Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983

Luis Miguel Lázaro Llorente

(Universidad de Valencia)

El trabajo que presento aquí se inscribe en el estudio del cambio en educación en la triple perspectiva de la reforma, la innovación, y la renovación. En especial esta última. Un tema del que los investigadores se ocupan con creciente interés en respuesta a un vacío ostensible en los últimos años. Como ha señalado Viñao, “Nos falta una teoría, una explicación histórica, del cambio y de la innovación en educación, de las discontinuidades, que se integre en el análisis de las continuidades y persistencias”²⁸⁶. Enlaza ahí con la demanda que, hace ya dos décadas, planteaba Bogdan Suchodolski al señalar la necesidad de que los historiadores de la educación proporcionen una “anatomía histórica de los éxitos innovadores” con una perspectiva comparada²⁸⁷. Es, pues, a partir de

²⁸⁶ VIÑAO, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid. Morata, 2002. p. , 79. Insiste: “Escasean, sin embargo, los estudios sobre las condiciones que facilitan o entorpecen dichos procesos [de innovación], la/s persona/s que los inician o promueven, las instituciones, lugares y contextos que constituyen el foco de irradiación de los mismos, y sus modos de difusión, estancamiento, transformación y desaparición”, p. , 115.

²⁸⁷ SUCHODOLSKI, B.: “El historiador de la educación y las innovaciones pedagógicas”. *Cuadernos de Pedagogía* 71 (Noviembre, 1980), 35-39. De la cita p. , 38. Probablemente, el esfuerzo colectivo más destacado por aproximarse al estudio del cambio y la innovación lo constituyen las treinta y una comunicaciones presentadas en Jablonna (Varsovia) en

ese enfoque desde el que, de manera introductoria²⁸⁸, quiero orientar el tema abordado, y empezaré por avanzar qué es lo que creo que cabe entender por *renovación pedagógica* en tanto que concepto próximo pero claramente distinto a los de *reforma educativa*²⁸⁹ o *innovación educativa*²⁹⁰.

1980 en la II reunión de la International Standing Conference on History of Education. Pueden verse las reflexiones de uno de sus asistentes, en SOLÁ, Pere: “La innovación educativa y su contexto histórico social”. Cuadernos de Pedagogía 79 (Julio-Agosto, 1981), 33-36. El texto de Suchodolski es su intervención en ese Congreso.

²⁸⁸ Para el ámbito catalán contamos ya con excelentes trabajos: MONÈS, Jordi: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona. La Magrana, 1977; *L’escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona. Edicions 62, 1981; y *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona. Edicions 62, 1981. También GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: *Bibliografia de la renovació pedagògica i el seu context (1900-1939)*. Barcelona. Servicio de Publicaciones de la Universitat de Barcelona, 1978. CANALS, M.^a Antonia et al.: *La renovació pedagògica a Catalunya desde dins (1940-1980): fets i records*. Barcelona. Col. Rosa Sensat. Llibres a l’abast. Edicions 62, 2001. GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep; MARQUÈS, Salomó; MAYORDOMO, Alejandro y SUREDA, Bernat: *Tradició i renovació pedagògica, 1898-1939*. *Història de l’educació*. Catalunya, Illes Balears, País Valencià. Barcelona. Publicacions Abadía Monteserrat, 2002. GAVALDA, Antoni (ed.): *L’escola catalana en el context de la renovació educativa*. Tarragona. Fundació d’Estudis Socials i Nacionals “Josep Recasens i Mercadé” de Reus, 2002. Y VV. AA.: *La renovació pedagògica*. *Comunicacions de les XVI Jornades d’Història de l’Educació des Països Catalans*. Girona, CCG Edicions, 2003.

²⁸⁹ Buscando definiciones operativas que, además, atraen un consenso aceptable en esa perspectiva comparada, podría entenderse la reforma educativa tal y como la define la unidad europea de EURYDICE. Atendiendo a que no todo cambio en educación, al margen de su intensidad y duración, puede ser considerado como una reforma, se opta por caracterizar ésta como la que conlleva un cambio en el sistema educativo “intencional y profundo, que responde a una política educativa determinada y que se produce con intención de perdurar”, y que, además, “ha emanado del Estado o de una autoridad educativa regional con competencias plenas en materia educativa y se ha reflejado en alguna norma legislativa de orden superior”. EURYDICE: *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas. Unidad Europea de EURYDICE, 1997. p. , 7. Una reflexión muy útil y ampliada acerca de qué cabe

En el caso de la *renovación pedagógica*, entiendo que por tal cabe considerar la conjunción armónica y complementaria de la innovación educativa y la acción política orientada a la transformación progresiva y simultánea de la sociedad y de la educación. De otra manera: no puede haber cambio educativo sin transformación social que le dé sentido y viceversa. O, si se prefiere, el cambio pedagógico, para los docentes y grupos sociales que lo apoyan, no es un fin en sí mismo, sino un elemento sustancial de una transformación social más amplia. Sin embargo, el cambio en educación, sea por la reforma sea por la innovación educativas, debe formar parte de los esfuerzos y luchas por cambiar la sociedad en una perspectiva de modernización, de democratización, de participación económica, política y social lo más amplias posible. En una perspectiva histórica, es esa una posición que tiene un entronque claro con una tradición perfectamente fijada en España, desarrollada de forma explícita por las gentes de la Institución Libre de Enseñanza o desde el movimiento escolar

entender por reforma educativa y cuáles son los elementos que ayudan a precisarla puede verse en PEDRÓ, Francesc y PUIG, Irene: Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. Barcelona. Paidós, 1998. pp. , 43-65.

²⁹⁰ La riqueza sinonímica – no menos de dos docenas de voces – del término innovación nos da una primera aproximación a la complejidad de fijar su significado de forma precisa. Un famoso Informe de la UNESCO plantea que por innovación “debe entenderse un cambio en el cual intervienen la invención, la investigación, la aplicación de técnicas nuevas, una modificación de las prácticas educativas que provoca un aumento de la productividad del proceso, etcétera. En consecuencia, toda mejora de prácticas, todo cambio en las actividades educativas, no constituye necesariamente una innovación”. FAURE, Edgar et alii: Aprender a ser. Madrid. Alianza/UNESCO, 1973. p. , 261, nota 166. En realidad, su definición exacta en la práctica real puede ser hartó más compleja. Referido de manera concreta a la innovación educativa desde el punto de vista de la historia de la educación resultan esclarecedoras las precisiones que encontramos en: VIÑAO, A.: Op. Cit. pp. , 111-120.

racionalista que anima Francisco Ferrer y Guardia²⁹¹. Una posición que también se refleja de manera muy adecuada en la reflexión de Célestin Freinet cuando afirma que “No comprendemos a los compañeros que practican una nueva pedagogía sin inquietarles los problemas que se cuecen a las puertas de la escuela, pero tampoco comprendemos a los educadores que se apasionan activamente por la acción militante y permanecen en sus clases como pasivos conservadores”. Más claro todavía en los seguidores de la corriente freinetista cuando en el Congreso del Instituto Cooperativo de Escuela Popular, celebrado en Burdeos en 1975, precisan que: “Transformar la escuela no es sólo asegurarle mejores condiciones de funcionamiento y democratización. Hemos de poner en duda todo lo que permite reproducir las relaciones sociales de dominación y explotación. Criticar el sistema educativo no es sólo condenar una estructura, sino también rehusar ser sus cómplices”.

Esa caracterización de la renovación pedagógica también la podemos encontrar en Francia asumida por los colectivos de docentes que se reclaman de esa práctica. Es el caso, por ejemplo, del GEMAE (Groupe d'étude pour les Méthodes Actives dans l'enseignement). En marzo de 1968 definen como fin “llevar a la práctica, en la enseñanza, una pedagogía democrática y científica”, reconocen como suyos todos los planteamientos del Plan Langevin-Wallon, y asumen los principios esenciales de la pedagogía activa. Rechazan, sin embargo, todo “pedagogismo”: “Juzgamos que sería ilusorio considerar la pedagogía en sí misma como remedio a todos los males que sufre actualmente la educación nacional. Estamos convencidos de que la

²⁹¹ FERRER, FRANCISCO: “La renovación de la escuela”. Boletín de la Escuela Moderna 1 (1-V-1908), 7-10. Es un texto substancial sobre el significado limitado que entrañan las innovaciones educativas si al mismo tiempo no se quiebra el espíritu autoritario que marca el funcionamiento de la escuela en una sociedad capitalista. Sobre el particular puede verse mi trabajo “Discurs pedagògic i pràctiques educatives alternatives: una perspectiva històrica”. En MAYORDOMO, A. y AGULLÓ, M.ª C. (coords): La construcció social del sistema educatiu valencià. Gandia. CEIC Alfons el Vell, 2002. pp. , 133-165.

generalización de lo que nosotros queremos no podrá ser obtenida más que en el marco de la democratización del conjunto de la vida de nuestro país y de su sistema de educación". Se consideran, pues, militantes que integran "su acción pedagógica en su acción sindical y política", que les parece primordial²⁹². Es, asimismo, la posición y principios que, por ejemplo, asumen los profesores que trabajan desde el curso 1965-66 en el *Seminario de Pedagogía* del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia cuando rechazan el "pedagogismo" fruto de planteamientos tecnocráticos que aísla los problemas pedagógicos del contexto, ante el que habrá que "hacer ver la necesidad de alternativas más amplias que impliquen un replanteamiento de los objetivos mismos de la educación en una perspectiva de cambios sociales profundos"²⁹³.

1. La pervivencia de la estructura franquista para la innovación educativa

A partir de los primeros años de la década de los cincuenta, de la mano de la ruptura del aislamiento internacional del país, van sentándose las bases institucionales para trabajar en la perspectiva de la innovación-racionalización-modernización educativa que mejore el maltrecho e ineficaz sistema educativo del país. A ese fin responden la creación del *Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria*²⁹⁴ o la puesta

²⁹² E.S.: "La formación del profesorado. El G.E.M.A.E. (1)". Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (C/1973), 35. Cfr. A.P. C.; CEMEA; CRAP, et al.: *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*. Paris. ESF, 1972.

²⁹³ GIL [D] HERNÁNDEZ [P]: "Análisis del movimiento pedagógico. (Continuación)". Seminario de Pedagogía (Junio, 1974), 14. También SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA: *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona. Avance, 1975. p. , 25

²⁹⁴ "Noticiero". *Vida Escolar* 1 (Octubre, 1958), 47 y "Noticiero. España". *Vida Escolar* 2 (Noviembre, 1958), 46. Organismo responsable de auspiciar una "pedagogía

en circulación de *Vida Escolar*²⁹⁵. Para Agustín Escolano estas iniciativas son una clara muestra de voluntad modernizadora del sistema en el umbral del paso de la autarquía al período tecnocrático del régimen franquista²⁹⁶. Sin embargo, el análisis de las aportaciones que, en la perspectiva de una verdadera innovación, realmente suponen estas creaciones, como ha señalado el profesor Mayordomo²⁹⁷, está todavía por hacer, pero atendiendo al pesado fardo que suponen las limitaciones estructurales del sistema educativo franquista no creo que sea muy aventurado presumir que, a la fuerza,

tecnoburocrática” [VIÑAO, A.: Op. Cit. p. , 110. Idéntica apreciación en MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: *L’escola a Catalunya sota el franquisme*. Op. Cit. pp. , 65 y 72], que tendrá un papel fundamental en el proceso de racionalización curricular de contenidos y métodos, hasta el punto de que para algún autor “es el auténtico responsable de la única gran reforma curricular que hemos tenido en España desde el fin de la guerra”, de tal forma que “cristalizaron las formas curriculares que aún hoy predominan en buena parte de nuestras escuelas”. BELTRÁN LLAVADOR, Francisco: “El currículum de la educación primaria en la frontera de la transición política”. En Paniagua, Javier y SAN MARTÍN, Angel (eds): *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Anales del Centro de Alzira de la UNED. Vol. 5. Alzira. Diputación de Valencia, 1989. pp. , 234-235 y 237.

²⁹⁵ La creación del Centro impulsa la edición de *Vida Escolar* cuyo primer número aparece en octubre de 1958. Los propósitos de innovación son expuestos en TENA ARTIGAS, Joaquín: “Presentación”. *Vida Escolar* 1 (Octubre, 1958), 1 y en MAÍLLO, Adolfo: “Propósitos”. *Vida Escolar* 2 (Noviembre, 1958), 2. En marzo de 1970 tiene 91.000 ejemplares de tirada.

²⁹⁶ ESCOLANO BENITO, Agustín: «Los comienzos de la modernización pedagógica del franquismo (1951-1964)». *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992), 300. También su trabajo «Discurso ideológico, modernización técnica y Pedagogía crítica durante el franquismo». *Historia de la Educación* 8 (1989), 7-27. Actualización que, de todas formas, cuestiona muy poco de la esencialidad nacional-católica que impregna el sistema educativo del régimen.

²⁹⁷ MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: «Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)». En ESCOLANO, Agustín y FERNANDES, Rogério (eds.): *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora. Fundación Rei Alfonso Henriques, 1997. p. , 163.

fueron de alcance limitado. En cualquier caso, lo que resulta evidente es la persistencia de esa voluntad modernizadora del régimen franquista también durante los años sesenta. Sin embargo, sus planteamientos y realizaciones no van a suponer – incluso en su vertiente más modernizadora – renuncia alguna a los principios ideológicos esenciales que sustentan el régimen autoritario surgido de la guerra civil.

