenencia a un colectivo distinto. Así, la diferencia es más de carácter cuantitativo que cualitativo, ya que lo que principalmente hemos apreciado es un discurso más elaborado, más firme y justificado en los miembros con más experiencia, lo cual nos hace pensar que los propios integrantes con menos experiencia, en el futuro estarán en la misma posición donde se encuentran los experimentados actuales.

Así, en las cinco entrevistas realizadas a miembros de los MRP de la CAM, observamos que pese a que tienen un criterio común en la mayoría de las cuestiones, el discurso que generan es muy diferente entre los miembros con más experiencia y entre los de menor experiencia, esto pensamos que es debido a la falta de bagaje de los docentes más noveles en el mundo educativo y en especial en los MRP.

Un fiel reflejo de cómo estos valores impregnan a los miembros de los MRP, nos lo ha dado una experiencia actual. La Dirección de Área Territorial Sur de Educación de la Comunidad de Madrid impuso el 29 de junio de este año al nuevo director del CEIP «Miguel Hernández» de Getafe —recordemos que de acuerdo al artículo 135 de la LOMCE, en la selección de directores, los representantes de la Administración educativa tienen más del 50% del voto—. Este centro tiene un pasado y un presente muy marcado de vinculación con los MRP. Así, la movilización de toda la comunidad educativa en contra de esta decisión de la Administración ha hecho que el primer director impuesto y hasta un segundo que fue designado después hayan dimitido, y que al final la propia Dirección de Área haya aceptado la propuesta de dirección seleccionada por la comunidad educativa.

En el Museo de Historia de Estocolmo, que el investigador ha tenido oportunidad de visitar, podemos acceder a un episodio del siglo XV en Suecia, por el cual, los granjeros y artesanos de la época se revelan y asumen poderes ejecutivos inusuales en ese momento histórico, así, el propio historiador responsable del panel informativo nos quiere enseñar que el poder no es el que se tiene, sino el que se toma. Podemos establecer una correspondencia con la situación educativa actual: ante unas leyes que coartan y limitan la participación ciudadana como la

LOMCE, los MRP promueven la reapropiación de la gestión de los espacios públicos por parte de la ciudadanía.

Analizar la contribución de los MRP a la Formación Profesional Docente

Hemos dividido la formación docente en: inicial, inducción a la práctica y formación permanente. A lo largo de esta investigación hemos comprobado cómo los MRP intentan estar en todas estas etapas formativas, a pesar de que en la etapa inicial su presencia es meramente testimonial, ya que aún sigue siendo esta una formación de la que la Universidad es la única responsable.

Estos colectivos entienden la formación profesional como algo distinto a la formación técnica en cualquier disciplina, pues consideran que la innovación y la transformación de la educación tienen que ir por otro camino. El desarrollo profesional docente depende en gran medida de la experiencia, la práctica y la reflexión compartida.

Hemos traído ejemplos de cómo contribuyen a la inducción a la práctica, algo que no realiza la propia Administración educativa. El modo en que ellos intentan acompañar a estos docentes noveles en sus retos diarios, cómo los aconsejan, instruyen, conversan, reflexionan..., llegando a crear incluso un colectivo enfocado a ello, como el «Colectivo de Jóvenes Educadores de Escuela Abierta».

La formación se realiza por medio del trabajo cooperativo y la investigación-acción, los cuales permiten al docente empoderarse de su propia práctica educativa y construirse como un profesional autónomo, que en consecuencia crea e interviene en la teoría, en la práctica y en la política educativa.

Una formación continua y colectiva para ajustarse a las demandas sociales. La investigación trasciende las paredes de las aulas y sale fuera, se vincula la reflexión didáctica con el contexto social. El problema del educador es el mismo que el de su comunidad, el pensamiento pedagógico y el político van unidos, los problemas son los mismos tanto dentro como fuera de la escuela, y el proceso de transformación es a la vez social, escolar y personal —del propio docente—.

En este proceso de formación de los MRP, se habla mucho, se escucha

y se discute; se dialoga con todo aquel que quiera dialogar, se intercambian impresiones y se hacen valoraciones, y se analiza y se reflexiona. En definitiva, aprenden unos de otros y otros de unos, porque no hay nadie que sepa tanto como saben todos juntos.

Analizar cómo los MRP vencen el aislamiento y contribuyen a la socialización y a la formación de la identidad profesional docente

Como ya hemos repetido en reiteradas ocasiones, para nosotros el desarrollo profesional docente va más allá de la propia formación como tal. Opinamos que el crecimiento como docente se realiza en comunión con otros, lo que nos hace crecer es el hecho de contar con una red de apoyo que nos ayuda a crear nuestra propia identidad docente.

Como ya sabemos, una de las características que encontrábamos cuando investigábamos sobre la profesión docente era su aislamiento: el docente se sentía solo. Los MRP actúan como un espacio de desahogo y de apoyo, puesto que en ellos se encuentra gente con situaciones similares e intereses parecidos. Se reconfortan mutuamente ante la visión de que no son «bichos raros».

Son una experiencia vital, ya que en ellos no solo se habla de educación, sino que además, se crean vínculos personales y sentimentales. Hay espacios de esparcimiento y distensión, donde se relajan e intiman, sienten y se emocionan, se abrazan. Utilizan la mejor arma pedagógica que existe: el amor —y no solo para los niños, también para los adultos—.

Para poder hacer una cosa no solo tenemos que saber cómo hacerla, tenemos que tener a veces una motivación extra que nos mueva a ello, el ver cómo a otros les ha funcionado cuando se han atrevido a hacerlo, o el sentir que no estamos solos y detrás tenemos un equipo que nos apoya. Este apoyo, que refuerza la autovaloración profesional y personal, hará que el docente intente superarse o realizar propuestas pedagógicas más arriesgadas. La renovación pedagógica se hace mejor con amigos y amigas que solo. No olvidemos que somos sujetos sociales, y las relaciones sociales que se crean en los MRP, sus militantes las definen como plenamente satisfactorias.

Los MRP protegen de la soledad y de los errores; defienden de las medidas autoritarias y los prejuicios; dan cobijo ideológico y comprensión; facilitan experiencias educativas y personales; enseñan a

compartir y a escuchar; se crean como sujeto colectivo; dan ilusiones de que otra escuela es posible, y fuerzas para continuar andando.

En suma, el militante de MRP crea su identidad profesional dentro de ellos, puesto que los movimientos son seres vivos que se habitan y que transforman a todos sus habitantes, y promueven la imagen del docente que se quiere ser.

Dirimir las expectativas de desarrollo de los MRP según las perspectivas de los participantes en sus foros

Hace diez o incluso veinte años había más MRP que actualmente. Lo cual nos hace pensar que son una cosa del pasado y están abocados a la extinción. Pero también sabemos que hace diez años casi ningún docente conocía qué eran los MRP y, lo peor, tampoco tenían mucho interés por saberlo. Actualmente, en estos últimos años, se ha creado algún MRP más pero lo que es más importante, los docentes sienten inquietud por conocer otras experiencias educativas y a otros docentes con los que compartir sus inquietudes. Otra vez las escuelas de verano empiezan a aglutinar a una multitud de docentes. Y no ya únicamente las escuelas de verano, las distintas actividades formativas que ofrecen son más demandadas por profesionales que quieren una formación distinta, una manera de sentir la educación diferente.

Si la llegada de la Escuela Nueva a España fue precipitada por una fuerte crisis política y social provocada por la pérdida de las últimas colonias españolas, la actual crisis económica ha ocasionado también un cuestionamiento político y social a todos los niveles de una buena parte de la ciudadanía. Esta parece ser la principal motivación actual del acercamiento de muchos docentes de nuevo a los MRP. Cada vez hay más maestros y maestras que piensan que la educación puede ser distinta.

Si llegásemos a perder los MRP, tendríamos que cuestionarnos quién va a recoger todo su legado pedagógico, quién o quiénes serán los responsables de realizar esta labor, porque ahora y siempre tiene que haber alguien que asuma la contestación antihegemónica a los poderes de facto.

Desde los años 70, los MRP han creado espacios de libertad, de génesis de pensamiento, de ensoñación, de renovación pedagógica... Si

desaparecen, ¿quién ocupará ese lugar? ¿O es posible para el mundo de la enseñanza vivir sin estos espacios?

