

Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de centros escolares representativos

Francisco Javier Pericacho Gómez¹
Mario Andrés-Candelas²

Resumen

La historia de la renovación pedagógica española alberga una extensa y plural actividad que constata la búsqueda de una escuela configurada no solo con finalidad académica, sino también entendida como motor de transformación personal, cultural y social. Son numerosos los centros educativos que a lo largo de la historia española evidencian esta búsqueda, construyendo una mirada socio-educativa crítica e innovadora sobre la educación. A lo largo del artículo se estudian once centros escolares de educación primaria, representativos de la renovación pedagógica, que estaban activos durante el curso académico 2012-2013 en la Comunidad de Madrid. La investigación se ha realizado a través del estudio de bibliografía destacada, entrevistas a miembros significativos, observaciones de centros y análisis de contenido de proyectos educativos. Se establecen dos ejes de análisis: metodología e ideario pedagógico de los centros y principales dificultades en la realización de su proyecto educativo. Los resultados muestran que cada uno de los centros refleja una singularidad educativa propia. Sin embargo, todos revelan múltiples aspectos educativos comunes que ponen en cuestión elementos muy arraigados en la cultura pedagógica española, a saber: libro de texto como material exclusivo de trabajo, escasa participación de padres y madres, y por último, clase magistral como único método de relación pedagógica.

Palabras clave

Educación primaria - Escuela alternativa - Innovación pedagógica - Renovación pedagógica - Madrid.

Up-to-dateness of the pedagogical renewal in Community of Madrid: a study based on representative schools

1 - Universidad Antonio de Nebrija, España. Contacto: pericacho.javier@yahoo.es

2 - Universidad Complutense de Madrid (UCM), España. Contacto: mario.andres.candelas@gmail.com



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844174543>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Abstract

The history of Spanish pedagogical renewal harbors an extensive and plural activity that confirms the search for a school configured not only for academic purposes, but also understood as the motor of personal, cultural and social transformation. There are numerous educational centers throughout Spanish history that bring evidence to this search, building a critical and innovative socio-educational view on education. Throughout the article, we study 11 primary schools, representative of the effort for pedagogical renewal, that were active during the academic year 2012-2013 in the Community of Madrid. The research has been carried out through the study of outstanding bibliography, interviews with significant members, observation of school and content analysis of educational projects. Two axes of analysis are established: methodology and pedagogical ideology of the schools and the main difficulties in carrying out their educational project. The results show that each of the schools reflects its own educational singularity. However, they all reveal many common educational aspects that call into question elements that are deeply rooted in the Spanish pedagogical culture, namely: textbook as exclusive work material, low participation of parents and, finally, lecturing as sole method of pedagogical relation.

Keywords

Elementary schools – Alternative schools – Educational innovation – Pedagogical renewal – Madrid.

Introducción³

El actual modelo de escuela, entendido como institución y organización social; con una particular delimitación de roles y objetivos; una ordenación del espacio, del tiempo y los cuerpos que la ocupan; y unos rituales y significados compartidos concretos; no es el único modelo escolar posible, la única organización que puede calificarse como escolar (VIÑAO, 1990). La historia educativa española (finales siglo XIX y siglo XX) alberga un amplio abanico de experiencias que muestran una mirada pedagógica crítica, innovadora y de fuerte compromiso socio-educativo, donde la escuela no solo es configurada como contexto académico, también es entendida como motor de transformación personal, cultural y social. Iniciativas que han constituido una ruptura frente al resto delimitando parte del contorno teórico y práctico de la renovación pedagógica española ampliamente estudiada, se muestran en orden cronológico algunos estudios destacados: Caivano y

3 – Se ha contado con el apoyo institucional del Grupo de Investigación: *Historia y presente de la cultura escolar: género e identidades* (Universidad Complutense de Madrid) y varios proyectos de Innovación de la Universidad Complutense de Madrid, cursos 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014.

Carbonell (1979); Viñes, (1983); Mata (1984); Doménech, (1992, 1995, 2003); Marín, (1990); Viñao, (1990, 2007); Imbernón, (1993); Martínez Bonafé, (2003); Esteban, (2016); Rodríguez (2003); Pozo Andrés (2014); Pozo Andrés y Braster (2012); García (2005); Dávila (2005); Roig (2006); Feito y López (2008); Feito (2009); Groves (2011); Contreras (2010); Moscoso (2011); Hernández (2011); Rabadán y Hernández (2012); Agulló y Payá (2012); Monés i Pujol-Busquets (2012); Milito y Groves (2013); Pérez (2013); Delgado (2013); Ramos y Pericacho (2015); Jiménez y Bejarano (2016); Pericacho (2014, 2015, 2016); Lorenzo (2016) y por último, Hernández y Gómez (2016).

Tal como señala Rabadán y Hernández (2012), la renovación pedagógica impulsada en Europa alberga en sus coordenadas centrales de actuación la superación de una metodología donde la enseñanza queda reducida y relegada a la mera transmisión de contenidos y las materias constituyen el centro de la formación. Constituye un proceso histórico constante de generación de nuevas ideas y propuestas por la mejora de la educación, tal como señala Imbernón (1993): una herramienta para la revisión de la teoría y la transformación de la praxis pedagógica. Se nutre de un heterogéneo número de pensadores, escuelas, movimientos organizados de docentes, prácticas e iniciativas de todo tipo encaminados a superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado (PERICACHO, 2014, 2015, 2016; RAMOS; PERICACHO, 2015). Una particular cultura y actitud pedagógica que ha constituido (simplificando sus pretensiones) la búsqueda, desde diferentes ámbitos, de una escuela integral en sus propósitos, activa en su metodología, democrática en sus estructuras, con potencialidad transformadora y abierta a la participación con el medio. En suma, promovido por parte de los sectores más críticos de la comunidad educativa y partiendo de la necesidad de buscar incesantemente mayor calidad y adecuación de la respuesta educativa a la realidad social, la renovación pedagógica es un concepto amplio y flexible que ha estado siempre íntimamente ligado al contexto histórico, político y social.