Obviamente, la puesta en marcha de la reforma educativa en 1970 concentra un esfuerzo organizativo importante para respaldarla en la perspectiva de la innovación. Antes incluso de la promulgación de la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación ha creado el instrumento de apoyo técnico a esa reforma en lo referente a la adecuación de la cualificación profesional del profesorado a las nuevas exigencias que la Ley plantea. Un Decreto de 24 de julio de 1969 creará los Institutos de Ciencias de la Educación en el seno de las Universidades pero vinculados directamente al Ministerio hasta 1983. La iniciación pedagógica del futuro profesorado de secundaria, la formación en ejercicio de todo el profesorado, la investigación educativa, y el asesoramiento técnico conforman sus objetivos esenciales. Su función, en la perspectiva del rendimiento y la calidad, será integrada en los proyectos específicos del III Plan de Desarrollo con toda la retórica que supone hacerlo sin concederle a la nueva institución una plantilla básica²⁹⁸.

A pesar de que según pasan los años de aplicación de la L.G.E. la exigencia de eficiencia a los ICEs se juzga como básica en el éxito de la reforma por poder contar con un profesorado adecuadamente preparado, el desempeño de su tarea será valorado de forma desigual. Mientras que para algunos “Los ICEs acabaron por consagrar una forma degenerada de

²⁹⁸ COMISARÍA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: III Plan de Desarrollo Económico y Social. Madrid. Imprenta del Boletín Oficial del Estado, 1971. p. , 149. PÉREZ PEÑASCO, Alfonso: “Educación (síntesis)”. En VV. AA.: Síntesis actualizada del III Informe FOESSA. Madrid. Euramérica, 1978. p. , 115.

cualificación que dio en llamarse «cursillismo»²⁹⁹, para cualificados analistas como Jordi Monés, la valoración global que puede hacerse de la labor de los ICEs en Cataluña a favor de la innovación educativa es positiva³⁰⁰. Entiendo que la clave para la comprensión de análisis tan opuestos está en la gran disparidad observable en la tarea de unos ICEs forzosamente bien diferentes unos de otros, que actúan en universidades muy heterogéneas, y con contextos socio-económico-políticos también muy dispares. En la perspectiva del asunto concreto de la investigación educativa, el propio Ministerio, en el balance que hace de ella entre 1970 y 1977, es claro: “destaca la desconexión entre la investigación y la puesta en marcha de la reforma. No ha sido fácil establecer la necesaria coordinación entre investigadores, administradores y docentes”³⁰¹.

La pervivencia de esas estructuras franquistas para el impulso a la innovación y la mejora de la educación no es vista, desde la oposición política que milita en el trabajo por el cambio educativo en una perspectiva

²⁹⁹ BELTRÁN LLAVADOR, Francisco: Op. Cit. p. , 238. Una visión muy positiva de la labor de los ICEs, bien contraria a ese juicio, puede verse en: ESCUDERO ESCORZA, Tomás y UBIETO ARTETA, Agustín: “Los Institutos de Ciencias de la Educación y el MEC: unas relaciones controvertidas”. En PANIAGUA, Javier y SAN MARTÍN, Angel (eds): Op. Cit. pp. , 115-149. Sobre su función investigadora: ESCOLANO, Agustín: “La investigación educativa en los Institutos de Ciencias de la Educación”. *Studia Paedagogica* 9 (1982), 3-14. Villar Palasí, en una entrevista en 1980 sobre la L.G.E., se muestra de acuerdo en señalar la incapacidad de la mayoría de los ICEs para proveer la formación y el reciclaje del profesorado que tenían como objetivo. “Entrevista. Villar Palasí. Diez años después”. *Cuadernos de Pedagogía* 65 (Mayo, 1980), 25.

³⁰⁰ MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Op. Cit. pp. , 142-143.

³⁰¹ MEC: España. *El desarrollo de la educación en 1977-78 y 1978-79*. Informe a la 37.ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, julio 1979. Madrid. MEC, 1979. p. 68. La creación del I.N.C.I.E. en marzo de 1974 como un elemento más de investigación en la Red de ICEs y de coordinación de estos y el seguimiento de los Planes Nacionales de Investigación educativa no mejora la situación.

democrática, como un hecho precisamente positivo. El Partido Comunista de España en 1970, al analizar la situación del maestro en lo referente a su perfeccionamiento en ejercicio, señala que “Los llamados «Centros de Colaboración Pedagógica» en los que se supone que el maestro acude a ponerse al día, a perfeccionarse y a intercambiar experiencias con sus colegas, son conferencias engoladas, unas veces de abstrusas disquisiciones y otras de informaciones y novedades didácticas de allende las fronteras, inaplicables de todo punto. Cuando los maestros intentan intervenir y plantear problemas más concretos y vinculados con la realidad que tocan cada día, la Presidencia les manda callar – como suena – y les hace sentarse de nuevo”³⁰². Además, la autoridad gubernativa encuentra en la existencia y función de esas estructuras – los ICEs – la coartada y justificación para reprimir cualquier acción alternativa³⁰³. Son instituciones vistas

³⁰² ANÓNIMO: La enseñanza en España. Prólogo de Juan Diz. Colección Ebro. París. Editions de la Librairie du Globe, 1970. p. , 44. Ignacio Fernández de Castro señala como autores de la obra a dos miembros del Equipo de Estudios. FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio: Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la Ley de Educación. Madrid. Cuadernos para el Diálogo, 1973. p. , 211. Ese trabajo y el suyo propio formarían parte de un proyecto general de investigación más amplio: “Clases sociales en España en la hora actual”.

³⁰³ El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia y los freinetistas de la Asociación Española por la Correspondencia Escolar y la Imprenta en la Escuela intentan organizar la I Escola d’Estiu del País Valencià a celebrarse entre el 2 y el 6 de septiembre, orientada a la reflexión sobre la necesaria normalización lingüística, una mayor formación pedagógica del profesorado y una comprensión cabal del contexto en el que trabaja, el conocimiento de métodos activos y la exposición y difusión de experiencias ya desarrolladas. A finales de junio afrontan el inevitable trámite de pedir la pertinente autorización gubernativa. El Gobernador contesta el viernes 29 de agosto: “(...) solicitando autorización para organizar un cursillo de formación profesional, para profesores de técnicas y métodos pedagógicos (...) le signifique que para atender a la formación del profesorado existen las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y dos Institutos de Ciencias de la Educación a quien el art. 73-3 de la Ley General de

con no poca desconfianza por algunos de los colectivos que laboran en distintas partes del país por la renovación pedagógica³⁰⁴.

2. El revulsivo de la Ley General de Educación. La renovación pedagógica se fortalece

La existencia de un contexto tan poco favorable para el cambio social y educativo no impide el surgimiento de esfuerzos e iniciativas orientados en la perspectiva de la renovación pedagógica. Una coyuntura muy propicia para ello va a ser el momento de la puesta en marcha de la reforma educativa que impone la Ley General de Educación. El editorial del extra de *Cuadernos para el Diálogo* dedicado en 1973 a la enseñanza básica y media en el país, constata que “en un contexto oficial de rutina, parálisis e inmovilismo, el mundo de la educación bulle, de algún modo está vivo y parece (c.o.) experimentar un fuerte proceso de cambio”; entre otras cosas, porque “una de las consecuencias más patentes de la presente reforma es precisamente haber provocado de manera consciente y abierta esa agitación de ideas”³⁰⁵. No cabe duda de que ese bullir de ideas,

Educación les asigna esta función”. “Educación. Noticia”. Cuadernos de Pedagogía 10 (Octubre, 1975), 39. Yentrevista a Ferrán Zurriaga. Valencia, 14 de julio de 2003. Esta entrevista y la que se citará de Daniel Gil forman parte de un proyecto de investigación en el que participo dirigido por Jordi Monés sobre “La Renovació Pedagògica, 1952-1980” y financiado por el Institut d’Estudis Catalans.

³⁰⁴ Por ejemplo, los maestros impulsores de la Escuela de Verano de Aragón en 1977 reclaman el apoyo oficial a su iniciativa y a toda aquella que favorezca la formación del profesorado en la perspectiva de la renovación pedagógica, pero, explícita y contundentemente, rechazan «los cursillos impartidos por el ICE, que obedecen generalmente a necesidades burocráticas del acceso a la docencia oficial y pretenden una actualización meramente tecnocrática del sistema educativo». «Manifiesto de la Escuela de Verano de Aragón-77. EVA». Cuadernos de Pedagogía 35 (Noviembre, 1977), 19.

³⁰⁵ “Presentación. ¿una reforma a la deriva?”. Cuadernos para el Diálogo extra XXXIV (Abril, 1973), 4.

reflexiones y debates en torno a la educación se ve claramente favorecido – además de por el hecho de que la preocupación de las clases medias por la educación la trae al primer plano social durante los últimos años del franquismo – por la cada vez mayor presencia editorial de la temática educativa. La paulatina aparición en la primera mitad de los años setenta de obras fundamentales del debate pedagógico que se afronta en Europa proporciona argumentos y elementos con los que construir la crítica a la realidad educativa española del momento; pero, más todavía, esas lecturas ayudan a preparar la construcción del cambio, de la alternativa en educación, de la renovación pedagógica en la práctica diaria de las escuelas y en el trabajo de formación profesional pedagógica en compañía de colegas que se desarrolla en los escasos ámbitos de discusión educativa que el régimen permite. Es la inexistencia en el franquismo, por razones obvias, de vías normalizadas para la penetración y difusión de teorías pedagógicas alternativas de orientación crítica a través de lo que en democracia debería ser su cauce natural, las Secciones de Pedagogía y las Escuelas Normales, lo que realza el papel fundamental que tiene la tarea editora en ese terreno al propiciar un efecto necesariamente multiplicador de los planteamientos renovadores entre los maestros y profesores en ejercicio y los estudiantes de Magisterio.

En realidad, salvando la posibilidad no demasiado complicada de encontrar en las librerías de viejo bastantes obras del fondo editorial de la *Revista de Pedagogía* de Luzuriaga, las posibilidades del profesorado de acceder a obras fundamentales del pensamiento pedagógico más renovador, que no se les recomendaban en las Escuelas Normales sino de manera excepcional y privada³⁰⁶, no eran excesivas. La labor de grupos de enseñantes de orientación libertaria que ponían en circulación a comienzos de la década de los setenta trabajosas y artesanales ediciones ciclostiladas clandestinas de *La Escuela Moderna* de Ferrer Guardia, *La Pedagogía del*

³⁰⁶ Entrevista a Ferrán Zurriaga. Valencia, 14 de julio de 2003.

oprimido de Paulo Freire, o pequeños manuales y cartillas de educación sexual para la escuela primaria previamente publicados en países nórdicos, tenía, a la fuerza, una limitada influencia. Pero el cambio en ese terreno se abre paso. Así se señala desde *Cuadernos para el Diálogo*: “Hasta hace unos años se carecía en España de una bibliografía, siquiera somera, no sólo sobre Freinet, sino también sobre las aportaciones teóricas y prácticas esenciales de la segunda mitad de nuestro siglo. Hoy, en cambio, son muchas las obras que pueden leerse en idiomas peninsulares sobre este tema. Biografías, ensayos, obras completas, manuales, tratados, trabajos en equipo, experiencias diversas, etc. Montessori, Decroly, Piaget, Makarenko, Freinet... son algo más que unos nombres apenas conocidos y minoritariamente leídos en su área de origen: son autores con muchas páginas asequibles a todo el estamento interesado”³⁰⁷. El panorama editorial español había empezado a tener cambios significativos con la irrupción de nuevas empresas dispuestas a hacer circular obras para sociedades democráticas en un contexto autoritario-represivo. Es el caso de la propia *Cuadernos para el Diálogo*³⁰⁸ o de ZYX fundada en Madrid en 1963. Además, Fondo de Cultura Económica, nacida en México en 1934, se abre en España en 1963 con Javier Pradera como primer responsable, y, por su parte, Siglo XXI se establece en Madrid en 1967. Especialmente está última, en el área educativa propiciarán la recepción de obras clave. Ambas servirán de marco a la entrada de obras pedagógicas significativas editadas en México de Freire, Freinet, A. Vasquez y F. Oury, Ch. Baudelot y R. Establet o A. S. Neill. Son, sin embargo, editoriales españolas, catalanas más exactamente

³⁰⁷ SALÓ, Nuria: “Nota sobre Freinet”. *Cuadernos para el Diálogo* (Septiembre, 1972), 36. Cfr. En el mismo número toda la bibliografía recomendada en la “Información bibliográfica del mes. Pedagogía”.