Es difícil imaginarse nuestro mundo educativo actual sin los MRP, ya que han servido de puente para acercarnos a nuestra historia pedagógica y a la Escuela Nueva. Al igual que no podríamos concebir nuestro presente educativo sin haber contado con sus experiencias educativas, que han transformado multitud de escuelas, que incluso algunas siguen todavía funcionando de faro educativo como el mítico CEIP «Trabenco». Además, los MRP trascienden del ámbito educativo, trabajan por un mundo mejor como ya hemos referenciado en reiteradas ocasiones.

No obstante, el ejemplo que mejor conozcamos de cómo influyen los MRP de la Comunidad de Madrid en el desarrollo profesional del profesorado que forma parte de los mismos y participa en sus actividades, sea el del investigador principal de este trabajo:

Quando terminé Magisterio por la especialidad de música, mi máxima preocupación era ser un buen músico y conocer un montón de actividades con las que enseñar a mi alumnado música.

Durante unos años pensé que la educación era la transmisión de conocimientos, de una manera más o menos amena, pero nunca pensé que pudiera haber algo más detrás de esa transmisión de conocimientos.

Hoy gracias al *Miguel* —CEIP «Miguel Hernández»— y a los MRP, sé que antes era un artesano que ejercía un oficio y hoy soy un profesional docente que reflexiono, analizo, investigo, estudio... sobre la teoría, la práctica y la política educativa, puesto que la principal finalidad del acto educativo es conseguir que mis alumnos y alumnas lleguen a ser sujetos completos, libres y felices.

Limitaciones y posibilidades de la investigación

Una vez llegados a este punto, se impone un ejercicio de autorreflexión sobre las posibles limitaciones de nuestra investigación. Así, una de las restricciones que podríamos considerar como más obvia es el carácter eminentemente regional de la investigación. Sin embargo, dadas las características de la investigación, la cual ha contado con aportaciones

de miembros, MRP e investigaciones de otras comunidades autónomas, estimamos que también pudiera considerarse una nota específica y diferenciadora de nuestra investigación.

De esa característica diferencial, se deriva la conveniencia de que se realicen estudios similares en otras zonas geográficas en los que se estudie la labor y la influencia de los MRP, de manera que se pueda realizar un análisis comparativo con nuestra investigación. Otra de las limitaciones, quizás la de mayor enjundia, sea la derivada de la posición del investigador, a la que ya hemos hecho referencia en otro lugar de este documento. Tal y como señalan Barba, González Calvo y Barba (2014), al investigar no solo se define qué se va a investigar, sino también desde que perspectiva. Cualquier investigador que selecciona los objetivos de su trabajo, lo hace teniendo presentes sus creencias. La investigación se encuentra condicionada por la visión previa que tiene el investigador sobre la realidad investigada. Esto es así en todos los casos, pero en el nuestro la cuestión se acentúa. Y decimos que se acentúa porque no es solo que creamos en los MRP como un movimiento de utilidad social y difusor de unas ideas más que convenientes y necesarias para lograr una educación más justa, humanizadora y transformadora, Además de eso, la investigación se realiza desde dentro, desde nuestra posición como integrante de un MRP y como participante en numerosas actividades promovidas por ese MRP y por otros, así como por otras estructuras relacionadas con los MRP.

Pero si esa falta de distancia con el objeto de estudio puede suponer una limitación, una amenaza a la objetividad, también puede encerrar dentro de sí la pasión que constituye la energía de la que se alimenta la tesis y contribuye a que se conozca en mucha mayor medida la realidad que se estudia. En cualquier caso, hemos pretendido alejarnos de una imposible neutralidad, pero acercarnos a una visión en la que entraran también dosis de objetividad. Ojalá lo hayamos conseguido.

De acuerdo con las conclusiones de este trabajo de investigación, juzgamos que una de las futuras líneas de investigación sea trasladar el estudio de los valores y señas de identidad de la escuela pública a las familias, lo cual ampliaría el estudio y se complementaría con otros estudios que ya se han realizado sobre el profesorado.

Por otra parte, otra posible línea de investigación se situaría en profundizar en un posible modelo de inducción a la práctica docente

que se pudiera implementar en las distintas etapas educativas. Ese modelo ha de ser respetuoso con el docente novel y potenciar las capacidades de los docentes más experimentados e innovadores de los centros.

Y ya como última propuesta, y puede que la más interesante, habría que indagar qué mecanismos son los que impiden que se concrete nuestro modelo de escuela pública en más centros educativos, para lo cual tendríamos que tener en cuenta factores como: el tipo de relaciones que se establecen en los centros educativos entre el profesorado, familias y alumnado; los mecanismos que favorezcan el trabajo colaborativo entre distintos centros y la Administración; los procesos de inclusión y socialización del profesorado que llega nuevo a los centros; la gestión de los centros para mejorar la eficacia en la creación de propuestas curriculares concretas, y la mejora de los canales de comunicación entre toda la comunidad educativa.

Antes de concluir, queremos dejar constancia de la intención del presente estudio, la cual no es otra que, además de realizar un análisis de la labor realizada por los MRP y sus integrantes, reabrir el debate sobre el modelo de escuela que queremos en un momento en que consideramos que se está alejando del principio de derecho público que debiera prevalecer siempre.

Este trabajo, que es un trabajo académico, ha tenido una profunda significación para quien escribe estas líneas, pues ha permitido, junto a la investigación de los MRP desde dentro, realizar una mirada hacia afuera, contrastando la escuela existente y la que ellos proponen. He sido así más consciente del legado que supone la aportación que han realizado históricamente los MRP y la que realizan actualmente, de manera que se incrementa en mí el compromiso en la defensa de ese legado. Puedo afirmar que la investigación me ha mejorado personal y profesionalmente y confío en que ello repercuta en mi diario ejercicio docente, que incide directamente en el bienestar social de mi alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 20Minutos (5 de mayo de 2008). Cupo de inmigrantes en las escuelas catalanas. *20Minutos*. Recuperado de <http://blogs.20minutos.es/latino/2008/05/05/los-cupos-inmigrantes-las-escuelas-catalanas/>
- AA.VV. (1983). Movimientos de Renovación Pedagógica. *Vida Escolar*, 223.
- Abrile de Vollmer, M. I. (1994). Nuevas demandas a la educación ya la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 11-43.
- Acción Educativa (30 de enero de 2014). *Debate espontáneo* (Mensaje publicado en una lista de correos). Recuperado de <https://groups.google.com/forum/#!forum/escuelaabiertaorg>.
- Acción Educativa (s. f.). *Website del MRP Acción Educativa*. Recuperado de <http://accioneducativa-mrp.org/2015/04/14/1417/>
- Aganzo, A., (2013). *Nueva ciudadanía y movimientos sociales* (Ponencia en la Escuela de Verano de Escuela Abierta, el 21 de septiembre, 2013). Material inédito.
- Aguilar i Vallés, J., Balsells Font, M., & Surroca Solé, J. (2014). I ara què? El futur de l'educació i de les escoles d'estiu. *Guix: Elements d'acció educativa*, 404, 35-38.
- Agulló Díaz, M. C. (2005). Entre la retòrica i la realitat: Juventudes de la secció femenina. València (1945-1975). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 7, 247-272.

- Agulló Díaz, M. C., Payà Rico, A., & Mari, M. (2012). Entrevista a M. del Carmen Agulló i Andrés Payà. Una revolució pedagògica i social. *Futura* (25), 47-49.
- Alberti, R. (2003). *100 poemas*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aldecoa, J. (2007). *Historia de una maestra*. Barcelona: Punto de Lectura.
- Almeida, J. (1991). *Sociedad, cultura y educación: Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa y Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez, P. (2013). Maestros suspensos en Primaria. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478_209351.html
- Álvaro Page, M., Dendaluce Seguro, I., Muñoz-Repiso Izaguirre, M., & Pérez Serrano, G. (1981). *Los estudiantes españoles y los valores democráticos (estudio empírico sobre la socialización política)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subsecretaría de Ordenación Educativa. Subdirección General de Investigación y Ciencia.
- Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia / Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ander-Egg, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Anguera, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las mediciones*. Madrid: Cátedra.
- Anguita Martínez, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 43-51. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587682.pdf
- Angulo Rasco, J. F. (1999). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 17-38). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Angulo Rasco, J. F. (1999). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 17-38). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Angulo, F. (1999). *Entrenamiento y coaching: Los peligros de una vía revitalizada*. Madrid: Akal.

