Temps d'Educació, 48, p. 71-90 (2015) Universitat de Barcelona

Colectivos, centros e iniciativas de renovación pedagógica actuales en España. Señas de identidad e ideario pedagógico

Francisco Javier Pericacho Gómez*

Resumen

La historia de la renovación pedagógica europea alberga una extensa y plural actividad, mostrando otra mirada sobre el sentido de la educación y la finalidad de la escuela. En España, confluyen actualmente un amplio número de experiencias ocupadas y preocupadas en la renovación escolar que revitalizan los ideales y aspiraciones pedagógicas propias de los diferentes movimientos de renovación pedagógica que comenzaron su andadura durante los últimos años de la dictadura franquista. En el presente artículo se recogen algunos de los colectivos, centros e iniciativas más representativos vigentes en la actualidad, esbozando su evolución histórica y detallando sus principales señas de identidad.

Palabras clave

renovación pedagógica, pedagogía crítica, escuela alternativa, Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), innovación educativa, movimientos sociales

Recepción original: 10 de enero de 2015
Aceptación: 4 de mayo de 2015

Introducción

La institución escolar no se ha presentado como algo estático o inmutable a lo largo del tiempo, por el contrario, su análisis histórico revela las modificaciones que ha ido experimentando de acuerdo a las diversas ideas que han ido apareciendo y las diferentes realidades socio-políticas que se han ido sucediendo. Así, Europa alberga una rica y heterogénea historia de renovación pedagógica[1], llena de teorías, instituciones e iniciativas escolares de todo tipo que han significado una ruptura en cada momento histórico[2]. Un inagotable surgimiento de prácticas que han ido modificando de forma permanente la lógica pedagógica establecida, fomentando, desde una actitud crítica, la inno-

(*) Profesor y coordinador del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la Universidad Antonio de Nebrija. Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Ha sido profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y profesor invitado en la Universidad de Coimbra (Portugal). Miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Dirección electrónica: pericacho.javier@yahoo.es; fpericac@nebrija.es.

(1) Para más información sobre renovación pedagógica en España, se destacan los siguientes trabajos ordenados cronológicamente: Mata, M. (1984); Marín, T. (1990); Imbernón, F. (1993); Domènech, J. (1995); Monés, J. (1995, 2012); Codina, M. T. (2002); Llorente, Mª. A. (2003); Pozo, Mª del M. (2004); Dávila Balsera (2005); Fernández, R. y González, F. (2007); Groves, T. (2009); Soler, J. (2009); Molina, Mª D. (2010); Hernández, J. Mª. (2011); Agulló, Mª del C. y Payá, A. (2012); Ramos y Pericacho (2013); y Pericacho (2014).

(2) Huelga señalar el legado pedagógico del Movimiento de la Escuela Nueva, que autores como Dewey, Fröbel, Montessori o Decroly difundieron; las propuestas de la pedagogía libertaria de Ferrer i Guardia; o las teorías personalistas de Freire. Asimismo, iniciativas como las Escuelas Waldorf, Summerhill o Barbiana, a escala internacional, o la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Moderna, en España.

vación constante con el fin de mejorar la respuesta que ofrecía dicha institución a los retos educativos que la sociedad planteaba y mostrando otra mirada sobre el sentido de la educación y la finalidad de la escuela. En definitiva, las prácticas de renovación pedagógica han representado a lo largo de la historia una manera diferente de abordar los procesos educativos y de entender la institución escolar en general, un proceso constante de generación de nuevas ideas y propuestas por la mejora de la educación.

Concretamente en España, esta historia crítica de mejora y renovación alberga en su seno una igualmente extensa y nutrida actividad. En ella se observa un heterogéneo número de centros e iniciativas de todo tipo que han promovido una respuesta crítica frente al modelo de escuela tradicional[3]. Una particular cultura y actitud pedagógica que ha constituido –simplificando sus pretensiones– la búsqueda, desde diferentes ámbitos, de una escuela crítica, integral, activa, democrática, con potencialidad transformadora y abierta a la participación con el medio. Una parte fundamental de esta actividad se refleja –antes y ahora– en la creación de diferentes grupos críticos de docentes auto-organizados y el surgimiento de diversos centros escolares innovadores.

Centrando la mirada en la actualidad, se advierte la confluencia de un amplio y diverso abanico de colectivos, centros e iniciativas ya consolidadas, cuya naturaleza y propuesta educativa se impone como cuestión e interrogante socio-pedagógico de entidad. Consecuentemente, ante el aumento del interés sobre este ámbito de investigación en la comunidad educativa y la necesidad de contar con material de estudio que permita obtener una visión de conjunto, este trabajo se propone recoger de manera sinóptica algunas de las más significativas vigentes actualmente, esbozando su evolución histórica y caracterizando sus principales señas de identidad e ideario pedagógico.

A este fin, el presente trabajo se estructura a través de cuatro partes claramente diferenciadas. En primer lugar se realiza una delimitación teórica sobre el concepto de escuela alternativa. En segundo lugar, tras introducir un marco teórico mínimo de comprensión sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), se muestran en orden cronológico algunos de los colectivos más significativos actualmente en funcionamiento. Posteriormente, se presentan cinco centros escolares emblemáticos[4] principalmente de la Comunidad de Madrid. Por último, se sintetizan las principales conclusiones que se ponen de manifiesto.

Para finalizar, se constata una realidad, debido a razones de espacio, este trabajo es consciente de sus limitaciones, por ende, se hace responsable del amplio número de experiencias que no se cubren. En este sentido, se aclara que únicamente se visibilizan algunas de las más relevantes debido al pretendido esfuerzo de síntesis[5].

---

(3) Modelo que queda resumido a través de las siguientes características generales: institución alejada del ambiente, estática, no democrática en sus estructuras, reproductora de las desigualdades sociales y con una organización didáctica cuyas estrategias de enseñanza/aprendizaje se agotan en la clase magistral, la memorización y la centralidad del libro de texto como material único de trabajo.

(4) Emblemáticos de acuerdo a su solidez teórica, su permanencia en el tiempo, su significatividad lograda en la literatura académica existente y su reconocimiento claro por parte de personas significativas en el ámbito de la renovación pedagógica.

(5) El tema del presente artículo proviene de dos conferencias impartidas por el autor. La primera en el 3er Seminario Pedagógico «Repensar la educación a través de la renovación pedagógica», celebrado el 30 de mayo de 2013 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, coordinado por la profesora Doña Sara Ramos Zamora y organizado por los alumnos colaboradores del Dpto. de Teoría e His-

Sobre el concepto de escuela alternativa. Breve delimitación teórica

> Los modelos de escuelas alternativas se salen de lo convencional, de lo previsible, de lo considerado como lo normal y quizás esto ya nos anuncia que no se trata de –innovaciones– o alteraciones parciales dentro de un sistema convencional de escolaridad. Sus connotaciones son remiten a cierta idea de libertad y progresismo (Beresaluce, 2008, p. 139).

Durante los últimos años, el término alternativo referido a la educación se ha aplicado de manera indiscriminada a una amplia variedad de programas, viéndose ciertamente ensombrecido su significado y generando confusión entre los educadores, los estudiantes y la sociedad en general (Lange y Sletten, 2002). Es un concepto difuso que no ayuda mucho por sí mismo en la aclaración y delimitación analítica de su significado. La utilización en el discurso pedagógico de términos tales como escuelas libres (Miller, 2002 y Graubard, 1981), democráticas (Apple y Beane, 1999 y Feito y López, 2008), holísticas (González, 2008), transformadoras (Lafrancesco, 2003), no facilita la labor. No obstante, a pesar de esta ambigüedad, se puede establecer un escenario analítico mínimo de comprensión que permite entender la realidad teórica y práctica que engloba.