Una parte fundamental de esta actividad se refleja (antes y ahora) en dos puntos fundamentales: la creación de diferentes colectivos críticos de docentes auto-organizados y el surgimiento de diversos centros escolares críticos con el modelo pedagógico tradicional⁴ (PERICACHO, 2015). Centrando la mirada en la segunda, desde hace décadas y concretamente en España, en el ámbito público, concertado y privado, existe un número considerable de centros escolares de educación primaria, no homogéneos entre sí, que ponen en valor buena parte de los ideales educativos que han acompañado la historia de la Renovación Española y constituyen alternativas al modelo de escuela convencional. Iniciativas que se imponen como cuestión e interrogante socio-pedagógico de entidad, ya que reflejan otra forma de entender, hacer y construir la escuela (GARCÍA, 2005). Concretamente la Comunidad de Madrid (en adelante CAM) alberga un amplio abanico de experiencias que apuestan por una renovación pedagógica de su estructura y cotidianidad didáctica, conformando una respuesta y mirada singular frente al modelo de escuela tradicional. Consecuentemente urge identificar y sistematizar algunas de las experiencias más significativas y analizar el ideario pedagógico subyacente.

4- El modelo de escuela tradicional Frabboni (1998) lo caracteriza de la siguiente forma: estructura centralista, burocrática, jerárquica; aislamiento docente y centralidad didáctica del aula; gran importancia otorgada al manual y el ejercicio individual; y por último, estructura rígida de horarios.

En coherencia, el objetivo de la presente investigación es recoger y estudiar de forma sinóptica la realidad de algunos de los centros escolares de educación primaria más emblemáticos en funcionamiento en el curso académico 2012-2013 en la CAM, tanto de titularidad pública y concertada como privada. Entendiendo por escuelas emblemáticas aquellas en las que hay diferentes estudios que las identifican como de especial relevancia y trascendencia pedagógica, en muchos casos han servido de incentivo o modelo de otras, existe un reconocimiento claro y un amplio consenso entre diferentes personalidades académicas vinculadas con el estudio de la renovación pedagógica sobre su considerable significatividad e impacto, se encuentran en diferentes bases de datos y redes de experiencias, y por último, evidencian una clara solidez y renovación en su proyecto educativo y en su trayectoria histórica. Se establecen dos ejes de análisis: metodología e ideario pedagógico de los centros y principales dificultades en la realización de su proyecto educativo.

La principal aportación de esta investigación es revitalizar y re-contextualizar la historia de la renovación pedagógica española a la luz de la diversidad y pluralidad de experiencias escolares vigentes actualmente en la CAM. Por otra parte, se reconoce el amplio número de experiencias que no se cubren, en este sentido, se aclara que únicamente se han seleccionado para la muestra las de mayor trascendencia para la renovación pedagógica en la CAM, escogidas en función de los criterios que se especifican en la muestra de estudio.

Metodología

Siguiendo la metodología cualitativa y desde una mirada esencialmente descriptiva, los instrumentos de investigación han sido los siguientes: análisis de contenido, observación, tanto participante como no participante, y la entrevista. A continuación se describe la finalidad central de los instrumentos:

- **Análisis de contenido:** analizar el discurso pedagógico oficial plasmado en los diferentes proyectos educativos de los centros escolares.
- **Observaciones:** conocer en primera persona la dinámica educativa cotidiana que se desarrolla en los centros, especialmente en las aulas.
- **Entrevistas:** saber la opinión, tanto de diferentes expertos en renovación pedagógica, como de los principales responsables y promotores de los centros escolares, fundamentalmente de los Directores y Jefes de Estudio.

Toda la información obtenida a través de estos tres instrumentos se simplificó y agrupó en base a cuatro categorías que se pasan a definir:

- **Didáctica:** estudio de la metodología empleada como centro, concretamente la organización didáctica y las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en el aula.
- **Rol docente:** conocimiento de la identidad pedagógica y el papel desempeñado en el centro y en el aula por parte de los docentes.

- Rol discente: conocimiento de la identidad pedagógica y el papel desempeñado en el centro y en el aula por parte de los alumnos.
- Centro escolar: identidad pedagógica del centro, naturaleza y significados atribuidos a la institución como organización.

Muestra de estudio

Se ha utilizado un tipo de muestreo no probabilístico, concretamente el muestreo intencional (LATORRE; DEL RINCÓN; ARNAL, 1996). A través del mismo se han seleccionado aquellas experiencias más representativas, de acuerdo a su solidez en el tiempo, su elevado grado de renovación metodológica con efecto en todo el centro escolar, su influencia y significatividad lograda en la literatura científica y académica existente, y su reconocimiento claro por parte de personas de evidente relevancia en el ámbito de la renovación pedagógica madrileña. La selección de la muestra ha seguido un proceso con tres etapas diferenciadas:

1. Una primera etapa en la que se escogió una muestra amplia de escuelas, seleccionadas en función de la repercusión pedagógica alcanzada en el ámbito de la renovación pedagógica. Para ello se tuvo en cuenta el número de trabajos científicos desarrollados sobre las mismas en diferentes bases de datos como Teseo, Eric o Dialnet, así como su inclusión en redes, fuentes y archivos significativos para la renovación pedagógica española y madrileña como los premios anuales *Marta Mata*; la *Red de Centros, Profesorado y Familias por la Innovación Educativa*; la *Red de Centros del proyecto Atlántida*; el Directorio de pedagogías alternativas *LUDUS*; o el archivo CEDAP (Centro de Documentación de Alternativas Pedagógicas). Asimismo, para esta primera etapa se realizó una intensa y extensa revisión de todo tipo de fuentes documentales englobadas dentro de la renovación pedagógica española y madrileña: revistas científicas, actas de congresos, prensa pedagógica especializada, páginas web, y documentos ligados a los Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid.

