

**EL PROFESORADO Y LA RENOVACIÓN  
PEDAGÓGICA EN ESPAÑA (1965-1996)**

*The teaching faculty and pedagogical renewal in Spain (1965-1996)*

Antón Costa Rico\*

**RESUMEN**

Se exponen y analizan en la presente contribución los fundamentales acontecimientos e iniciativas emprendidas en España a favor de la modernización y renovación del sistema educativo desde la óptica del profesorado en el tiempo de recuperación de la democracia política, haciendo para ello particular mención al clima de innovaciones registradas a lo largo de los primeros años del siglo XX y hasta el final del período de la II República (1936), al conservadurismo nacional-católico de la etapa franquista, y al largo recorrido realizado por los profesores organizados como movimientos de renovación pedagógica (MRP) a partir de los pasados centrales años sesenta y hasta el final del siglo. Los MRP introdujeron un fuerte planteamiento en pro de la escuela pública democrática, desde un horizonte crítico y de democracia social, e hicieron posible y viable la práctica de múltiples innovaciones didáctico-pedagógicas, si bien su incidencia se ha reducido hacia el final de los años examinados.

**Palabras-clave:** Profesorado, sistema político, modernización didáctica, renovación pedagógica-pedagogía crítica

**ABSTRACT**

The present contribution puts forward and analyses the fundamental events and initiatives undertaken in Spain in favour of the modernisation and renewal of the education system from the perspective of teaching staff since the reestablishment of democracy, highlighting the innovative climate exhibited throughout the beginning of the 20<sup>th</sup> Century and until the end of the period of the 2<sup>nd</sup> Republic (1936), the national-Catholic conservatism during the dictatorship period, and the long journey travelled by the teachers who organised pedagogical renewal movements (MRP) based on the former mid-sixties and until the end of the century. The MRPs introduced a strong institution in favour of democratic public schooling, seen from a critical and socially democratic point of view, and they made it possible and viable to put into practice several didactic-pedagogic innovations, even though their repercussions have decreased towards the end of the years under examination.

**Keywords:** teaching staff, political system, didactic modernisation, pedagogical renewal, critical pedagogy

---

\* Universidad de Santiago de Compostela. Contato: hecostar@usc.es

### Memoria necesaria sobre la renovación pedagógica (1907-1936)

Merced a los eficaces influjos directos y difusos de la Institución Libre de Enseñanza, creada por Giner de los Ríos y otros destacados intelectuales, como portaestandarte de las influencias de la filosofía krausista y del positivismo sobre el desarrollo pedagógico español, o también de la Junta de Ampliación de Estudios creada en 1907, como organismo de la Administración para el desarrollo científico en todos los campos del saber, con el auxilio de una poderosa estrategia favorecedora de los viajes de formación a otros países europeos, y mediante la creación de la Escuela Superior del Magisterio en 1909, se fue abriendo un creciente espacio para la re-consideración de los esquemas tradicionales y artesanales de actuación e intervención en el campo educativo; una re-consideración conducente a la propuesta y realización de actuaciones pedagógicas más sólidamente fundadas en el campo intelectual, a la luz de los desarrollos científicos y recomendaciones suscitadas en el contexto internacional.

La difusión de las nuevas aportaciones, a través de diversas vías informativas o formativas (prensa profesional, labor editorial, congresos, viajes de estudio, correspondencia,...); la constancia del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1877-1936); la creación de instancias técnicas como el Instituto Psicotécnico de Barcelona alrededor de Emili Mira; el movimiento *noucentista*, inspirado por Eugenio D'Ors, como antecedente de un movimiento de renovación pedagógica catalán que la Mancomunitat de Cataluña promoverá, y, sin duda, el extraordinario papel que iba a jugar la *Revista de Pedagogía*, dirigida desde 1923 por el pedagogo Lorenzo Luzuriaga, como portavoz de la Liga Internacional de la Escuela Nueva, con sus más de 4000 suscriptores entre el profesorado español en los tiempos de la IIª República (1931-1936), con sus colecciones bibliográficas complementarias, entre algunas otras valiosas mediaciones, son las que propiciarían este desarrollo. Aquí y allá, destacados profesores y profesoras de escuelas, de Escuelas Normales o de Magisterio, y aún en ocasiones de Institutos de Bachillerato y de otros centros docentes se fueron impregnando de un nuevo y mejor acervo de conocimientos y competencias con los que enfocar y afrontar su actuación docente, tal como hoy conocemos a través de una multidimensional bibliografía tanto de alcance español, como regional.

Las influencias que progresivamente llegaron desde Europa o aún desde los EE.UU. —a veces, luego de su aclimatación en la Argentina o en la República Oriental del Uruguay— fueron notables. Llegan Pestalozzi y Froebel y también lo hará Herbart, a menudo a través de los planteamientos pedagógicos germánicos referidos a una pedagogía experimental. Llegan Spencer a algunos colegios burgueses y a manos de los sectores del republicanismo finisecular y decimonónico, enlazado con sectores cultivados del movimiento obrero y de sus internacionales.

Llega María Montessori en el siglo de los niños, y, al respecto, hay que anotar el amplio número de escuelas que aplicaron sus técnicas didácticas, sobre todo en Barcelona y en el Levante, desde donde fueron emitiendo sus impulsos hacia el conjunto de la geografía Ibérica, a través de la difusión que, en particular, hizo Leonor Serrano, extendiéndose el método Montessori profusamente por toda España durante la IIª Repú-

blica. También las posiciones y enfoques decrolyanos encontraron entre nosotros múltiples ecos y muy considerables realizaciones escolares, que una vez más sería prolijo anotar. Lo mismo podríamos decir acerca de las numerosas lecturas realizadas sobre los textos, tan informativamente ricos, de A. Ferrière. Y aún incluso de Freinet, al que se podía llegar a través de la Revista *Colaboración*, o del texto *La imprenta en la Escuela* que Herminio Almendros, luego exiliado en Cuba, editó en las colecciones de *Revista de Pedagogía*.

Las influencias ginebrinas (Ferrière, Bovet, Claparède y de modo incipiente Piaget) fueron igualmente intensas: Ginebra, por sus ideólogos, por sus profesores, por su escuela de *Le Mail*, por el intercambio con otros educadores europeos que era posible sostener en el Instituto J. J. Rousseau jugó, quizás, el papel de más difusas consecuencias.

Desde América llegaron también diversas influencias y hemos de hablar sobre todo de Dewey, que encontró una fecunda y relativamente rápida traducción (1925) de parte de sus textos más notables, aunque habría que esperar al tiempo de la IIª República, en el que se organizaron repúblicas escolares en las Escuelas del Patronat Escolar de la ciudad de Barcelona, para que se pudiesen ensayar algunas de sus más innovadoras propuestas. El método de proyectos que desde 1918 había ideado Kilpatrick siguiendo a Dewey, encontró así mismo un significativo eco entre el profesorado español más innovador.

El hermoso y breve tiempo de la IIª República Española veía la acentuación de este proceso de modernización, que ahora asumía así mismo, el principio de la democratización educativa, con experiencias, actuaciones y decisiones tendentes al desarrollo de la educación popular en una España que, además, dejaba de ser centralista en cuanto a los instrumentos de poder político-administrativo, y comenzaba a abrir la vía de la descentralización, en Cataluña en primer lugar, como territorio próximo a Francia y de lengua catalana, que compartía con el País Vasco y Galicia, el hecho de tener una cultura y una lengua propia distinta de la castellana, generalmente conocida como española.

La creación en Cataluña el 27 de julio de 1936 del “Consell de l’Escola Nova Unificada” (CENU) procuraría la acentuación del conjunto de los rasgos innovadores aludidos. La configuración de un sistema público, basado en una programación unificada y coherente de toda la enseñanza, de carácter gratuito, laico, catalanizado, coeducativo y abierto al entorno socio-productivo, quería ser, en este sentido, el marco general dentro del que desarrollar la modernización pedagógica.

### **Autoritarismo y conservadurismo en la España franquista (1936-1975)**

Todo iba a terminar dramáticamente con el triunfo de las tropas militares franquistas en la guerra civil abierta en 1936, iniciada a partir de un golpe de estado contra la legalidad democrática.

Se iba a dar fin, a través de nuevas normativas y de la anulación de millares de profesores (por depuración, castigo, exilio y muerte) de todo el vario conjunto de idearios y prácticas pedagógicas construido a lo largo de décadas en pro de la modernización pedagógica. Se anulaban las organizaciones docentes. Se depuraba el profesorado. Se clausuraban empresas editoras y centros e iniciativas memorables, y al frente de ellas la Institución

Libre de Enseñanza, la *Revista de Pedagogía* y las instituciones impulsadas por la Generalitat de Cataluña.

Quedaban definitivamente desautorizados el neutralismo y aconfesionalismo escolar, el bilingüismo, la coeducación, los ensayos y formas de democracia escolar y el entendimiento de las escuelas como comunidad social. Se deslegitimaban los ensayos pedagógicos de apertura al entorno y las actividades extra-escolares, la visión abierta de lo que suponía una educación integral, y la reivindicación de una escuela unificada. Y decaía, así mismo, la preocupación por el estudio del niño, según los usos y orientaciones que afluían desde Ginebra, París o Bruselas, que se intentaba sustituir por pronunciamientos tradicionales de carácter ideológico-religiosos, desde donde, por ejemplo y como recurrente anécdota simbólica quedaba prohibido a los niños zurdos escribir con la mano izquierda, pues tal “era cosa de rojos”.