Korn (1991) refiere varias características sobre las escuelas alternativas americanas: participación activa de estudiantes y padres; desarrollo de la responsabilidad; confianza y respeto mutuo entre profesores y estudiantes; y fomento de la creatividad, la curiosidad y el aprender a aprender en detrimento de la importancia asignada al aprendizaje de contenidos. Asimismo, Contreras (2004) subraya algunos planteamientos que avalan su naturaleza crítica:

> Son alternativas, son lo otro, porque ponen radicalmente en cuestión aspectos básicos que ahora nos parecen incuestionables del sistema escolar, prácticas inscritas en la idea de escuela convencional, a saber: la idea de currículo como orden preestablecido de aprendizaje, la evaluación-calificación, el hecho de enseñar como único camino para aprender, la agrupación por edades, la masificación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, los espacios, los tiempos, etc. (2004, p. 13).

De acuerdo a las bases psicopedagógicas que las orienta, Salmerón (2010) las resume en las siguientes: pedagogía viva, naturalismo pedagógico, metodología experimental o vivencial, auto-aprendizaje, acompañamiento y educación emocional, currículo generado en la acción, y preparación de ambientes adecuados. Por último, en base a la estructura (arquitectura institucional y socialización), los contenidos culturales (el «saber» escolar) y la didáctica (organización didáctica y estrategias del aprendizaje), encontramos en Frabboni (1998) una sistemática y esclarecedora caracterización entre lo que denomina modelo escolar tradicional y modelo escolar alternativo:

---

toria de la Educación, el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» y el Grupo de Investigación consolidado «Historia y presente de la cultura escolar. Género e identidades». La segunda, en la Jornada Interuniversitaria «Historia y actualidad de los movimientos de renovación pedagógica y nuevas estrategias socioeducativas para la intervención», celebrado el 10 de mayo de 2013 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, organizado por tres Proyectos de investigación I+D+I, Ref.: EDU2010/20853, EDU2009/13408 y EDU2010/16861. De las dudas, debates y cuestiones que allí surgieron por parte de los asistentes, proviene este trabajo más extenso, completo y elaborado que, aun siendo introductorio, pretende ofrecer una visión de conjunto, sólida y clarificadora. Me gustaría agradecer especialmente a la profesora Sara Ramos Zamora y al profesor Francisco José del Pozo Serrano su invitación y la profesionalidad, rigor y entusiasmo que imprimen en todo lo que realizan. Además, significamos que todas las observaciones y entrevistas se realizaron durante cuatro años, concretamente a lo largo de los cursos académicos 2010-2011, 2011-2012, 2012-1013 y 2013-2014. Igualmente quiero agradecer desde aquí a todas las personas que pude entrevistar y/o conocer su absoluta predisposición y colaboración.

Modelo escolar tradicional:

— Estructura: centralista, burocrática, jerárquica, separada del ambiente social, aislamiento docente y aula como centralidad didáctica.

— Contenidos culturales: currículo fundado en la información y la transmisión de un saber dado, inactual y unilateral. Creatividad centrada en el lenguaje gráfico/figurativo.

— Didáctica: preponderancia del programa y la lección con protagonismo absoluto del docente. Gran importancia otorgada al manual y el ejercicio individual. Estructura rígida de horarios.

Modelo escolar alternativo:

— Estructura: descentralizada, experimental, horizontal, democrática y abierta al ambiente. Importancia del colectivo y del complejo escolar en su conjunto.

— Contenidos culturales: currículo que integra la información, la investigación y la creatividad, es decir, problemático, actual y pluralista. Entorno considerado como libro de lectura, creatividad fomentada desde una diversidad de lenguajes (sonoro, musical, gestual, gráfico…).

— Didáctica: programación didáctica proyectada por los docentes, orientada a las necesidades y niveles intelectuales de los niños. Uso de estrategias didácticas individualizadas. Incorporación de diferentes espacios en un marco didáctico con gran importancia otorgada al trabajo en grupo (biblioteca, investigación del ambiente…).

En España, este término se ha usado indistintamente para denominar aquellas escuelas que, insertadas dentro de la renovación pedagógica, han desarrollado prácticas pedagógicas que se vertebraban en torno a una caracterización de la institución escolar (con efecto en la totalidad de los actores, escenarios y estructuras involucradas), básicamente más activa en su metodología, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio.

Como se pone de manifiesto, el concepto de escuela alternativa constituye una construcción teórica que engloba y se ejemplifica a través de experiencias que conforman prácticas profundamente alejadas del modelo convencional que cada contexto y momento histórico entiende como tal. Experiencias que, en el trasfondo de todas ellas, mantienen «una serie de referentes psicológicos, pedagógicos e incluso sociales que parecen tener cierta afinidad» (Mateu, 2011, p. 18). No obstante, es importante aclarar que sus perfiles pedagógicos no se muestran como algo totalmente homogéneo, no responden a un patrón, ya que «representan nuevas búsquedas pero no los mismos hallazgos» (Contreras, 2010, p. 560).

En definitiva, podemos afirmar que actualmente los centros denominados alternativos son aquellas escuelas provenientes tanto del ámbito público, concertado o privado que, desde un enfoque de mejora, apertura, democracia y renovación metodológica constante con repercusión real en las estructuras, roles y procesos cotidianos implicados, se desplazan de una forma significativa del modelo escolar tradicional fundamentalmente en: organización y estructura escolar, contenidos, roles (docente y discente) y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Colectivos e iniciativas de renovación pedagógica

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)

> 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, 1989, p. 12)

El estudio de la renovación pedagógica en España implica necesariamente realizar una breve contextualización histórica sobre los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica. Tal como señala Rogero (2010) son: «grupos autónomos y auto-organizados 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» (2010, p. 141). Así, estos grupos se extienden por toda la geografía española insertados dentro de los movimientos críticos de profesores, formando parte de un movimiento social más amplio, el de la renovación pedagógica y la transformación de la escuela. De esta forma, junto a otros movimientos sociales, los movimientos de renovación parten de la premisa de que no hay teoría y práctica pedagógica al margen de la realidad social (Llorente, 2003).

La historia de los MRP se encuentra íntimamente ligada a la historia de la transición española (Sáenz del Castillo, 1999). No hay que olvidar que se sitúa en el último periodo de la dictadura franquista la eclosión de los primeros movimientos: Rosa Sensat y MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular)[6]. Su estudio histórico revela tres etapas fundamentales:

— Una primera etapa de 1978 a 1983 en la cual se produce el inicio y expansión de los mismos por toda la geografía española, culminando con la celebración en 1983 del Primer Congreso en Barcelona.

— Una segunda etapa entre 1984 y 1989 en la cual se produce una crisis en los MRP que no afectará de forma homogénea a todos. Son años en los que se genera una cierta institucionalización[7] de los MRP, muchos miembros pasan a integrarse en la administración pública ocupando puestos de gestión.

— Por último, una tercera etapa, que se inicia aproximadamente en 1990 y llega hasta la actualidad, caracterizada por un debilitamiento de su resonancia pública (Ledesma y Marrero, 2011).