2. En una segunda etapa se entrevistó a diferentes expertos y personas relevantes, conocedoras de la renovación pedagógica española y madrileña. Esto permitió delimitar las experiencias objeto de estudio. De esta forma, se seleccionaron aquellas escuelas en las que existió un mayor grado de consenso sobre su significatividad.

3. Una vez seleccionada la muestra, posteriormente se analizaron las posibilidades de acceso y trabajo sobre los mismos. Únicamente se seleccionaron aquellos centros en los que se pudo llevar a cabo, al menos, una observación (participante o no) y una entrevista a una persona significativa por su trayectoria de trabajo en el mismo.

A continuación, se presentan y exponen las once escuelas de educación primaria que conformaron la muestra final de estudio, en la que hay representación tanto de centros públicos, privados y privados concertados.

- Centros públicos: Mariana Pineda, Carlos Cano, Miguel Hernández, La Navata, Palomeras Bajas, Príncipe de Asturias y Trabenco.
- Centros Privados Concertados: Ágora y Lourdes.

- Centros Privados: Estudio y Micael.

Observaciones

Todo el proceso de observación se realizó fundamentalmente a lo largo del curso escolar 2012-2013. Los espacios de observación fueron las escuelas seleccionadas de la muestra, concretamente las aulas de los tres ciclos de educación primaria.

En función de la disponibilidad y las posibilidades que se ofrecían en cada escuela, se logró realizar un número total de veintitrés observaciones, de las cuales diez fueron observaciones participantes y trece no participantes. El número de observaciones y la duración de las mismas se determinó en base a las posibilidades de los centros y los acuerdos consensuados. El número de observaciones en cada escuela osciló entre una y tres. La duración de las mismas fluctuó entre 45 minutos y cuatro horas, no obstante, la media estribó en torno a dos horas.

- Las observaciones participantes se desarrollaron íntegramente en las aulas, participando desde un papel secundario, el observador pero de ayuda al profesor en el desarrollo general de la clase.

- Las observaciones no participantes se desarrollaron fundamentalmente en base a visitas guiadas por parte de los directores. En ellas se presentaban los diferentes grupos y explicaba detenidamente la dinámica cotidiana del centro y del aula.

Bajo la intención de resumir, simplificar y sistematizar según un orden lógico todo el material reunido durante el proceso, tras el estudio de las anotaciones realizadas a lo largo de las observaciones en el cuaderno de campo, se procedió a la posterior agrupación de la abundante información recogida. Esto se realizó de acuerdo a las cuatro categorías desarrolladas: didáctica, rol docente, rol discente y función del centro escolar.

Entrevistas

Se realizaron un total de 43 entrevistas semi-estructuradas. Debido a razones de disponibilidad de los entrevistados, 32 de ellas se realizaron de forma presencial quedando registradas mediante grabadora digital. Las once restantes fueron redactadas y enviadas por el entrevistado a través de correo electrónico con posterioridad, disfrutando, por tanto, de un mayor tiempo de redacción en las respuestas.

Prácticamente todas las entrevistas se realizaron durante el curso académico 2012-2013, sin embargo, algunas se llevaron a cabo durante el curso 2013-2014. Las entrevistas presenciales se efectuaron el día y a la hora elegida por los entrevistados. En orden a conseguir un marco positivo que facilitara la distensión de los entrevistados, los escenarios utilizados fueron elegidos y definidos por ellos con antelación a la misma. Generalmente fueron instituciones educativas (universidades, escuelas); sedes oficiales (sede oficial del periódico Escuela); o locales diversos (Movimiento de Renovación Pedagógica Acción Educativa, etc.).

Las entrevistas presenciales tuvieron una duración media que osciló entre los treinta y los cincuenta minutos. Para su desarrollo se daban unas sencillas instrucciones iniciales al comienzo. Se les informaba de la posibilidad de ser todo lo extensos o breves que

quisieran y, asimismo, de poder comentar con libertad otras cuestiones referidas al ámbito de estudio que pudieran surgir durante la conversación y considerasen interesante.

Tras la realización de las entrevistas, se procedió a volcar la información a través de una transcripción selectiva de las respuestas, concretamente de los fragmentos que ofrecían una información más relevante sobre cada una de las preguntas efectuadas. Esto permitió resumir, sintetizar y agrupar sobre cada una de las preguntas toda la información vertida.

En función del perfil de los entrevistados y del tipo de información que se pretendía obtener se realizaron tres modelos de entrevista. Modelos que no se modificaron en ningún momento durante todo el proceso:

Modelo I: realizado a expertos, referentes significativos y/o personalidades ampliamente conocedoras de la renovación pedagógica en la CAM, con una amplia experiencia, tanto académica como profesional. En la tabla 1 se ofrece el listado completo, así como sus cargos más representativos.