Se instalaba la involución en el terreno de las ideas y de las prácticas escolares. El franquismo en el campo educativo recurre a los rasgos más rígidos y disciplinarios de la educación tradicional, reinterpretada desde el nacional-catolicismo, y también desde el totalitarismo en sus primeros años. Los nuevos planes de estudio del magisterio o la nueva Ley de Enseñanza primaria de 1945 (modificada veinte años más tarde) se posicionan contra la “pedagogía extranjerizante”, contra el idealismo liberal alemán, contra el pragmatismo norteamericano, contra la fenomenología y el naturalismo pedagógico y también contra la pedagogía biológica. La inspiración pedagógica fundamental provendrá, o bien de la tradicional pedagogía católica e idealista-tomista o de la orientación herbartiana. Y se promoverá la ideologización totalitaria y autoritaria y el uniformismo, que sólo cederían algo con los comienzos de los años 50 y una vez asentado el constitucionalismo democrático en la mayoría de los países de la Europa occidental.

Los años sesenta serán de desarrollo económico capitalista, pero con grandes costes sociales: se intensifica la emigración de una población de varios millones de trabajadores a países europeos, se aceleran los procesos de urbanización, y se desatienden las crecientes demandas escolares de los sectores populares. Todo estoriendo o pasoción ares, junto a la falta de libertades políticas y ciudadanas, fueron abriendo paso a una significativa insatisfacción social, tal como a lo largo de aquellos años pusieron de relieve las primeras manifestaciones de oposición realizadas, al constituirse las primeras organizaciones socio-políticas del movimiento estudiantil y del movimiento obrero, y al re-construirse varias organizaciones políticas partidarias.

En respuesta, en el campo educativo se emprenderá en 1968 una decidida política de reforma educativa, que será conocida como la Ley General de Educación (aprobada en 1970). En ella se reconocía el derecho de todos a una educación general básica, obligatoria, gratuita y unificada entre los 6 y los 14 años de edad.

Esta Ley General de Educación nacía en un contexto institucional, político y social contradictorio; era presentada como una propuesta diseñada por técnicos, con el visto bueno de organismos internacionales y bajo el impulso de los sectores del capitalismo español más conscientes de su papel, como analizó Ignacio Fernández de Castro, respondiendo, así, más a una lógica capitalista que a la lógica política franquista, pero, por otra

parte, nacía también sujeta a la tradición cultural española dominante y a las presiones que diversos poderes fácticos imponían, entre ellos la propia Iglesia Católica. Ahora el control se ejercía bajo fórmulas tecnocráticas, en difícil diálogo con aspectos y concepciones más tradicionales, como el uniformismo o la burocracia administrativa que dificultaban la aplicación de la nueva normativa.

Por vez primera desde el régimen franquista, la Ley afirma la educación como un servicio público de primer orden, aunque preveía la existencia de un sector privado subvencionado; situaba entre sus objetivos el horizonte de la gratuidad de la enseñanza; la nueva estructura del sistema se abría a la consideración de una escuela unificada; se hacía una superior sistematización desde el punto de vista curricular, con respecto a anteriores disposiciones, sobre la base de las áreas de aprendizaje, para evitar o reducir la fragmentación en asignaturas; esto se traducía en los nuevos planes para la formación inicial y en servicio del profesorado y en la organización departamental del profesorado lograda en algunos centros; se aludía en la Ley a la deseable experimentación e innovación programática y didáctica, a cuyo servicio, también más formal que efectivamente se situaba la red de institutos regionales de educación CENIDE–ICEs, y se apelaba a la actividad, originalidad y creatividad que había que favorecer en los escolares a través de la metodología didáctica, debiéndose señalar, por fin, que a través de ella y de sus procesos de aplicación y desarrollo se incorporó el discurso tecnocrático y conductista en boga en los Organismos Internacionales como la OCDE.

Pero todo esto no fue considerado satisfactorio por parte del conjunto de los sectores sociales emergentes y opositores al régimen político establecido, quienes con sus diversas movilizaciones a favor de la democracia, de la justicia social y del respeto y promoción de las “identidades culturales y lingüísticas” (de Cataluña, el País Vasco o Galicia) estaban procurando abrir nuevos horizontes.

### **Movilización social democrática y educación (1965)**

El surgimiento de un moderno catalanismo cultural en los años 50 y 60, la aparición de una nueva pequeña burguesía no franquista y la propia intervención de un clero joven distanciado del nacional–catolicismo español, habían de servir de marco al resurgimiento semi–público de la memoria pedagógica anterior a 1936–1939. Mediante pequeñas y escasas iniciativas, siendo en concreto en los años 70, puesto ya en marcha un movimiento pedagógico–cultural alrededor de la Asociación Rosa Sensat, creada en 1965, cuando comienza a plantearse un movimiento de renovación pedagógica, visible en unas nuevas prácticas educativas, de la mano de colectivos de profesores que unen dichos intentos de renovación a un cierto discurso en favor de la transformación económica, política y social, trascendiendo los discursos técnicos o las fronteras escolares.

Así fueron naciendo los Movimientos de Renovación Pedagógica o MRPs: con independencia de las Administraciones públicas y de las instituciones políticas, con autonomía, con progresiva entidad legal, con vinculación muy estrecha con su realidad territorial, y con un funcionamiento horizontal, flexible y democrático. Para llevar a cabo

la renovación educativa y pedagógica, es decir, para transformar la escuela (las instituciones educativas, en general) de acuerdo con un nuevo modelo formulado con claves socio–políticas y no sólo técnico–didácticas o técnico–organizativas; para trascender la mera actualización o reciclaje didáctico que no cuestiona los modelos, las fuentes y fundamentos escolares y sociales; para superar el lenguaje de los procesos de innovación escolar, con su marchamo teórico–tecnológico; para situarse, desde el campo específico de las ineludibles reformas escolares, en el espacio del amplio y diverso tejido de las organizaciones sociales y de sus luchas y empeños por la reforma y la transformación estructural de la sociedad con el horizonte conjunto de la libertad y de la equidad, de la justicia y de la solidaridad.

Sin constituir un movimiento visible como en Cataluña, en Madrid, en Mallorca, en Valencia, y en otros lugares, también los rescoldos de la memoria se remueven desde los primeros años sesenta. Desde ahí, se reciben en España de buen grado y a hurtadillas las ediciones pedagógicas que Fondo de Cultura Económica desde México, o Losada desde Buenos Aires realizan, bajo el impulso de republicanos españoles exiliados. Y ello mismo animará a la aparición de nuevos sellos editoriales o incluso la edición de los “clásicos” en pedagogía. Así, por ejemplo, Losada, que había editado en 1945 las *Ideas generales sobre mi método* (original de 1928) de M<sup>a</sup> Montessori, lo volverá a hacer en 1965; Araluce desde Barcelona editará *El Niño* en 1968; en este año Vicens Vives editará en Barcelona el texto *Educación Nueva y mundo moderno* de G. Mialaret, un buen instrumento de reflexión sobre la Escuela Nueva y los nuevos problemas y retos de la pedagogía científica; Siglo XXI dará a conocer entre nosotros el nuevo y emancipatorio discurso de Paulo Freire, que animará los debates sobre la construcción de la escuela popular; Nova Terra, otra vez desde Barcelona, en 1970 nos servirá a Lorenzo Milani con su *Carta a una maestra. Alumnos de la escuela de Barbiana*, manifiesto para encendidos debates, con sus impresionistas cuadros escolares; y llegará Freinet a través, en primer lugar, de las *Parábolas para una pedagogía popular (Les Dits de Mathieu)* editadas en Barcelona (1971); Fontanella, Laia, Marsiega y Siglo XXI lo editarán a millares de ejemplares a lo largo de los años setenta; en el mismo año Aida Vázquez y F. Oury veían traducido al castellano su libro *Hacia una pedagogía del siglo XXI* (Siglo XXI, Barcelona); Miracle, desde Barcelona, en 1972 nos servía otro clásico, Cousinet, el cofundador de *L'École Nouvelle Française*, con su *La Escuela Nueva*; una Escuela Nueva, aún viva, a pesar de las críticas a su idealismo, como lo testimoniaba la obra de M. Gross, *L'École Nouvelle Temoigne* editada por Narcea en 1972, mientras que A. Redondo desde Madrid nos facilitaba la lectura de *La Escuela Progresiva* de Robert Skidelsky; en momentos en los que junto a algunos textos de Piaget y de Wallon, Península (desde Barcelona, 1972) nos presentaba la obra de Henri Salvat, *La inteligencia, mitos y realidades*, una clara desmitificación de las tesis biologicistas, abogando por el concepto de diversidades de inteligencia. De nuevo, se podían leer *La Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia y *La Escuela Activa* de Ferrière.

En aquellos momentos los que viajaban a países europeos se acompañaban a su vuelta de los libros de A. S. Neill sobre Summerhill (luego editado entre nosotros a partir de 1975), de la revista *L'Éducateur* del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna

(Pedagogía Freinet), de la revista también francesa y renovadora *Cahiers Pédagogiques* (creada en 1946), o de textos sobre psicoanálisis y educación, o sobre la creatividad infantil, como el de R. Gloton, *L'activité créatrice chez L'enfant* (París, 1971).

Los fuertes ecos del Mayo parisino y estudiantil de 68, o las aportaciones del psicoanálisis, de la pedagogía institucional, de la sociología crítica marxista, la pedagogía liberadora de Freire, el discurso de la desescolarización, y, en particular, los textos producidos por Celestin y Élise Freinet, por sus compañeros franceses y por los italianos del “Movimiento de Cooperazione Educativa” (con Bruno Ciari y Lodi, en cabeza), habían cambiado la forma de pensar la educación por parte de muchos profesores, jóvenes e inquietos, ya en los primeros años setenta, y en este sentido los textos que venimos de señalar componían las lecturas más apreciadas, a pesar de no ser siempre bien digeridas, al estar huérfanos de conceptos y de una básica formación pedagógica donde asentar las reflexiones procedentes de estas lecturas. Así estaban las cosas en los momentos finales de un régimen político, también deslegitimado para este sector nuevo y cada vez más amplio del profesorado, lo que era extensible a la escuela, a los principios educativos que con él se engarzaban, y al propio discurso técnico ensayado con ocasión de la puesta en marcha de la LGE de 1970.