³⁰⁸ Más importancia tienen, si cabe, los números monográficos de la revista, que acoge la colaboración de buena parte de ese “maquis intelectual” del que habla Umbral en 1999, dedicados en 1968 a la Universidad, en 1970 a la L.G.E. y en 1973 a la enseñanza básica y media en España.

en su mayoría, las que desbordan el sector consolidado de empresas editoras de obras funcionales a las orientaciones más tecnocráticas de la enseñanza derivadas de la aplicación de la Ley General de la Educación, dando a conocer, en traducciones de ediciones francesas e italianas sobre todo, por primera vez para muchos docentes, algunas obras esenciales dentro de las corrientes más críticas en educación con una dinámica que a partir de 1976 será febril. En toda esta nueva situación editorial tiene un papel importante la constitución en 1970 de Distribuciones de Enlace: Barral Editores, Edicions 62, Laia, Cuadernos para el Diálogo, Fontanella, Anagrama, Lumen y Tusquets Editores creada el año anterior. Comienzan a menudear las ediciones de obras pedagógicas fundamentales por lo que tienen de apertura a corrientes alternativas y críticas en materia de educación. Una mención muy especial merece el trabajo de sustento a la renovación pedagógica que supone la obra editorial de Nova Terra, Estela, Fontanella, Laia y Avance.

En ese contexto, aquejados, por distintas razones, de una evidente esclerosis los enfoques montessorianos o decrolinianos³⁰⁹, y teniendo una extensión muy limitada – Salamanca y Madrid – las experiencias milanianas³¹⁰, será el movimiento freinetista el que aglutinará un mayor número de maestros, experiencias, coordinación, y presentará un carácter más homogéneo. Evidentemente, el importante respaldo editorial ahora señalado

³⁰⁹ Palacios, Jesús: La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona. Laia, 1979. p. , 90.

³¹⁰ En 1971 empieza a funcionar en Salamanca la Casa Escuela Santiago Uno con esa orientación. En la misma ciudad, en diciembre de 1973 tiene lugar el I Seminario de Estudios sobre Barbiana al que asisten 40 maestros. En abril de 1981 de nuevo en Salamanca se celebra el I Encuentro Español de Pedagogía Milaniana con los auspicios del ICE de la Universidad. GARCÍA LÓPEZ, Carlos: "Primer encuentro español de pedagogía milaniana". Cuadernos de Pedagogía 89 (Mayo, 1982), 21-22. En este mismo número, "Barbiana en España. Experiencias", se presentan tres ensayos milanianos en el país. pp. 13-20.

juega un destacado papel en la difusión del movimiento³¹¹ una vez que en 1969 en Santander se celebrase el I Encuentro peninsular de Técnicas Freinet con la asistencia de medio centenar de maestros de Cataluña, País Vasco y Valencia sobre todo y algunos representantes de Santander, Asturias y Madrid. Unos maestros que entran en contacto con Freinet y sus teorías a través de los viajes a Francia – un método muy cervantino: el viaje y la lectura para aprender mucho. Unos docentes que cuando empiezan a coordinarse, mediada la década de los sesenta, desconocen todavía la existencia de experiencias freinetianas en los años treinta no sólo en el País Valenciano o Cataluña, en una excelente demostración de la efectividad con la que el régimen franquista borra toda huella de la renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX español, en especial de la etapa republicana³¹².

³¹¹ La editorial Laia firma con Élise Freinet un acuerdo de cesión de derechos que contempla la reversión de un porcentaje de los beneficios de las ventas en nuestro país para financiar las actividades del movimiento freinetista en España. Entrevista a Ferrán Zurriaga. Valencia, 14 de julio de 2003. E “Informe Freinet”. [Editorial Laia] Barcelona, 1972. p. , 1.

³¹² Entrevista a Ferrán Zurriaga. Valencia, 14 de julio de 2003. Monés sostiene que ese fenómeno de la “construcción” en el vacío de una renovación pedagógica que desconoce las experiencias previas hasta la II República también se produjo en Cataluña para el caso de los maestros, pero no tanto para el profesorado de secundaria que si logra mantener los vínculos con ese pasado. Conversación abierta con Jordi Monés y Jaume Carbonell en el Intitut d’Estudis Catalans, Barcelona, 15 de julio de 2003. Un relato pormenorizado de la evolución y posiciones del movimiento freinetista en España desde el curso 1964-65 puede verse en ZURRIAGA, Ferrán: “La segunda época de la experiencia Freinet en España”. En VV. AA.: *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. Madrid. Zero-ZYX, 1979. pp. 76-112. También los trabajos publicados en el dossier “Freinet y el movimiento de Escuela Moderna”. Kikiriki 40 (Marzo-Mayo, 1996). El caso gallego en concreto puede verse en CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel; DAPÍA CONDE, M.ª Dolores; y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Reyes: “A penetración da pedagogía Freinet en Galicia e Portugal” y COSTA RICO, Antón: “A renovación pedagógica en Galicia: dimensión organizativa e perspectiva histórica (1970-1990)”. En CID FERNÁNDEZ,

El freinetismo al abogar por una educación popular desarrolla necesariamente una lucha antifranquista, y en ello coincide con otros grupos de enseñantes que, a duras penas, intentan llevar a cabo en sus escuelas prácticas alternativas. Grupos renovadores forzosamente minoritarios³¹³ que buscan actuar como colectivos que se reúnen y debaten acerca de cuestiones sociopedagógicas en los intersticios institucionales corporativos y eclesiales sobre todo, y que encuentran en el campo de escuela privada uno de sus territorios privilegiados de actuación. Un hecho que limita su influencia y que, forzosamente, perfila un nivel elitista y poco popular hasta la transición. Los trazos característicos – tal y como los fija Jordi Monés – que definen estas acciones de renovación pedagógica los ejemplifican muy bien las escuelas de “Coordinació Escolar” y otros centros igualmente vinculados a la Institució Pedagògica Rosa Sensat. Son escuelas que, a pesar del clima de represión social y política, han roto con el modelo escolar autoritario y están comprometidas en la aplicación de los postulados de la escuela activa mediante la realización de los métodos de la Escuela Nueva, en especial Montessori, Décroly y Freinet. Que, al margen de las disposiciones legales, implantan en los años sesenta la coeducación³¹⁴, introducen la educación sexual, las áreas de expresión

Xosé Manuel; DAPÍA CONDE, M.^a Dolores; y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Reyes (Coords.): Por unha escola do pobo. No centenario de C. Freinet (1896-1996). Universidade de Vigo, 1997. pp. , 51-70 y 75-87 respectivamente. Una reflexión sobre el significado de la experiencia asturiana por una de las fundadoras del movimiento Freinet en esa región en GARCÍA, Ana Mari: “Paixon pedagóxica. Unha visión particular da H.^a do MCEP”. En la misma obra, pp. , 31-35.

³¹³ CARBONELL, Jaume: “De la Ley General de Educación a la Alternativa de Escuela Pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza”. Revista de Educación N.º Extraordinario “La Ley General de Educación veinte años después” (1992), 248-249.

³¹⁴ El Consejo Nacional del Movimiento reclamaba en 1969 que se fijase un criterio de coeducación “a la luz de la enseñanza de la Iglesia católica”. El Consejero Nacional Adolfo Muñoz Alonso advertía el mismo año que “no hay que confundir

plástica y musical, afianzan la lengua catalana como vehículo de enseñanza y convivencia escolar, desarrollan métodos de gestión cooperativa, implican activamente a los padres en el manejo de la escuela y en la educación de los hijos, y normalizan la formación permanente de su profesorado³¹⁵.

Este trabajo de renovación se ve otra vez fortalecido por vía editorial cuando el monolítico mundo de las revistas oficiales de educación o paraoficiales corporativas se rompe con la aparición de propuestas que apuestan sin ambages por la defensa de una renovación pedagógica comprometida y transformadora de la sociedad española. *Cuadernos de Pedagogía*, con Fabricio Caivano y Jaume Carbonell en la redacción³¹⁶, aparece en enero de 1975 dirigida a “hacer públicas las ambiciones de renovación escolar y, por tanto, social; a dar a conocer las reflexiones e inquietudes de todos los profesionales de la enseñanza, a reunir ese disperso pensar individual, o de núcleos más o menos amplios, para que se reencuentren en un espacio común y se transformen en un hacer colectivo”, con el objetivo de propiciar “la reflexión, el intercambio, la polémica, la crítica y las alternativas para la construcción de una enseñanza popular y científica,

coeducación con cohabitación; la educación en común y la educación sexual son cosas distintas”. Y, también por esas fechas, un educador madrileño declaraba al diario Pueblo que se debe intentar “convivan niños y niñas normales; no ángeles con fulanas o ingenuas con golfos”. Por lo demás, un Decreto de 10 de enero de 1969 daba facilidades para establecer la coeducación “donde y cuando convenga”. “La educación que construye la juventud”. SP (13-VII-1969), 30.

³¹⁵ MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: L'escola a Catalunya sota el franquisme. Op. Cit. pp. , 246-247. También COL·LECTIU D'ESCOLES PER A L'ESCOLA PÚBLICA CATALANA (CEPEPC): “Les escoles del CEPEPC: un llarg camí cap a l'escola pública”. En VV.AA.: Moviment obrer i educació popular. Palma de Mallorca. ICE de la Universitat de les Illes Balears, 1986. pp. , 197-205.

³¹⁶ Las vicisitudes de la preparación de su nacimiento, las personas que además de Caivano y Carbonell impulsan el proyecto, fuertemente apoyado por el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Barcelona, pueden verse en CAIVANO, Fabricio y CARBONELL, Jaime: “C. de P. visto desde dentro”. Cuadernos de Pedagogía 100 (Abril, 1983), 5-9.

para una defensa intelectual y material del profesional de la misma". Quiere, además, constituirse en "una tribuna y un instrumento para las aspiraciones pedagógicas y didácticas, pero también profesionales, culturales y cívicas de todo el que, como maestro, alumno o padre, desee un cambio en su práctica cotidiana acerca de la escuela"³¹⁷. Pocos meses más tarde, en marzo, después de un número cero previo de difusión, aparece *Perspectiva Escolar*, vinculada a Rosa Sensat. En ese número cero se reclaman continuadores de una tradición catalana en el primer tercio del siglo XX de periodismo especializado en educación que les obliga a "recuperar el tiempo perdido"³¹⁸. Pero no sólo eso. El contexto social es bien diferente, y en materia de educación tiene unos problemas concretos a los que hacer frente: insuficiente cobertura de las necesidades de plazas escolares, incumplimiento de la gratuidad, pobre calidad de la educación, escasa atención a la educación preescolar, doble titulación al final de la E.G.B., problemas del B.U.P., falta de democratización de la Universidad, inestabilidad laboral del profesorado no funcionario remunerado con bajos sueldos, o insensibilidad ante el tema de la lengua propia en las escuelas catalanas. Son problemas que no admiten remedios parciales porque "El que està en joc en tota aquesta problemàtica és l'estructuració d'un sistema educatiu, realment gratuït per a tothom, de qualitat científica i humana, amb un estatut digne per als ensenyants, amb una participació o gestió democràtica de tots els sectors afectats". Frente a ellos no caben las soluciones que el Ministro Martínez Esteruelas quiere dar por esas fechas a la participación, ni, desde luego, reducir toda la problemática educativa del país a que "el mundo asiste a un planteamiento subversivo generalizado, protagonizado por minorías coherentes con propósito decidido"³¹⁹. Para

³¹⁷ "Presentación". Cuadernos de Pedagogía 1 (Enero, 1975), 1.

³¹⁸ "Presentación" [Sin título]. *Perspectiva Escolar* 0 (Deseembre, 1974), 1.

³¹⁹ MARTINEZ ESTERUELAS, CRUZ: 10/2/75. Política educativa. Intervención del señor Ministro de Educación y Ciencia en Sesión informativa ante las Cortes españolas. Madrid. M.E.C., 1975. p., 44.

Rosa Sensat sólo cabe encontrar respuestas a esos problemas “en una organització democrática de l’ensenyament on tinguin cabuda les necessitats sentides i asumides per la base i on la mateixa base pugui donar solucions reals”³²⁰. Finalmente, en mayo del mismo año aparece en Valencia *Escuela 75*, el intento de consolidar una revista de educación que desbordase el limitado marco en que se habían movido publicaciones periódicas previas del Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia. Su pervivencia será muy corta y la desaparición está vinculada a la disminución de la actividad del propio Seminario. Una labor que como la del Colegio de Madrid cristalizará en la elaboración de una Alternativa Democrática a la enseñanza.