La naturaleza de los movimientos de renovación se sitúa en algunas experiencias históricas con un alto grado de crítica en su discurso socio-educativo. Hay que tener en cuenta que en la base teórica de su ideario se encuentran las propuestas pedagógicas

(6) «La década de los 70 fue el momento de eclosión de los MRP. En 1975, aprovechando la crisis final del franquismo, se hacen visibles a través de las Escuelas de Verano que ya Rosa Sensat había impulsado desde el año 1966». Cancer Mª P. y Lorente, A. (2004). «Jaume Carbonell: Balance de tres décadas de renovación pedagógica». *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales,* 8, p. 77.

(7) Carmen Tolosana en 1984 señalaba que los MRP se encontraban en un momento de reconocimiento público que comportaba aspectos positivos (subvenciones, difusión…) y posibles aspectos negativos (pérdida de identidad o independencia). Tolosana, C. (1984). «Moviments de Renovació Pedagògica». *Perspectiva Escolar, Publicació de «Rosa Sensat»*, 85, pp. 22-27.

del *Movimiento de la Escuela Nueva*[8], la experiencia de la *Escuela Moderna*[9] y la *Institución Libre de Enseñanza*[10]; las aportaciones de grandes educadores como Freinet (1996), Freire (1970) y Neill (1976); o por último, las contribuciones teóricas realizadas por la sociología crítica de la educación (Giroux y McLaren, 1998) o la pedagogía no directiva (Rogers y Rosenberg, 1983).

Los MRP albergan en el seno de sus pretensiones un claro posicionamiento en favor de la renovación de la función docente. Así, desde sus inicios, la formación de los maestros ha constituido uno de los ejes centrales de su actividad, ejerciendo todo tipo de actuaciones encaminadas a su mejora a través del compromiso con la realidad sociopolítica, con el entorno y con el alumnado.

Por último, esta preocupación por la formación coincide con el compromiso por la defensa de un modelo de escuela pública. Algunas de las principales características que alberga este modelo son las siguientes: democrática; protagonismo del alumno, el discente como centro de la acción educativa; inclusiva, la diferencia como valor positivo; gratuita; laica; pluralista, asume las diferencias y tiene en cuenta las culturas minoritarias; auto-gestionada; comprometida con su medio, conectada con las problemáticas de la sociedad actual; tronco único de escolaridad obligatoria comprendido entre los 0 y los 18 años impartido por un cuerpo único de profesores, sin diferencia de salarios ni horarios y con acceso único a la escuela pública; investigadora y crítica, propicia metodologías basadas en la investigación y creación de los alumnos y los docentes; y por último, co-educadora, ecológica y pacificadora (Rogero, 2010).

Asociación Acción Educativa

La asociación Acción Educativa nace en Madrid en 1975 fuertemente motivada por el Movimiento de Renovación Pedagógica Rosa Sensat de Cataluña[11] (1965). Aparece en un momento de la historia española de profunda efervescencia social, la sociedad ansiaba consolidar espacios de mayor democracia y libertad. En este contexto, Acción Educativa surge ante la necesidad de superar la anquilosada educación franquista, constituyendo una de las iniciativas más importantes en Madrid durante la transición, un intento ambicioso de lograr un cambio radical en la formación de los docentes (Groves, 2009).

(8) En líneas generales algunos de los principios fundamentales del *Movimiento de la Escuela Nueva* quedan sintetizados a través de los siguientes puntos: acercamiento maestro-alumno, participación, protagonismo del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, significatividad de contenidos, trabajo cooperativo, inserción de la escuela en el medio, pedagogía activa, laicismo y coeducación.

(9) La *Escuela Moderna* se creó en 1901 en Barcelona de la mano de Francisco Ferrer Guardia. En ella se puso en práctica un ideario educativo profundamente renovador para la época: erradicación de los exámenes, las calificaciones y los castigos físicos; coeducación de sexos y de clases; y eliminación de todo conocimiento que no pudiese ser demostrado mediante el método científico. La *Escuela Moderna* fue clausurada en 1906 tras el atentado perpetrado por Mateo Morral (bibliotecario de la escuela) contra Alfonso XIII.

(10) La ILE «Institución Libre de Enseñanza» fue un centro privado creado en 1876 por un grupo de Catedráticos separados de la Universidad Central de Madrid por defender la libertad de cátedra y negarse a amoldar sus enseñanzas a los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral. La ILE tuvo un papel fundamental en la innovación cultural e intelectual española, introduciendo las nuevas ideas y teorías pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa.

(11) Entrevista a José Carlos Tobalina (Acción Educativa), realizada en enero de 2013.

Actualmente reúne a profesionales de todos los ámbitos educativos orientados hacia un objetivo central: el impulso de la renovación pedagógica. De este modo, sigue promoviendo y llevando a cabo todo tipo de iniciativas[12] y actividades que favorecen la construcción de una escuela y una sociedad con mayores cotas de democracia y participación. Se encuentra agrupada con otros MRP de la CAM (como Escuela Abierta y Sierra Norte) a través de la Federación de MRP de Madrid. Sus pretensiones se desarrollan principalmente a través de la formación permanente, la reflexión crítica sobre la práctica educativa, el intercambio de experiencias y la investigación continua.

Red IRES (investigación y renovación escolar)

Los antecedentes de la Red IRES se sitúan a principios de la década de los años ochenta en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Sevilla. En aquellos años surge el Grupo «Investigación en la Escuela» por iniciativa de Rafael Porlán y Pedro Cañal, con quienes colabora desde los primeros momentos J. Eduardo García (García y Porlán, 2000). En 1983 se comienzan a organizar encuentros anuales denominados «Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela», en ellos se encontraba una gran parte de los colectivos más significativos que venían trabajando en España desde los años 70 en favor de la renovación pedagógica.

Por diferentes cuestiones de tipo organizativo e interno, en 1999 se acuerda constituirse como Red IRES a través de Internet[13]. De esta forma se inicia una nueva etapa que permite que un grupo de docentes, no ligados al grupo impulsor del proyecto, asuma la responsabilidad. Esto facilitó que IRES se diversificara, se acercara más a su vocación como grupo de profesores inter-nivelar (secundaria, primaria…) y que se apostara por Internet para vehicular la organización y la comunicación.

Actualmente IRES es una red de educadores formada por profesionales de distintos campos disciplinares y de todos los niveles educativos que concibe la práctica docente desde un modelo que sitúa al educador como agente activo, crítico e investigador («profesor-investigador»). Para ello se tiene como referente de trabajo el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela (MIE)[14], modelo que pretende superar el esquema tradicional y lograr una transformación profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En conclusión, apostando por la sinergia de esfuerzos en orden a incidir con más éxito en el cambio, la red pretende promover la transformación de los procesos educativos desde una perspectiva progresista y renovadora, potenciando en los centros educativos dinámicas de trabajo y espacios de cultura escolar alternativa a las hegemónicas.

(12) En su seno se promueve la Fundación Ángel Llorca. Impulsada en memoria de uno de los más destacados promotores de la renovación pedagógica española.

(13) http://www.redires.net/

(14) El *Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela* «es una especie de teoría-práctica con un estatus epistemológico que no coincide ni con el de las teorías científicas (que aportan informaciones relevantes para la educación) ni con las concepciones habituales que tienen los profesores al respecto; tampoco es una filosofía educativa ni una ideología; y sin embargo, integra esas distintas perspectivas epistemológicas. Es una teoría de la práctica y para la práctica escolar, que intenta superar la rígida separación epistemológica entre ciencia, ideología y cotidianidad». (García, F. F. y Porlán, R., 2000, sp.)