- Aragón Salinas, M. Á. (2003). Los MRPs, su sentido y sus formas de actuación: el caso de Concejo Educativo de Castilla-León. *Tabanque* (17), 87-98.
- Aragón, M. Á. (2012). *MRP: Presente y Futuro*. (Ponencia del curso: Los MRP: innovación y participación en la escuela. 3 de marzo, 2012). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Arbeláez López, R. (2009). Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo. *Revista Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1). Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1411>
- Assmann, H. (2005). *Curiosidad y placer de aprender: El papel de la curiosidad en el aprendizaje creativo* (Trad. A. E. Lizarzaburu Lizarzaburu). Madrid: PPC.
- Associació de Mestres «Rosa Sensat» (s. f.). *Website de la Associació de Mestres Rosa Sensat*. Recuperado de <http://www2.rosasensat.org/>
- Assosiasió de Mestres «Rosa Sensat» (s. f.). *Formació*. Recuperado de <http://www2.rosasensat.org/pagina/formacio>,
- Aunión, J. A. (2010). El mismo título para ser profesor de instituto, en 192 o en 900 horas: El máster que sustituye al CAP presenta enormes diferencias. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2010/10/04/educacion/1286143202_850215.html
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 3-10. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>
- Badia, A., & Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario De Psicología*, 35(1), 47-70.
- Barba-Martín, J. J., González Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2014). Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *Magis*, 7(14), 125-140. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11861/pdf> doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.QLFE>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos? Informe McKinsey*. Santiago de Chile: McKinsey & Co.

- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barreiro, H. (1996). Prólogo. En C. Freinet, *La escuela moderna francesa; Una pedagogía moderna de sentido común; Las invariantes pedagógicas* (pp. 11-16). Madrid: Morata.
- Barrera, J. M., & Balls, P. (1983). Assessing social support as a prevention resource. *Prevention in Human Services*, 2(4), 59-74.
- Barricada (2009). Los maestros. En *La tierra esta sorda* [disco compacto, pista 5]. Madrid: Dro East West.
- Barrio de la Puente, J. L. (2005). Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la Comunidad de Madrid (1995-2001). *Revista Complutense de educación*, 16(2), 673-700.
- Barrón López de Roda, A., & Sánchez Moreno, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N., (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beltrán Juste, J. A. (2000). Los movimientos de renovación pedagógica en el marco de la LOGSE. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, 14, 39-99.
- Beltrán Llavador, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de València.
- Benítez de Puelles, M. (1993). Estado y educación en las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a02.htm>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational researcher*, 15(7), 5-13.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Berliner, D. C. (2002). Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20.
- Bohm, W. (1995). Progressive education in Italy and Spain. In H. Rohrs & V. Lenhart (Eds.), *Progressive Education Across the Continents* (pp. 85-93). Berna: Peter Lang.
- Boix, R., & Imbernón, F. (1992). La formación permanente del profesorado de infantil y primaria en Cataluña. Una investigación sobre el desarrollo profesional. En C. Marcelo & P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (pp. 303-328).

- Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Bolívar Botía, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar Botía, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación* (339), 119-146. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_07.htm
- Bolívar Botía, A. (2009). A vueltas con la formación inicial del profesorado de Secundaria: Los problemas del nuevo Máster. *Escuela*, 3833, 18-20.
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M., & Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Qualitative Social Research*, 6(1). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>
- Boronat, J. (1995). *Medios de comunicación y educación. Análisis de contenido en la prensa educativa*. Palencia: UNED.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers should Learn and be able to do* (pp. 40-87). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Briseño Castañón, M. G. (2001). *Educación y democracia* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana de México D.F., México).
- Britton, E. D., Paine, L., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. New York: Springer Science & Business Media.
- Bromme, R. & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4), 261-267.
- Bruckner, P. (1997). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umeå: TNTEE
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1990). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Butt, R. L., & Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative

- autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 403-419.
- Butt, R., Townsend, D., & Raymond, D. (1992). El uso de las historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela. En A. Estebaranz, & V. Sánchez (Eds.) *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional. Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 203-219). Universidad de Sevilla.
- Cabero Almenara, J. (2007). Comunidades virtuales para el aprendizaje: utilización en la enseñanza. *Eduweb*, 1(1), 5-38. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/510/244> doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2006.20.510>
- Caivano, F., & Carbonell, J. (1979). La Renovación Pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de pedagogía*, 59.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Psychology Press.
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre: Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Carbonell, J. (1979). Colegio Trabenco. *Cuadernos de pedagogía*, 51, 21-24.
- Carbonell, J. (1995). Centro de innovación educativa «Amara Berri». La globalización como proceso vital. *Cuadernos de pedagogía*, 235, 28-35.
- Carbonell, J. (2015). La escuela pública no es de los maestros ni del estado; es de la comunidad. *Eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/catalunya/Jaume-Carbonell-escuela-maestros-comunidad_0_355215521.html
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Routledge.
- Carreño, M. (2008). El movimiento de la Escuela Nueva. En *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 13-45). Madrid: Síntesis.
- Carrera, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Ed. Comares.
- Casado, J., & Villalba, C. (2012). *La práctica de la pedagogía Freinet, ayer y hoy*. (Ponencia en el Grupo de Aprendizaje Colectivo de Escuela Abierta. 14 de febrero, 2012). Material inédito.
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107-123.

- Castillejo Brull, J. (1982). Los ICEs y la formación del profesorado. *Revista de Educación* (269), 43-54. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre269/re2690313059.pdf?documentId=0901e72b813cd44c>
- Castro, R., Campero, L., & Hernández, B. (1997). La investigación sobre apoyo social en salud: Situación actual y nuevos desafíos. *Revista de Saúde Pública*, 31(4), 425-435. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000400012
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, (10), 1-35. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>
- Chapinal, S. (2012). *MRP: Presente y Futuro*. (Ponencia del curso: Los MRP: innovación y participación en la escuela. 3 de marzo, 2012). Segovia: Universidad de Valladolid. Material inédito.
- Chapoulie, J. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. un métier de clases moyennes*. Paris: Ed. de la MSH.
- Chinchilla, P., & Cardona, M. N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. *Harvard Deusto Business Review*. (89), 10-27.
- Chomsky, N. (1980). *El lenguaje y el entendimiento* (Trad. J. Ferraté). Barcelona: Seix Barral.
- Clark, E. T. (1997). *El destino indivisible de la educación: propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza en la enseñanza*. México: Pax.
- Cobb, S. (1976). Presidential address. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: Politics and paradigms. *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 69-109). London: Routledge.
- Codina i Mir, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* (21), 91-104. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6857/6840
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Colectivo «Escuela Abierta» (s. f.). *Website del Colectivo «Escuela Abierta»*. Recuperado de <http://www.colectivoescuelaabierta.org/historia.html>
- Collin, F. (2006). *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad*. Barcelona: Icaria.
- Comunidad de Madrid (s. f.). *Formación en línea*. Recuperado de <http://formacion.enlinea.educa.madrid.org/>
- Condorcet, N. (1990). *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (1989). *Conclusiones del II Congreso de MRP*. Gandía: «Confederación Estatal de MRP». Material inédito.
- Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (1991a). *Conclusiones del XI Encuentro de MRP*. Baños de Montemayor, Cáceres: «Confederación Estatal de MRP». Material inédito.
- Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (1991b). *Documentos MRP1*. Badajoz: APEVEX. Material inédito.
- Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (1991c). *Documentos MRP2*. Badajoz: APEVEX. Material inédito.
- Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (1993). *Conclusiones del XIV Encuentro de MRP*. Cuenca: «Confederación Estatal de MRP». Material inédito.
- Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (1996). *Conclusiones III Congreso de MRP*. Torremolinos, Málaga: «Confederación Estatal de MRP». Material inédito.
- Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (2007). *Encuentro Estatal de MRP, Infancia y adolescencia, una nueva mirada*. Mutxamen: «Confederación Estatal de MRP». Material inédito.
- Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (2014a). *Documentos de trabajo. Aula. IV Congreso de MRP*. Segovia: «Confederación Estatal de MRP». Material inédito.
- Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (2014b). *Conclusiones de la segunda parte del IV Congreso de MRP*. Lleida: Confederación Estatal de MRP». Material inédito.
- Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (2014c). *Conclusiones de la segunda parte del IV Congreso de MRP. Aula*. Lleida: «Confederación Estatal de MRP». Material