Estas lecturas y los encuentros a menudo semi-clandestinos de estos primeros años setenta buscaban en un primer momento recuperar, aunque con algunas readaptaciones, aquello que había dado significado pedagógico al tiempo de la IIª República. Poco a poco vendrían también otros textos, prácticas y reflexiones, en ocasiones procedentes de la URSS o de Cuba (Las escuelas en el Campo, Makarenko), y más a menudo de Italia, a través del tamiz gramsciano presente en los textos de las gentes del MCE. Piaget, Freinet, Lodi (*Empezar por el niño*, 1977), Tonucci, Althusser, Freire... nombres necesarios para un universo nuevo; a veces tics, en la inmadurez y la espontaneidad de la rebeldía; pero con la consciencia de que la educación está social y políticamente condicionada y de la significación política de los modelos sociales dominantes que impregnan la personalidad del niño escolar, por lo que era preciso formular otro/s modelo/s de raíz y horizonte democráticos, más ajustado por ello a una educación no impositiva.

La muerte de Franco en 1975 marcaba el fin del régimen franquista y la propia monarquía comprendió la necesidad política de las libertades y de su institución a través de un proceso constitucional plenamente democrático. En ello estaban comprometidos todos los variados sectores políticos de orientación democrática emergentes y sus varias plataformas de representatividad. Era igualmente preciso pensar sobre el modelo de sociedad y sobre sus factores constitutivos de mayor impacto, entre ellos la educación. Un debate que había que abrir, en contra de las resistencias de los sectores institucionales político-administrativos que a ello se oponían, de tal modo que durante varios años, y aún después de la aprobación de la Constitución democrática en 1978, se pueden observar dos escenarios en liza: el institucional, enganchado a usos relativamente tradicionales, y aquel otro que buscaba las más efectivas transformaciones, siendo este último el que se impondrá, luego del triunfo electoral del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) en las elecciones parlamentarias de 1982, unos meses más tarde del intento de golpe de

Estado de 1981, en pleno proceso de constitucionalización y de descentralización de la vida política española.

En las circunstancias de 1975 a las que hemos aludido comenzó la elaboración, bajo el impulso de las organizaciones políticas de izquierda y nacionalistas, aún clandestinas, de una alternativa democrática para la enseñanza, que quería ser un proyecto global de escuela pública, informada por los criterios de la renovación pedagógica. Como todo esto no se veía realizable sin la plasmación de los generales cambios políticos, también se planteaba la necesidad de desarrollar un movimiento social favorable a tales cambios, que englobase a los propios Movimientos docentes de Renovación Pedagógica. En esta perspectiva en los años 1975-1977 tuvo su curso la elaboración colectiva de varios importantes documentos, desde varios lugares de la geografía española, que genéricamente conocemos como las “Alternativas Democráticas de la Enseñanza”, que tuvieron un primer punto de partida y de elaboración en la Escuela de Verano (“Escola d’Estiu”), convocada en Barcelona (1975) por la Asociación Rosa Sensat, para la formación del profesorado.

Nos referimos a una serie de documentos que, por una parte, reflejaban demandas urgentes, pero que también planteaban propuestas, que luego serían en parte recogidas, más que a través de la Constitución política de 1978, por medio de las reformas legislativas emprendidas por el PSOE en 1985 (Lei del Derecho a la Educación) y en 1990 (Lei de Ordenación General del Sistema Educativo). Entre las reivindicaciones y demandas:

- demandas de más puestos escolares públicos,
- lucha por la gratuidad, que además conllevaba la mejora y dignificación salarial de los docentes,
- demandas en pro de la calidad: contra la falta de servicios en los nuevos centros, contra la masificación, la provisionalidad y las academias de piso,...
- y a favor de la participación en la gestión a través de las juntas municipales y de las primeras asociaciones de padres.

Entre las propuestas:

- La enseñanza como un servicio público, que debía ser obligatorio y gratuito para todos entre los 4 y los 16 años, tendiéndose a superar la doble estructura pública–privada.
- Una planificación y gestión democrática en la enseñanza, y su descentralización política.
- Posible incorporación de los centros privados, que no deberían recibir subvenciones, a la Nueva Escuela Pública.
- Carácter estimulante y no selectivo de la educación básica.

En cuanto a la “organización de la enseñanza”, se proponían el ciclo único (4-16 años) y la escuela unificada, cohesionada en su interior y sin diferenciaciones en cuanto al estatuto de los docentes, medios e instalaciones. Se hacía también alusión a una formación

profesional politécnica, a la educación especial, a la enseñanza superior con medidas antiselectivas, desde el punto de vista social, y a los contenidos, para los que se proponía racionalidad, experimentación y adecuación a las realidades culturales contextuales.

El nuevo sistema educativo que desde aquí se propugnaba se construía sobre las siguientes tesis pedagógicas:

- la concepción dinámica de la personalidad, que lleva a promover un papel activo de la escuela en contra de los factores que pudieran conducir al fracaso escolar,
- el papel de la actividad en la construcción de los aprendizajes escolares, que invita a hacer de la escuela un medio rico en estímulos favorecedores de la actividad infantil,
- una visión polivalente de la formación que tenga en cuenta la dinamicidad y globalidad de la persona,
- la participación del alumnado, como vía de formación moral y cívica.

La Constitución política de 1978 permitió llevar a cabo, sobre todo, a lo largo de los años ochenta, la consolidación del derecho a la educación y la plena escolarización, a través de una red mixta de centros públicos y privados concertados, y el ejercicio del principio de la participación social y el respeto al pluralismo, todo ello traducido en el planteamiento de una escuela para todos, en la descentralización autonómica, en la ordenación curricular con atención a sus diversos contextos, en la autonomía de los centros docentes, en la programación general y planificación de la enseñanza, en la visión de la educación como un factor de lucha contra la desigualdad social y a favor de la integración, y en la participación de las comunidad educativas, entre otros elementos. En ajuste con lo dicho, se han ido adoptando distintas disposiciones de gobierno, a lo largo de los años ochenta y noventa.

En convergencia con los planteamientos de Alternativa democrática en la educación (1975-1977) eran numerosas las iniciativas sociales y culturales y las experiencias pedagógicas que se desarrollaban, muestra de un movimiento muy vivo de ideas en circulación y de “apropiaciones” ideológicas. Nacían las nuevas revistas pedagógicas: *Cuadernos de Pedagogía*, las catalanas *Perspectiva Escolar* y *Guix*, la gallega *As Roladas* o *Colaboración*, impulsada por la Asociación para Correspondencia y la Imprenta Escolar (luego MCEP, o Grupo Español de Pedagogía Freinet), entre otras, todas de la mano de unos profesionales casi siempre jóvenes y deseosos de cambiar el panorama educativo.

Si hablamos de libros, hay que referirse a las nuevas editoriales: Avance, Fontanella, Nova Terra, Anagrama, Laia, Icaria, y Granica, siempre en Barcelona, o Fernando Torres en Valencia, o de Pablo del Río, Zero, y Comunicación, desde Madrid. A éstas, también se unen, menos llamativamente, Alianza, Ariel, Adara, Narcea, o Atenas. Se registra la presencia de títulos que hablan de didáctica y de orientaciones metodológicas que proclaman el principio de la actividad en el aprendizaje y que recomiendan la apertura al entorno y una perspectiva formativa integral. La sociología de la educación o la teoría educativa con acentos nuevos y críticos saltan aquí y allá. La preocupación por la educación preescolar o

por la educación especial, o por la psicología en relación con la educación se hacen igualmente presentes. El desarrollo de una didáctica experiencial para el aprendizaje científico aparece, así mismo. Como también aparecen las cuestiones más visiblemente relacionadas con los planteamientos políticos de la educación.

Los títulos y las referencias son múltiples y algunos de los más significativos los señalaremos a continuación. La *Crónica de la escuela-cuartel* de Fernando Oury editada en 1975; *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria* de Schmidt; *La alternativa pedagógica*, una antología preparada por Mario Manacorda sobre los escritos de educación de Antonio Gramsci; las *Experiencias pedagógicas en Cuba* de Donatella Zotta; *Orellana. La asamblea en la escuela* de Francisco Fernández Cortés; *La reproducción* de P. Bourdieu, de compleja comprensión; *Ferrer i Guardia y la pedagogía libertaria* de Monés, Solá y Lázaro; *La autogestión pedagógica* de G. Lapassade; *La enseñanza en España* de Bozal, Paramio y de Pérez Galán; *Escuela, ideología y clases sociales en España* de Carlos Lerena, abriendo paso, desde 1976, a los planteamientos sociológicos críticos en España, que se reforzarán con la lectura de *Marxismo y sociología de la educación* de M. Levitas, y con la del texto *Escuela, clase y lucha de clases* formulada por G. Snyders. Al caso es oportuno citar también *La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo*, el lúcido pero también controvertido ensayo elaborado por Bowles & Gintis. Hay que citar igualmente la obra *El oficio de maestro*, esto es, la crónica y reflexión que Alfieri nos entregaba sobre el itinerario profesionalizador del Movimiento de Cooperazione Educativa, que venía a sumarse a las numerosas ediciones de textos alrededor de la pedagogía Freinet, un posible modelo para una deseable escuela, como proponía Gimeno Sacristán en su ensayo *Una escuela para nuestro tiempo*.