Proyecto Atlántida

El Proyecto Atlántida aglutina un colectivo amplio de profesionales ligados a la educación desde diferentes ámbitos (escuelas, universidades, CEAPA, Consejerías de Educación...)[15]. El proyecto hunde sus raíces en una propuesta de innovación —Escuela abierta al Pueblo del Colegio Atlántida, en Tenerife—, presentada en 1985 a la Consejería del Gobierno de Canarias. En 1996 avanzó en su constitución como grupo de reflexión autónomo, siendo en el año 2004 cuando se formaliza la creación de la Asociación Estatal Atlántida (Puigvert y Luengo, 2008).

Todos los integrantes se encuentran unidos por un interés y objetivo común: desarrollar experiencias y procesos democráticos, tanto en el currículum como en la organización de los centros. Tal como señala Luengo (2006): «el Proyecto Atlántida integra un conjunto de experiencias en centros, municipios y zonas que giran sobre el propósito de proyectar la ciudadanía democrática sobre el currículo, la organización de los centros y sus relaciones con el entorno, las familias y otros agentes sociales» (2006, p. 177). Algunos de sus principios más relevantes quedan resumidos a través de los siguientes puntos: compromiso con el cambio a través de los valores democráticos de la educación, priorización de los procesos de innovación relacionados con el debate curricular y la organización democrática de los centros, integración de las experiencias de los centros en los contextos en que se llevan a cabo, y por último, interés por debatir y publicar todo tipo de experiencias escolares con carácter transformador.

> Hacen falta más docentes comprometidos con el mundo en el que vive, más plataformas y movimientos de redes de escuelas que hagan proyectos comunes. Proyectos colectivos donde los docentes, junto a otros colegas, consigan poner en práctica nuevas acciones pedagógicas que sometan a continua revisión. Un profesional comprometido con el mundo en el que vive, y un profesional comprometido con su tarea como profesional, pero sabiendo que esa mejora profesional no la consigue sólo yendo a un curso, sino comprometiéndose con colegas, de manera colectiva, en proyecto concretos[16].

En definitiva, el Proyecto Atlántida nace como un movimiento amplio y abierto a la participación de todos los agentes educativos, cuya misión principal radica en contribuir al progreso de la educación impulsando y promoviendo las ideas y los valores propios de la democracia aplicada a la escuela.

Experiencias escolares

> La distribución del currículum en asignaturas, la hegemonía de libro de texto como herramienta básica para la presentación y tratamiento de los contenidos, la disposición de un horario que plantea la actividad a tanto por hora, la transmisión verbal y expositiva por parte de los docentes o la evaluación como mecanismo de control memorístico y rutinario, persisten de modo inmutable o casi. (Pozuelos, Romero, García y Morcillo, 2010, p. 6)

Dentro de un marco teórico compartido de crítica de prácticas escolares tradicionales, la historia de la renovación pedagógica española presenta un amplio número de experiencias educativas que, tanto desde el ámbito público como privado, han constituido alternativas que permitieron promover la evolución y regeneración del discurso y la práctica pedagógica. Sin embargo, su estudio pone de manifiesto tanto la heterogeneidad en los planteamientos y discursos teóricos como la pluralidad de prácticas edu-

(15) http://www.proyectoatlantida.net/

(16) Entrevista a Rodrigo Juan García (miembro de la Junta de Coordinación del Proyecto Atlántida y Comisión Permanente del Proyecto Innova), realizada el 19 de febrero de 2013.

cativas. Así, experiencias como la Institución Libre de Enseñanza (1876), las Escuelas del Ave María (1889), la Escuela Moderna (1901), el Grupo Escolar Cervantes (1918), el Instituto-Escuela (1918), el Colegio Decroly (1927), Grupo Escolar Milá y Fontanals (1931), la Escuela Talitha (1956), el Colegio Estilo (1959), el Colegio Base (1962), o por último, las Escuelas Thau (1963) y Ton i Guida (1963), evidencian perfectamente este hecho. En definitiva, considerando las diferentes realidades históricas y geográficas donde se generaban y bajo las diferentes influencias que las motivaba, desde finales del siglo XIX y hasta nuestros días, han ido surgiendo un amplio y heterogéneo número de centros escolares que han experimentado e impulsado procesos de renovación pedagógica.

Concretamente en la actualidad confluye un abanico considerable de experiencias innovadoras que, no siendo homogéneas entre sí, ilustran la consecución de una escuela alejada del modelo tradicional. A continuación se pasan a exponer las señas de identidad de cinco centros escolares representativos, estos son: Colegio Estudio, CEIP Trabenco, Escuela Infantil Zofio, CEP Amara Berri, y por último, Escuela Libre Micael.

Colegio Estudio

El Colegio Estudio (1940) es un centro de carácter privado que cubre todas las etapas educativas desde infantil hasta bachillerato. Se encuentra situado en la calle Jimena Menéndez Pidal (Madrid).

Nace en un periodo convulso en la historia reciente de España, la posguerra. Continuó las ideas pedagógicas y métodos de trabajo de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936) y del Instituto-Escuela de Madrid (1918-1936). Algunos de sus antiguos profesores habían tenido relación con los laboratorios de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas[17] (1907-1939) y habían sido profesores del Instituto-Escuela. El centro fue fundado y dirigido por tres mujeres: Ángeles Gasset, Jimena Menéndez Pidal y Carmen García del Diestro.

> La renovación pedagógica de este colegio es un poco histórica, es decir, por el momento en que se funda Estudio es un momento histórico difícil. Estas tres señoras (que eran absolutamente iluminadas), recogen todo lo que la Institución Libre de Enseñanza había, de alguna manera, materializado en el Instituto Escuela y siguen con estas ideas en un momento pues… social y político muy difícil en España, es decir, educar niños y niñas y no hacer una educación, yo creo que superficial. Yo creo que esa es la magia de esta escuela, que transmite el interés por la cultura[18].

El Colegio Estudio ha impulsado siempre un modelo pedagógico de convivencia plural, tolerante y de formación integral de la persona (ético, estético, físico, intelectual y científico) en un contexto de libertad responsable. Se pretende despertar la curiosidad por el entorno natural y social y generar un sentido elevado de la tolerancia hacia los demás.

En consecuencia, algunas de las principales señas de identidad que definen su cotidianidad pedagógica práctica son las siguientes: responsabilidad colectiva; aprendizaje impregnado de sentido ético; inclusión de actividades exteriores que estimulan la crea-

(17) La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) fue una institución predecesora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) que contribuyó notablemente a la regeneración pedagógica de España, gracias a la creación de diferentes centros de investigación y un fructífero programa de becas o pensionados para estudiar en el extranjero.

(18) Entrevista a Mª Isabel Hidalgo (docente en Colegio Estudio y delegada de sección de 3º, 4º y 5º de primaria) realizada el 21 de enero de 2013.

tividad (parte importante de la formación del alumno se considera el aprendizaje fuera del aula y especialmente las excursiones y visitas); gran importancia concedida a la educación física; trabajo a través de temas troncales anuales[19]; ausencia de libros de texto como material único de trabajo; uso de cuadernos y ficheros de trabajo; gran importancia concedida a las clases de música y el trabajo manual, se desarrollan prácticamente a lo largo de toda la etapa escolar; y por último, evaluación continua, en la cual se valoran actitudes (no sólo contenidos), cada profesor realiza un informe para la evaluación de los alumnos.