3. Los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados y las Alternativas Democráticas en la enseñanza, 1975-1976

La acción auspiciada desde los Colegios de Doctores y Licenciados tiene un importante papel dinamizador de la crítica a la L.G.E., pero no se ciñe solamente a esa tarea. En algunos de ellos se constituyen grupos activos de reflexión y trabajo de profesores de diferentes ideologías — comunistas, socialistas, cristiano-marxistas, independientes — pero con un denominador común antifranquista que tratan de sentar las bases para una verdadera renovación pedagógica de la enseñanza. Tanto porque intentan en sus aulas, incluso aislada y minoritariamente, acometer el desarrollo de prácticas pedagógicas activas y no autoritarias y participativas, reflexionando e investigando cooperativamente con sus colegas, como porque con esa tarea van definiendo un marco alternativo en el que asentar en el medio plazo las certidumbres, principios y objetivos que debían guiar una reforma democrática de la enseñanza en España. Todo ello actuando en un medio en el que la posibilidad de innovación está limitada por las condiciones estructurales del sistema que la obstaculizan: escasas inversiones en edu-

³²⁰ “Presentación”. *Perspectiva Escolar* 1 (Març, 1975), 1.

cación, ratio elevado que impide métodos activos, no disponibilidad de tiempo para el perfeccionamiento del profesor que además ve negada su participación real en la gestión de la enseñanza, laboralmente³²¹, pero también en el plano político porque “El desarrollo del espíritu crítico que los modernos métodos implican está en contradicción flagrante con la ausencia de libertad de expresión y con la sumisión obligada de los contenidos de la enseñanza a dogmas político-religiosos preestablecidos. El desarrollo del espíritu crítico de la juventud supone para el régimen franquista su negación misma”³²². Un excelente ejemplo, resumen creo, de otras iniciativas similares en algunas ciudades españolas es el *Seminario de Pedagogía* de Valencia en funcionamiento desde el curso 1965-66 con un trabajo que también desarrollarán otros grupos parecidos que están activos en 1974 en Barcelona, Madrid, Alicante, Murcia o Málaga³²³. Cada vez más, en gran medida por la creciente conflictividad de la enseñanza y por la imposibilidad de su resolución en el marco político que la acoge, los esfuerzos se presentan en un plano más global que fuerce una solución política de signo democrático para remediar el conjunto de problemas que padece la enseñanza en España. La victoria en diciembre de 1973 de plataformas progresistas en buena parte de los Colegios, potencia la discusión y el debate frente al anquilosamiento burocrático de la mayoría de las Directivas provinciales hasta ese momento. Su empeño y compromiso generará un proceso de trabajo de reflexión y debate que, finalmente,

³²¹ Los miembros del *Collectiu d'educació* de profesores valencianos añaden a todo eso la pésima formación recibida en la Escuelas Normales como lastre para cualquier compromiso con la innovación educativa. *COLLECTIU D'EDUCACIÓ*: “La E.G.B. en España”. En VV. AA.: *La enseñanza en España*. Madrid. Alberto Corazón, 1975. pp. 222-223.

³²² ANÓNIMO: *La enseñanza en España*. Op. Cit. p. , 141.

³²³ Para conocer las actividades del Colegio de Madrid está el trabajo de PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *El Colegio de Doctores y Licenciados en Madrid*. Madrid. Espasa-Calpe, 2000.

alumbrará la Alternativa Democrática en el terreno de la enseñanza en confluencia con otros grupos e instituciones que a lo largo de 1975 y 1976³²⁴ presentan documentos planteando un marco alternativo para la educación en España³²⁵.

³²⁴ Ya en 1970, con la nueva Ley General de Educación a punto de ser aprobada en las Cortes, se plantea desde el Partido Comunista la necesidad inexorable de una “revolución de la enseñanza” como “parte de la revolución de estructuras que España necesita”. En los llamados “Principios generales para una reforma democrática” encontramos lo esencial de lo que luego serán las Alternativas para la enseñanza. Consideran que la educación es responsabilidad del Estado, y debe comenzar por garantizar la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 16 años – preferible a priorizar la preescolar por ejemplo 4-14 años – creando los centros estatales que se necesiten y dotándolos con un profesorado bien formado encuadrado en un cuerpo único de enseñantes. Plantean el control estatal de la privada. Deploran cualquier monopolio ideológico en la escuela, sostienen la libertad de cátedra, y se oponen a la enseñanza de la religión en el horario de clase y contando en el expediente académico. Reclaman la enseñanza en lengua propia en Cataluña, Euskadi, Galicia y garantías para Valencia y Baleares. Abogan por la coeducación y la educación sexual y por unas relaciones no autoritarias profesor-alumno y participación de éste en la enseñanza. Están en contra de la especialización prematura, defienden las actividades manuales obligatorias en toda la enseñanza y la potenciación de la gimnasia y los deportes. Por último, proponen que la educación especial esté a cargo del Estado. DIZ, Juan: “Prólogo”. ANÓNIMO: La enseñanza en España. Op. Cit. pp. , 8-9 y los “Principios” en pp. , 127-152.

³²⁵ Un proceso que arranca con la reunión nacional de representantes de los Colegios de distrito universitario que se celebra en Madrid los días 27 y 28 de junio de 1974 y que supone un aldabonazo importante por el documento que generan. “Reunión Nacional de Colegios de Doctores y Licenciados”. Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados Valencia (Septiembre, 1974), 13-21. En otro contexto y con otras referencias más generales, cabe igualmente hacer mención de las Conclusiones aprobadas en el III Congreso de la Formación en Barcelona en noviembre de 1974. Una reunión que contó con un muy amplio respaldo y participación en su organización. VV. AA.: Planificación Educativa. Barcelona. Nova Terra, 1975. pp. , 7-8. Desde la denuncia del fracaso de la reforma educativa de la L.G.E., sobre todo por la falta de participación social, se plantean una serie de opciones que sirvan como “posible alternativa al sistema

Con ese marco de referencia, los Colegios siguen trabajando en los meses siguientes. El de Madrid aprueba en su Junta General de 26 enero 1975, con más del noventa por ciento de respaldo de los 1.500 asistentes, la apertura de debates del documento “Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión” con el horizonte de finalizar el estudio en el mes de junio y de presentarlo a la opinión pública en octubre³²⁶. El de Valencia tiene listo en la primavera “Una alternativa para la enseñanza en el País Valenciano”³²⁷. Pero no son sólo los Colegios. El 11 de febrero de 1975 se celebra en Bellaterra una Diada Universitaria de la que surge una “Declaració de Principis. Per una universitat nova en una societat democràtica” elaborada por la Assembla de Professors de la Universitat Autònoma de Barcelona³²⁸. El 22 de mayo del mismo año la Federación de Asociaciones de Vecinos de Barcelona, la Federación Diocesana de Padres de Familia, la Institución Rosa Sensat, la Asociación de Antiguos Alumnos de la Normal y el Colegio de Doctores y Licenciados presentan

educativo actual”. Así, defienden una escuela pública, aconfesional, mixta, gratuita, con un ciclo único, con enseñanza en lengua materna y con participación en la gestión de los sectores afectados. “Conclusiones del III Congreso de la Formación”. Escuela 75 2 (Septiembre-October, 1975), 17.

³²⁶ El Decano del Colegio, Eloy Terrón, pocos días después, es citado a declarar ante el Juzgado de Orden Público en relación con las reivindicaciones aprobadas allí demandando la existencia de las libertades democráticas fundamentales, y durante algunos días la policía intimidó a los colegiados que acudían a la sede. GONZÁLEZ YUSTE, Juan: “Madrid: la asamblea del Colegio de Doctores y Licenciados por la democratización de la enseñanza”. Cuadernos de Pedagogía 3 (Marzo, 1975), 23-24. Y GARCÍA PÉREZ, Alfonso: “Madrid: Dos alternativas para la enseñanza”. Cuadernos de Pedagogía 6 (Junio, 1975), 39.

³²⁷ “Una alternativa para la enseñanza en el País Valenciano”. Escuela 75 1 (Mayo, 1975), 21-26.

³²⁸ “Declaració de Principis. Per una universitat nova en una societat democràtica”. Escuela 75 1 (Mayo, 1975), 19-21.

un "Documento sobre la problemática actual de la enseñanza"³²⁹. Por último, la Declaración aprobada por la Asamblea General de la X Escola d'Estiu de Barcelona el 11 de julio "Per una nova escola pública", como documento de trabajo para posteriores discusiones, es asimismo un instrumento fundamental en el debate educativo de esos momentos y no sólo en Cataluña³³⁰. Todos los pronunciamientos buscan definir un marco global

³²⁹ "La hora de las alternativas. Barcelona: Documento sobre la problemática actual de la enseñanza". Cuadernos de Pedagogía 6 (Junio, 1975), 38-39.

³³⁰ "Noticia de la X Escola d'Estiu de Barcelona". Perspectiva Escolar 4 (Octubre, 1975), 99-101; "La Declaració de la X Escola d'Estiu". Perspectiva Escolar 7 (Maig, 1976), 53-54; "Por una nueva escuela pública. Declaración de la X Escola d'Estiu de Barcelona: documento de trabajo". Cuadernos de Pedagogía Suplemento n.º 1 (Octubre, 1975), 3-11, y "Por una nueva escuela pública". En BOZAL, Valeriano: Una alternativa para la enseñanza. Madrid. Centropress, 1977. pp. , 182-208. En esa coyuntura fueron bastantes más alternativas las que se plantearon. Además de la obra de Bozal resulta muy útil la consulta del trabajo de MARTÍNEZ MARTÍN, Miguel et al.: Alternativas presentadas al sistema educativo actual: estudio comparado. Barcelona. Seminario de Estudios Pedagógicos, Universidad de Barcelona, 1976; el de RUÍZ OLABUÉNAGA, J.I.; MARROQUÍN, M. y LAIBARRA, G.: Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo. Madrid. Narcea, 1977, y la aproximación sintética de PÉREZ PEÑASCO, Alfonso: Op. Cit. pp. , 138-148. Otros textos no contemplados en esas obras, por ejemplo: O'MALLEY, Pamela (coord.): Anteproyecto de alternativa democrática a la enseñanza. Introducción de José Sandoval. Madrid. Cenit, 1977. Y OTANO, Luis: La escuela pública vasca: una alternativa a la enseñanza en Euskadi. Bilbao. Adarra, 1978. Las propuestas socialistas pueden verse en F.E.T.E.: La U.G.T. y la enseñanza. Prólogo de Nicolás Redondo. Madrid. Akal, 1976, y EQUIPO "JAIME VERA": La alternativa socialista del P. S.O.E. Madrid. Cuadernos para el Diálogo, 1977, el capítulo "Enseñanza y socialismo" de Luis Gómez Llorente, pp. , 107-136. Posiciones próximas al P. C.E. se encuentran en MARTÍNEZ PEREDA, Fernando; PORTELA, Paloma y O'MALLEY, Pamela: La enseñanza ante un futuro democrático. Madrid. Ayuso, 1977, en especial la parte III "La enseñanza ante un futuro democrático" pp. , 167-204. La posición del P. T.E. puede verse en PALAZUELOS, Enrique y RIAZA, Miguel: Cambiar la enseñanza: un sistema educativo, democrático y científico para los pueblos de España. Madrid. Manifiesto Editorial, 1978. pp. , 71-245. Asimismo en la

de cambio que les lleve a superar las respuestas a corto plazo marcadas por la incesante conflictividad y lucha en la enseñanza. Son conscientes, sin embargo, de que para que “una renovación pedagógica pueda darse son necesarias unas condiciones sociopolíticas nuevas, con libertades democráticas. En este marco, el movimiento renovador general será impulsado colectivamente por los enseñantes conjuntamente con todas las demás fuerzas sociales”³³¹. El Colegio de Madrid también entiende que “Una profunda reestructuración de la educación sólo es posible en el marco de la sociedad democrática”³³². Desde *Cuadernos de Pedagogía*, como contrapunto a la exhortación de Manuel Fraga: “Dejemos de pedir a las reformas educativas lo que no pueden dar”, consideran que “Las alternativas para la educación y los movimientos de enseñantes y padres están, a tientas y con dificultades, diseñando un sólido proyecto de futuro. Pero sólo podrán realizarse plenamente, sin mistificaciones ni adulteraciones, en el marco de una ruptura educativa, paralela a la ruptura política general que ha de darnos las condiciones mínimas para el ejercicio real de las libertades”³³³.

perspectiva de izquierda marxista radical el texto de FLECHA, Ramón; LLORET, Catalina y GARCÍA, José Miguel: *Transformemos la escuela*. Barcelona. Vicente Álvarez editor, 1977. pp. , 104-137. También el de ANAYA SANTOS, Gonzalo: *Una ruptura en la enseñanza*. Valencia. Fernando Torres editor, 1977.

³³¹ “Por una nueva escuela pública”. En BOZAL, Valeriano: *Op. Cit.* p. , 206. Así se había planteado por el P. C. E. ya en 1970 al señalar que “La transformación revolucionaria de la enseñanza que el país necesita sólo podrá llevarse a cabo tras el derrocamiento de la dictadura poniendo en juego las energías, la capacidad y el entusiasmo de las jóvenes generaciones que desplegarán su labor en la democracia y la libertad”. ANÓNIMO: *La enseñanza en España*. *Op. Cit.* pp. , 152.

³³² “Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión”. *Escuela* 75 1 (Mayo, 1975), 18.

³³³ “La ruptura educativa (Editorial)”. *Cuadernos de Pedagogía* 21 (Septiembre, 1976), 2. TERRÓN, Eloy: “La educación de la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza”. *Documentación Social* 23 (Septiembre, 1976), 65-79.

El revulsivo social y político que, como elemento de debate a propósito de los problemas de la educación en España, suponen las Alternativas de la enseñanza es el resultado de la acción conjunta de diferentes colectivos con un objetivo común: una escuela pública de calidad para todos en una sociedad democrática. En el movimiento de enseñantes las preocupaciones y reivindicaciones de corte más estrictamente pedagógico son casi del todo invisibles hasta la transición, y se fijan en la petición de equiparación salarial entre docentes de la enseñanza pública y la privada, la exigencia de la adecuada dignificación salarial, la demanda de estabilidad para el profesorado, o la reclamación de contratos laborales³³⁴. A juicio de Gómez Llorente, “Ideológicamente el movimiento de trabajadores de la enseñanza cristaliza en la Alternativa, algunas de cuyas ideas básicas fueron apareciendo como artículos de los elementos más arraigados del movimiento de enseñantes de Madrid en diversas revistas a finales de los años sesenta”³³⁵.