Tabla 1 - Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid

Nombre	Organización a la que pertenece
Julio Rogero Anaya	Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) Escuela Abierta.
José Domínguez	Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta.
Pedro Badía	Director del Periódico Escuela.
José Carlos Tobalina	Movimiento de Renovación Pedagógica Acción Educativa.
Rafael Feito	Profesor de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid.
Rocío Redondo	Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid.
José Miguel Martín	Colectivo Aulas en la Calle.
Isidro Moreno	Profesor Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid.
Rodrigo Juan García	Junta de Coordinación del Proyecto Atlántida y Comisión Permanente del Proyecto Innova.
José Luis Gordo	Presidente Fundación Ángel Llorca
Luis Pumares	Profesor Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid.
Francisco García	Secretario General de la Federación de Enseñanza del sindicato Comisiones Obreras.
Eduardo Sabina	Secretario General del sindicato FETE-UGT Madrid.

Fuente: Elaboración propia.

Con este modelo de entrevista se pretendía conocer la propuesta que realizaban sobre la selección de escuelas. Asimismo, su opinión sobre las principales influencias educativas, características pedagógicas, posibles similitudes y/o diferencias, y por último, su punto de vista sobre la situación actual de la renovación pedagógica y, más concretamente,

sobre la renovación pedagógica de la escuela en la CAM. La entrevista constaba de cinco preguntas, tal y como se recoge en la tabla 2.

Tabla 2 - Preguntas de la entrevista. Modelo I.

1	Señale las escuelas de educación primaria que considere más significativas y emblemáticas de renovación pedagógica (públicas o privadas dentro la CAM) vigentes en la actualidad.
2	En su opinión ¿cuáles son los principales pedagogos, ideas y/o experiencias educativas (históricas y/o actuales) que han influido e influyen pedagógicamente en estas escuelas que señala?
3	<i>¿Cuáles son las principales características pedagógicas de estas escuelas, aquellas características renovadoras que las diferencian del modelo de escuela tradicional?</i>
4	<i>¿Encuentra similitudes y/o diferencias pedagógicas entre ellas? ¿Cuáles?</i>
5	En el contexto de la CAM ¿Cuál cree que es la situación actual de la renovación pedagógica y, más concretamente, de la renovación pedagógica de la escuela?

Fuente: Elaboración propia.

Modelo II: realizado a expertos sobre renovación pedagógica a nivel nacional, que se relacionan en la tabla 3. Con este modelo de entrevista se pretendía obtener la misma información que en el primer modelo de entrevista pero referida a un contexto más amplio, no reducido a la CAM. La entrevista constaba de cinco preguntas, y fueron las que se recogen en la tabla 2, con algunos cambios menores referentes a ampliar el contexto a todo el estado español.

Tabla 3 - Expertos en renovación pedagógica a nivel nacional entrevistados.

Nombre	Organización a la que pertenece
Jaume Martínez Bonafé	Profesor Universidad de Valencia, MRP Valencia.
Francisco Imberón	Catedrático Universidad de Barcelona.
José María Hernández	Catedrático Universidad de Salamanca.
Teresa García	Universidad de Almería, fundadora y coordinadora del Centro de Documentación de Alternativas Pedagógicas –CEDAP.
Sebastián Gertrudix Romero de Ávila	Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), profesor actualmente jubilado.
Olga Roig	Profesora Educación Secundaria, amplio conocimiento de la renovación pedagógica en Cataluña.
Paulí Dávila Balsera	Catedrático Universidad del País Vasco.
Antón Costa Rico	Catedrático de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Santiago.
Emilio Martín y Elena Guerrero	Formación y asesoramiento Sistema Amara Berri.

Fuente: Elaboración propia.

Modelo III: realizado a Directores y/o Jefes de estudios de las escuelas seleccionadas. En los casos en los que la entrevista se realizó a otras personas, la decisión fue tomada

por los propios Directores y/o Jefes de Estudio, entendiendo que esas personas en las que delegaban albergaban un conocimiento más amplio y profundo sobre los aspectos pedagógicos del colegio. Las personas entrevistadas se recogen en la tabla 4. Con este modelo de entrevista se pretendía conocer la visión de los responsables pedagógicos de estas escuelas sobre los siguiente puntos: principales características pedagógicas del centro, influencias históricas, similitudes o diferencias con otros centros y situación actual (dificultades, futuro). La entrevista constaba de seis preguntas, tal y como se evidencia en la tabla 5.

Tabla 4 - Personas entrevistadas de escuelas seleccionadas.

Nombre	Organización a la que pertenece
Antonio Ortiz	Director CEIP Carlos Cano.
Ainhoa Yáñez	Jefa estudios CEIP Carlos Cano.
M ^a Isabel Hidalgo	Docente en Colegio Estudio y delegada de sección de 3 ^o , 4 ^o y 5 ^o de primaria.
Guadalupe Lorente	Delegada del Departamento de Innovación del Colegio Estudio.
M ^a Dolores Gutiérrez	Directora CEIP Príncipe de Asturias.
Javier Herrero	Profesor y Secretario del CEIP Príncipe de Asturias.
J. Manuel Martí	Director CEIP Mariana Pineda.
Sonia Montero	Jefa de Estudios CEIP Mariana Pineda.
Ana Isabel Serrano	Directora CEIP Miguel Hernández.
Alfredo Fernández	Jefe Estudios CEIP Miguel Hernández.
Víctor Manuel Rodríguez	Director Área Educativa FUHEM.
Antonio Malagón	Fundador Escuela Libre Micael y Presidente Asociación Centros Educativos Waldorf España.
M ^a Carmen Aparicio	Orientadora CEIP Ágora.
Elvira Pacheco	Directora en funciones de CEIP Trabenco.
David Fernández	Director de CEIP Trabenco.
Marisa Víctor Crespo	Profesora CEIP Trabenco.
Lourdes Val	Directora CEIP Palomeras Bajas.
Ana Recover	Profesora CEIP Palomeras Bajas.
Rosa María Baz	Directora CEIP La Navata.