Una escuela que tendría que estar enmarcada dentro de la pedagogía del siglo XX, en los términos establecidos por Guy Avanzini y en particular por Jesús Palacios con *La cuestión escolar* (Laia, Barcelona, 1978), aquella estupenda antología de textos históricos pedagógicos comentados; una escuela guiada y articulada sobre una nueva visión del desarrollo humano, tal como señalaban Bodgan Sucholdoski en *La educación humana del hombre* y Michel Lobrot en su *Teoría de la Educación*. Aunque se editaba a Skinner, los ojos se ponían en los textos piagetianos (*El desarrollo de la inteligencia, El criterio moral en el niño,...*), a veces presentados de manera sistemática, como hizo Juan Delval en sus *Lecturas de psicología del niño* (Alianza, 1978); con algunas referencias igualmente a Wallon, que Pablo del Río da a conocer a través de *Psicología y marxismo*, o que también hizo René Zazzo en *La vida y la obra de H. Wallon*, sumándose a las ediciones mejicanas de Grijalbo, que comenzaban a estar presentes entre nosotros; los estudios más recientes en este aspecto eran los de Jerome Bruner, que Narcea presenta en 1978 a través de *El proceso mental en el aprendizaje*.

Obras y referencias para una escuela con otros *Modos de enseñar* (Bruno Ciani), con la conciencia de que *A los tres se investiga* (F. Tonucci), y de que el ambiente debería ser el primer abecedario, como proponía Francesco Frabboni desde Italia; una Italia en proceso de reforma escolar a través de los *Decretti delegatti*, que instituían fórmulas y expresiones para la participación social para el desarrollo educativo, que tuvieron excepcional resonancia social en diversas ciudades italianas y un declarado eco entre nosotros. Hablamos de una

escuela que acoge la corporeidad (G. Lagrange, *Educación psicomotriz*), la sexualidad y el análisis de los roles de género, el juego, las múltiples manifestaciones artísticas, la indagación científica (señalada por Dewey, por Bruner...) o la expresión dinámica (a lo que venían a dar fuerza los textos traducidos de F. Pasatore).

Una escuela que debería ser consciente de la importancia del factor lingüístico en el sentido vigotskiano (M. Siguán, *Lenguaje y clase social en la infancia*, Pablo del Río, 1979) y que por ello debía cuidar al máximo las distintas estrategias didácticas para el desarrollo lingüístico: la creación de textos escritos, su análisis colectivo, la presencia de los cuentos y de la literatura, los talleres de documentos, y por ello, y entre otros, aquí acudía Gianni Rodari con su *Gramática de la fantasía* traducida en 1977. Un lugar de aprendizajes que debía cuidar, así mismo, la iniciación científica al servicio del desarrollo de un pensamiento científico, lo que necesitaba además una buena formación matemática, lo que se podría lograr a través de la matematización de la vida diaria de los alumnos: *Matemáticas y noticias* será en este sentido uno de los libros exitosos editados en 1977.

Podemos ver, pues, un escenario de lecturas didácticas y pedagógicas, que desbordaba por completo el plano oficial de la formación del profesorado; un escenario que se situaba igualmente más allá de la responsabilidad que oficialmente recaía en los ICEs como instituciones para la investigación educativa y para la formación del profesorado, e incluso en oposición, si exceptuamos los casos, ejemplares por otra parte, de algunos de estos centros, los que en estos casos también contribuyeron efectivamente a ese escenario, el de la renovación educativa en España.

### **Los MRPs y los procesos políticos de reforma educativa (1983-1996)**

Durante los primeros años de transición política a la democracia y una vez realizadas las primeras elecciones democráticas (1977), el peso político gubernamental recayó en la Unión de Centro Democrático, un conjunto de sectores centristas, liberales y demócrata-cristianos, que mantuvieron orientaciones indecisas en cuanto a la cuestión educativa.

Se adoptaron medidas de desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 (con las adaptaciones que imponía el nuevo marco político), se establecieron nuevos contenidos educativos para la formación cívica y social, se levantó la obligatoriedad de cursar educación religiosa católica por parte de todos los alumnos, se introdujeron nuevos contenidos en el área de Experiencias de la Escuela Primaria, y se aprobaron, por fin, en 1981 los Nuevos Programas para la Enseñanza Básica, que decaerían diez años más tarde, para dar paso ahora a la filosofía psicopedagógica del constructivismo.

Pero el mayor dinamismo correspondía a los sectores que movilizaban la alternativa democrática. Desde aquí se reclamaba la gestión participativa y democratizadora de los centros escolares, la elección democrática de las direcciones y órganos decisorios de los centros y la participación de los alumnos de enseñanzas medias, al tiempo que aumentaba paulatinamente el número de asociaciones de padres de alumnos (APAS) y se observaba una creciente preocupación por los asuntos escolares en los nuevos y reivindicativos movimientos asociativos vecinales. Por esta vía, las cuestiones relacionadas con la educación

ambiental, con la educación para el consumo o con la educación para la salud, que la Ley (Orgánica) de Ordenación General del Sistema Educativo integrará legalmente en 1990, comenzaban también a preocupar, no sólo a colectivos de profesores, sino a algunos sectores sociales concienciados, dando lugar a algunas acciones educativas que el profesor Josep Antoni Colom valoró como expresiones de una “pedagogía de la sociedad civil”.

Los colectivos críticos de profesores se revelan como los sectores más dinámicos de todos estos procesos de cambio: realizada la deslegitimación total de las organizaciones sindicales franquistas en los primeros setenta, seguía un fuerte debate no tanto en torno al derecho de sindicación democrática de los “trabajadores de la enseñanza”, como en torno a su forma organizativa, con una gran tensión entre el proyecto de sindicato único y el del pluralismo sindical, que poco a poco se impone. Como manifestaciones de esta tensión se podría, así, hablar por una parte de la “Unión Confederal Sindical de Trabajadores de la Enseñanza” (UCSTE, luego STEC) fraguada en 1979, y por otra parte, de la constitución en 1976 de las Secciones sindicales de Enseñanza de Comisiones Obreras (CC.OO.), aunque, oficialmente constituida en 1978 y de la Unión General de Trabajadores (UGT), en este caso la renacida e histórica FETE o Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza, con arranque en la Asociación General de Maestros en 1912.

La manifestación más singular, quizás, de ese espíritu crítico y utópico la encontramos de todos modos en la constitución de numerosos pequeños colectivos de profesores para atender al cambio pedagógico y didáctico, aunque pedagogía, política y sindicalismo caminaron en aquellos momentos tan juntos y entremezclados que a menudo se interfirieron negativamente. Siguiendo la estela abierta por la primera *Escola d'Estiu* catalana del franquismo (1966), a la que habían asistido más de 150 profesores, en la frontera de los años 70 también se registraban la celebración de los primeros seminarios de Pedagogía Freinet, y algunos seminarios didácticos desde Valencia hasta Vigo, con la participación casi siempre de profesores catalanes. La *Escola d'Estiu* de 1975 es ya numerosa: varios millares de profesores; más de 7000 en 1977, momento en que, como reguero, comienzan a aparecer informales Escuelas de Verano del profesorado en distintas ciudades y comunidades de toda la geografía española. Estaba naciendo un fenómeno de cierta trascendencia para el entendimiento de lo que podemos establecer como la renovación educativa española de estos años.

Las Escuelas de Verano, organizadas con o sin apoyo sindical, por comisiones de profesores *ad hoc*, o bien por “antiguos alumnos de la Escuela Normal”, van a convertirse en el nuevo y necesario escenario para la puesta en común de tantos interrogantes teóricos y prácticos sobre la “nueva escuela” a construir, para la escucha y el intercambio de experiencias, para la comunicación y conocimiento de los libros y revistas a los que ya nos referimos, para la información servida por especialistas también involucrados en aquellos procesos de cambio, o también para la expresión colectiva del goce de la libertad y de la convivencia en pòs de lo nuevo y a veces de lo utópico. En este sentido las Escuelas de Verano, como las revistas citadas y la intensidad de acción manifestada por algunos colectivos aglutinan, materializan y propagan las inquietudes de cambio y de mejora de los “enseñantes” (denominación que adopta este profesorado), instituyendo entre nosotros

una forma nueva en cuanto al desarrollo profesional de los docentes. Como escenario para el debate, la información, la formación, el intercambio de experiencias y para la convivencia, las Escuelas de Verano organizan en un tiempo de una semana de duración, por lo general, y en cada caso, un programa en el que habitualmente se distinguen los siguientes bloques: uno para las cuestiones socio–políticas con temas candentes en la órbita de la política educativa, otro para cuestiones didácticas resuelto mediante cursos, otro para aspectos expresivos, otro para cuestiones culturales (conferencias, poesía, música, teatro, cine...), e incluso actividades tendentes a favorecer el tejido convivencial, todo ello alrededor de un cuádruple objetivo:

- la formación profesional de los docentes,
- la búsqueda de nuevas técnicas y desarrollos didácticos,
- la elaboración de orientaciones de política educativa sentidas como propias,
- el conocimiento mutuo de todos aquellos que se implicaban en esta dinámica.

Hacia el final de los años setenta, ir a la Escuela de Verano se convierte, de algún modo, en un rito colectivo al que se adscriben todos aquellos que se sienten parte de un proceso de cambio social. Serán centenares o millares “los enseñantes” que a cada convocatoria asisten, de tal modo que más de 25.000 serán los que se reúnen en el conjunto de cada convocatoria anual entre los años 1978-1982. Se configuran a menudo también como espacios que posibilitan el nacimiento de grupos de trabajo, de seminarios permanentes y de equipos de elaboración de material didáctico, en ocasiones con una clara vocación territorial en su configuración, para poder continuar durante el curso académico y para poder suscitar con esa estabilidad en el tiempo otras iniciativas.