> Yo creo que la verdadera renovación es intentar que todo lo que los niños aprenden tenga sentido. Si no tiene sentido… Los contenidos ahora mismo en el siglo en que vivimos no tienen ningún peso, yo creo que tienen un peso muy pequeño. Nosotros dotamos a los niños de herramientas, de instrumentos, de ilusión, de sentido… Yo creo que esa es nuestra labor, si no lo conseguimos… ojalá lo consiguiéramos siempre…[20].

CEIP Trabenco

> Trabenco dispone de una estructura organizativa que permite la participación directa donde familias y profesorado –en distintos niveles de responsabilidad– comparten y se responsabilizan del proyecto[21].

El CEIP Trabenco es un centro público situado en la Comunidad de Madrid, concretamente en el municipio de Leganés. Nace en 1972 en los bajos de una cooperativa de viviendas,[22] dando respuesta al aumento de población que había experimentado la zona y la falta de colegios públicos para escolarizar a los niños. Se pretendía desarrollar un modelo educativo abierto y dinámico donde el centro fuera una comunidad participativa y activa, cuyos protagonistas fueran los alumnos, los profesores y las familias[23].

Este centro es un referente claro en la Comunidad de Madrid para todos los colectivos preocupados y ocupados en la renovación pedagógica. Sus objetivos se orientan a la consecución de una formación integral de los alumnos, un constante desarrollo profesional de los maestros y un desarrollo sociocultural del barrio en el que se encuentra.

Algunas de las principales señas de identidad que caracterizan su ideario pedagógico quedan resumidas a través de los siguientes puntos: expresión y creatividad, la libertad de opinión y el debate constructivo preside la dinámica del centro; búsqueda de un sujeto crítico con posibilidad de analizar y actuar en su entorno; trabajo en educación en valores de forma cotidiana; valoración de la diversidad cultural; aprendizaje a través de la investigación; y por último, gestión democrática y participativa del centro por todos los miembros pertenecientes a la comunidad educativa[24].

---

(19) «Esos temas troncales están adaptados a la edad del niño, permiten trabajar al profesorado globalmente e interdisciplinarmente». Entrevista a Guadalupe Lorente (Delegada del Departamento de Innovación del Colegio Estudio), realizada durante visita al centro el 14 de enero de 2013.

(20) Entrevista a Mª Isabel Hidalgo (Docente en Colegio Estudio y delegada de sección de 3º, 4º y 5º de primaria), realizada durante visita al centro el 21 de enero de 2013.

(21) Entrevista al director del CEIP Trabenco, realizada durante visita al centro, abril de 2013.

(22) Surge a través de la iniciativa de un colectivo de trabajadores al llegar a un acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia por el que la Cooperativa cedía sus locales y el Ministerio les ofrecía la posibilidad de seleccionar al profesorado, siempre que fuese personal funcionario o interino. «TRABajadores EN COmunidad» es el nombre que da origen al término Trabenco (Pumares, 2001 y 2008).

(23) Durante el curso académico 2012-2013 se llevó a cabo la celebración del cuadragésimo Aniversario de Trabenco. Desde aquí se les felicita por su larga trayectoria y sólido trabajo de renovación pedagógica.

(24) http://www.trabenco.com/.

En conclusión, tal como señala Feito y Soler (2011): Trabenco es un centro innovador y de emprendedores donde, lejos de trabajar con materiales curriculares prefabricados, «las inquietudes intelectuales –que son infinitas– de niños y niñas son el punto de partida» (2011, p. 156).

> Trabenco se ha ido haciendo un poco a través de la gente que aquí estábamos, siempre en esa línea de investigación, investigación-acción, luego pues… bebemos de Freinet, de Freire… referentes muy importantes… hay quien también ha bebido mucho de Summerhill…es muy amplio[25].

Escuela Infantil Zofio

> Este es un centro muy especial, implica mucho esfuerzo por parte nuestra, se intenta que haya participación por parte de padres y madres[26].

La Escuela Infantil Zofío es un centro público en funcionamiento desde el año 1967 que abarca toda la etapa de Educación Infantil. Se encuentra situada en el barrio del Zofío, en la zona sur de la capital de Madrid.

Este centro se transformó durante el curso 2009-2010 en comunidad de aprendizaje[27]. Algunos de los principales pasos que se siguieron en el proceso de transformación fueron los siguientes: inicialmente la directora del centro comienza a mantener contacto con el proyecto de comunidades de aprendizaje, visitando un centro en Barcelona; más tarde distintos miembros del equipo comienzan a asistir a seminarios, charlas y coloquios sobre la cuestión como toma de contacto; posteriormente se decide realizar un curso de formación sobre el proyecto contactando con la asociación de Madrid de comunidades de aprendizaje –curso 2008-2009–; por último, durante el curso académico 2009-2010, se decide en claustro la transformación definitiva del centro en comunidad de aprendizaje[28].

Tras su transformación se implementan algunas de las señas de identidad metodológicas propias del proyecto de comunidades de aprendizaje. Así, se comienza a adaptar el proyecto educativo de centro a la transformación, se realizan lecturas dialógicas con niños de 3 y 4 años y se introducen los grupos interactivos –participando voluntarios, familiares y personal de servicio–.

Actualmente Zofío es un centro cuyo principal objetivo es lograr el máximo desarrollo escolar, social y afectivo de los alumnos. En orden al logro de una educación integral, se valora e impulsa la colaboración y participación de todo el entorno social donde se

(25) Entrevista a profesora de Trabenco, realizada durante visita al centro, abril de 2013.

(26) Comentario de docente del centro durante visita y observación, abril de 2011.

(27) Las Comunidades de aprendizaje son el resultado de las investigaciones del «Centro de Investigación Social y Educativa» de la Universidad de Barcelona (CREA) y de la experiencia educativa de tres proyectos de éxito situados en Estados Unidos en el ámbito de la educación infantil y primaria: las Escuelas intensivas o aceleradas y los programas *Desarrollo escolar* y *Éxito para todos*. Una comunidad de aprendizaje, de acuerdo a Valls (1999), se define de la siguiente forma: «un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula» (Valls, 1999, p. 226).

(28) «Su amplia base teórica y los éxitos educativos que consiguen los centros, en aprendizajes y convivencia, es lo que asegura que el proyecto perdure en el tiempo. El número de centros crece lentamente, pero crece y los centros que lo son, no dejan el proyecto». Entrevista informal realizada por medio electrónico a miembro del Equipo de Comunidades de Aprendizaje de Madrid SEMBLA, abril de 2011.

desarrollan los niños[29]. De esta forma, algunos de los principales puntos que caracterizan el ideario del centro son los siguientes: democracia, se fomentan y atienden las opiniones de todos los miembros de la comunidad educativa; apertura y flexibilidad, se reconoce los cambios que se suceden en la sociedad y se muestra capaz de adaptarse a los mismos; compromiso con la educación infantil y con la escuela pública; igualdad de oportunidades; y por último, dinamismo e inclusividad[30].

CEP Amara Berri

> Si la vida no está parcelada, la escuela tampoco[31].

El colegio público Amara Berri está situado en la comunidad autónoma del País Vasco, concretamente en Donostia-San Sebastián. Su principal impulsora y artífice teórica se encuentra en la persona de Loli Anaut. No en vano el centro es la continuación de un proyecto iniciado a principios de los años setenta por parte de Loli Anaut y un grupo de profesores en un centro privado de Durango[32]. Allí se gestaron las principales bases pedagógicas: una escuela «donde la comunidad participe, el alumnado tenga protagonismo en su aprendizaje y el profesorado vaya adquiriendo otro rol» (Freire, 2012, p. 72).