Mª Carmen Rodríguez	Jefa Estudios CEIP La Navata.
---------------------	-------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5 - Preguntas de la entrevista. Modelo III.

1	<i>¿Valora como una experiencia de Renovación pedagógica esta escuela? ¿Por qué?</i>
2	En su opinión ¿cuáles son los principales pedagogos, ideas y/o experiencias educativas (históricas y/o actuales) que influyen o han influido pedagógicamente en la escuela en la que trabaja?
3	Actualmente, en relación con la renovación pedagógica, ¿cuáles son las principales características pedagógicas de su escuela?
4	<i>¿Qué tipo de semejanzas y diferencias educativas encuentra con otras experiencias de la CAM?</i>
5	En el contexto de la CAM, ¿cuál cree que es la situación actual de la Renovación pedagógica y, más concretamente, de la Renovación pedagógica de la escuela? Dificultades, posibilidades, etc.
6	<i>¿Cuál es la situación actual de la escuela en la que trabaja?</i>

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de contenido

El análisis de contenido fue el último instrumento utilizado en la investigación. A partir del mismo se pudo conocer el modelo pedagógico subyacente en los diferentes proyectos educativos de las escuelas seleccionadas. Así, se infirieron patrones y significados comunes en todos ellos sobre determinadas categorías a través de las cuales se simplificó la abundante información recogida. Unidades de análisis:

- Unidades de muestreo: proyectos educativos de cada centro o, en su defecto, otro material (libro o publicación escrita) facilitado explícitamente por el Director o Jefe de Estudios.
- Unidades de contexto: apartados específicos de cada proyecto educativo donde se explican las orientaciones y principios metodológicos más importantes.
- Unidades de registro: didáctica, rol docente, rol discente y centro escolar.

Resultados de investigación

A continuación, se recapitula la información más significativa y relevante en torno a los dos ejes de análisis del trabajo: metodología e ideario pedagógico de los centros y principales dificultades en la realización de su proyecto educativo. Bajo la intención de inferir aspectos pedagógicos comunes, las características que se muestran en cada categoría no versan sobre ninguna experiencia en concreto. No se manifiestan en todos los centros, son cuestiones recurrentes en la mayoría, no comunes en la totalidad.

Metodología e ideario pedagógico de los centros

Didáctica

Tras el estudio de la metodología didáctica empleada se ponen de manifiesto una serie de características, son las siguientes: uso bastante generalizado del trabajo por proyectos; procesos de reflexión-acción sobre la realidad, investigación del ambiente cercano, estudio sobre problemas significativos y con utilidad para los alumnos y alumnas, se parte de intereses y dudas previas; no exclusividad del libro de texto como herramienta didáctica; escaso uso de la clase magistral por parte de los docentes; el aula como contexto físico no alberga la totalidad de actividades escolares; sinergia simultánea entre trabajo individual y grupal; aprendizaje activo, colaborativo y participativo, implementación de la asamblea de aula o variantes similares; estímulo de la lectura (prensa, biblioteca), y la realización de actividades artísticas y/o creativas; y por último, utilización de la evaluación continua, didáctica y cercana con alumnado y familias.

Rol docente

En cuanto a las características pedagógicas que definen el rol y desempeño docente, los puntos más recurrentes son las siguientes: promotor de contextos educativos, uso de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje; preocupado en ofrecer una educación integral al educando: afectividad, razonamiento lógico, sensibilidad artística, actitud crítica; elevado grado de auto-crítica, búsqueda constante de estrategias y materiales diversos e innovadores; y por último, receptivo a la colaboración y participación de toda la comunidad educativa, relación fluida y positiva con padres y madres, cuidado de la relaciones interpersonales y la consecución de un “clima” acogedor en el aula y el centro.

Rol discente

Con respecto al tipo de discente que se promueve en estos centros, algunas de las características principales son las siguientes: amplio protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, participación activa en el aula; responsabilidad en diferentes tareas ligadas a la dinámica del centro y del aula (responsable de material, limpieza); estimulado intelectualmente, motivado a aprender, emprender proyectos, investigar, crear y aportar soluciones a los problemas planteados; ser único, diferenciado, sujeto de derechos y obligaciones; inmerso en el contexto natural, social y cultural, con posibilidad de actuar sobre él; y por último, sujeto de afectos, especial importancia a la autoestima, la participación y el desarrollo positivo y equilibrado.

Centro escolar

Por último, se pasan a enumerar algunas características principales que definen la identidad pedagógica de los centros: escuela entendida como comunidad educativa y de aprendizaje; elevada regulación horizontal y participativa en los procesos cotidianos; institución activa, abierta, integradora y flexible en su relación con el medio (padres, madres, colectivos, etc.); preocupada por el contexto natural, cultural y social donde

se encuentra el centro; elección y asignación de grupos (clases) no realizada en base a la antigüedad del profesorado sino en base a criterios estrictamente educativos; preocupación por construir un ambiente agradable y acogedor con toda la comunidad educativa (profesores, profesoras, estudiantes, padres, madres); flexible a la adaptación curricular, considerando la diversidad en el centro como un elemento enriquecedor; sólida justificación pedagógica de su proyecto educativo; y por último, preocupación por facilitar formación permanente a su cuerpo docente. Un resumen de los aspectos pedagógicos se recoge en la tabla 6.