Gozan de particular atención en el plano didáctico asuntos como: la educación infantil, el aprendizaje de la lectura y la escritura, la didáctica de las ciencias sociales en relación con contextos específicos y comarcales, la psicomotricidad, las matemáticas, la expresión moral y escrita, la expresión artística con “materiales pobres” y de la vida diaria; la construcción de pequeños aparatos al servicio de la elaboración de un pensamiento científico; la expresión teatral, la literatura infantil, o la adecuación entre lengua, escuela y contexto cultural y lingüístico, ocupan así mismo una muy fuerte atención, viéndose en todo ello la preocupación sobre todo del profesorado de las primeras etapas educativas, mientras el profesorado de enseñanzas medias, en cambio, se mantenía en una posición de mayor distanciamiento ante estos procesos de cambio, ajustándose por eso a su papel más tradicional en orden a la función selectiva de la enseñanza.

Enfrente de la pedagogía académica oficial, enfrente de los aparatos pedagógico–administrativos oficiales y de su discurso e intentando, por otra parte, superar la consolidada cultura empírica de la escuela que, como nos recuerda Agustín Escolano<sup>1</sup>, venía configurando la memoria corporativa de la profesión u “oficio docente”, se abría paso la

---

<sup>1</sup> ESCOLANO BENITO, A., “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”, Revista de Educación, Extraordinario, 2000.

presente disposición reformadora tendente a crear una nueva cultura empírica intermediada por influencias pedagógico–didácticas, sociológicas y psicológicas, de alcance internacional; influencias que se podrían encontrar sintetizadas para este tiempo en el libro ya citado *La cuestión escolar* de Jesús Palacios, publicitado a través de *Cuadernos de Pedagogía*, pues allí estaban junto a la Escuela Nueva, Piaget y Wallon, Freud, Rogers, Freinet, Vázquez y Oury, Althusser, Bourdeiu, Blonskij, Freire o Ilich; es decir, no todo, pero sí una parte significativa del conocimiento pedagógico construido a lo largo de los dos primeros tercios del siglo XX.

Hablamos de una nueva cultura global y alternativa a las prácticas escolares organizadas bajo el modelo de la escuela tradicional, construido sobre la base de las aportaciones de la psicología infantil, desde las perspectivas piagetianas y wallonianas, poniendo de relieve “el papel activo y específico que el niño tiene en su propio aprendizaje, para formar un sujeto capaz de interpretar y de transformar críticamente su entorno”.

Y al respecto, la revisión de la publicación *Cuadernos de Pedagogía* o también incluso de la oficial *Vida Escolar* nos permiten poner de manifiesto para aquellos años que la realidad escolar desde el punto de vista didáctico y organizativo estaba siendo modificada, aunque ello ocurriese de modo desorganizado e irregular: se registran aquí diversos indicios que aluden a la preocupación por la adaptación de los programas escolares a las necesidades infantiles, y se refieren innovaciones que fomentan la actividad y la participación de los niños, como los talleres de animación a la lectura, la confección de periódicos escolares, las visitas de estudio, la construcción de instrumentos musicales, los huertos escolares y las granjas–escuela... y tantas otras, conformando variadas propuestas que rompían los moldes escolares tradicionales. Bajo esta presión, el propio Ministerio de Educación llegó a “promover varios programas y experiencias encaminadas a la búsqueda de nuevas herramientas metodológicas que modernizaran el trabajo práctico”, destacando entre ellos el Programa para el ensayo y difusión de nuevas técnicas educativas” (EDINTE, 1977), transformado a partir de 1979 en los llamados Planes de Desarrollo de la Innovación Educativa.

Poco a poco se iría abriendo paso a lo largo de los años setenta y ochenta una nueva cultura empírica entre un sector significativo del profesorado en toda la geografía española, hasta tal punto que aunque el profesorado en la actualidad no se adscriba a ninguna perspectiva metodológica cerrada sobre sí misma, ni forme núcleos de profesionales en torno a unas técnicas didácticas determinadas, al aplicar libre y heterodoxamente las estrategias didácticas en función de su eficacia valorada en el medio en el que ejerce su profesión, es, en cambio, perceptible la existencia de raíces que alimentan, o quizás mejor dicho alimentaron, esa cultura pedagógica. Lo expresó, en términos que ratificamos, Francesc Imbernon al decir:

*“Hasta entrada la década de los ochenta, un sector importante del profesorado dedicaba cierto tiempo —en principio por medio de debates en sus zonas respectivas o en las revis-tas especializadas y, posteriormen-te, en el seno de las asociaciones de profesores y en los cursos de las escuelas de verano— a analizar la importancia de incorporar al aula ciertas técnicas pedagógicas y adherirse a*

*algunas tendencias que le caracterizarían como profesor o profesora «progresista». Nos referimos a tendencias (las diferencias terminológicas entre «sistemas», «métodos», «técnicas», se debatían entonces en algunos ámbitos universitarios) que suponían reflexiones pedagógicas y estrategias metodológicas variadas: Decroly, Montessori, Freinet sobre todo, y secundaria-mente Ferrer, Freire, Don Milani (Barbiana), Neill...*

*También ciertas lecturas del campo más sociológico, sin intenciones metodológicas claras, influían en estos profesores: Illich, Reimer, Suchodolski, Baudelot, Establet, Mendel, Vogt, Goodman, Oury... que creaban opinión y propiciaban debates, y a veces paradojas por la mezcla de tendencias, sobre la «verdadera» función de la escuela.*

*Posteriormente irrumpió con fuerza en nuestro país la psicología de la educación y apareció, sobre todo, la pedagogía o didáctica operativa basada en las teorías psicológicas de Jean Piaget. Y ya muy al final de la década de los ochenta se introdujeron en el ámbito de la práctica educativa las teorías psicológicas desarrolladas por Ausubel, Vygotski, Bruner, Luria, Novak... En el ámbito académico, aunque no con mucha anterioridad, ya eran entonces objeto de estudio.”<sup>2</sup>*

Sobre lo mismo y reforzando ese sentido de cultura pedagógica, que compartimos, dice también Imbernon:

*“En cualquier centro docente encontraremos material, textos, técnicas, procedimientos, estrategias... que provienen de estas tendencias pedagógicas y que están asumidas por los profesores como parte de su bagaje profesional básico. Si hiciéramos desaparecer de las escuelas los textos libres, las bibliotecas de aula, el material autocorrectivo, los murales, el registro de la temperatura, las asambleas de clase, el material sensorial y psicomotriz, los diarios de los alumnos, las técnicas de impresión en general, los centros de interés, la globalización, las fichas de trabajo, las salidas, los cargos en el aula..., es posible que todavía le quedara al profesorado un bagaje importante de teoría didáctica y sobre todo psicológica, pero habría perdido unos elementos profesionalizadores importantes que han permitido el desarrollo y el progreso de la práctica educativa cotidiana.”<sup>3</sup>*

Y, en efecto, si realizamos un análisis de las actividades de docencia–aprendizaje más frecuentes realizadas por los profesores de educación infantil y primaria encontraríamos estrategias metodológicas en buena parte derivadas de las aportaciones realizadas por autores de un modo o de otro ligados a la Escuela Nueva, en contraposición con las estrategias ligadas a la cultura empírico–académica tradicional, si bien en la actualidad hayan sido asépticamente fagocitadas, o en ocasiones positivamente integradas por el discurso político educativo o también por el institucional y académico.

En este contexto, la acción de gobierno desarrollada entre 1983 y 1990, consolidaría, definitivamente, un sistema educativo democrático y descentralizado. Sería un error, de todos modos, que pensásemos en la acción gubernamental como vector casi único del panorama de cambios y de renovación que en estos años se registró en el campo educativo.

<sup>2</sup> IMBERNON, F., “¿Podemos hablar de Freinet en los noventa?”, Cuadernos de Pedagogía, nº 190, 1991, p.48.

<sup>3</sup> Ibid.

Por eso hay que recordar la existencia de un denso entramado social, institucional y organizativo que igualmente participó con diverso protagonismo en todo ello.

Es con todos estos antecedentes, con los que podríamos categorizar el siguiente conjunto de rasgos y cuestiones implicadas y definitorias del panorama general de transformaciones realizadas en la política educativa estos momentos:

- a) el abordaje de los problemas más graves en cuanto al desarrollo del derecho a la educación,
- b) la democratización, la descentralización y la participación social como factores movilizados de la política educativa,
- c) la renovación cultural y la apertura a una sociedad en cambio,
- d) la búsqueda de la renovación pedagógica y profesional docente,
- e) el reconocimiento del protagonismo y la iniciativa social,
- f) los centros escolares como unidades de cambio.

En la importante acción de gobierno abordada desde el impulso de la Administración Central española, ahora participaban también, aunque en distinta medida, las nuevas Administraciones públicas regionales, construidas de acuerdo con sus respectivos Estatutos de Autonomía política (con la previsión de los distintos Gobiernos y Parlamentos autonómicos), habiendo de destacar las experiencias de Cataluña y de Euskadi, bajo la dirección política de partidos nacionalistas de carácter centrista y liberal, y la de Andalucía, bajo dirección socialista.

A través de todo ello se fue dando una paulatina respuesta pública a las intensas demandas educativas e incluso también a una parte consistente de las más agudas preocupaciones profesionales y pedagógicas de los sectores más dinámicos del profesorado. Al mismo tiempo, factores como el desencanto o la desilusión ante el no cumplimiento de los ideales utópicos de transformación política, o ante lo prosaico de la cotidianidad de las actuaciones políticas y administrativas, fueron apropiándose de la sensibilidad o de anteriores entusiasmos y entregas de importantes sectores de la ciudadanía anteriormente movilizada; un fenómeno que se hizo sentir, igualmente, entre los sectores docentes, algo que condujo hacia el final de los años ochenta a la reducción paulatina del eco social anteriormente alcanzado por los MRPs, y por sus propuestas transformadoras.