Amara Berri da nombre a un sistema pedagógico que ha cristalizado en una amplia red de 20 centros en País Vasco que sostienen y comparten un ideario educativo común, generando una disposición a trabajar en red. Un sistema abierto caracterizado por la investigación, la experimentación y la innovación, donde el proyecto educativo y la organización se encuentran armónicamente articulados con la estructura y la vida cotidiana del centro (Carbonell, 1995). En coherencia, Amara Berri sitúa a cada alumno como eje del proyecto, concibiendo a cada uno de ellos como un ser global[33].

Metodológicamente el libro de texto no agota ni centraliza el trabajo de los alumnos. Su programación no se desarrolla en torno a unidades didácticas sino a través de actividades llenas de contenido lúdico, actividades vitales donde las materias se interrelacionan, es lo que denominan: contextos sociales, estables y complementarios[34] –contextos que constituyen la estructura básica de cada ciclo–. Tal como señala Martín (2007): «Una estructura organizativa en la que los contextos son estables y se rota por ellos periódica y sistemáticamente, permite al alumnado profundizar en el cuerpo de conocimiento que cada contexto posibilita» (2007, p. 57).

Fruto del esfuerzo y la solidez en los planteamientos educativos, en 1990 se considera a Amara Berri como Centro de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, reconociéndole las dos funciones que llevaba desarrollando

(29) «Hay una gran proximidad del centro con las familias y con los problemas del barrio». Entrevista a Directora de Escuela Infantil Zofio, realizada durante visita al centro, abril de 2011.

(30) http://www.educa2.madrid.org/web/centro.eei.zofio.madrid/eei-zofio.

(31) E. Guerrero González y E. Martín González (docentes del Colegio Amara Berri, actualmente trabajando en labores de formación y asesoramiento pedagógico del sistema Amara Berri). Comunicación personal durante visita al centro, mayo de 2012.

(32) «En 1979 empecé a trabajar en Amara Berri, un centro, en proceso de creación. Desde ese mismo espíritu de Durango, quise iniciar este proyecto en la Etapa Infantil, por ser la que me faltaba conocer directamente, y empecé, como siempre, dando clase en las aulas» (Anaut, 2004, p. 211).

(33) Proyecto Educativo de Centro, fecha de consulta: 5/06/2014.

(34) Guerrero, E. y Martín, E. (2012) «Red Sistema Amara Berri». Ponencia impartida en el II Seminario Pedagógico: «Los movimientos sociales, renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa». Madrid, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

hasta ese año: la investigación y renovación pedagógica, así como todo tipo de acciones relacionadas con la formación del profesorado[35].

Escuela Libre Micael

La Escuela Libre Micael (1979) es un centro privado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato que se encuentra situado dentro del municipio de Las Rozas (Madrid). Implantó en España por primera vez la pedagogía Waldorf creada por Rudolf Steiner[36]. Esta pedagogía fue creada al calor del movimiento de la Escuela Nueva de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Constituye una notable aportación a la renovación pedagógica avalada por una larga trayectoria histórica.

Primeramente se abrió el jardín de infancia con ocho niños, más tarde, en 1987 y ya con 80 alumnos, se abrieron las tres primeras clases de educación primaria. Posteriormente, ya en el marco de la LOGSE, la escuela amplió su oferta de estudios a enseñanza secundaria y bachillerato. De este modo, año a año la escuela ha ido creciendo en instalaciones y alumnos, hasta llegar a la situación actual con clases de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

Algunas de las principales señas de identidad que definen la cotidianidad educativa de este centro son las siguientes: se añade un segundo idioma además del inglés a los contenidos exigidos por el Ministerio de Educación; un mismo tutor acompaña al alumno durante seis cursos consecutivos; las asignaturas que requieren mayor intensidad cognitiva se imparten a primera hora de la mañana durante dos horas, el resto de horas lectivas se dedican a educación plástica y visual, educación artística, educación física…; se trabaja una única asignatura durante 4 semanas, en orden a fomentar una mayor inmersión en los contenidos de la asignatura; se otorga una gran importancia a la educación musical y el teatro; el libro de texto no centraliza el proceso didáctico, los propios alumnos construyen su propio material de trabajo; y por último, la evaluación es continua, realizándose de forma diaria.

En definitiva, en la Escuela Libre Micael se combinan armónicamente las actividades intelectuales, artísticas y prácticas, apostando por la creatividad del maestro, la educación integral del alumno y la colaboración familia-escuela[37]:

> Acompañar los biorritmos, los procesos biológicos que el niño tiene a lo largo del día desde que despierta hasta que se va cansando, entonces, distribuir las materias en función de su proceso natural, vivencial del niño a lo largo del día, para aprovechar mejor los aprendizajes[38].

(35) Más información en: http://amaraberri.org/ab/index.

(36) Pedagogía cuya base se encuentra en los fundamentos centrales de la Antroposofía, corriente filosófica de Rudolf Steiner. En líneas generales la pedagogía Waldorf plantea la educación como un desarrollo hacia la autonomía del ser humano. El objetivo principal es respetar el proceso madurativo de cada alumno y fomentar sus capacidades intelectuales, su voluntad y su sensibilidad artística. Steiner, R. (1980). *La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre*. México, Editorial Waldorf.

(37) http://www.escuelamicael.com/

(38) Entrevista a Antonio Malagón (Fundador Escuela Libre Micael y Presidente Asociación Centros Educativos Waldorf España), realizada durante visita al centro, 12 de diciembre de 2012.

Conclusiones

> Se está extendiendo a casi todo el Estado una escuela donde la renovación pedagógica no está presente. Se confunde la escuela de la modernidad con la escuela de las TIC y del Inglés… hay que ser bárbaro para convertir como eje central de la escuela los instrumentos[39].

A modo de corolario final, a continuación se pasan a exponer las principales ideas que se deducen del trabajo. En coherencia con la estructura mantenida, las mismas se organizan a través de dos bloques expositivos.

Primer bloque: colectivos e iniciativas de renovación pedagógica

Todas las experiencias expuestas se erigen como verdaderos espacios alternativos de formación permanente y construcción colectiva de conocimiento para educadores de diferentes ámbitos. Dentro de estas organizaciones existen diferencias que se explican a tenor de las distintas realidades, proyecciones históricas, influencias teóricas y procesos inmersos. Sin embargo, pese a esta pluralidad, todas son conscientes de la correlación existente entre la escuela y la sociedad, promoviendo como objetivo común la mejora y transformación de ambas desde un mismo motor: la educación. Esta transformación social y educativa que impulsan persigue, en líneas generales, la consecución de una escuela crítica, integral, activa, coeducativa, democrática, con potencialidad transformadora, generadora de sentido y abierta a la participación con el medio.

Por tanto, se observa como los actuales formatos y estructuras organizativas siguen reactualizando y revitalizando los ideales y aspiraciones que históricamente han acompañado los procesos de renovación pedagógica en España. Constituyen, en definitiva, herramientas de un gran valor para un análisis vivo y crítico de la escuela, verdaderos espacios promotores de reflexión, intercambio e investigación.

> La teoría y la práctica no son una dicotomía en nuestra manera de hacer, sino que son dos caras de la misma moneda, la teoría alimenta la práctica, la práctica transforma la teoría[40].