Tabla 6 - Características pedagógicas.

Didáctica	Rol Docente	Rol discente	Centro escolar
Participación y responsabilización de los alumnos en la dinámica del aula.	Relación cercana, fluida y positiva con padres, madres y estudiantes.	Amplio protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Escuela entendida como comunidad educativa y de aprendizaje.
Trabajo por proyectos.	Uso de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje.	Responsabilidad personal sobre sus tareas y corresponsabilidad en las tareas colectivas.	Regulación horizontal y participativa en los procesos cotidianos.
Procesos de reflexión-acción sobre la realidad. Aprendizaje significativo.	Alta revisión y evaluación metodológica constante.	Estimulado intelectualmente, motivado a investigar, crear y aportar soluciones.	Institución activa, abierta, integradora y preocupada por el contexto.
Aprendizaje activo y participativo. El alumno aporta soluciones a los problemas expuestos. Escaso uso de la clase magistral.	Preocupado en proporcionar una educación integral al alumno: afectividad, razonamiento lógico, sensibilidad artística, actitud, crítica, etc.	Capacidad para aplicar todos los conocimientos adquiridos en orden a resolver de forma autónoma y creativa diferentes problemas.	Permeable a la adaptación curricular, considerando la diversidad en el centro como un elemento enriquecedor.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Principales dificultades en la realización de su proyecto educativo

- Inquietud en algunos centros públicos con la estabilidad del equipo docente y la continuidad del proyecto educativo: “me preocupa más la estabilidad de los equipos, o sea, el baile de maestros que no te permite tener un ciclo un par de años seguidos fuerte y cohesionado que pueda trabajar, investigar, avanzar (...) y hacer un trabajo serio, yo creo que es la mayor dificultad” (Alfredo Fernández, CEIP Miguel Hernández, 11/02/13); “cuesta sobre todo estabilizar los equipos, y también cuesta mantener una dinámica constante, la gente también se cansa, pasa sus crisis, sus etapas (...)” (Julio Rogero, MRP Escuela Abierta, 22/01/13).

- Dificultades en algunos centros públicos con la Administración. Entorpecimiento de prácticas, escasa voluntad política:

[...] no hay ningún aliento institucional a la renovación, otra cosa distinta es que las autoridades educativas madrileñas consideren renovación otras cosas (que nosotros no consideramos renovación), pero creo que hay muy poco espacio para la renovación metodológica, para la renovación organizativa” (Víctor Manuel Rodríguez, Director Área Educativa FUHEM, 12/6/13).

“Falta apoyo de la administración” (Marisa Víctor Crespo, CEIP Trabenco, 04/4/13); “la postura que tiene la administración lo único que favorece es las academias (...) que nos convirtamos en una especie de academias de contenidos mínimos para superar las pruebas CDI” (J. Manuel Martí, CEIP Mariana Pineda, 13/11/12).

- En muchas de las escuelas públicas es recurrente el descontento por la escasez de recursos y medios materiales (becas, ordenadores defectuosos, etc.) y el insuficiente número de recursos humanos para atender correctamente la diversidad de alumnado.

- Interés prácticamente exclusivo por parte de la Administración en el uso de las TIC y el aprendizaje de un segundo idioma (inglés), sin importar otros aspectos educativos. Confusión entre modernización y renovación pedagógica:

La gente confunde y a la sociedad se le está vendiendo que tenemos centros muy modernos, experiencias pedagógicas muy avanzadas... y en realidad estamos en el tradicionalismo pedagógico de la letra con sangre entra, con la diferencia que antes lo hacíamos con cartillas y sobre una pizarra verde con la que pintábamos con una tiza y ahora lo hacemos con las pizarras digitales. (José Luis Gordo, Fundación Ángel Llorca, 20/02/13).

- Preocupación con la definitiva implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la posible extensión de un modelo pedagógico competitivo e individualista.

- Excesivo valor otorgado a las editoriales y el libro de texto en detrimento de la función creativa del maestro. Sensación de escasa libertad de movimiento del profesorado: “el mayor inspector que tenemos ahora es el libro de texto, es el que te obliga a hacer lo que tienes que hacer” (Paulí Dávila Balsera, Universidad del País Vasco, 14/02/13); “los tiempos van en contra de la tradición renovadora” (Jaume Martínez Bonafé, Universidad de Valencia y MRP, 01/02/13).

- Falta de valoración social del docente: “en muchos centros educativos se está trabajando bien pero la educación y la función del maestro/a, profesor/a está infravalorada (Olga Roig, profesora educación secundaria, amplio conocimiento de la renovación pedagógica en Cataluña, 01/3/13). Conciencia general de la importancia del profesor en la transformación o no de la escuela: “todo esto de la renovación pedagógica depende del profesorado” (Paulí Dávila Balsera, Universidad del País Vasco, 14/02/13).

- Insuficiente formación inicial del profesorado. Esto se supele, en muchos casos, con autoformación que se ofrece en los mismos centros.

Habría que renovar sensiblemente el tipo de profesorado que tenemos en los centros de formación del profesorado, es decir, las escuelas de magisterio, las Facultades de educación. Es decir, no puede ser que un profesor en clase de la universidad esté diciendo que hay que ser innovadores

y estar dictando apuntes. Habría que ver qué ocurre ahí, es decir, que tipo de profesional estamos formando (Rafael Feito, Universidad Complutense de Madrid, 24/01/13).