Los colectivos y grupos de profesores que de modo numeroso se habían ido organizando en los últimos años setenta y que al comienzo de los ochenta se autoidentificaban como Movimientos de Renovación Pedagógica, con sus publicaciones y Escuelas de Verano, con sus conferencias y seminarios, con sus Jornadas de Invierno y sus talleres, y con sus grupos de trabajo y de reflexión, habían llegado a reunir más de treinta Escuelas de Verano, casi correspondientes a otros tantos MRPs, ahora bien con un 40% de ellas sólo en Cataluña. En algunos casos los grupos de trabajo daban cuenta de auténticos talleres de investigación y de experimentación, en otros casos se ponía de manifiesto un muy notable interés por las cuestiones psicopedagógicas y se constituían grupos de trabajo — de muy inestable vida frecuentemente —; los cursos didácticos de más alcance “práctico” llegaban a alcanzar un apreciable éxito, los debates generales lograban homogeneizar puntos de

vista y posiciones reivindicativas y parecía que se reforzaban los procesos de concienciación favorables al desarrollo de las lenguas y de las identidades regionales. En cierto modo parecía que se fraguaba un movimiento democrático y unitario a favor de la reforma de la escuela.

En el plano de las prácticas didácticas comenzó a asumirse que los tiempos de aprendizaje infantil se sitúan antes, durante y después del tiempo escolar, no debiendo separar por eso la clase, el recreo y la calle; que aprender tiene mucho que ver con descubrir lo que podemos ver, lo que podemos pensar y lo que podemos imaginar, si lo analizamos y lo entendemos correctamente, y esto en el caso de los niños de corta edad ocurre a través de fenómenos contemplados de modo global y no a través de contenidos de aprendizaje fragmentados disciplinariamente, como abusivamente se hacía en la escuela tradicional, y que por todo ello la nueva escuela debería ofrecer oportunidades de descubrimiento y espacios de comunicación; que aprender tiene también mucho que ver con la acción en el escenario de la escuela primaria y que por eso las actividades didácticas diseñadas deberían procurar el desarrollo de mecanismos de pensamientos, y de pautas de reflexión y de acción, para mejor realizar tal aprendizaje.

Por todo esto y como manifestación de la renovación se fortalecieron en estos años prácticas didácticas que, por ejemplo, ponían mayor atención:

- en las competencias lingüísticas y expresivas (hablar bien, lo que hay que tener en cuenta para enseñar a leer, educar para la imaginación y la creación literaria, jugar con las palabras, talleres de lectura y audición);
- en el desarrollo del sentido de la observación de los fenómenos físico–naturales que nos rodean y de la capacidad de experimentación (talleres de inventos, investigaciones básicas);
- y en la comprensión del entorno socio–cultural, con todas las posibilidades de aprendizaje y de exploración y explotación que el entorno ofrece; en el aprendizaje matemático en relación con la vida diaria (la cesta de la compra, las noticias, los juegos...).

Se abrió paso, así mismo, la convicción del limitado protagonismo de las instituciones escolares en calidad de agentes culturales y de socialización, debiendo por eso resituar una parte de su trabajo. En este sentido, el territorio debería ser re–analizado como un escenario posible de experiencias y de aprendizajes significativos para el alumnado, debiendo acometer la escuela un nexo formativo y de conocimiento entre la experiencia y la conformación de un conocimiento científico, entrando a considerar pues la posibilidad de establecer redes diversificadoras de estructuras y de instituciones educativas, alcanzando aquí una notable consideración la imagen de la “ciudad educativa”, que entre nosotros se promovió, bajo la influencia italiana, hasta el punto de llegar a realizar en Barcelona un Congreso de Ciudades Educadoras<sup>4</sup>, de donde arrancó un fuerte impulso internacional

---

<sup>4</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA, *La ciudad educadora*, Barcelona, 1990. También CABALLO VILLAR, M<sup>a</sup>. B., *A cidade educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*, Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

enfocado en esta dirección, conformando, así mismo, una perspectiva educativa favorable al desarrollo de identidades cívicas, sociales y culturales, atravesadas por el interculturalismo, y asentadas sobre la elaboración de significaciones compartidas, al tomar en consideración tanto la cultura propia establecida, como la creciente heterogeneidad de las actuales sociedades, por medio del diálogo y del encuentro entre la identidad y la diferencia en entornos democráticos abiertos.

Pero ya también en los primeros años ochenta se detectaban algunas sombras: la cifra de profesores asistentes a las Escuelas de Verano y otras iniciativas de los MRPs, comenzaba a reducirse y dejaban de asistir docentes que lo habían hecho antes con continuidad, rellenando sus huecos diplomados en paro o licenciados en pedagogía igualmente en paro, dado, por una parte, un cierto cansancio y escepticismo, y por otro, el hecho de no encontrar perspectivas de profundización para adquisiciones ya consolidadas. Declinaba el interés por el debate de la alternativa democrática en la enseñanza, algo que en todo caso sólo se reavivó al hilo del proyecto de reforma de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) entre los años 1988 y 1990. Crecía, por el contrario, la demanda de cursillos “practicistas”, frente a otros más teóricos, y también la de actividades con algún contenido lúdico en unos programas que basculaban sobre la Educación General Básica y que no acertaban a incorporar más que por vía de excepción al profesorado de enseñanzas medias.

En este dilema se situaban los organizadores: cómo mantener las cifras de matriculados por las propias necesidades y costes económicos crecientes de las Escuelas (“que exigían mantener esos números”), y también para garantizar un espacio sobre el que “proyectar las propuestas de renovación y de reformas; cómo mantener una tensión creativa entre lo práctico y lo teórico, cómo integrar razonablemente los dos polos o dimensiones... Hablando de altas cifras (500, 700, 900, 1900... matriculados) la batalla estaba perdida: la tendencia hacia una profesionalización no utopista avanzaba, y además comenzaba a dársele alguna resolución — dentro de sus deberes — la propia Administración, tanto la central, como las nuevas autonómicas, que también comenzaban en todos los casos a abrir vías de resolución de conflictos y de atención a demandas muy consistentes entre el profesorado. Hasta tal punto esto se veía así que cuando en 1983, por un proceso de confluencia entre colectivos menores, nace Nova Escola Galega, que se revelaría desde los inicios como uno de los MRPs más maduros, innovadores y consistentes en toda España, ya no se plantea la centralidad del escenario de la Escuela de Verano, prefiriendo diversas y más periódicas vías de intervención social.

A modo de balance, uno de los analistas más lúcidos, Jaume M. Bonafé escribe:

*“Las Escuelas de Verano han venido evolucionando en su programación a lo largo de los años, respondiendo esta evolución a los cambios de estrategia de los Movimientos de Renovación Pedagógica que las convocan, y a los cambios políticos y sociales. En un primer momento, esta actividad respondía a la necesidad de un espacio profesional para el reciclaje y el intercambio de experiencias didácticas, introduciendo en nuestras aulas la pedagogía moderna que la Administración olvidaba, o incluso combatía. La nefasta formación inicial, el burocrático y autoritario reciclaje a través de la*

*Inspección, y el distanciamiento abismal de los ICEs y la Universidad en general respecto de la escuela, hacían de las Escuelas de Verano el único espacio donde encontrar “las técnicas” más apropiadas de una pedagogía moderna enfrentada a la reaccionaria pedagogía oficial. Pero fue también el momento de la conexión formal de la política organizada de la oposición al régimen franquista con el profesorado más inquieto. El segundo momento difiere del primero en el cambio desde el reciclaje a través de las técnicas modernas hacia la reflexión teórico-práctica sobre la función de la pedagogía crítica y sus estrategias de implantación en la escuela. Es el momento ya de la entrada en el gobierno del Partido Socialista, la creación de los CEPs, y la experimentación de las Reformas, y por lo tanto de una oferta paralela de formación institucional competitiva con la que asumían hasta entonces de un modo exclusivo las Escuelas de Verano. Creo que este siguiente momento puede caracterizarse por estos dos puntos cardinales. El primero es el enfrentamiento con la mirada miope que reduce el currículum al replanteo metodológico de la enseñanza, tratando de reconceptualizarlo como el debate social sobre la oferta cultural de la escuela. El currículum se desplaza, en el territorio de las Escuelas de Verano, del espacio de la cultura institucional hacia los márgenes en que se encuentra con el feminismo, la ecología, la defensa de la cultura oprimida, la solidaridad con los pueblos y sus creaciones, etc. Del espacio de la cultura académico-disciplinar a la aventura de la integración globalizadora en el conocimiento y la experiencia. Del espacio de la cultura empaquetada de un modo único y preestablecido, a la búsqueda de la diversidad en el tratamiento y decodificación de la información cultural, y la experimentación de nuevos formatos y propuestas prácticas. El segundo punto cardinal es también un proceso reconceptualizador: la redefinición de la identidad de la renovación pedagógica organizada, actor involuntario en el gran teatro de la confusión de la política educativa en los últimos años. Y las Escuelas de Verano han sido el escenario público de un debate sobre la desmovilización, la crisis de expectativas, las nuevas formas de hegemonización institucional del pensamiento educativo, y las contradicciones entre intereses institucionales, intereses laborales e intereses de renovación pedagógica. Una buena síntesis de esa contradicción la constituyó la huelga de la enseñanza en la primavera de 1988, una fecha que partió en dos pedazos irreconciliables la historia reciente de la política educativa de la socialdemocracia. Y tal vez un tercer momento de las Escuelas de Verano haya comenzado en el curso 1991-1992, con la implantación de la LOGSE y la negociación de las reformas por parte de la Administración con los sindicatos”.*<sup>5</sup>

Se hacía necesario avanzar desde los cursillos al análisis de la escuela y de sus funciones y hacia el debate sobre las prácticas, con la preocupación por acompañar reflexivamente las actividades innovadoras, y por desarrollar un estilo y competencia profesional en el que no haya disociación entre la teoría y las prácticas, teniendo presente los criterios de globalidad, de racionalidad crítica y de intersubjetividad compartida. Deberían ser las Escuelas de Verano y otras experiencias similares de encuentro ámbitos de generación de conocimiento teórico-práctico crítico, predispuesto a la confluencia con las posiciones

---

<sup>5</sup> MARTÍNEZ BONAFÉ, J., Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del S. XXI, Madrid, Miño y Dávila, 1998, pp. 210-211. Vid también DOMÈNECH I FRANCÉSCH, J., “Las Escuelas de Verano: un territorio de la práctica crítica”, TE (CCOO), nº 134, 1992, pp. 16-18.

críticas de otros movimientos sociales progresistas, con la perspectiva y horizonte de la profundización en la reforma democrática de la educación.