- inédito. «Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica» (2014d). *Conclusiones de la segunda parte del IV Congreso de MRP. Escuela*. Lleida: «Confederación Estatal de MRP». Recuperado de: <http://cmrp.pangea.org/#>
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (s. f.). *Website de la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid*. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/tematico/t_personal_fl.htm
- Consejería de Educación de la Región de Murcia (s. f.). *Website de la Consejería de Educación de la Región de Murcia*. Recuperado de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4280&IDTIPO=100&RASTRO=c798\\$m](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4280&IDTIPO=100&RASTRO=c798$m)
- Consejo Escolar de Estado (2003). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español. Curso 1997-1998*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consejo Escolar del Estado (2012). *XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/cee/actuaciones/junta-de-participacion/xxiencuentro.html>
- Contrato de ejecución MINED–UCA BIRF 4224-ES (2011). *Proyecto de desarrollo profesional docente para la educación media*. Recuperado de http://www.miportal.edu.sv/NR/rdonlyres/383FD87B-2F81-4AAB-93AC-8A9AD6947C0A/0/1_ELDEPROD_1_.pdf
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cortes Generales (1978). *Constitución Española (BOE, 311, 29 de diciembre de 1978)*.
- Cortes Constituyentes (1931). *Constitución de la República española (Gazeta de Madrid, 344, 10 de diciembre de 1931)*.
- Cosentino, V., & Armellini, G. (2010). *Buenas noticias de la escuela*. Madrid: Sabina Editorial, 27-32.
- Costa Rico, A. (2011). Los movimientos de renovación pedagógica y la reforma de la educación en España. En P. Celada Perandones (coord.), *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica/XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 89-97). El Burgo de Osma, Soria: Sociedad Española de Historia de la Educación.

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. New York: Jossey-Bass.
- De Ibarrola, M., & Silva, G. (1996). Políticas públicas de profesionalización del Magisterio en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 26(2), 13-69.
- De Miguel Díaz, M., Díez, J. P., San Fabián Maroto, J.L., & Martínez, P.S. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Decreto 1381/1972 de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica. (*BOE*, 136, de 7 de junio de 1972).
- Decreto 750/1974, de 7 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (I. N. C. I. E.). (*BOE*, 71, de 23 de marzo de 1974).
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. M. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Delval, J. (1981). Renovar para que todo siga igual. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/1981/11/08/opinion/374022014_850215.html
- DeMunck, V. C., & Sobo, E. J. (Eds.) (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek: Alta MiraPress.
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Devís, J. D. (1996). *Educación física, deporte y currículum: investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Di Pacce, N. (2004). *Foro Mundial de Educación de Sao Paulo*. Recuperado de <http://www.rebellion.org/hemeroteca/brasil/040413pacce.htm>
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Doménech, J. (1989). Los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de pedagogía* (173), 63-65.

- Doménech, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. *Tabanque* (17), 99-110.
- Doménech, J., & Viñas, J. (1992). Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 199, 72-81.
- Domínguez, J. (2014b). *Presentación del libro: La formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para la educación básica*. Material inédito.
- Domínguez, J. (2005). *Un currículo democrático para una escuela democrática*. Recuperado de <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/04/EL-CURRICULO-DEMOCRATICO-José-Domínguez-Fed-MRP-Madrid.pdf>
- Domínguez, J. (2010). *El liderazgo de los profesores es el factor decisivo para afrontar la crisis permanente de la educación básica*. Recuperado de <http://www.colectivoescuelaabierta.org/liderazgo%20profesores.pdf>
- Domínguez, J. (2012a). *Educadores y educandos infantiles. Una utopía posible*. Madrid: Federación de MRPs de Madrid.
- Domínguez, J. (2012b). *Escuela Pública Presente y Futuro*. (Ponencia en el Ateneo de Madrid. 26 de septiembre, 2012). Material inédito.
- Domínguez, J. (2014a). *La formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para la educación básica*. Madrid: Federación de MRP de Madrid. Material inédito.
- Domínguez, J. (2014c). *Educación Básica Utopía*. (Documento para la presentación del libro: La Formación Inicial de un Cuerpo Único de Educadores para la Formación Básica). Material inédito.
- Domínguez, J. (2016). *La formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para la educación básica unitaria, holística, universal y emancipadora: un grado común y másteres especializados* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada).
- Dubar, C. (2002). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Malakoff, France: Armand Colin
- Dubar, C., & Marcén, J.M. (2002). *La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. M., & Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y*

- Formación de Profesorado*, 13(2), 1-13. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>
- Elejabeitia, C., & Redal, P. (1983). *El maestro: Análisis de las escuelas de verano*. Bilbao: Ede.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change: Developing teachers and teaching*. London: McGraw-Hill Education.
- Erdas, E. (1987). Enseñanza, investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, (284), 36-45.
- Escolano Benito, A. (1989). Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (8), 7-28.
- Escudero, J. M., & Area, M. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Esteban Frades, S. (1994). *La renovación pedagógica y el movimiento de enseñantes en Castilla y León. Concejo Educativo* (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca).
- Esteban Frades, S. (1995). Estudio de un grupo social de renovación pedagógica: el movimiento de enseñantes de Castilla y León: Concejo educativo. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* (14), 433-452.
- Esteva, G., & Prakash, M. (1998). *Escaping education: Living as learning within grassroots cultures*. New York: Peter Lang.
- Esteve, J. M. (1987). El malestar docente. *Cuadernos de pedagogía*, (148), 94-104.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). *The cultures of teaching. Occasional Paper No. 7*. Michigan: Michigan State University. The Institute for Research on Teaching.
- Feito, R. (2006). Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado. *Revista de Educación*, 340, 1147-1169.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.

- Feito, R. (2013). *Reválidas con la LOMCE*. (Ponencia en la Escuela de Verano de «Escuela Abierta», el 22 de septiembre, 2013). Material inédito.
- Feixas Condom, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educación* (33), 31-59.
- Fernández Cruz, M. (1994). *Una Aproximación Biográfica Al Desarrollo Profesional De Maestros De Educación Infantil: Ciclo Vital, Identidad, Conocimiento y Cultura*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández de Castro, I. (1990). *El mercado educativo de las enseñanzas medias*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández de Castro, I. (2006). *La mercantilización del sistema de educación público*. Madrid: Federación de MRP.
- Fernández de Castro, I., & Rogero, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Fernández Enguita, M. (2002). *Es pública la escuela pública*. Barcelona: Cisspraxis.
- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2), 42-69.
- Fernández Enguita, M. (2005). Profesores y centros: el individuo y la organización. En *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas* (pp. 133-138). Madrid: Fundación Santillana.
- Fernández Enguita, M. (2009). Cuaderno de quejas. *Revista de libros* 148, 40-42.
- Fernández Martínez, I. (2011). *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ferrer i Guàrdia, F. (1976). *La escuela moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Fierro, A. (1993). El ciclo del malestar docente. *Revista Iberoamericana de educación*, 2, 1-9.
- Figueroa Lizarzaburu, A. E., Lizarzaburu Mora, A. S., & Valarezo Sánchez, A. (2015). *Validez interna y externa de la investigación cualitativa*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/04/transferibilidad.html>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183-196.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, M. A., & Day, C., (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Foerster, F. W., & Ros, A. E. (1963). *Temas capitales de la educación*. Barcelona: Herder.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview. From neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin y & S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 693–727). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Fourcade, R. (1979). *Hacia una renovación pedagógica*. Madrid: Cincel.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1971). *La Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós.
- Fuertes, G. (1980). No perdamos el el tiempo. *Obras incompletas*. (p. 43). Madrid: Cátedra.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37(2), 89-107.
- Gámez, J., Martínez, R. R., & Ríos, C. P. (1999). Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: presupuestos para un nuevo modelo de formación. En A. Pérez Gómez, J. Barquín, & J.F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 146-180). Madrid: Ediciones Akal.
- García de Blas, E. (2014). España figura a la cabeza de la UE en la privatización de la escuela. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/06/01/actualidad/1401644024_776502.html
- García Fernández, J. A. (Dir.), Moreno Herrero, I., García Cacacho, R., Monarca, H., Tamayo Bejarano, A., & Vilches Norat, Y. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.