Segundo bloque: experiencias escolares emblemáticas

Los cinco centros constituyen verdaderos espacios de resistencia teórica y práctica frente al modelo hegemónico de escuela. Cada centro refleja una singularidad e identidad educativa propia –en cuanto a su organización interna, planteamientos didácticos, tipo de vinculación con el medio, modelo de participación y de convivencia, etc.– Sin embargo, revelan en sus aulas una serie de principios educativos y múltiples aspectos pedagógicos comunes: acercamiento escuela-comunidad, protagonismo del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pedagogía activa, aprendizaje significativo, elevada gestión democrática, amplio grado de participación, visión integral de la educación, coherencia entre el proyecto educativo y la cotidianidad del centro, fuerte ilusión y compromiso docente, etc.

Por otro lado, a través de su práctica educativa, los centros recogidos ponen en cuestión elementos sumamente arraigados en la cultura pedagógica tradicional española (libro de texto como material exclusivo de trabajo, escasa participación de pa-

(39) Entrevista a José Luis Gordo (Presidente de la Fundación Ángel Llorca), febrero de 2013.
(40) Entrevista Irene Balaguer (Presidenta Asociación de Maestros Rosa Sensat), realizada el 15 de julio de 2014.

dres/madres, clase magistral como único método de relación pedagógica…). Elementos que con el tiempo se han transformado en leyes metodológicas no escritas, mermando el imaginario pedagógico y la práctica diaria de los educadores.

En conclusión, la historia de la renovación pedagógica española alberga en su seno una extraordinaria riqueza y heterogéneo dinamismo, cuya proyección actual se manifiesta a través de una amplia y plural actividad. Esta actividad se encuentra llena de colectivos, centros e iniciativas de todo tipo que muestran la cristalización colectiva de una pretensión histórica favorable a la construcción de un sujeto crítico y una escuela más activa en su metodología, integral en sus propósitos, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio. El presente artículo ha expuesto una introducción general –alejada de estereotipos– sobre algunas de las más destacadas, con el fin de enriquecer el marco de discusión, ampliar el imaginario pedagógico y contribuir al logro de una mejora en la formación de los educadores.

> Estoy convencido que en el medio plazo van a surgir muchísimos más colectivos de profesores, de padres… y una mayor sensibilidad de la sociedad hacia la educación[41].

Referencias

Agulló, Mª del C.; Payá, A. (2012) *Les cooperatives d´ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976*). Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Anaut, L. (2004) *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Apple, M. W.; Beane, J. A. (1999) *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

Beresaluce, R. (2008) *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del Siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia de Loris Malaguzzi como modelo a seguir en la práctica educativa*. Alicante, Universidad de Alicante. Departamento de Psicología evolutiva y didáctica (tesis doctoral).

Botton, L. (2009) «La sociología dialógica de las Comunidades de Aprendizaje». *Rase, Revista de la asociación de Sociología de la Educación,* 2 (3), pp. 6-13.

Cancer, Mª P.; Lorente, A. (2004) «Jaume Carbonell: Balance de tres décadas de renovación pedagógica». *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales,* 8, pp. 65-82.

Carbonell, J. (1995) «Centro de innovación educativa Amara Berri. La globalización como proceso vital». *Cuadernos de Pedagogía,* 235, pp. 28-35.

Codina, M. T. (2002) «Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria,* 21, pp. 91-104.

Contreras, J. (2004) «Una educación diferente». *Cuadernos de Pedagogía,* 341, pp. 12-17.

— (2010). «Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum», en Gimeno Sacristán, J. [ed.] *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata, pp. 548-566.

Dávila Balsera, P. (2005) «La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del Siglo XX)». *Sarmiento. Anuario Gallego de Historia de la Educación,* 9, pp. 85-104.

(41) Entrevista a Julio Rogero (MRP Escuela Abierta), realizada en enero de 2013.

Domènech, J. (1995) «Aproximació a la renovació pedagògica». *Temps d'Educació,* 14, pp. 175-184.

Feito, R.; López, J. I. (2008) *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona, Hipatia.

Feito, R.; Soler, V. (2011) «El colegio público Trabenco de Leganés: la aventura de aprender». *Contextos educativos: Revista de educación,* 14, pp. 137-158.

Fernández, R.; González, F. (2007) «La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en el Centenario de su creación». *Revista Complutense de Educación,* 18 (1), pp. 9-34.

Ferrer, G. (2005) «Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje». *Revista Educar,* 35, pp. 61-70.

Frabboni, F. (1998) *El libro de la pedagogía y la didáctica: II. Lugares y tiempos de la educación*. Madrid, Editorial Popular.

Freinet, C. (1996) *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid, Morata.

Freire, H. (2012) (Coord.) «Ocho realidades que cambian la escuela». *Cuadernos de Pedagogía,* 428, pp. 71-79.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

García, F. F.; Porlán, R. (2000) «El Proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*)». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales,* 205 (sp). Disponible en: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm [acceso: 10.07.2014].

Giroux, H.; McLaren, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Miño y Dávila.

González, A. M. (2008) *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona, Kairós.

Graubard, A. (1981) *Liberemos a los niños. El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona, Gedisa.

Groves, T. (2009) *El Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983*. Madrid, UNED. Departamento de Historia Contemporánea (tesis doctoral).

Guerrero, E.; Martín, E. (2012) «Red Sistema Amara Berri». *II Seminario Pedagógico: Los movimientos sociales, renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa.* Madrid, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Hernández, J. Mª. (2011) «La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)». *Educació i història. Revista d'història de l'educació,* 18, pp. 81-105.

Imbernón, F. (1993) «La renovación pedagógica para una nueva enseñanza». *Aula de Innovación Educativa*, 11, pp. 80-84.

Korn, C. V. (1991) *Alternative American schools. Ideals in action*. Albany, State University of New York Press.

Lafrancesco, G. (2003) *La educación integral en preescolar. Propuesta pedagógica*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Lange, C. M.; Sletten, S. J. (2002) *Alternative education: A brief history and synthesis.* Project Forum at National Association of State Directors of Special Education, Alexandria, Virginia.

Ledesma, M.; Marrero, J. (2011) «Construyendo la democracia: el papel de las alternativas pedagógicas», en VV.AA. (2011) *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera*

pública en el Estado Español, cuaderno núm. 6, pp. 182-193. Disponible en http:// ayp.unia.es [acceso: 20.01.2014].

Luengo, F. (2006) «El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio». *Revista de educación,* 339, pp. 177-194.

Llorente, Mª. A. (2003) «Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal». *Revista Tabanque, número monográfico,* 17, pp. 71-86.

Marín, T. (1990) *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Martín, E. (2007) «Sistema Amara Berri: competencias para el desarrollo de un proyecto global», en Ávila R. Mª; López J. R.; Fernández de Larrea, E. [coords.] *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 55-70.

Martínez-Bonafé, J. (1989) *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

Mata, M. (1984) «Renovación pedagógica». *Aldaba: Revista del Centro asociado a la UNED de Melilla,* 2, pp. 45-60.

Mateu, J. (2011) «Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas». *Organización y gestión educativa,* 4, pp. 17-20.

Miller, R. (2002) *Free schools, free people. Education and democracy after the 1960s*. Albany, State University of New York Press.

Molina, Mª D. (2010) *La Práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià – Gonçal Anaya*. Valencia, Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar (tesis doctoral).

Monés, J. (1995) «Cronologia sobre la renovació pedagògica (1898-1980)». *Temps d'Educació,* 14, pp. 215-222.

— (2012) «La renovació pedagògica a la postguerra en Catalunya (1950-1980)». *Sarmiento. Anuario Gallego de Historia de la Educación*, 16, pp. 57-71.