³³⁴ Gómez Llorente no duda en afirmar que “El movimiento madrileño de enseñantes a lo largo de la década de los años sesenta es uno de los movimientos de trabajadores más tenazmente conducido, y a su vez con mayor hondura de pensamiento, a nivel político y profesional”. GÓMEZ LLORENTE, LUIS: “Enseñanza y socialismo”. En EQUIPO “Jaime Vera”: La alternativa socialista del P. S.O.E. Op. Cit. p. , 108. Sobre el movimiento de enseñantes puede verse DOZ, Javier y PÉREZ, Magdalena: “El movimiento de enseñantes en España”. Zona Abierta 7 (1976), 50-66; BOZAL, Valeriano: Una Alternativa para la Enseñanza. Op. Cit. pp. , 61-88, y PÉREZ GALÁN, Mariano: “La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes”. Revista de Educación N.º Extraordinario (1992), 311-321. Un debate teórico interesante acerca de la caracterización crítica del trabajo de los docentes, aunque limitada por estar referida de preferencia a la enseñanza privada puede verse en PRIETO, Carlos: “Elementos estructurales para un análisis de clase de los trabajadores de la enseñanza”. El Cárabo 1 (Julio-Agosto, 1976), 61-75, y la contestación de BERMUDO ÁVILA, J.M.: “Los enseñantes. Críticas para un debate. Respuesta a Carlos Prieto”. El Cárabo 4 (Enero-Febrero, 1977), 69-89. También FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio: Sistema de enseñanza y democracia. Madrid. Siglo XXI, 1980. pp. , 124-150.

³³⁵ GÓMEZ LLORENTE, LUIS: “Enseñanza y socialismo”. Op. Cit. p. , 108.

Para el movimiento de renovación pedagógica las luchas estrictamente laborales de los primeros no constituyen, desde luego, su preocupación central. A ambos les une, eso sí, su confluencia en diferentes plataformas – Colegios de Doctores y Licenciados, Asociaciones de Antiguos Alumnos de Magisterio, Asociaciones de Vecinos, etc... – desde las que articulan luchas sociopolíticas de signo antifranquista. Así, el movimiento vecinal tiene un papel de una gran importancia en el trabajo por la mejora de la educación pública. En los barrios de la periferia de las grandes ciudades españolas, caracterizados por la infradotación estructural incluida la educativa, con necesidades que cubrir también en el terreno de la educación de adultos, tanto por los significativos niveles de analfabetismo como por el bajo nivel de estudios alcanzado, el debate crítico acerca de la realidad educativa está bien presente³³⁶. Es la confluencia de la lucha de barrios con el movimiento de enseñantes una vez que, sobre todo desde los primeros meses de 1975 pero ya con claridad en 1976 y 1977, enriquece sus postulados reivindicativos y sus movilizaciones con cuestiones no tan sólo corporativas y es capaz de hacer llegar a la sociedad la convicción de la necesidad de acabar con el pésimo estado de la enseñanza en el país, la que contribuye a cristalizar el éxito de las alternativas en concurrencia con el compromiso y apoyo que le dan asimismo los colectivos de la renovación pedagógica³³⁷.

³³⁶ FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio et al.: Barrios en lucha. Madrid. Ediciones Elías Querejeta, 1976. “La lucha de barrios en la Zona Norte de Madrid”. *Teoría y Práctica* 1 (Noviembre, 1976), 16-31. CARBONELL, Jaume: “De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública...”. *Op. Cit.* 245-248. Y FLECHA, Ramón; LLORET, Catalina y GARCÍA, José Miguel: *Op. Cit.* pp. , 73-81.

³³⁷ CARBONELL, Jaume: “De la Ley General de Educación...”. *Op. Cit.* pp. , 241-245. Las propuestas de las diferentes Alternativas tienen una influencia más que notable en la elaboración de los programas en educación de los partidos políticos en los primeros años de la transición. También es evidente que una serie de planteamientos básicos de dichas Alternativas son asumidos por los partidos políticos de izquierda en sus primeros

programas electorales. Por ejemplo, es visible el influjo en las bases pedagógicas de la Nueva Escuela Pública que propugna el P. T.E. [PALAZUELOS, Enrique y RIAZA, Miguel: Op. Cit. pp. , 84-89], o se comparten en el P. C.E. referentes comunes como Wallon, Merani, o Vygotsky. [MARTÍNEZ PEREDA, Fernando; PORTELA, Paloma y O'MALLEY, Pamela: Op. Cit. pp. , 66-121]. Se rastrean asimismo en la posición de la U.G.T.: "Una alternativa socialista para la enseñanza" y "Declaración socialista sobre las enseñanza" adoptada en el Congreso de la UGT de 1976 [F.E.T.E.: La U.G.T. y la enseñanza. Op. Cit. pp. , 29-47 y 63-71 respectivamente]. Todo el texto de Gómez Llorente – después de todo, Vicedecano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid cuando se elabora – es esencialmente la Alternativa en su crítica de la enseñanza autoritaria y clasista, su defensa de la escuela pública y la participación y gestión democrática de la enseñanza [GÓMEZ LLORENTE, Luis: "Enseñanza y socialismo". Op. Cit. pp. , 107-136]. Son posiciones claramente confrontadas con las que sostienen los partidos de la derecha y la Iglesia: Alianza Popular, el Partido Popular Democrático, el Partido Liberal en las tres formaciones que tiene en 1976, la Federación Demócrata Cristiana, la Federación Popular Democrática, o la propia Unión de Centro Democrático, y con la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza y la Conferencia Episcopal. Los distintos planteamientos de los partidos políticos pueden verse con detalle en: EQUIPO DE ESTUDIOS: "De derecha a izquierda. Los partidos políticos en España. (I)". Triunfo 699 (19-VI-1976), 36-43; "Los partidos políticos en España (II). Del centro a la socialdemocracia". Triunfo 700 (26-VI-1976), 39-45; "Los partidos políticos en España (III). Los socialistas". Triunfo 701 (3-VII-1976), 33-37; "Los partidos políticos en España (y IV). Los comunistas". Triunfo 702 (10-VII-1976), 30-34. Las posiciones específicas sobre educación del Partido Democrático, de la Federación Popular Democrática, del P. S.O.E., del P. C.E. y del P. T.E. se encuentran en "Partidos políticos y educación". Cuadernos de Pedagogía 19-20 (Julio-Agosto, 1976), 3-22. La posición en educación, presentada de manera amplia, de Alianza Popular, Unión de Centro Democrático, Convergencia Democrática de Cataluña, Partido Nacionalista Vasco, Partido Socialista Popular y Partido Comunista de España puede consultarse en Educación y Constitución. II. Selección, introducción y notas de Juan Damián Traverso. Cap. "La educación y los partidos políticos". Madrid. Servicio de Publicaciones del M.E.C., 1978. pp. , 91-164. Y RUÍZ OLABUÉNAGA, J.I.; MARROQUÍN, M. y LAIBARRA, G.: Op. Cit. pp. , 103-147. Buena parte de esos principios también se asumen por las Centrales Sindicales CC.OO., U.S.O., U.G.T, C.N.T. y los S.T.E.s. La

El conjunto de propuestas alternativas encuentra un cuerpo común que las refuerza en los debates. Buscan definir un modelo de escuela pública alternativa a la estatal del fracasado proyecto de reforma que supone la L.G.E. y a la privada subvencionada. Sus demandas comunes son: escolarización obligatoria y gratuita entre los 4 y los 16 o 18 años; ciclo único de la enseñanza; escuela pública, laica y coeducativa; enseñanza en la lengua materna; libertad de cátedra de los enseñantes; control democrático de la planificación educativa; gestión autónoma y democrática de los centros de enseñanza; igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior; calidad de la enseñanza y ajustada a las necesidades sociales; autonomía y responsabilidad de las Autonomías en la enseñanza; estabilidad laboral y retribuciones dignas para los enseñantes de un cuerpo único. Ese modelo de escuela pública será asumido para su discusión y difusión en las Escuelas de Verano a partir de 1976, agrupando en torno a él al conjunto de maestros que ya trabajaba por la renovación pedagógica o estaba dispuesto a incorporarse en la transición a ese tipo de tareas y que, juntos, acabarían vertebrando pocos años más tarde los Movimientos de Renovación Pedagógica.

4. Las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica, 1976-1983

Durante los años sesenta y primeros de los setenta, al margen de las instituciones oficiales franquistas, se celebran en España algunas reuniones de maestros con fines sobre todo profesionales e, inevitablemente, políticos. Por el testimonio de Marta Mata i Garriga conocemos de la existencia de

posición de los sindicatos en ese periodo se puede ver en "La opinión de las centrales sindicales CNT, CCOO, UGT, USO". Cuadernos de Pedagogía 29 (Mayo, 1977), 7-16, y JIMÉNEZ Jaén, Marta y MARRERO MORALES, Manuel: "Historia de los Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza". En VV. AA.: Sindicalismo autónomo y asambleario en la Enseñanza. 25 años (y más) de STEs. Madrid. Confederación de STEs, 2003. pp. 11-68.

algunas de estas experiencias – asistemáticas y minoritarias – que ella denomina Escuelas de Verano. Así, habría asistido invitada en 1966 en Guetaria a una Escuela de Verano de Ikastolas que se celebra por segunda vez. En 1969 se suspende a causa del estado de excepción la Escuela de Verano de Amorebieta. Ese mismo año, en el mes de septiembre, un par de maestros de Rosa Sensat son invitados por Antía Cal a Vigo “en donde en un abrir y cerrar de ojos se monta una «Escola de Vran»”. Marta Mata y las gentes de Rosa Sensat mantienen también contactos estrechos y regulares con Acción Educativa de Madrid; según la pedagoga catalana ese colectivo madrileño organiza Escuela de Verano en 1972, 1973 y aventura que tal vez asimismo en 1974³³⁸. En un sentido estricto, es dudoso que puedan ser asimiladas a lo que supone la propia Escola d’Estiu de Barcelona que organiza Rosa Sensat desde 1966 como “relectura” de una de las instituciones más destacables de la tradición escolar catalana anterior a la Guerra Civil, y que para las primeras Escuelas de Verano de la transición se convierte en el modelo de formación de profesores a seguir. Por otro lado, si dejamos al margen el caso especial de la Escola d’Estiu de Barcelona y de las situadas en su estela: Mallorca desde 1968, o Lleida desde 1970, todas las Escuelas de Verano que aparecen en los primeros años de la transición, 1976-1978, son encuentros con un carácter evidente de plataformas que sirven para dar proyección social a las propuestas profesionales, pedagógicas, políticas, o sindicales de los colectivos y grupos que las organizan o están detrás dándoles respaldo. Impregnan y dan sentido a los cursos, seminarios, talleres, mesas redondas, conferencias, presentaciones de experiencias, e incluso a las actividades más lúdico-festivas que suelen acompañarlas. Pero de manera especial, esas Escuelas de Verano ofrecen una valiosa tribuna a las distintas Alternativas Democráticas a la Enseñanza que se elaboran en ese mismo momento de arranque de estas iniciativas de renovación pedagógica. Como ha escrito Carmen de

³³⁸ “Conversando con Marta Mata”. Cuadernos de Pedagogía 49 (Enero, 1979), 34.

Elejabeitia, en las primeras Escuelas de Verano “el componente utópico del cambio político-social fue absolutamente determinante, hasta el punto de que tanto la renovación pedagógica como la puesta al día de los maestros como profesionales eficientes y modernos, se concibieron en relación con una finalidad más importante: la movilización de los maestros y de los enseñantes para el cambio”³³⁹.

El año 1976 contempla en toda España el aflorar de una multitud insospechada de grupos de enseñantes, ajenos la mayoría de ellos a toda coordinación, que de forma autónoma estaban trabajando desde comienzos de los años setenta en la perspectiva de la renovación pedagógica. Lo hacían en los límites del sistema y separados de las plataformas legales que daban cobertura legal y protección a otros colectivos frente a la represión franquista a través de la ACIES, los Colegios profesionales, las Asociaciones de Antiguos Alumnos de la Normal, alguna Asociación Católica de Maestros, o Asociaciones Culturales. Así, se llevan a cabo la XI Escola d’Estiu de Rosa Sensat de Barcelona³⁴⁰, y las ya rodadas de Girona, Lleida, Tarragona y Mallorca³⁴¹, la I Escola d’Estiu del País Valencià, la I Escuela de Verano en Madrid preparada por Acción Educativa mientras que el Colegio Oficial

³³⁹ ELEJABEITIA, Carmen de; Redal, Pilar et al.: El maestro análisis de las escuelas de verano. Madrid. EDE, 1983. p. , 283. Es igualmente cierto que estas Escuelas de Verano en los inicios de la transición “con sus largos debates, en el laberinto de los pasillos, en las reuniones de sus promotores, fueron una colosal declaración de principios en la que quedó plasmada y legitimada una alternativa democrática a la enseñanza”. Ibidem. p. , 295. En el mismo sentido lo interpreta alguno de los protagonistas valencianos en la elaboración de la Alternativa del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia. Entrevista a Daniel Gil. Valencia, 7 de agosto de 2003.

³⁴⁰ Cfr. “Per una Nova Escola Pública Catalana: declaració de l’XI Escola d’Estiu de Barcelona”. *Perspectiva Escolar* 10 (Novembre, 1976), 2-9.