- Necesidad de más plataformas, movimientos y redes de escuelas que realicen proyectos comunes, que sensibilicen a la opinión pública en general. Pese a la existencia de un gran número de iniciativas que están implementando un proceso importante de renovación pedagógica y revisión metodológica, amplia sensación de haberse instaurado en el imaginario cultural pequeñas *islas pedagógicas*, por lo que se hace necesario una mayor visibilización social.

- Por último, existe de forma generalizada una elevada conciencia sobre la existencia de otros centros escolares menos conocidos que están impulsando y participando de importantes procesos educativos: “no sólo hay renovación pedagógica en estas escuelas que son buques insignias” (Francisco García, Comisiones Obreras, 12/11/12).

Conclusiones

Esto no crece, siguen siendo los mismos centros de hace 10 años y la pregunta es por qué no hay más, es decir qué está sucediendo para que esto, que son experiencias envidiables, no digo ya que no se generalicen que sería lo deseable, sino que por lo menos no se extiendan a más centros (Rafael Feito, Universidad Complutense de Madrid, 24/01/13).

Inscrita en un marco teórico y práctico compartido de crítica de prácticas escolares tradicionales, la historia de la renovación pedagógica española presenta un amplio y plural número de experiencias educativas que, tanto desde el ámbito público como privado, han constituido una alternativa que ha promovido la evolución y regeneración del discurso y la práctica pedagógica.

La renovación pedagógica ha representado un motor pedagógico de cambio, compromiso, innovación y transformación constante de la institución escolar y de los procesos educativos. En este sentido, se coincide plenamente con las palabras de Esteban “la renovación pedagógica, a lo largo de siglo y medio, ha ido más allá pues ha buscado mejorar la escuela para transformar la sociedad” (2016, p. 266); igualmente con José Carlos Tobalina cuando en la entrevista que se le realizó afirmaba lo siguiente:

[...] la diferencia de la renovación está en huir lo máximo posible, o poner la mayor distancia posible, de la educación como servicio o como consumo. Para mí la renovación (de alguna manera) tiene que girar desde la educación como proceso de construcción individual y social (Jose Carlos Tobalina, MRP Acción Educativa, 15/01/13).

En coherencia con lo anterior y delimitando la mirada sobre la actualidad en la CAM, se ha estudiado la confluencia de un número considerable de experiencias que, no siendo homogéneas entre sí, ilustran la consecución de una escuela que revitaliza el legado de la historia de la renovación pedagógica española. Realidades que se erigen como verdaderos espacios alternativos de formación permanente del profesorado, construcción

colectiva de conocimiento y resistencia teórico-práctica frente al imaginario pedagógico tradicional. Por todo lo expuesto, se respaldan las representativas palabras de Rodríguez:

En definitiva, cuando hablamos de otra escuela no se trata de inventar la pólvora, de perfilar grandes discursos, de construir grandes proyectos con impresionantes cosmovisiones. Se trata, por el contrario, de hacer lo que se necesita, lo que pide el sentido común, de responder a la problemática de los alumnos, de conseguir que ellos aprendan, que ellos practiquen los valores pregonados o considerados como positivos desde la aceptación de los Derechos Humanos (2003, p. 20).

Cada uno de los centros estudiados refleja una singularidad e identidad educativa propia, en cuanto a su organización interna, planteamientos, tipo de vinculación con el medio, modelo de participación y de convivencia, etc. Sin embargo, todos (con mayor o menor grado de intensidad y diferencias en el modo de aplicación e instrumentalización práctica) revelan en sus aulas una serie de principios educativos y múltiples aspectos pedagógicos comunes: escuela abierta al medio, amplio protagonismo del niño en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pedagogía activa, aprendizaje significativo, amplio grado de participación, visión integral de la educación, coherencia entre el proyecto educativo y la cotidianidad práctica, gran ilusión y compromiso docente, etc.

Igualmente, estas experiencias constatan la búsqueda de una escuela no sólo configurada como contexto académico, también entendida como motor de transformación personal, cultural y social. Una escuela más activa en su metodología, integral en sus propósitos, participativa en sus estructuras y abierta en su relación con el medio. A este respecto, se coincide plenamente con Contreras cuando señala lo siguiente: “lo que muestran las experiencias de algunas escuelas alternativas es que la enseñanza, el aprendizaje, la educación y la propia escuela pueden ser otra cosa” (2010, p. 564).

En definitiva, como se pone de manifiesto, a través de su cotidianidad educativa, estos centros ponen en cuestión elementos sumamente arraigados en la cultura pedagógica española: libro de texto como material exclusivo de trabajo, escasa participación de padres y madres y la clase magistral como único método de relación pedagógica. Elementos que con el tiempo se han transformado en leyes metodológicas no escritas, dictadas por la costumbre.

Referencias

AGULLÓ, María del Carmen; PAYÁ, Andrés. **Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)**. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2012.

CAIVANO, Fabricio; CARBONELL, Jaume. La renovación pedagógica ayer y hoy. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 59, p. 3-27, 1979.

CONTRERAS, José. Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Ed.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Morata, 2010. p. 548-566.

DÁVILA, Paulí. La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX). **Sarmiento: Anuario**

Gallego de Historia de la Educación, Vigo, n. 9, p. 85-104, 2005.

DELGADO, Patricia. Historia, memoria y olvido del exilio republicano: el Colegio Madrid y su contribución a la renovación pedagógica de México. **Educació i Història**, Barcelona, n. 22, p. 141-161, 2013.

DOMÉNECH, Joan. Aproximació a la renovació pedagògica. **Temps d'Educació**, Barcelona, n. 14, p. 175-184, 1995.

DOMÉNECH, Joan. Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica: la experiencia de la coordinación de escuelas 3-12 en Cataluña. **Tabanque**, Valladolid, n. 17, p. 99-110, 2003.