Neill, A. S. (1976) *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Pericacho, F. J. (2014) «Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas». *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), pp. 47-67.

Pozo Andrés, Mª del M. (2004) «La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito». *Historia de la educación. Revista interuniversitaria,* 22-23, pp. 317-346.

Pozuelos, F. J.; Romero, D.; García, F. J.; Morcillo, V. (2010) «No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relato de experiencias y un caso». *Investigación en la escuela,* 70, pp. 5-20.

Puigvert, L.; Luengo, F. (2008) «Banco de experiencias socioeducativas». *Cuadernos de Pedagogía*, 385, pp. 40-55.

Pumares, 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.* Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación

(tesis doctoral). Disponible en: www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t25298.pdf [acceso: 05.07.2014].

— (2008) «El Colegio Público Trabenco: tres décadas de innovación educativa», en Feito, R.; López, J.I. (2008) *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona, Hipatia. pp. 45-84.

Ramos, S.; Pericacho, F. J. (2013) «Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria. Una propuesta metodológica». *Cabás*, 10, pp. 143-168.

Rogero, J. (2010) «Movimientos de Renovación Pedagógica y Profesionalización Docente». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 4 (1), pp. 141-166.

Rogers, C.; Rosenberg, L. (1983) *La persona como centro*. Barcelona, Editorial Herder.

Sáenz del Castillo, A. A. (1999) «El (o)caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRP)». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 2 (1). Disponible en: www.uva.es/aufop/publica [acceso: 20.07.2014].

Salmerón, S. (2010) «Nuevas miradas educativas. Aportaciones de la educación social a las escuelas libres de Cataluña. Una alternativa profesional y pedagógica», en Tortosa, Mª T.; Álvarez, J. D.; Pellín, N. (Coords.) *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario.* Universidad de Alicante, pp. 1916-1930. Disponible en: http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010 [acceso: 25.07.2014].

Soler, J. (2009) *La renovació pedagògica durant el Segle XX. La cruïlla catalana: dinamismes i tensions.* Barcelona, Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación (tesis doctoral).

Steiner, R. (1980) *La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre*. México, Editorial Waldorf.

Tolosana, C. (1984) «Moviments de Renovació Pedagògica». *Perspectiva Escolar, Publicació de Rosa Sensat*, 85, pp. 22-27.

Valls, M. R. (1999) *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información.* Barcelona, Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación (tesis doctoral).

Col·lectius, centres i iniciatives de renovació pedagògica actuals a Espanya. Senyes d'identitat i ideari pedagògic

Resum: La història de la renovació pedagògica europea alberga una extensa i plural activitat, un inesgotable sorgiment de pràctiques que han anat modificant al llarg del temps la lògica pedagògica establerta, mostrant una altra mirada sobre el sentit de l'educació i la finalitat de l'escola. Concretament a Espanya, conflueixen actualment un ampli nombre d'experiències ocupades i preocupades en la renovació escolar. Experiències que revitalitzen els ideals i aspiracions pedagògiques pròpies dels diferents Moviments de Renovació Pedagògica que van començar el seu camí durant els últims anys de la Dictadura franquista. En coherència, al llarg d'aquest article es recullen alguns dels col·lectius, centres i iniciatives més representatives vigents en l'actualitat, esbossant la seva evolució històrica i detallant les principals senyes d'identitat. Amb aquesta finalitat, el treball s'estructura a través de quatre blocs expositius: en primer lloc s'esclareix breument el concepte d'escola alternativa. En segon lloc, després d'introduir un marc teòric mínim de comprensió sobre els Moviments de Renovació Pedagògica, es mostren en ordre cronològic alguns dels col·lectius més significatius. Posteriorment, s'estudien cinc centres escolars emblemàtics principalment de la Comunitat de Madrid. Finalment, es sintetitzen les principals conclusions que es dedueixen del treball. La investigació s'ha realitzat a través de l'estudi de diferent bibliografia acadèmica destacada sobre renovació pedagògica, l'entrevista a membres rellevants i la observació directa de centres. Es completa el treball incloent informació obtinguda gràcies a la revisió de tot tipus de documentació sorgida en el si de les pròpies experiències (principalment projectes educatius dels centres i pàgines web de referència).

Paraules clau: renovació pedagògica, pedagogia crítica, escola alternativa, Moviments de Renovació Pedagògica (MRP), innovació educativa, moviments socials

Collectifs, centres et initiatives de rénovation pédagogique actuels en Espagne. Signes d'identité et idéaux pédagogiques

Résumé : L'histoire de la rénovation pédagogique européenne recueille une activité à la fois vaste et plurielle, un inépuisable surgissement de pratiques qui ont petit à petit modifié la logique pédagogique établie, présentant un autre regard sur le sens de l'éducation et la finalité de l'école. Concrètement en Espagne, un grand nombre d'expériences occupées et préoccupées par la rénovation scolaire convergent actuellement. Ce sont des expériences qui revitalisent les idéaux ainsi que les aspirations propres des différents mouvements de rénovation pédagogique qui ont pris corps au cours des dernières années de la dictature franquiste. Au fil du présent article, nous recueillons certains de ces collectifs, centres et initiatives parmi les plus représentatifs en vigueur actuellement, en ébauchant leur évolution historique et en détaillant leurs principaux signes d'identité. À cette fin, notre article est structuré en quatre blocs : en premier lieu, il éclaircit brièvement le concept d'école alternative ; en deuxième lieu, après avoir introduit un cadre théorique minimal de compréhension des mouvements de rénovation pédagogique, il présente par ordre chronologique certains des collectifs parmi les plus significatifs ; ensuite, il étudie cinq centres scolaires emblématiques, situés pour l'essentiel dans la Communauté de Madrid ; enfin, il synthétise les principales conclusions que l'on peut déduire de notre travail. La recherche a été réalisée au travers de l'étude d'une bibliographie académique différente et remarquable sur la rénovation pédagogique, avec des entrevues de membres importants de cette rénovation et des observations directes de centres. Le travail est complété par l'inclusion de l'information obtenue grâce à la révision de tout type de documentation surgie dans le cadre des expériences elles-mêmes – principalement des projets éducatifs des centres et des pages web de référence.

Mots clés: rénovation pédagogique, pédagogie critique, école alternative, mouvements de rénovation pédagogique (MRP), innovation éducative, mouvements sociaux

Current educational renewal in collectives, centres and initiatives in Spain: marks of identity and educational ideology

Abstract: The history of European educational renewal is characterized by the constant influx of new teaching practices that modify the institutional models, revealing that an alternative approach can reinterpret education and the purpose of the school as an educational institution. Currently, in Spain, various attempts are being made to renew classroom practice. These have rekindled the flames of the *Movimientos de Renovación Pedagógica* ('Movements for Educational Renewal', MRP) which gathered momentum at the end of the Franco regime. This paper provides a four-part review of the collectives, centres and initiatives that have pioneered educational renewal in recent years: first, it briefly recalls and clarifies the concept of the alternative school; second, it examines the basic theory underlying the MRP and describes, in chronological order, the most important collectives that emerged from these; third, it considers five emblematic schools, most of them in the region of Spain known as the Community of Madrid; and finally, it draws conclusions. The paper is the result of research on important contributions to the literature, interviews with specialists in educational renewal and visits to centres conducting projects. The researchers also examined the documents written during the creation and development of the projects studied (mainly educational projects in the school centres and web pages of reference).

Key words: educational renewal, critical pedagogy, alternative school, *Movimientos de Renovación Pedagógica* (MRP), educational innovation, social movements