Entre los sectores y grupos de renovación pedagógica que con más consciencia se adhirieron a un pensamiento crítico se mantuvo, de todos modos, la defensa de una escuela alimentada por la orientación de las pedagogías críticas, por las tesis de la investigación–acción como estrategia al servicio de la profesionalidad docente, por los principios de la cooperación y de la participación en el diseño y selección del currículum, en la gestión del centro y en todos los asuntos de la vida diaria, y por la constante inserción y apertura hacia el entorno, hacia sus oportunidades, pero también hacia sus problemas, tratando de intervenir desde lo específico pedagógico en su resolución, entendiendo todo esto como la renovación pedagógica y como modelo de escuela pública, tal como se había afirmado en el Encuentro Estatal de MRPs, celebrado en Sevilla en 1981.

Procurando superar la perplejidad, en los primeros años noventa las Escuelas organizadas por los MRPs reencontrarían su brújula — las que pervivieron — como espacios de reflexión más aquilatados, visible sobre todo en el conjunto de los MRP de Cataluña, en Valencia y en el caso del MCEP; con más reducida dimensión humana, como espacio de vida y de convivencia, conscientes de su más limitado peso y eco social, pero también con la consciencia de ser espacios y parte de un movimiento social impreciso, pero real, objetivado con claridad en ocasiones, al servicio de una escuela y una educación entrevista a la luz de ese Modelo perseguido de Escuela Pública.

### **Los MRPs: Un espacio organizado para la práctica teórica**

Hace más de dos décadas comenzaron a constituirse, en diversos lugares de la geografía española, colectivos de enseñantes preocupados por la transformación democrática de la escuela pública y por la plasmación de prácticas pedagógicas que concediesen amplio protagonismo a todos los sectores de la comunidad escolar, además de promover un desarrollo integral, autónomo, solidario y crítico. Estos colectivos fueron madurando su identidad organizativa y de objetivos, bajo la denominación de Movimientos de Renovación Pedagógica, y con la perspectiva de la construcción de un modelo de escuela pública, democrática y laica. Se inicia, así, una propuesta global de transformación educativa, con carácter pedagógico y político, a través de la contrastación teoría–práctica, del desarrollo de un pensamiento práctico, y mediante una metodología de trabajo participante y cooperativo, que continúa referenciando toda la pedagogía alternativa.

Frente al tradicionalismo pedagógico, la renovación pedagógica ha impulsado a nivel general y llevado a la práctica en numerosas experiencias, ideas como la gestión democrática del sistema educativo, la participación democrática plural y políticamente organizada, los principios de descentralización y autonomía, la incorporación de las conclusiones científico–pedagógicas para informar y orientar los procesos de intervención didáctica, la asunción del pluralismo filosófico, ideológico y axiológico, a la hora de definir la cultura escolar, la consideración del entorno sociológico, cultural y lingüístico en la acción educativa, la promoción de estrategias de aminoramiento de la selectividad social a

través de las funciones del sistema educativo, y el favorecimiento de la movilidad social, la potenciación de una educación integral, la consideración de los factores diversos que inciden en la realización de los aprendizajes, el protagonismo del alumnado, y la búsqueda de un sistema curricular integrado y ascendente que recogiera reivindicaciones de otros movimientos sociales y otras muchas<sup>6</sup>.

Nos pueden servir estas palabras de M<sup>a</sup> Angeles Llorente para sintetizar lo que han significado los MRPs en los últimos treinta años del siglo XX en España.

Un movimiento social a pequeña escala, con señas de identidad en cuanto a su propuesta pedagógica (el Modelo de Escuela Pública, que podemos leer en Anexo) y en cuanto a su carácter organizativo (entre institución especializada para la formación del profesorado y movimiento social autónomo), pero también con manifestaciones variables a lo largo de este tiempo.

Los momentos iniciales ocurren en los años sesenta en la ciudad de Barcelona, al recuperar la experiencia de las Escolas d'Estiu anterior a 1936, mediante la creación de la Asociación Rosa Sensat<sup>7</sup>, como una auténtica escuela libre para la formación del profesorado con las claves de la renovación pedagógica inspirada por la Escuela Nueva y la psicología piagetiana, y la catalanización, que progresivamente se extiende a diversas actividades de estudio y difusión, y el establecimiento de una *Coordinación Escolar* entre 30 escuelas privadas, con alumnado de clases medias. Conjuntamente conformaron un sólido escenario para una práctica teórica distinta y alternativa a lo oficial, que alcanzó un creciente eco oficial y una notable capacidad discursiva, como se manifiesta en el Documento *Per una nova escola pública catalana*, aprobado en la Escola d'Estiu de Barcelona de 1975.

Siguiendo casi siempre el ejemplo catalán, otras iniciativas generalmente menos maduras y más inciertas, fueron surgiendo en todo el territorio español. Y todas ellas, a través de los impulsos de las revistas editadas en Cataluña *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix*, *Reforma de la Escuela* y *Perspectiva Escolar*, comenzaron a coordinarse en 1979 mediante un Primer Encuentro Español, habiéndose celebrado hasta el presente 25 Encuentros anuales, y también tres Congresos, el primero de los cuales fue realizado en 1983 en la ciudad de Barcelona y el último en 1996, en Torremolinos (Andalucía). De tal modo, como espacio organizado, los MRP pudieron ir elaborando una opinión y unos puntos de vista propios en relación con las prácticas didácticas y educativas, con las concepciones psico-pedagógicas, con los contextos sociales y económicos de la enseñanza y con la política educativa y su evolución y manifestaciones contradictorias en estos años, prestando específica atención:

- a la elaboración de un modelo pedagógico general,
- a la formación del profesorado, a los significados de la profesionalización, y a las

<sup>6</sup> LLORENTE CORTÉS, M<sup>a</sup>. A., “Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal”, Tabanque (Escuela de Magisterio de Palencia), n<sup>o</sup> 17, 2003, p. 47.

<sup>7</sup> En su creación, entre otros, intervino la profesora y reconocida política catalana Marta Mata, muerta este año de 2006 con 80 años, siendo la Presidenta del Consejo Escolar del Estado.

exigencias y estrategias para una adecuada formación de un profesional protagonista y crítico,

- a la elaboración de propuestas de organización de los centros escolares, en tanto que unidades educativas y formativas ligadas al medio, a través de las historias de vida de sus alumnos, y de los padres y madres de ellos,
- a las concepciones curriculares, desde una filosofía que entiende el currículum como construcción social, en el sentido preconizado por las orientaciones de la “pedagogía crítica”, también señaladas por I. Goodson.

Todo lo anterior, que aquí no podemos analizar pormenorizadamente, permite que hablemos de los MRPs, coordinados en España desde hace años no sólo a través de sus Encuentros y Congresos, sino también desde el punto de vista institucional como Confederación Española de MRPs, como una “comunidad discursiva”, aunque, sin duda, y como ya dijimos, existe una apreciable variabilidad entre la madurez relativa de las intervenciones catalanas, las más avanzadas y de más eco social, o la debilidad discursiva o social propia de otros grupos, a veces reducidos a exigentes minorías críticas de docentes en un determinado territorio, con reducida capacidad de influencia.

Por esto, merece la pena que hagamos una nueva alusión a Cataluña y a los primeros años 80.

El contacto con la vida, la ligazón constante entre la teoría y la práctica, la voluntad de construir una escuela para todos, o la reflexión sobre el propio trabajo, se convirtieron pues en los móviles básicos de la formación y de la progresiva profesionalización emprendida por un creciente número de educadores y profesionales diversos, que configuraron en aquellos años un denso tejido organizativo y cultural, manifestación que fue de un proceso de renovación pedagógica, desde el que se abrirían posteriores e importantes desarrollos.

Desde Rosa Sensat, con sus *Escolas d’Estiu*, sus publicaciones, sus Encuentros y su biblioteca, se pasará a la organización de unos grupos territoriales y algunos miles de profesores participantes, con un estilo de formación permanente centrado en el hecho de buscar dentro de la propia práctica escolar deficiente los elementos de renovación, el hecho de convertir la demanda en respuesta, y a los alumnos–maestros en profesores.

Hasta un total de veinte grupos de docentes catalanes comenzaron su coordinación organizativa también en 1981, previa a la celebración de sus Primeras Jornadas de MRPs (1983), y como antecedente de la constitución en 1986 de la *Federació de MRPs de Catalunya*, desde donde se favoreció un considerable protagonismo social, como portavoz tanto ante las autoridades de Cataluña, como ante las Instituciones académicas y sociales y ante las organizaciones sociales.