³⁴¹ BASSA MARTÍN, Ramón M.: “Les Escoles d’Estiu a Mallorca 1968-1977”. Actes de les II Jornades de Història de l’Educació als Països Catalans. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears., 1978. pp. , 17-23 y “Un moviment de renovació pedagògica: les Escoles d’Estiu de Mallorca (1968-1996)”. *L’Arc* 5 (1998), 50-58.

de Doctores y Licenciados realiza las “Jornadas de Estudio sobre la Enseñanza”, precisamente para discutir su Alternativa. Se organizan la I Escuela de Verano de Extremadura, la II Semana Pedagógica de Aljarafe, y en Galicia la I Escuela de Verano promovida por el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Ourense y que se suspende gubernativamente al segundo día, y en Ciudad Real las I Jornadas de Renovación Pedagógica. En el País Vasco la Asociación Católica de Maestros de Vizcaya plantea una Semana de Actualización Pedagógica y el Colegio de San Sebastián unas Jornadas Pedagógicas³⁴². Por último, en Canarias tiene lugar la I Semana de Educación.

Se puede entender incluso mejor todavía qué es lo que supone esa increíble movilización socio-política del arranque de la transición si nos fijamos en el paradigma y modelo por muchos años de Escuelas de Verano y movimientos de renovación pedagógica de todo el país: la Escola d’Estiu de Barcelona, al decir de Monés “el baròmetre de les activitats de Rosa

³⁴² La Asociación Católica de Maestros de Vizcaya intenta organizar una primera Escuela de Verano en 1974 que es prohibida pero que sí se celebra en los dos años siguientes. En 1977, junto con otros grupos de las demás provincias vascas y los Colegios de Doctores y Licenciados, celebran unas Jornadas Pedagógicas. A partir de ahí surge el Colectivo Pedagógico de Adarra. En su defensa de la escuela pública vasca quieren recobrar para el ámbito de lo público las ikastolas surgidas para la recuperación del euskera y la cultura popular vasca, introduciendo la gratuidad, el pluralismo ideológico que nunca tuvieron y el impulso de un cambio sustancial en lo pedagógico. “Entrevista. Luis Otano”. [Presidente de ADARRA]. Cuadernos de Pedagogía 89 (Mayo, 1982), 25-28. El tema de la lengua es un factor convergente para unos y otros. El Colegio de Doctores y Licenciados de Guipúzcoa en el curso 1974-75 reclama al MEC la enseñanza del euskera en las escuelas dentro del horario escolar. “Educación. Noticias”. Cuadernos de Pedagogía 2 (Febrero, 1975), 33. Reivindicación que confluye con la misma que plantea la Asociación Católica de Maestros. “Sondeo al bilingüismo en la escuela. País Vasco. Asociación Católica de maestros de Vizcaya. Grupo de Bilingüismo”. Cuadernos de Pedagogía 4 (Abril, 1975), 7-8. Y “Educación. Noticia”. Cuadernos de Pedagogía 5 (Mayo, 1975), 46.

Sensat”³⁴³. En 1974 se celebran allí 102 cursos a los que asisten 1.750 personas; en 1975 son 120 los cursos y 2.850 los asistentes; en 1976 se desarrollan 250 cursos por los que pasan 5.249 alumnos; por último, en 1977 se imparten 350 cursos en los que se matriculan 7.896 personas³⁴⁴. La movilización social y política que contemplan esos años creo que queda bien reflejada en ese incremento de asistentes de 1976 que casi duplica el del último año en vida de Franco. Con datos de 1976 de la propia Rosa Sensat, el perfil de los asistentes es mayoritariamente de maestros jóvenes, entre 20 y 29 años; que trabajan en la E.G.B. en escuelas privadas y cuentan con entre 2 y 5 años de experiencia profesional³⁴⁵. Para Marta Mata, el común denominador de todas las Escuelas de Verano que surgen en ese momento es “la contestación al abandono franquista de la escuela, al clasismo y la baja calidad pedagógica, a su reforma puramente tecnológica; también la definición y propuesta de una política de Escuela Pública, de calidad pedagógica, y el reconocimiento de las características de esta nueva Escuela Privada (sic) relacionadas con las características de los distintos pueblos de España”³⁴⁶. Los temas que concitan la reflexión de los enseñantes y de los militantes políticos y sindicales – lo que se ha llamado la “oferta utópica” de las primeras Escuelas de Verano – se centran en el modelo de escuela pública que puede definirse y en el soporte y contenidos pedagógicos que deben dar cuerpo a esa propuesta alternativa. Un asunto en el que la presencia de los planteamientos de la Alternativa

³⁴³ MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: *L’Escola a Catalunya sota el franquisme*. Op. Cit. p. , 243.

³⁴⁴ Ibidem. p. , 372. Y COMELLAS I NOVELL, Jordi: “Crònica de la XII Escola d’Estiu de Barcelona”. *Perspectiva Escolar* 17 (Setembre, 1977), 39-43.

³⁴⁵ “XI Escola d’Estiu de Barcelona”. *Perspectiva Escolar* 10 (Novembre, 1976), 51-53. Y ELEJABEITIA, Carmen de; REDAL, Pilar et al.: *El maestro...* Op. Cit. pp. , 304-305.

³⁴⁶ MATA I GARRIGA, Marta: “Renovación Pedagógica”. *Vida Escolar* 224 (1983), 65.

es bien visible en estas primeras Escuelas de Verano. En algunas de ellas sus conclusiones finales recogen sus apartados con pocas modificaciones, por ejemplo la I Semana de educación en Canarias; en otras se perfilan posiciones enfrentadas, en especial en lo que hace al tema de la escuela privada, entre la demanda de su expropiación-nacionalización o su paulatina transformación, como por ejemplo en la I Escola d'Estiu del País Valencià³⁴⁷.

Es una dinámica que se mantiene al margen de la colaboración con la Administración educativa a pesar de las iniciativas, pocas y erráticas, que en los primeros años de la transición el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Básica pone en marcha. Además del trabajo desarrollado en los "programas renovados" para la E.G.B., o los proyectos orientados a la introducción de nuevas tecnologías multimedia, se planteó EDINTE (Programa para el Ensayo y Difusión de Nuevas Técnicas Educativas) creado en 1977 con el fin de impulsar y divulgar las innovaciones que se realizan en los centros de E.G.B.³⁴⁸. Y en 1979 una instrucción de la Dirección General de Educación Básica, en la misma línea de trabajo, establece la creación de los CEIRE (Círculos de Estudios e Intercambios para la Renovación Educativa), asimismo de escasa actividad y limitada financiación en los tres años siguientes³⁴⁹. En gran medida, la

³⁴⁷ "Escola d'Estiu de Barcelona, 1978". *Perspectiva Escolar* 27 (Setembre, 1978), 55-57. RUÍZ OLABUENAGA, J.I.; MARROQUÍN, M.; y LAIBARRA, G.: Op. Cit. pp. , 240-243.

³⁴⁸ La financiación del Programa se canalizaba a través de los presupuestos del INCIE hasta su desaparición en 1980. A partir de 1979 EDINTE se transforma en los Planes de Desarrollo de la Innovación Educativa. Una financiación limitada y, consecuentemente, un número escaso de proyectos impidieron una incidencia aceptable. MEC: España. El desarrollo de la educación en 1977-78 y 1978-79. Op. Cit. pp. 9-10 y 14. Y COSTA RIBAS, José: "La innovación en Educación General Básica". *Vida Escolar* 215 (Enero-Febrero, 1982), 4-7.

³⁴⁹ REY MANTILLA, Roberto: "El perfeccionamiento del profesorado". *Vida Escolar* 224 (1983), 33.

restringida incidencia de estas iniciativas oficiales tiene mucho que ver con el rechazo arraigado en numerosos colectivos a la participación en las ofertas de formación de la Administración, de los ICEs en concreto.

En realidad, a despecho de las dotes adivinatorias de un conspicuo ucedista en el Ministerio de Educación aseverando que las Escuelas de Verano serían un “sarampión pasajero”, el movimiento va consolidándose paulatinamente. El espontaneísmo, improvisación, voluntarismo e incluso mimetismo inicial de algunas de esas Escuelas cederá paso, de manera general en 1979, a propuestas de trabajo más elaboradas en lo didáctico-profesional y ligadas a los problemas del aula con una importante aceptación traducida en el creciente número de alumnos inscritos. Lo que demuestra de forma directa que los futuros maestros no encuentran todavía en las Normales un currículum a la altura de sus necesidades y expectativas y, en segundo lugar, que los maestros en ejercicio carecen de las oportunidades y mecanismos eficaces que aseguren su inexcusable formación-actualización. En 1979 son ya 30 Escuelas de Verano las que se organizan con 22.475 alumnos y 1.239 cursos en oferta. Entre los colectivos que las preparan gana terreno la idea de legalizarse como grupos de enseñantes siguiendo lo hecho por Rosa Sensat en Barcelona, Acción Educativa en Madrid o Adarra en el País Vasco. Los sindicatos UCSTE, FETE y CC. OO. renuevan su compromiso de apoyo inicial a estas Escuelas aparcado los dos últimos años. El STEI federado en UCSTE está detrás de la organización de la octava edición de la Escola d’Estiu de Mallorca. El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular sigue siendo un puntal seguro en la organización de la Escola d’Estiu del País Valenciano ya por su cuarta edición ese año, en las Jornadas Pedagógicas de Asturias que celebran su tercera edición, en la Escuela de Verano de Castilla-León y en la Escuela de Verano de la Región Murciana que cuentan ambas con dos años de actividad. Madrid y Extremadura celebran la cuarta edición de sus Escuelas de Verano. Es el tercer año en funcionamiento de las Euskadiko Pedagogi Jardunaldiak (Jornadas Pedagógicas de Euskadi) que organiza Adarra, de las Xornadas do Ensino de Galicia impulsadas por la Asociación

Sociopedagógica Galega, y de la Escuela de Verano de Aragón que prepara su Comisión Permanente. En su segundo año se encuentra la Escuela de Verano de Canarias. Tienen lugar por primera vez: la Escuela de Verano de León que organiza Adarga, la Escola de Vran de Galicia coordinada por la sección de enseñanza de CC. OO. y FETE-UGT, la Escuela de Verano Ciudad Real-La Mancha instituida por ACIDE, la Escuela de Verano de Albacete respaldada por el SITRE-USTEC, y la Escuela de Verano de Sevilla que tiene detrás a la Semana de Pedagogía Popular de Alcalá de Guadaíra y la Semana Pedagógica de Aljarafe. Por último, desde que la de Barcelona se descentraliza, está la red de Escoles d'Estiu de la Generalitat de Catalunya organizadas por diversos colectivos estructurados de maestros vinculados a ámbitos territoriales muy concretos y el apoyo del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona en muchos de los casos: Escola d'Estiu de Barcelona (14, entre paréntesis el n.º de ediciones celebradas), de Girona (5), de Lleida (10), de Tarragona (7), de l'Alt Empordá (1), de La Garrotxa (3), d'Osona (4), del Bages (5), del Penedés (1), de Sabadell (6), Blanquerna (7), y del Maresme (1). Todas tuvieron como tema general común "Catalunya en la Escuela". El debate en torno a la problemática nacional o regional está asimismo presente en el País Valenciano, en Asturias, Extremadura, Canarias, Euskadi y Galicia. Es una temática que sigue englobando, en algunos casos, la discusión acerca del modelo de escuela pública y de la necesaria alternativa educativa que la enmarque adaptada a las necesidades locales³⁵⁰.

En 1980 la progresión continúa y se llega a 39 Escuelas de Verano, 18 en Cataluña y 21 en el resto del Estado, a las que asisten 24.056

³⁵⁰ "Mural. Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 54 (Junio, 1979), 49-52. Y CAIVANO, Fabricio y CARBONELL, Jaume: "La renovación pedagógica ayer y hoy" y "Tendencias generales de las Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 59 (Noviembre, 1979), 4-12 y 14-27 respectivamente. También ELEJABEITIA, Carmen de: Op. Cit. pp. , 297-344. Y CAIVANO, Fabricio: "Crónica de una ilusión no ilusoria". Apuntes de Educación (Mayo, 1983), 7-9. N.º extra sobre "La Renovación Pedagógica".

alumnos. Se celebran por primera vez las Jornadas Municipales de Pedagogía-Ayuntamiento de Mugarodos en Galicia, la Escuela de Verano de Málaga organizada con éxito por el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, la Escuela de Verano de la Rioja, las Jornadas Pedagógicas de la Sierra Sur-El Coronil en Sevilla, preparadas las dos últimas por grupos de maestros locales. En Cataluña también tienen lugar por vez primera: la Escola d'Estiu de Formació Professional de Catalunya, y las Escoles d'Estiu de l'Anoia-Barcelona, Badalona, Terres de l'Ebre, Vallés Occidental y las Jornadas Pedagógicas de Santa Coloma-Barcelona que respalda el Ayuntamiento. Este hecho no aislado es una de las notas destacadas de ese año: el compromiso de algunas corporaciones que viene a paliar el cese en la colaboración económica que hasta el momento mantenían algunos ICEs³⁵¹. En 1981 son 42 las Escuelas de Verano organizadas, 16 de Cataluña con el tema general de "La renovación pedagógica en Cataluña", y 26 del resto del Estado, con 26.833 alumnos – mayoritariamente maestros – de los que 11.091 corresponden a las catalanas – 5.098 a la de Barcelona; 2.860 a la VI Escuela de Verano de Madrid; 2.000 a las V Jornadas Pedagógicas de Euskadi; 1.500 a la III Escuela de Verano de Sevilla y 1.100 a la VI Escola d'Estiu del País Valenciano celebrada en Valencia³⁵². Las cifras, después de años de crecimiento, aun siendo altas, suponen un cierto estancamiento. Los debates en torno a la escuela pública, y las discusiones para enriquecer o adaptar la Alternativa Democrática de la Enseñanza a las nuevas circunstancias sociales y políticas del país escasean más cada año que pasa, y se incrementa la demanda y oferta de cursos y talleres de didácticas específicas lo más prácticos posibles y de preferencia en el área de la expresión³⁵³. En 1982 son 52 las Escuelas que atraen a

³⁵¹ "Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 66 (Junio, 1980), 42-43. Y "Escuelas de Verano, notas generales". Cuadernos de Pedagogía 71 (Noviembre, 1980), 6-15.