- García Gómez, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los movimientos de renovación pedagógica. *Revista de Educación*, 317, 145-156.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Madrid: Editorial Draco.
- García Rojas, A. D. (2012a). *Análisis de la formación del docente en Andalucía a través de la evolución de los Centros de Profesorado: estudio de casos*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- García Rojas, A. D. (2012b). Evolución de los centros de profesorado y análisis de la formación a través del estudio de un caso. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa* (25), 189-209.
- García, M., Gil, C., & Sacristán, E. (2005). La Interacción educativa en el aula. En Concejo Educativo de Castilla y León (ed.), *El Trabajo cooperativo, una clave educativa* (pp. 8-15). Valladolid: Concejo Educativo. Material inédito.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Gavaldà, A., & Santisteban, A. (2014). El futur del professorat: tècnics, crítics o creatius? *Comunicació educativa* (6), 26-31.
- Gavilán, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista iberoamericana de educación* (19), 211-228.
- Gewere, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2), 31-46.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Gil Calvo, E. (1995). *El destino*. Barcelona: Paidós
- Gil Pérez, D., & Duch, G. (1988). La formación del profesorado como cambio didáctico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (2), 155-160.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado. *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 65-82). Madrid: Miño y Dávila Editores.

- Gimeno Sacristán, J. (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de pedagogía* (398), 82-86.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Perennial Library/Harper & Row Publishers.
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, 45(3), 31-35.
- Goetz, J.P., & Lecompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Llorente, L. (2007). Marta, o la escuela liberadora. Acto homenaje Madrid a Marta Mata, Madrid, 5 de mayo de 2007. *Universidade de Santiago de Compostela. Fírgoa. Universidade Pública*. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35691>
- González Alcocer, R. (2014). *Desarrollo comunitario y educación* (Ponencia en la Escuela de Verano de «Escuela Abierta», el 20 de septiembre, 2014). Material inédito.
- González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., Hernández González, J., & Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 51-62.
- González i Soler, R. (1996). *La iniciación en la escuela del maestro novel*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- González Lázaro, M. P. (2006). *Los valores y señas de identidad de la escuela pública en el siglo XXI, desde el punto de vista del profesorado* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid).
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- González-Monteagudo, J. (1989). La renovación pedagógica en la vida y en la obra de Celèstin Freinet. Su actualidad en nuestro contexto. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación* (6), 143-152.
- Gordon, U. (2015). *Anarchy Alive! Políticas antiautoritarias: de la práctica a la teoría*. Madrid: La Malatesta Editorial.
- Gottlieb, B. H. (1983). *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

- Graells, P. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 2.
- Grupo de Aprendizaje Colectivo (s. f.). *Website del Grupo de Aprendizaje Colectivo*. Recuperado de <https://colectivoeducadores.wordpress.com/>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105-117.
- Guerrero Serón, A. (1997). Profesorado y reforma educativa. El caso de la reforma de la enseñanza secundaria en España. *Cadernos de Educação* 9, 149-164.
- Guerrero, A. (1993). Sociología del profesorado. En M.A. García de León, G. de la Fuente, & F. Ortega (Eds.), *Sociología de la educación* (pp. 115-140). Barcelona: Barcanova.
- Gutiérrez Calvo, V. (2013). El PSOE propone una nueva ley electoral con «listas cremallera» obligatorias. *El País*. Recuperado de http://politica.elpais.com/politica/2013/06/04/actualidad/1370374050_157334.html
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez Nieto, C. (2011). Historia y contexto de los CEPs y la formación permanente del profesorado en Andalucía. *Clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación* (4). Recuperado de http://www.clave21.es/files/articulos/C30_FormaciónProfesorado.pdf
- Gutiérrez Rodríguez, J. A. (2005). *La formación permanente del profesorado, su incidencia en la mejora de la calidad educativa: la realidad en el ámbito del Centro de Profesorado*. Granada: Universidad de Granada.
- Hammer, M. (1981). Social support, social networks and schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 7(1), 45-57.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers should Learn and be able to do*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of*

- Policy and Practice* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc.
- Hernández Colmenarejo, T. (2016). El resurgir de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Un presente que se proyecta al futuro. *Aula de innovación educativa* (252), 35-39.
- Hernández Díaz, J. M. & Hernández Huerta, J. L. (2007). Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939. *Foro de Educación* (9), 169-202.
- Hernández Díaz, J. M. (2012). 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 Díaz, J. M. (2014). Asociacionismo y sindicalismo docente durante la Transición en España (1970-1983). *Aula*, 20, 135.
- Hernández Díaz, J. M., & Hernández Huerta, J. L. (2009). La represión franquista de los maestros freinetianos. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* (15), 201-227.
- Hernández Hernández, F., & Ventura Robira, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (2014). *Educación y Utopía. Ensayos y Estudios*. Salamanca: FahrenHouse.
- Hernández, F. (1989). El asesor psicopedagógico en los centros. *Cuadernos de pedagogía* (168), 82-85.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Host, V. (1983). Modes d'insertion et impact de la recherche pédagogique. En D. Gil Pérez, & A.M. Gené Duch (1988). La formación del profesorado como cambio didáctico. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2), 155-160.
- Hoyle, E. (1995). Social status of teaching. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2, 58-61.
- Huberman, A. M. & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. In H. McEwan, & K. Egan (Eds), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hughes, R. (1994). *La cultura de la queja*. Barcelona: Anagrama.
- Hurtado de Barrera, J. (1998). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Sypal.

- Hurtado, L., & Toro Garrido, I. J. (2001). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Carabobo, Venezuela: Episteme Asociados.
- Ibáñez Herrán, J. E. (2003). Movimientos y redes para una cultura transformadora. *Tabanque: Revista Pedagógica* (17), 11-32.
- Illich, I., & Espinosa, G. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado: el reto de la reforma*. Barcelona: Laia.
- Imbernón, F. (1993). La renovación pedagógica para una nueva enseñanza. *Aula de Innovación Educativa*, 11, 80-84.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-271). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista Educação Skepsis*, 2, 75-86.
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>.
- Jiménez Avilés, Á. M. (2011). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125.
- Jiménez Figueroa, A. E., Jara Gutiérrez, M. J., & Miranda Celis, E. R. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar y Educativa*, 16(1), 125-134.
- Juárez, H. (1983). Los MRP: una iniciativa del profesorado. *Vida Escolar*, 223, 13-17.
- Junta de Andalucía. (s. f.). *Información aula virtual de formación del profesorado*. Recuperado de <http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/mod/page/view.php?id=71181>

- Kardos, S. M., & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record* 109(9), 2083-2106.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: qualitative social research*, 6(2), 1-32.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: Ilustración a partir de estudios de caso. *Historias de Vida del Profesorado*, 149-205.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- Labordeta, J. A. (1975). Canto a la libertad. En *Tiempo de espera*. [disco compacto, pista 1]. Madrid: Movieplay.
- Lacey, C. (2012). *The socialization of teachers*. London: Routledge.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Larraín, J. (2006). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia*, 1(21).
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Lázaro Lorente, L. M. (2004). Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983. In E. Candeias Martín, (ed.). *V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação pedagógica* (pp. 347-394). Coimbra.
- Lázaro, J. M., Martínez, A., & Mayordomo, A. (2011). Perspectiva histórica de la innovación educativa en España (1970-2008). En *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Leal Insua, M. P. (2007). *El ámbito científico y tecnológico de los programas de diversificación curricular: análisis crítico de los materiales elaborados y estudio de casos en la provincia de Segovia* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Segovia).
- Ley 13/ 1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). (BOE, 103, 30 de abril de 1982).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE, 238, 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de educación (LOCE). (BOE, 307, 24 de diciembre de 2002).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (*BOE*, 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE). (*BOE*, 159, de 04 de julio de 1985).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (*BOE*, 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). (*BOE*, 278, de 21 de noviembre de 1995).
- Ley, 14 /1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). (*BOE*, 187, 4 de agosto de 1970).
- Lin, N., & Dean, A. (1986). *Social support, life events, and depression*. London: Academic Press.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *The Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 129-151.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Llerena Baizán, L. (1991). *Las Escuelas Siurotianas: un modelo de renovación pedagógica* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid).
- Llorente Cortés, M. A. (2003). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque: Revista Pedagógica* (17), 71-86. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8853/1/Tabanque-2003-17-LosMovimientosDeRenovacionPedagogica.pdf>
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-25. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1.pdf>
- López Martín, R. (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo* (No. 39). Valencia: Universitat de València.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener

- procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación* (356), 109-131. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_05.pdf
- Lorenzo, M. F. (1999). Acotaciones a la historia de la educación en Canarias (1975-1999): rasgos generales y reflexiones finiseculares. *Boletín Millares Carlo* (18), 11-36.
- Luengo Navas, J. J., & Ritaco Real, M. (2011). Los movimientos de renovación pedagógica y la educación compensatoria en la transición democrática española en el barrio de La Cartuja de Granada. En P. Celada Perandones (coord.), *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica/XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 203-212). El Burgo de Osma, Soria: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Luzuriaga, L. (1967). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada.
- Mandel, E. (1994). *El poder y el dinero: contribución a la teoría de la posible extinción del estado*. Barcelona: Siglo XXI.
- Maravall, J. M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Marcelo García, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado (ed.), *Los Educadores en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marcelo García, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *El Profesorado Principiante. inserción a la docencia* (pp. 7-58). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Martí Soler, L. (2014). Prólogo. En J. Domínguez (2014b). *Presentación del libro: La formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para la educación básica* (pp. 1-3). Material inédito.
- Martí, J. (2010). *Escenas americanas*. Barcelona: Linkgua digital.
- Martín, E. (2011). La estructura organizativa como estrategia de intervención: Sistema Amara Berri. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(4), 25-28.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C., & Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 79-95.

- Martínez Bonafé, À. (1992). Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del currículum en la enseñanza secundaria. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa* (5), 141-152.
- Martínez Bonafé, À. (1994). Els projectes de centre o les Peces (dilemes i interrogants sobre la pràctica). *XIX Escola d'Estiu del País Valencià*. Material inédito.
- Martínez Bonafé, À. (2006). *Els moviments de renovació pedagògica al País Valencià 1975-2000* (Trabajo de investigación, DEA, Facultat de Geografia i Història. Universitat València. Valencia).
- Martínez Bonafé, À., Montaner Lorente, C., & Molina Galván, M. D. (2003). Vivir la democracia en la escuela. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, 111-134.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Investigación en la escuela* (6), 41-50.
- Martínez Bonafé, J. (1989). Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política. *Anales del Centro de Alzira de la Universidad Nacional de Educación a Distancia* (5), 337-350.
- Martínez Bonafé, J. (1990). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universitat de València.
- Martínez Bonafé, J. (1994). Los olvidados: memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de pedagogía* (230), 58-65.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de pedagogía*, (311), 85-89.
- Martínez Bonafé, J. (2006). *Cambiar la escuela con Freinet* (Vídeo documental). Valencia: Universitat de València.
- Martínez Bonafé, J. (2015). *¿Qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica?* Recuperado de <http://laeducacionquenosune.org/que-son-los-mrp/>
- Martínez Bonafé, À., & García, M. G. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220253A/15443>
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08).

- Recuperado de
<http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64>
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250.
- Marugán, L. (2015). *La participación de las familias en la escuela rural de la sierra de Segovia. Una oportunidad para el empoderamiento comunitario* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Segovia).
- Masabéu Tierno, J. (1989). *Alexandre Galí i la mutua escolar Blanquerna*. En J. Palacios (Ed.), *La cuestión escolar* (pp. 151-157). México D. C.: Fontamara.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mata i Garriga, M. (1984). Renovación pedagógica. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla* (2), 45-60.
- Mata i Garriga, M. (1990). *Historia de los Movimientos de Renovación Pedagógica: Crónica de los MRPs. Un siglo de Renovación*. Madrid: Escuela Española.
- Matoral Cortés, V. (1998). Sobre la escuela laica. En *Por la escuela pública: homenaje a Mariano Pérez Galán* (pp. 175-206). Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives.
- Medina, E. (1977). *La lucha por la educación en España, 1770-1970*. Madrid: Editorial Ayuso.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- Menor Currás, M. (2014). *Ensayo histográfico sobre la formación del profesorado (1975-2014)*. Recuperado de http://colectivoescuelaabierta.org/wp-content/uploads/2016/02/Ensayo_form_profesorado.pdf
- Merazzi, C. (1983). Apprendre à vivre les conflits: Une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Educatio*, 6(2), 101-105.
- Mérida Serrano, R. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 39-47. Recuperado de

- http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248477739.pdf
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación* (19), 145-210.
- Mingorance, P., & Estebaranz, A. (1992). El desarrollo profesional: Fases de un proceso. En C. Marcelo & P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (pp. 317-328). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/proyecto-para-la-reforma-de-la-ensenanza-educacion-infantil-primaria-secundaria-y-profesional-propuesta-para-debate/ensenanza/590>
- Ministerio de Educación (2009). *TALIS – OCDE-. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación.
- Molina Galván, M. D. (2010). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià «Gonçal Anaya»* (Tesis doctoral, Universitat de Valencià, Valencia). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/39303>
- Mondragón, E. (2003). *Sindicalismo autónomo y asambleario en la enseñanza, 25 años (y más) de STEs*. Madrid: STEs.
- Monés i Pujol-Busquets, J. (2012). La renovació pedagògica a la postguerra en Catalunya (1950-1980). *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, (16), 57-71.
- Montañez, P. & Moyano, M. (2010). Violencia de género sobre inmigrantes en España. Un análisis psicosocial. *Pensamiento psicológico*, 2(6). Recuperado de <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/48>
- Moreno Castillo, R. (2006). *El panfleto antipedagógico*. Recuperado de <http://www.cs.upc.edu/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>
- Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los

- nuevos movimientos sociales. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 255-267. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n1/art14.pdf>
- Movimiento de Renovación Pedagógica «Concejo Educativo» (2013). *Website del MRP «Concejo Educativo»*. Recuperado de <http://www.concejoeducativo.org>
- Muñoz González, F. (2006). El diario del profesor como instrumento de reflexión sobre la práctica docente (Mención Honorífica de Investigación Educativa). *Los Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2005* (pp. 159-188). Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Namo de Mello, G. (1993). Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. *Necesidades Básicas de Aprendizaje. Estrategias de Acción*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000940/094008SB.pdf>
- Navarro Núñez, D. (2005). Los movimientos de renovación pedagógica. En D. Limón Domínguez (dir.), *¿Construimos alternativas educativas desde los movimientos sociales?* (pp. 175-182). Sevilla: GIEPAD.
- Nias, J. (1989). Subjectively speaking: English primary teachers' careers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 391-402.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación*, (350), 203-218. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf
- Núñez Prieto, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164.
- Núñez, I, Vera, R. (1988). *El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio*. Santiago de Chile: PIIE.
- Ocaña, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada).
- OCDE (Organization for Economic Cooperation and Development) (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- Orden de 7 de noviembre de 1983 por la que se declara la equivalencia de los títulos de Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Ciencias de la Educación) y Licenciado en Filosofía y Ciencias

- de la Educación (Sección de Ciencias de la Educación) en las opciones o especialidades de Pedagogía Terapéutica o Educación Especial al título de Profesor especializado en Pedagogía Terapéutica. (BOE, 270, de 11 de noviembre de 1983).
- Orden Ministerial de 25 de marzo de 1993, por la que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la Formación Profesional. (BOE, 76, de 30 de marzo de 1993).
- Orden Ministerial de 5 de mayo de 1994, por la que se suprime el Servicio de Apoyo Escolar de los Centros de Recursos y se establece la reordenación de los Centros de Profesores y los Centros de Recursos. (BOE, 111, de 10 de mayo de 1994).
- Orgaz Rodilla, A. (2009). El movimiento cooperativo de escuela popular (MCEP) y la renovación pedagógica en la Comarca de Béjar. *Revista de Estudios Bejaranos*, (13), 91-108.
- Orwell, G. (1980). *1984*. Barcelona: Salvat.
- Ossenbach, G., & Tamar Groves, R. (2013). Entre la mitificación y la crítica: el cine y los medios audiovisuales en la escuela primaria en España en el tardofranquismo y la transición, 1958-1982. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine. De 1808 au temps présent*, (11). Recuperado de <https://ccec.revues.org/4895>
- Pacheco, E. (2014). Un viaje que transforma mentes y corazones. *Escuela*. Recuperado de <https://colectivoeducadores.wordpress.com/2014/10/06/un-viaje-que-transforma-mentes-y-corazones-entrevista-a-elvira-pacheco/>
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Palomero Pescador, J. E. (2013). *Pública, república y requetepública o la equidad*. Recuperado de <https://aufop.blogspot.com.es/2013/01/publica-republica-y-requetepublica-o-la.html>
- Parejo, J. L., & Pinto, J. M. (Coords.) (2015). *La orientación y la tutoría escolar con familias: teoría y práctica*. Barcelona: UOC.
- Parra, V. (1966). Gracias a la vida. En *Las últimas composiciones* [disco compacto, pista 1]. Santiago de Chile: RCA Víctor.
- Pascual, J., & de Miguel Díaz, M. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Patton M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