Entre otras manifestaciones, hay que citar la realización del Primer Congreso de la Renovación Pedagógica en Cataluña en 1996 en el que participaron un centenar de entidades catalanas, junto a los MRPs, y que permitió crear una base de datos con 400 experiencias pedagógicas analizadas, o el lanzamiento y organización del “Proyecto 100 Medidas para la Escuela”, en torno a 10 núcleos de reflexión, o la *Coordinació d’Escolas*, puesta

en marcha en el año 2000, como red catalana de Renovación Pedagógica, establecida con la colaboración de otras entidades, instituciones y movimientos, siguiendo en esta práctica una orientación también asumida y aprobada en el tercer Congreso español de MRPs (1996).

Por medio de las iniciativas de los MRPs, muchos profesionales de la educación pudieron mejorar su formación y capacitación. Hablamos de formación, de reciclaje, del aprendizaje de conceptos y de nuevas metodologías. Se logró una amplia sensibilización en pro del cambio escolar, así como un cambio de actitudes. La realización de seminarios y de talleres, la presentación y debate de experiencias pedagógicas, la implicación en dinámicas de grupo, y la exposición y conocimiento de problemas reales, han sido también ocasión para el desarrollo de climas relacionales satisfactorios y favorecedores del bienestar.

La acción continuada ha permitido, así mismo, una cierta elaboración de teoría pedagógica y social crítica alrededor de la enseñanza, en parte objetivada igualmente en textos de diverso contenido y profundidad escritos por los propios intervinientes y como un factor más de profesionalización.

Los MRPs en muchos casos han sido igualmente un buen instrumento para el desarrollo cultural y la valorización, sea de aspectos de la cultura popular, sea de las lenguas territoriales propias de diversas comunidades del Estado español. En otros casos han ayudado a dejar sentir la voz de movimientos sociales minoritarios o de sectores emergentes.

Con su apoyo directo o indirecto se han generado grupos humanos impulsores de experiencias innovadoras en los centros educativos y de la creación de materiales y de recursos didácticos y educativos de posterior utilidad educativa y social. Fueron apoyo importante en trabajos de experimentación enfocados hacia la reforma del sistema educativo. Movilizaron prácticas de participación social, implicándose tanto en dinámicas sociales como en espacios institucionales. Organizaron debates públicos, o se involucraron en defensa de la paz, del medio ambiente o del tercer mundo, componiendo todo ello un posible balance, que permanece abierto.

A pesar de ello, como hemos visto, su protagonismo se ha visto reducido a lo largo de los pasados años 90, pues, la renovación ha dejado de estar en las manos exclusivas de los MRPs: se ha extendido socialmente como preocupación. Después de lo logrado, la renovación tampoco “es fundamentalmente resistencia”, como ha escrito Gimeno Sacristán.

Además, los propósitos de la renovación se han diversificado, dada la mayor pluralidad social; los referentes primeros de la renovación, que en otro momento sólo discutían una parte de los profesores, son ahora motivo de debate de diversos agentes en diversos escenarios (partidos políticos, Administraciones, sindicatos, padres), diluyendo, de algún modo, las primeras funciones de los MRPs. E incluso, en una sociedad del conocimiento, la complejidad creciente impone también la elaboración de propuestas igualmente complejas, que exigen la participación de especialistas e instituciones académicas y su colaboración con diversas estructuras organizativas, y entre ellas los MRPs.

No obsta lo dicho, para reconocer su identidad, sus efectos y su actual papel como “comunidades de aprendizaje y discursivas” en el contexto de construcción de una

educación de calidad y de la búsqueda permanente de una educación democrática, retos ambos de la política educativa española en el presente.

### Referencias

CANALS, M<sup>a</sup>. A. et alii, *La renovació pedagògica a Catalunya (1940-1980)*. Records, Barcelona, Llibres a l'Abast/Edic.62, 2001.

CARBONELL, J., "Interrogantes i reptes de la renovació pedagògica", *Perspectiva Escolar*, Barcelona, n<sup>o</sup> 201, 1996.

DELVAL, J., *La escuela posible*, Barcelona, Ariel, 2002.

DOMÈNECH FRANCÈSCH, J., & VIÑAS I CIRERA, J., "Movimientos de Renovación pedagógica. Dossier", *Cuadernos de Pedagogía*, n<sup>o</sup> 199, 1992.

LÁZARO LORENTE L. M., "Política y educación. La renovación pedagógica en España, 1970-1983", en CANDEIAS MARTÍNS, E. (Ed.), *Renovação pedagógica. Renovación pedagógica*, Coimbra, Alma Azul, 2005.

PÉREZ GALÁN, M., "La LGE y el movimiento de enseñantes", *Revista de Educación*, Extraordinario, 1992.

RUÍZ BERRIO, J. (Ed.), *La educación en España a examen (1898-1998)*, Madrid, Ministerio de educación y Ciencia, 1999.

VIÑAO FRAGO, A., *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004.

### Anexo

Identidad de la Escuela Pública

Declaración del tercer Congreso de MRPs. Torremolinos (Málaga). 1996

El modelo de Escuela Pública que defendemos es un proyecto hacia el que nos dirigimos, que es necesario ir construyendo mediante la reflexión y el intercambio de experiencias, favoreciendo el debate profesional y social sobre lo que significa una enseñanza pública de calidad. Desde esta perspectiva aún queda mucho camino por recorrer en los Centros de titularidad pública para hacer efectivo este proyecto.

Las notas definitorias de nuestro modelo de Escuela Pública son:

1. Entendemos la Escuela Pública como el conjunto de instituciones y mediaciones sociales, organizadas como servicio público gratuito, para asegurar a toda la ciudadanía el disfrute del derecho a la educación, con las condiciones precisas y exigibles de calidad infraestructural y didáctica y de accesibilidad, pertinentes a la construcción de un Estado social y democrático.

Al mismo tiempo consideramos que la concertación escolar entorpece el proyecto de escuela pública que defendemos los MRP y creemos que es obligación inherente de las Administraciones públicas garantizar una oferta pública suficiente y de calidad para toda la ciudadanía.

2. La Escuela Pública ha de estar financiada públicamente, mediante los recursos económicos de los Presupuestos Generales del Estado, para asegurar una escolarización gratuita, total y de calidad para todos y todas, entre los 0 y los 18 años de edad.

3. La Escuela Pública se organiza democráticamente. Su titularidad, su gestión y todos los criterios que informan los objetivos y las actividades han de ser públicos, con autonomía pedagógica y de gestión. La Escuela Pública ha de contribuir a la vertebración democrática de la sociedad e impulsar una cultura de participación social y comunitaria.

Desde tales perspectivas no hay razones sustanciales que justifiquen la existencia de las escuelas privadas, siendo por ello deseable articular el proceso legal y administrativo que favorezca la integración mayoritaria de los centros privados en la red pública acompañado de la progresiva reducción, hasta su desaparición, de la concertación como medio de financiación escolar.

4. El Modelo de Escuela Pública que propugnamos se organiza a partir de proyectos educativos, contruidos democráticamente, con la finalidad de formar y de socializar a las personas a través de la sistematización, transmisión y elaboración crítica de los saberes, valores y contenidos, recibidos en el exterior de forma dispersa, fragmentaria y aún contradictoria, contribuyendo de este modo al adecuado desarrollo de las personalidades en formación.

5. Una Escuela investigadora y crítica que promueve la construcción de los conocimientos y de la cultura por parte de profesoras, profesores, alumnas y alumnos, no reproductora ni legitimadora de un orden social injusto, que favorece la construcción de espíritus abiertos, con flexibilidad y adaptabilidad cognitivas, y que posibilite a cada escolar ser progresivamente capaz de afrontar sus problemas vitales.

6. Es, así, una Escuela plural ideológica y culturalmente y en ella pueden estar presentes las diferentes visiones que democrática-mente conviven en la sociedad. Es, también, un espacio laico y aconfesional, que no practica el adoctrinamiento y que garantiza la libertad de expresión. Sin embargo no renuncia y, al contrario, promueve una educación axiológica, de acuerdo con los valores universales reconocidos, como son la justicia social, la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, la igualdad sin distinción de grupos humanos y de sexo, el respeto y la promoción oportuna identitaria de la diversidad cultural y lingüística, así como la resolución pacífica de los conflictos sociales.

7. Una Escuela potenciadora del desarrollo cultural personal y comunitario, en diálogo abierto con el entorno cultural, científico y técnico, y promotora de los valores

ecológicos

8. Una Escuela que se implica en la conquista de siempre mayores cotas de igualdad social, que, por tanto, no discrimina ni segrega. Una escuela que combate el fracaso escolar y que integra la diversidad, con instrumentos y estrategias de actuación adecuados en cada circunstancia.

9. Una Escuela vertebrada por un currículum integrado, con contenidos dotados de real capacidad formativa didácticamente asentada en correctos fundamentos psicopedagógicos, lo que a su vez requiere una exquisita profesionalización educadora y docente públicamente sostenida. Una Escuela entendida como un espacio de afectividad positiva, que acoge historias de vida e inteligencias, así como las diversas formas culturales, asumiendo por tanto el pluralismo y el relativismo culturales, al tiempo de desarrollar el pensamiento y el conocimiento científico, el espíritu de iniciativa y de capacidad emprendedora, y de fomentar el ejercicio efectivo de responsabilidades y la cultura del trabajo enriquecedor.

10. Un modelo de Escuela Pública con estructura de tronco único, mediante un sistema pedagógico coherente, dotado de un cuerpo único de docentes y educadores, con autonomía organizativa, es decir, con competencia decisiva para ajustar en la escala de cada unidad organizativa los objetivos y la gestión de los recursos necesarios, para la aplicación de su proyecto educativo, también con capacidad de autoevaluación interna y de participación en los procesos de deseable evaluación externa, encaminados a la mejora de la calidad institucional y educativa.

*Recebido em Janeiro de 2007*  
*Aprovado em Março de 2007*