³⁵² "Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 83 (Noviembre, 1981), 20-27.

³⁵³ "Luces y sombras de las Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 83 (Noviembre, 1981), 4-6.

26.893 matriculados en 2.264 cursos. Casi la mitad de las Escuelas y alumnos corresponden a Cataluña³⁵⁴. Finalmente, en 1983 vuelven a ser 52 los encuentros realizados. Junto a los ya totalmente consolidados, ese año todavía siguen apareciendo nuevas iniciativas como la I Escuela de Verano de Almería y de Granada que apoyan el MCEP y CC. OO., FETE-UGT, UCSTE y CNT³⁵⁵.

Existe un consenso notable al considerar que las Escuelas de Verano han tenido una aportación fundamental al movimiento educativo en nuestro país: han consolidado un modelo exitoso de formación permanente asentado en la ligazón entre teoría y práctica, participativo, de amplia oferta, sostenido en el tiempo, descentralizado, y autoevaluado; se han constituido en un foro generador de pensamiento educativo con aportaciones esenciales como la preocupación por el estudio del medio, los métodos de aprendizaje lecto-escritor y la normalización lingüística, la incorporación de métodos activos en el aprendizaje de las matemáticas, y la valorización de las áreas de expresión musical, artística, o física; por último, las Escuelas de Verano han sido generadoras y potenciadoras de movimiento social tanto porque siempre han abordado los problemas educativos en una perspectiva sociopolítica global como porque han buscado trabajar conjuntamente en plataformas con otros movimientos e instituciones sociales, políticas o culturales por mejorar la calidad de la educación³⁵⁶. Y aunque, como ha señalado Viñao en otro trabajo incluido

³⁵⁴ "Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 95 (Noviembre, 1982), 48-57.

³⁵⁵ "Mural. Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 102 (Junio, 1983), 54-61.

³⁵⁶ DARDER, Pere y DOMÈNECH, Joan: "25 anys d'Escola d'Estiu. Balanç general de les aportacions realitzades". Perspectiva Escolar 146 (Juny, 1990), 23-26. En ese mismo número, CARBONELL I SEBARROJA, Jaume: "Una mirada actual al passat", pp. 2-5. MARTINEZ BONAFÉ, Jaime: "¿Qué son los MRP?". Cuadernos de Pedagogía 311 (Marzo, 2002), 85-89. Entrevistas a Ferrán Zurriaga. Valencia, 14 de julio de 2003 y Daniel Gil. Valencia, 7 de agosto de 2003. Y ELEJABEITIA, Carmen de: El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano. Op. Cit. pp. , 328-333.

en este mismo volumen³⁵⁷, es evidente que, a pesar de todo, los docentes que van a las Escuelas de Verano son una minoría que, con datos de 1982, oscila entre el 7.8% si nos referimos al total del profesorado de preescolar, E.G.B., Bachillerato y Formación Profesional, el 13.3% si la referencia es sólo a los enseñantes del sector público, o el 18.2% si dentro de ese sector consideramos sólo los niveles de preescolar y E.G.B. Es, en cualquier caso, una minoría muy activa, proselitista en sus centros y comprometida en el doble plano social y pedagógico³⁵⁸. Dinamismo social y profesional que acaba por traducirse en estructuras permanentes de debate, formación e innovación en el marco de los llamados Movimientos de Renovación Pedagógica.

En 1979 tiene lugar el I Encuentro estatal de Renovación Pedagógica en Almagro, al año siguiente se reúnen en Daroca, en 1981 en Sevilla, en 1982 en San Sebastián y en 1983 en Salamanca. El primer encuentro se celebra como consecuencia del esfuerzo y llamamiento conjunto que plantean *Cuadernos de Pedagogía, Guix, Infancia y Aprendizaje, Perspectiva Escolar y Reforma de la Escuela*. Son las gentes que organizan las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica y el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) de toda España las que participan en esta primera reunión: Cataluña, Mallorca, Euskadi, Madrid, Andalucía,

³⁵⁷ VIÑAO, Antonio: "El historiador como artesano. Algunas reflexiones personales a partir de la práctica intelectual".

³⁵⁸ El profesorado de secundaria constituyó una escasa minoría dentro del conjunto de matriculados en las Escuelas de Verano. En la de Barcelona, del total de asistentes, suponen el 18% en 1974; el 14.73% en 1975; el 13.18% en 1976; el 6.94% en 1977; y el 8.98% en 1978. Cfr. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Op. Cit. p. ; 372. Lo que, en cierta forma, nos permite hablar de un movimiento de renovación pedagógica dinamizado esencialmente por maestros. La triste escenificación de una de sus mayores frustraciones como colectivo: la no consecución de su reivindicación histórica del cuerpo único de enseñantes que reclamaban en la transición todas las Alternativas.

Castilla-León, Extremadura, Canarias, Aragón, Albacete, Castilla-La Mancha, y Murcia. Aunque no asisten, se adhieren los colectivos de Asturias y el País Valenciano. Se trata de vertebrar un proyecto de coordinación entre todas las Escuelas de Verano que, dentro de su heterogeneidad, tienen como elemento común “su voluntad de producir un cambio progresista en la estructura escolar y, de otra parte, su intención de integrar la escuela a la comunidad cultural y al medio en la que se sitúa”. A su vez, se impone la necesidad de coordinar los esfuerzos de todos los colectivos de Renovación Pedagógica, caracterizados por la “independencia de actuación, el pluralismo y la apertura hacia todas las entidades y personas que estén por un auténtico cambio de las prácticas pedagógicas y de la estructura escolar en la dirección de la Escuela Pública”³⁵⁹. Hay una preocupación evidente por abrirse con fuerza a la sociedad para recabar su colaboración y apoyo por medio de las Asociaciones de Padres y Alumnos, los Ayuntamientos, las instituciones de las Comunidades Autónomas, los Colegios de Doctores y Licenciados, ICEs, la Inspección y las Delegaciones del Ministerio de Educación o las Escuelas de Magisterio, con el doble objetivo de conseguir una escuela pública, popular, científica y laica y de contar con una formación del profesorado de calidad y ajustada a ese objetivo. También cobra impulso la idea de que el “objetivo esencial” de las Escuelas de Verano y colectivos de Renovación Pedagógica es “dar permanencia a su organización y continuidad a su tarea de reflexión, investigación, intercambio y publicación de resultados”, a través de “grupos de trabajo, de seminarios o equipos que funcionen a lo largo del año y que, a su vez, enriquezcan las jornadas de verano”³⁶⁰. Se quiere acabar con la estacio-

³⁵⁹ “Documento de las I Jornadas estatales de Renovación Pedagógica”. Cuadernos de Pedagogía 54 (Junio, 1979), 55-56. Y “Documentos”. Cuadernos de Pedagogía 59 (Noviembre, 1979), 24-25.

³⁶⁰ Ibidem. p. , 55. Sobre el Movimiento de Renovación Pedagógica extremeño puede verse A.P. E.V.E.: “Asociación Pedagógica «Escuela de Verano de Extremadura””. Cuadernos de Pedagogía 71 (Noviembre, 1980), 18-21. Sobre el Movimiento asturiano:

nalidad que hasta el momento caracteriza el trabajo de las distintas Escuelas, y que frustra el avance en la renovación sustentada a un tiempo en el debate sobre el trabajo que se realiza y en el desarrollo de las experiencias en las aulas. Divisa con la que aparece meses antes *Reforma de la Escuela*, que “está convencida de que no hay más camino para la renovación pedagógica que el trazado por la tarea continua y creadora de las experiencias”³⁶¹.

En sucesivos Encuentros se mantienen, en lo esencial, los mismos planteamientos tanto respecto a la defensa de la escuela pública y la necesaria aportación de propuestas y modelos pedagógicos que le den sentido, como en la reflexión acerca de la necesidad de que, manteniendo la autonomía, las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica refuercen su coordinación estatal tal y como se plantea, por ejemplo, en Sevilla en el tercero de los Encuentros³⁶². El asentamiento a comienzos de los años ochenta de las Escuelas de Verano con más experiencia, junto con la creación de grupos de trabajo de docentes que se reúnen a lo largo de todo el año son a partir de ahí las notas características del Movimiento de Renovación Pedagógica: los enseñantes debatiendo y profundizando en aspectos concretos de la práctica escolar y

RODRÍGUEZ ROJO, Martín: “Colectivo Pedagógico de Asturias”. Cuadernos de Pedagogía 102 (Junio, 1983), 39-43. Para Galicia, COSTA RICO, Antón: “O desenvolvemento do movemento de renovación pedagóxica en Galicia”. Revista Galega de Educación 7 (1988), 3-10. Sobre Castilla y León: ESTEBAN FRADES, Santiago: “Estudio de un grupo social de renovación pedagógica. El movimiento de enseñantes de Castilla y León. Concejo Educativo”. Historia de la Educación 14-15 (1995-96), 433-452.

³⁶¹ «Una revista de experiencias» (editorial). *Reforma de la Escuela* 1 (Noviembre, 1978), 4.

³⁶² COLECTIVO ANDALUZ DE PEDAGOGÍA POPULAR: “III Encuentro Estatal de Escuelas de Verano y Movimientos de Renovación Pedagógica”. Cuadernos de Pedagogía 79 (Julio-Agosto, 1981), 71.

extraescolar proyectados sobre realidades geográficas próximas³⁶³. Para Elajebeitia es el momento de paso de las Escuelas de Verano como “plataformas” que son entre 1976 y 1979 – “correas de transmisión de intereses ajenos” políticos y sindicales – a “sistemas” con una autorreferencia precisa³⁶⁴. Es la paulatina transformación de Escuelas de Verano a Movimientos de Renovación Pedagógica que tienen en la actividad canicular una más de sus actividades, si se quiere la más importante, pero ya no la única. De hecho, en Cataluña pronto comienzan a celebrarse *Escoles d’Hivern*. Es la respuesta que dan los maestros a la necesidad de continuar con el trabajo de reflexión y debate a lo largo del curso académico, al tiempo que permite crear una infraestructura mínima a la que acogerse para una deseable organización de los maestros comprometidos con la renovación pedagógica, y para tener capacidad de interlocución con la Administración educativa central y autonómica y con los Ayuntamientos y Diputaciones.

El mismo camino también es observable en Cataluña, donde los *Moviments de Renovació Pedagògica* comienzan a constituirse como tales a partir de 1980 cuando se crean asociaciones de maestros como la primera de ellas en 1979 en Girona, el *Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya*. El paso inicial se da en la reunión de 1981 en Santa Coloma de Gramenet a la que asisten auto-convocados quince Movimientos de Maestros. Cuando se reúnen en Roses en 1983 lo hacen para debatir

³⁶³ Para Cuadernos de Pedagogía se trata del comienzo de una fase esperanzadora para la renovación porque “Escuela pública y maestros bien preparados sólo serán realidad si se van consolidando las organizaciones de renovación pedagógica desde la base, si se implica en sus actividades a la mayoría de los maestros, sin sectarismos y con rigor, y, finalmente, si se es capaz de confluir con los esfuerzos de otros sectores que tratan también de cambiar la sociedad”. “Encuentros en la primera fase” (Editorial). *Cuadernos de Pedagogía* 89 (Mayo, 1982), 2.

³⁶⁴ ELEJABEITIA, Carmen de: *El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano*. Op. Cit. p. 310.

en torno a la problemática de la escuela pública, la catalanización de la enseñanza, las relaciones con la Administración y la propia definición de estos grupos de maestros. Así, se definen como Movimientos de Renovación Pedagógica, y precisan su estatuto organizativo por una vinculación territorial, una coordinación a través de la Federación que permitiese potenciar ámbitos de trabajo comunes, autonomía e independencia mutua y respecto a las administraciones, y una concepción de las asociaciones federadas como movimientos que generan corrientes de opinión y de acción con otros sectores y organizaciones. Será en 1986 en Lleida en sus II Jornadas cuando se constituya la Federació de MRPs de Cataluña y, sobre la base del documento «Per una Nova Escola Pública» elaborado por la Escola d'Estiu de Barcelona en 1975 y 1976, aprueben el suyo propio, «Document d'Escola Pública», que define el modelo educativo al que aspiran³⁶⁵.