DOMÉNECH, Joan. Renovación pedagógica. **Cuadernos de pedagogía**, Barcelona, n. 205, p. 48-49, 1992.

ESTEBAN, Santiago. La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. **Revista Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 27, p. 259-284, 2016.

FEITO, Rafael. Escuelas democráticas. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, Valencia, v. 2, n. 1, p. 17-33, 2009.

FEITO, Rafael; LÓPEZ, Juan Ignacio (Coord.). **Construyendo escuelas democráticas**. Barcelona: Hipatia, 2008.

FRABBONI, Franco. **El libro de la pedagogía y la didáctica: lugares y tiempos de la educación**. v. 2. Madrid: Popular, 1998.

GARCÍA, Teresa. El valor de la democracia en la escuela: alternativas pedagógicas. **Perspectiva Educacional**, Viña del Mar, n. 46, p. 27-42, 2005.

GROVES, Tamar. Looking up to Paulo Freire: education and political culture during the Spanish transition to democracy. **Paedagogica Historica**, London, v. 47, n. 5, p. 701-717, 2011.

HERNÁNDEZ, José María. 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**, Barcelona, n. 18, p. 81-105, 2011.

HERNÁNDEZ, José Luiz; GÓMEZ, Alba María. Debating education and political reform: the Freinet movement and democratisation in Spain (1975-1982). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 95-122, 2016.

IMBERNÓN, Francesc. La renovación pedagógica para una nueva enseñanza. **Aula de Innovación Educativa**, Barcelona, n. 11, p. 80-84, 1993.

JIMÉNEZ, Felipe; BEJARANO, María Teresa. Renovación pedagógica en Castilla-La Mancha en el primer tercio del siglo XX: regeneracionismo pedagógico y pensionados manchegos de la JAE. **Revista Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 27, p. 141-160, 2016.

LATORRE, Antonio; DEL RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo. **Bases metodológicas de la investigación educativa**.

Barcelona: GR92, 1996.

LORENZO, Juan. Renovación pedagógica en Aragón: estudio de caso del movimiento de renovación pedagógica "Aula Libre" entre 1975 y 2012. **Revista Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 27, p. 201-230, 2016.

MARÍN, Teresa. **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, 1990.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. Testimonios de renovación pedagógica valenciana. **Kikiriki**, Sevilla, n. 70, p. 35-38, 2003.

MATA, Marta. Renovación pedagógica. **Aldaba**, Melilla, n. 2, p. 45-60, 1984.

MILITO, Cecilia Cristina; GROVES, Tamar. ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. **Bordón**, Madrid, v. 65, n. 4, p. 135-148, 2013.

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. La renovació pedagògica a la postguerra en Catalunya (1950-1980). **Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación**, Vigo, n. 16, p. 57-71, 2012.

MOSCOSO, Pedro. Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 37, n. 1, p. 255-267, 2011.

PÉREZ, Enrique. El movimiento Freinet en España. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 433, p. 52-54, 2013.

PERICACHO, Francisco Javier. **Actualidad de la renovación pedagógica**. Madrid: Popular, 2016.

PERICACHO, Francisco Javier. Colectivos, centros e iniciativas de renovación pedagógica actuales en España: señas de identidad e ideario pedagógico. **Temps d'Educacio**, Barcelona, n. 48, p. 71-90, 2015.

PERICACHO, Francisco Javier. 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**, Madrid, v. 25, n. 1, p. 47-67, 2014.

POZO ANDRÉS, María del Mar. Community and the myth of the ideal school: circulation and appropriation of the Hamburg Gemeinschaftsschulen in Spain (1922-1933). **Paedagogica Historica**, London, v. 50, n. 5, p. 599-614, 2014.

POZO ANDRÉS, María del Mar; BRASTER, Sjaak. El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 15-44, 2012.

RABADÁN, José Antonio; HERNÁNDEZ, Encarnación. Renovación pedagógica en la sociedad del conocimiento. Nuevos retos para el profesorado universitario. **RED-DUSC**, Murcia, n. 6, p. 1-11, 2012.

RAMOS, Sara; PERICACHO, Francisco Javier. Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad. **Educació i Història**, Barcelona, n. 26, p. 65-88, 2015.

RODRÍGUEZ, Martín. Otra escuela es posible, **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 17, n. 3, p. 17-27, 2003.

ROIG, Olga. La escuela moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. **Germinal**, Madrid, n. 1, p. 75-84, 2006.

VIÑAO, Antonio. Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto. **Revista de Educación**, Madrid, nº extraordinario, p. 21-44, 2007. Ejemplar dedicado a reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

VIÑAO, Antonio. **Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936)**. Madrid: Akal, 1990.

VIÑES, Cristina. La renovación pedagógica del Siglo XIX y las colonias escolares de vacaciones. **Revista de Historia Contemporánea**, Bilbao, n. 2, p. 94-124, 1983.

Recibido en: 17.01.2017

Aprobado en: 07.03.2017

Francisco Javier Pericacho Gómez es profesor en el Departamento de Educación, Universidad Antonio de Nebrija, España. Doctor en educación (UCM). Ha sido profesor en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), coordinador del máster universitario en formación del profesorado en la Universidad Antonio de Nebrija y profesor invitado en la Universidad de Coimbra (Portugal) y la Regent's University London (Reino Unido).

Mario Andrés-Candelas es profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España. Pedagogo y máster en estudios avanzados en pedagogía (UCM). Con experiencia en docencia en investigación en Colombia, España y Portugal, actualmente trabaja en el Departamento de Orientación de la Escuela Ideo (Madrid).