- Peces-Barba, G. (2003). La enseñanza pública tiene un ideario. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2003/09/29/opinion/1064786406_850215.html
- Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M., & Palmar, A. M. (2014). *Investigación cualitativa*. Madrid: Elsevier España.
- Pellicer, I., Vivas-Elías, P., & Rojas, J. (2013). La observación participante y la deriva: dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona. *EURE*, 39(116), 119-139.
- Perelman, L. J. (1992). *School's out: Hyperlearning, the new technology, and the end of education*. New York: William Morrow & Co.
- Pérez Gómez, Á. I. (1988). El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148). Madrid: Narcea.
- Pérez Gómez, Á. I. (1991). Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y sociedad*, (8), 59-72.
- Pérez Gómez, Á. I. (1991). Investigación/acción y currículum. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (10), 69-84.
- Pérez Gómez, Á. I. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de pedagogía* (220), 25-30.
- Pérez Gómez, Á. I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (29), 125-140.
- Pérez Gómez, Á. I. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(3), 59-71.
- Pérez Gómez, Á. I., Barquín, J., & Angulo, J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, Á. I., Blanco, N., Sola, M., & Barquín, J. (2003). La situación profesional de los docentes. Luces y sombras. En J. Carbonell & J. Gimeno Sacristán (Coords.), *El sistema educativo: una mirada crítica* (pp. 34-40). Madrid: Ciss Praxis.
- Pérez Simón, E. (2013). El Movimiento Freinet en España. *Cuadernos de pedagogía*, (433), 52-54.
- Pérez, M. F. (1995). *La profesionalización del docente: Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.

- Pericacho Gómez, 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. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/43309/41007>
- Pericacho Gómez, 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* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid).
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pétriz Calvo, F. (2007). Estrategias para el cambio metodológico en la Universidad española. *La Cuestión Universitaria (Ejemplar dedicado a: «La renovación de las metodologías educativas en la universidad»)*, (2), 102-114.
- Pinto Delgado, J. M., & Torres, A. (en prensa). La formación de maestros y maestras que queremos desde los MRPs. *Rescoldos*.
- Ponce, I. (2012). Definición de Redes sociales. *Observatorio tecnológico (Monográfico: Redes sociales)*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=1>
- Pontes, A., Serrano, R., & Poyato, F. J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 10(4), 533-551. Recuperado de <http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/view/351> doi: 10498/15612
- Pope, M., Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. (2012). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. London: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Universitat de València.
- Porlan, R. (2010). *La formación del profesorado: Una asignatura pendiente*. Recuperado de <http://www.redires.net/?q=node/1145>
- Pozo Andrés, M. d. M. d. & Braster, J. F. (1997). Un modelo integrador del doble enfoque cuantitativo/cualitativo en la investigación

- histórico-pedagógica: Alfabetización, clase social y educación en Madrid en el umbral del siglo XX. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 49(4), 421-434.
- Pozo Andrés, M. d. M. d. (2003). *La escuela nueva en España: Crónica y semblanza de un mito*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Pozo Andrés, M. d. M. d. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pozo Andrés, M. d. M. d. (2008). *Ángel Llorca i García. Comunidades familiares de educación: Un modelo de renovación pedagógica en la Guerra Civil*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Pozo Andrés, M. d. M. d. (2011). El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. En G. Ossenbach Sauter (Coord.), *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas* (pp. 169-197). Madrid: Editorial UNED
- Pozo Andrés, M. d. M. d., & Braster, J. F. (1999). The rebirth of the 'Spanish race': The state, nationalism, and education in Spain, 1875–1931. *European History Quarterly*, 29(1), 75-107.
- Pozo Andrés, M. d. M. d., & Braster, J. F. (2013). El movimiento de la escuela nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3 [30]), 15-44.
- Pozo Muncio, J. I. (1997). El cambio sobre el cambio: Hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico. En J. Arnay (Ed.), *La Construcción del Conocimiento Escolar* (pp. 155-176). Barcelona: Paidós.
- Pozo Muncio, J. I. (2001). *Humana mente: El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Prieto Martín, P. (2009). Rumbo a Ítaca: la participación ciudadana municipal en los albores del siglo XXI. *XXII CLAD Competition on State Reform and Moderization of Public Administration «La Participación de Los Ciudadanos en La Gestión Pública»*. Recuperado de <http://siare.clad.org/fulltext/0064302.pdf>
- Puentes, R. V., & Bolívar Botía, A. (2014). La experiencia española de formación del profesorado: el Máster en Educación Secundaria. *Ensino Em Re-Vista*, 21(1), 159-173. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25059/13896>
- Pumares Puertas, L. (2001). *Estudio de los factores que posibilitan la continuidad de un proyecto curricular global en un medio social determinado: Trabenco, 25 años de innovación educativa* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid).

- Putnam, R. T. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En *La Enseñanza y los Profesores* (pp. 219-310). Barcelona: Paidós.
- Rabazas Romero, T., & Ramos Zamora, S. (2006). La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encounters on Education*, 7, 43-70. Recuperado de <http://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/viewFile/604/3497>
- Ramos Zamora, S., & Pericacho Gómez, F. J. (2013). Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria: Una propuesta metodológica. *Cabás* (10), 143-168. Recuperado de <http://revista.muesca.es/documentos/cabas10/Sobre%20la%20renovacion%20pedagogica.pdf>
- Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica. (*BOE*, 30, de 4 de febrero de 2004).
- Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica. (*BOE*, 268, de 9 de noviembre de 1995).
- Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre. (*BOE*, 282, de 24 de noviembre de 1984).
- Real Decreto 294/1992 de 27 de marzo, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores. (*BOE*, 81, de 3 de abril de 1992).
- Reina, J. J. (2013). *La programación didáctica del Ministerio* (Ponencia en la Escuela de Verano de «Escuela Abierta», el 22 de septiembre, 2013). Material inédito.
- Rey, L., & Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología social*, 26(3), 401-412.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Ríos, P. (1986). El movimiento de renovación pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, (136), 87-90.
- Rivera Garretas, M. M. (2002). Historiadoras sensibles a lo simbólico: Una mirada a la historia de las mujeres en España. *Acta Historica Et Archaeologica Mediaevalia*, (23), 645-651.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J., & García, E., (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez López, J. M. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.

- Rodríguez López-Brea, C. (2007). *La España de Franco (1939-1975)*. Recuperado de <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/2711>
- Rodríguez Navarro, H., & Torrego Egido, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: Transformando la escuela*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogero Anaya, J. & Rogero García, J. (2013). Educar para cuidar y ser cuidados. *Aula de innovación educativa* (218), 33-37.
- Rogero Anaya, J. (20 de enero, 2016). *La importancia de estas jornadas* (Mensaje publicado en una lista de correos). Recuperado de <https://groups.google.com/forum/#!forum/escuelaabiertaorg>.
- Rogero Anaya, J. (2003). El marco ideológico de la LOCE y los MRPs. *Tabanque: Revista pedagógica*, (17), 33-51.
- Rogero Anaya, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 141-166. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>
- Rogero Anaya, J. (2012). *Historia de los MRP*. (Ponencia del curso: Los MRP: innovación y participación en la escuela. 2 de marzo, 2012). Segovia: Universidad de Valladolid. Material inédito.
- Rogero Anaya, J., Rozada, J. M. & Rodríguez Rojo, M. (2013). Alrededor de nuestras pedagogías críticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 103-126.
- Rogero García, J. (2010). *Los tiempos del cuidado: el impacto de la dependencia de los mayores en la vida cotidiana de sus cuidadores*. Madrid: IMSERSO.
- Roig López, O. (2006). La Escuela Moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal: revista de estudios libertarios* (1), 75-84.
- Rousseau, J. J. (1998). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
- Rousseau, J. J. (2004). *El contrato social*. Madrid: Akal.
- Rubí, M.L., & Magdalena, M. (2003). Apoyo social y su relación con la detección oportuna. *Acta Scientiarum Health Sciences*, 25(1), 103-113.
- Russell, A. (2006). Teacher induction programs: Trends and opportunities. *American Association of State Colleges and Universities* 3(10), 1-4.

- Sabariego Puig, M., Alcaráz, I. D., & Lafón, M. I. M., (2004). Métodos de investigación cualitativa. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sáenz del Castillo, A. (1999). El (o) caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs). *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 785-796
- Salaün, S., & Serrano, C. (1991). *1900 en España*. Madrid: Espasa Calpe.
- Salgueiro Caldeira, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Madrid: Octaedro.
- Samper, L., Biscarri Gassió, J., & Sanuy, J. (1995). *Movilidad vertical en la carrera docente: Análisis de las solicitudes de excedencia de los profesores de EGB de la provincia de Lleida (1970-1990)*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Sánchez Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, (348), 465-488. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re348_20.html
- Sánchez Martín, E. (1992). Evaluación del CEP de Getafe-Parla a través del estudio de sus ofertas y de las demandas de los profesores y centros educativos de su competencia. En M. Á. Santos Guerra (Coord.), *Memoria de Investigación Inédita* (pp. 321-356). Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sanmartí Puig, N. & Copello Levi, M.I. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 19(2), 269-284.
- Santamaría Cárdbaba, N. (2016). *Los MRP y la identidad profesional docente: la visión de sus integrantes* (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Segovia).
- Santos Guerra, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Santos, F. R. (1989). El concepto de red social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (48), 137-152.
- Santos, F. R. (1989). El concepto de red social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (48), 137-152.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

- Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Segovia, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado: primaria y secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: A review of the literature*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Smyth, J. (2005). Three rival versions and a critique of teacher staff development. In J. Smyth (Coord.), *The Practice and Theory of School Improvement* (pp. 208-222). Amsterdam: Springer Netherlands.
- Sparkes, A. C., & Devis, J. D. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: La reconstrucción de un estudio biográfico. In *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física* (pp. 83-108). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1980). *Curriculum research and development in action*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1984). Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development. *Alternative Perspectives on School Improvement*, 81, 67-76.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(3), 45-57.
- Talavera, M. L. (1994). *¿Cómo se inician los maestros en su profesión?* La Paz: CEBIAE.
- Tamar Groves, R. (2011). El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la transición española: el caso de la provincia de Salamanca. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* (17), 133-143.
- Tamar Groves, R. (2014). Política y sociedad en las aulas. Los movimientos de renovación pedagógica y su proyección

- educativa durante la transición española a la democracia. En J. L. Hernández Huerta, J. Quintano Nieto, & S. Ortega Gaité (2014). *Educación y Utopía. Ensayos y Estudios*. Salamanca: Fahren House.
- Taylor, S. B., & Bogdan, J. R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. & Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional: O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades. Organizado por BID. Brasilia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2010). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI.
- Tiana Ferrer, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 39-58. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9322>
- Tiana Ferrer, A., Ossenbach, G., & Sanz, F. (2002). *Historia de la educación (edad contemporánea)*. Madrid: UNED.
- Tiana Ferrer, L. (1990). Formación permanente desde los movimientos de renovación pedagógica. En *Ponencias y comunicaciones/Congreso Internacional de Educación Infantil, 7-11 de noviembre de 1989* (pp. 183-186). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Tillema, H. H. (1995). Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: A training study. *Learning and Instruction*, 5(4), 291-318.
- Tobalina, J. C. (2012). *MRP: Presente y Futuro*. (Ponencia del curso: Los MRP: innovación y participación en la escuela. 3 de marzo, 2012). Segovia: Universidad de Valladolid. Material inédito.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tormo, P. (2004). Anys 70. Moviment sindical i moviment de renovació pedagògica Escola d'Estiu. Fent camí cap a redreçament nacional del País Valencià. En AAVV. *Carme Miquel. Una mestra del País* (pp. 51- 65). Valencia: Saó.
- Torrego Egido, L. (2012). *La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal*. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/la-formacion-inicial-de-maestros-y-maestras-en-tiempos-de-zozobra-una-reflexion-personal-luis-torrego-egido>

- Torrego Egido, L. (2013). Defendiendo lo colectivo: combatir el conformismo, promover la educación pública. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (78), 115-123.
- Torrego Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.
- Torres Santomé, J. (1999). *Democracia, Instituciones Escolares, Diversidad y Justicia Social*. A Coruña: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidade da Coruña.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Totterdell, M., Woodroffe, L., Bubb, S., & Hanrahan, K. (2004). *The impact of NQT induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: A systematic review of research literature on induction*. Recuperado de https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/NQT_review.pdf?ver=2006-03-02-125240-690
- UNESCO (2000). *Foro mundial para la educación, marco de acción de Dakar*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO (2015). *La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/report/2015/la-educaci%C3%B3n-para-todos-2000-2015-logros-y-desaf%C3%ADos#sthash.cEUj87OE.dpbs>
- Urones Jambolina, C., & Vacas Peña, J. M. (1988). Algunos puntos a tener en cuenta en la elaboración de los programas de las asignaturas de ciencias naturales a impartir en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (2), 325-330.
- Uruñuela Nájera, P. M. (2009). La convivencia en los centros escolares. *Cuadernos de pedagogía*, (388), 78-81.
- Uruñuela Nájera, P. M. (2013). *Aprendizaje Servicio*. (Ponencia en la Escuela de Verano de «Escuela Abierta», el 21 de septiembre, 2013). Material inédito.
- Uruñuela Nájera, P. M. (2016). *La convivencia en los centros educativos: Variables, técnicas y posibles modelos para la intervención e investigación*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/10958>
- Valle, J. M., & Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección

- de centros. *Revista de Educación*, 354, 267-290. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_11.pdf
- Vallespín, I. (2013). Cataluña diseña un plan para formar maestros de élite. *El País*. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/06/27/catalunya/1372359541_492661.html
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of research in science teaching*, 38(2), 137-158.
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1(1), 209-264.
- Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention*. Santa Bárbara, CA: Praeger Publishers.
- Vilaplana, E. (2003). *La Renovació Educativa a Catalunya*. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/procur/2003-04/p21972a2003-04mTmPiCAT.pdf>
- Villa Sánchez, A., & Yáñez de Eulate, C. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 1-20.
- Villalba Quesada, C. (1993). Redes sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. *Intervención Psicosocial*, 2. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/1993/vol1/arti6.htm>
- Villar Angulo, L. M. (2012). *Diferentes tradiciones acerca del perfeccionamiento de los profesores*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/villar/pdf/dp38.pdf>
- Viñao Frago, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX: la JAE como pretexto. *Revista de educación* (1), 21-44. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_02.htm
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Vol. 10). Madrid: Morata.
- Viñao Frago, A. (2014). La educación durante el franquismo (1936-1975). *Educación Em Revista*, (51), 19-35. Recuperado de <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/35819> doi: <http://dx.doi.org/10.5380/educar.v1i51.35819>

- Vogliotti, A., & Macchiarola, V. (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Río Cuarto, Argentina.
- Vonk, J. H. C. (1988). *Perspectives in education and training of teachers*. Barcelona: Centro UNESCO de Catalunya.
- Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of a Dutch experience. In R. Mcbride (coord.), *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). London: Falmer Press.
- Warren Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Wilson, J. A., & D'arcy, J. M. (1987). Employment conditions and induction opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 10(2), 141-149.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yanes, J. (1999). *El tarro de las esencias*. Recuperado de <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com.es/2014/10/el-tarro-de-las-esencias->
- Yanes, J. (1997). *La república del profesorado: etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica* (Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, La Laguna).
- Yanes, J. (2014). *Freire y la alfabetización*. Recuperado de <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com.es/2014/09/freire-y-la-alfabetizacion-juan-yanes.html>
- Yo estudié en la Pública. (2016). *Diálogo por la Educación* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=E4UXA0wU0ug>
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*. 220, 44-49.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review*, 57(1), 23-49.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín, & J. F. Rasco (Eds.), *Desarrollo Profesional Docente: Política, Investigación y Práctica* (pp. 505-532). Madrid: Akal.

—Esta tesis doctoral se terminó de
revisar una tarde calurosa de domingo,
recién comenzado el otoño, un 25 de
septiembre de 2016—