La consolidación de los grupos de renovación se verá asimismo favorecida por la existencia de un conjunto de publicaciones propias que les permite difundir su trabajo y planteamientos y, a través de la información, servir como nexo de unión de todos los enseñantes preocupados por la renovación pedagógica. A comienzo de la década de los ochenta son casi una docena de ellas. Ocho vinculadas directamente a las Escuelas de Verano y tres al MCEP. Se podrían añadir las cinco revistas de los sindicatos en educación. En 1981 son revistas no comerciales, artesanales en realidad muchas de ellas, que tiran entre 1.000 y 2.000 ejemplares la mayor parte – *Perspectiva Escolar*, 6.890 y *O Ensíno*, 3.000 –, sin distribución comercial – excepto la de Rosa Sensat – y modestas en su presencia física, no en sus contenidos que buscan favorecer el intercambio de experiencias e información, propiciar los debates y argumentar en defensa de una escuela

³⁶⁵ VV.AA.: *Moviments de Renovació Pedagògica. Materials 1981-1989*. Presentación de Marta Mata i Garriga y Joan M. Domenech. Col. "Temes d'Educació". Barcelona. Diputació de Barcelona, 1990. Aquí se recogen los documentos y resultados de las I Jornades de Roses en 1983 y de Lleida en 1986.

pública y popular para cuyo logro los Movimientos de Renovación Pedagógica tienen un papel importante. *Perspectiva Escolar* desde diciembre de 1974 su n.º 0, a cargo de Rosa Sensat; *Al Rebullon* de la Escuela de Verano de Aragón desde 1979; *Andecha Pedagógica* que edita el Colectivo Pedagógico de Asturias desde el verano de 1980; *Boletín Informativo de Acción Educativa* que la Asociación madrileña tiene en la calle desde junio de 1979; *Boletín ADARRA. NAFARROA* editado en Pamplona por ese colectivo desde marzo de 1980; *Boletín Informativo de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura* en circulación desde junio de 1980; *Escuela 81* publicada desde 1980 por el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular; y *O Ensino*, «Revista Galega de Sócio-pedagogía e sócio-lingüística» que promueve desde noviembre de 1980 la Asociación Sócio-Pedagoxica Galega. Vinculadas al MCEP están *Colaboración*, Granada, desde junio de 1976 en su segunda época histórica; *As Roladas*, Vigo, desde mayo de 1978; y *Escuela Viva*, Jaén, desde 1980³⁶⁶.

El acceso al poder del partido socialista, tanto en las Comunidades Autónomas como sobre todo en 1982 al Gobierno del Estado, va a generar tensiones internas en los Movimientos de Renovación Pedagógica. Al contrario que algunos ministros de los gobiernos de la UCD, la actitud inicial del Ministerio de Educación socialista es receptiva a la renovación

³⁶⁶ C. de P.: "Prensa pedagógica". Cuadernos de Pedagogía 83 (Noviembre, 1981), 7-14. A todas ellas pueden añadirse las revistas sindicales, con tiradas entre los 7.500 y 20.000 ejemplares: *La tiza*, 1979, de la UCSTE (Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza). Los sindicatos federados tienen asimismo sus publicaciones: *All i Oli* (Valencia), *Eina* (Cataluña), *Pissarra* (Baleares), *Eskola Publikoa* (Euskadi), y *Escuela Canaria* (Canarias). La FESPE (Federación de Sindicatos del Profesorado Estatal), edita *Debate Escolar* desde 1978; la USO el *Boletín FESITE-USO* desde 1980; CC.OO. Trabajadores de la Enseñanza, con ese título desde octubre de 1978; y FETE-UGT *Nuestra Escuela*, en su segunda época, desde noviembre de 1979. DE LA TORRE, Juan Manuel: "Revistas educativas sindicales". Cuadernos de Pedagogía 83 (Noviembre, 1981), 15-18.

pedagógica y cargada de gestos de consideración. José María Maravall reconoce muy tempranamente el importante papel jugado por las Escuelas de Verano y los MRPs, y hace suyo como objetivo el logro de vincular al profesorado a la renovación pedagógica apoyándola de forma adecuada³⁶⁷. El Ministro acude al V Encuentro de Salamanca, y también lo hace al Primer Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica que se celebra en diciembre de 1983 en Barcelona. En Salamanca fija una posición muy clara de reconocimiento al papel social y profesional de los MRPs, al tiempo que defiende un Ministerio democratizado y al servicio de esos Movimientos. Marca, por último, como tarea prioritaria de su departamento “potenciar los movimientos de renovación pedagógica (...) dentro del más escrupuloso respeto mutuo a la autonomía y a la responsabilidad que nos incumbe a los unos y a los otros”³⁶⁸. Hay una defensa explícita de la necesidad de aprovechar el Ministerio el trabajo de formación y actualización de los maestros que realizan los MRPs³⁶⁹, en el convencimiento de que el modelo oficial debe ser coincidente con el desarrollado desde las Escuelas de Verano³⁷⁰.

No obstante, el temor a una posible pérdida de independencia y de una recuperación del movimiento por el poder tornándolo inocuo aflora en bastantes colectivos de la renovación pedagógica, al tiempo que no faltan los que abogan, sin más, por una colaboración con el Ministerio lo más amplia posible. Toda esta tensión se superpone además a una situación que se denuncia desde *Cuadernos de Pedagogía*: «algunos movimientos están

³⁶⁷ DE LA TORRE, Juan Manuel: “Entrevista. José María Maravall. Ministro de Educación”. *Cuadernos de Pedagogía* 97 (Enero, 1983), 26.

³⁶⁸ *Vida Escolar* 223 (1983), 87.

³⁶⁹ “La renovación pedagógica vista desde la Dirección General de E.G.B.”. *Vida Escolar* 224 (1983), 20-27.

³⁷⁰ REY MANTILLA, Roberto: “El perfeccionamiento del profesorado”. *Vida Escolar* 224 (1983), 34.

siendo fracturados por actitudes partidistas, personalismos, intereses políticos o aprioris excluyentes sobre cuestiones que debieran debatirse amplia y democráticamente, entre los maestros e interesados». La situación ha cambiado y los MRPs deben adaptarse a las nuevas relaciones que pueden y deben mantenerse con el poder. El riesgo cierto de que, como pasa con los movimientos vecinales, sean neutralizados no puede, sin embargo, llevarles a «mantenerse al margen de las ofertas que les puedan hacer, so pena de condenarse a un testimonialismo sin posibilidades de generalización o de ampliación». Para la influyente revista catalana se trata de rechazar por igual dos simplificaciones en boga: «la que corre alegremente a cambiar de tercio por un plato de lentejas o por algún silloncito de despacho; y la que se enquistaba en una posición numantina por una fidelidad mal entendida o por sus inconfesables limitaciones»³⁷¹. Esta posición favorable a la colaboración con el Ministerio la sostiene asimismo una figura emblemática de la Renovación Pedagógica como Marta Mata i Garriga. Para ella, también todo el aparato institucional del Ministerio y las Consejerías de Educación de los Gobiernos Autónomos debe estar al servicio de la Renovación Pedagógica como debieran estarlo las Escuelas de Magisterio o las Secciones de Pedagogía de las Facultades. Y en la invitación, “nueva, insólita”, que el Ministerio hace a los MRPs para trabajar por una escuela pública de calidad hay que pensar en que un rechazo a la colaboración por parte de los MRPs sería muy negativo, porque “El fracaso de esta relación pedida por vez primera, afectaría de raíz a los Movimientos de Renovación Pedagógica actualmente existentes, puesto que en gran medida nacieron para llenar el vacío del interés de la Administración. Repetimos: es comprensible la dificultad de establecer una relación positiva, pero es

³⁷¹ “Cantos de sirena, maestros y algunos errores” (Editorial). Cuadernos de Pedagogía 108 (Diciembre, 1983), 2. A este respecto recuerdan que el logro de la escuela pública en el que están empeñados los MRPs quiere decir escuela “del pueblo, no sólo de los maestros”.

imprescindible establecerla”³⁷². El trato entre la Administración estatal, autonómica, local³⁷³ y los MRPs se produjo finalmente – de “relación de amor no correspondido” la califica Fernández de Castro³⁷⁴ – y, desde luego, no faltaron las tensiones, los conflictos y los desencuentros, pero tampoco escasearon, en especial en los primeros años de los ochenta, las acciones conjuntas y fructíferas para ambas partes.

De hecho, la Administración socialista no tarda mucho en poner en marcha iniciativas orientadas a potenciar la innovación educativa en el sistema educativo del Estado. Entre 1983 y 1984 establece el marco legal para la creación de centros docentes experimentales en Cataluña, Galicia y el País Vasco. Articula los cauces para subvencionar programas de innovación educativa, y para otorgar ayudas a la especialización y perfeccionamiento del profesorado que benefician la realización de cursos, seminarios o reuniones de los MRPs de todo el Estado. En agosto de 1983 se reactivan los CEIRE³⁷⁵, y más tarde serán los Centros de Profesores. Además, los principios de la reforma socialista de la enseñanza contienen

³⁷² MATA I GARRIGA, Marta: “Renovación Pedagógica”. *Vida Escolar* 224 (1983), 68.

³⁷³ En el ámbito local la colaboración ya se estaba produciendo. La llegada de la izquierda a los Ayuntamientos en la transición, con la implantación de los Gabinetes psicopedagógicos y la colaboración con los movimientos de renovación, fortalece la implantación de estos colectivos en algunas regiones del Estado. “Ayuntamientos democráticos y renovación educativa”. *Cuadernos de Pedagogía* 84 (Diciembre, 1981), 28-80; “Equipos socio-psicopedagógicos municipales”. *Cuadernos de Pedagogía* 108 (Diciembre, 1983), 3-22; y tema del mes: “Diez años de Ayuntamientos democráticos”. *Cuadernos de Pedagogía* 176 (Diciembre, 1989), 7-25.

³⁷⁴ FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio y ROGERO, Julio: *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid. Miño y Dávila, 2001. p. , 66. Una visión muy crítica de ese acercamiento puede verse en MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume: “Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política”. En PANIAGUA, Javier y SAN MARTÍN, Angel (eds): *Op. Cit.* pp. , 337-350.

³⁷⁵ BERNAL, José Luis: “La innovación educativa: «en busca del tiempo perdido»”. *Cuadernos de Pedagogía* 113 (Mayo, 1984), 79.

posiciones fundamentales de los MRPs³⁷⁶ y existe una actitud inicial receptiva de colaboración crítica. El Secretariado Nacional del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del País Valenciano aprueba en noviembre de 1982 el documento “Una política educativa para el presente”, en él puede leerse que “pensamos que el programa educativo del PSOE es positivo y progresista en su globalidad, y ante él tenemos una postura de aceptación inicial”³⁷⁷. Miembros del Secretariado de Nova Escola Galega escriben que “non estaría de máis recoñecer que nos grandes planeamentos doutriniais, na filosofía da Reforma, están recollidas moitas reivindicacións dos MRPs ó longo da súa historia. É indudable que, salvo desacordos puntuais, todos coincidimos nas liñas globais, onde empezan as discrepancias é na súa aplicación práctica e deberíamos valorar ata que punto unha reforma que falla na súa aplicación queda totalmente descualificada”. Un rechazo frontal es para ellos hacer juego al inmovilismo más recalcitrante³⁷⁸. No obstante no iba a tardar mucho en aparecer el desencuentro con sectores significativos de la renovación y el sindicalismo. Apenas un año después de la victoria socialista, en septiembre-octubre de 1983, el Secretariado Confederal de la UCSTE concluye que “los planteamientos de Línea de Acción Sindical propuestos al principio del pasado curso, en virtud de la valoración positiva, que en general se hiciera del programa educativo del PSOE y que se concretó en una actitud de apoyo crítico al mismo y al intento de formación de un bloque de fuerzas

³⁷⁶ Marta Mata entiende que lo esencial de las propuestas recogidas en los documentos “Per una nova escola pública”, preparados en las Escoles d’Estiu de 1975 y 1976, es visible en la Constitución de 1978, la CEPEPC de 1983, la LODE de 1984 y el proyecto de LOGSE de 1990. MATA I GARRIGA, Marta: “Les profecies quinze anys després”. *Perspectiva Escolar* 146 (Juny, 1990), 29-35.

³⁷⁷ Citado en JIMÉNEZ JAÉN, Marta y MARRERO MORALES, Manuel: *Op. Cit.* p. , 62.

³⁷⁸ ÁLVAREZ CASTRO, Xosé y RAMOS RODRÍGUEZ, Xosé: “Nova Escola Galega e a Reforma”. En CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel; DAPÍA CONDE, M.ª Dolores; y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Reyes (Coords.): *Op. Cit.* p. , 90.

progresistas que dinamizaran la esperada reforma educativa, no es en la actualidad igualmente válida, transcurridos diez meses de gobierno socialista³⁷⁹. Eso sólo era el principio.

Los problemas internos de los Movimientos de Renovación Pedagógica complican más todavía las relaciones. En el ejercicio de su autonomía, la celebración en diciembre de 1983 en Barcelona del primer Congreso estatal de MRPs, fuertemente apoyado por el Ministerio, es un importante refuerzo institucional para el movimiento que, sin embargo, no puede ocultar los problemas que comienzan a acumularse en ese momento. Algunos de ellos son denunciados sin ambages por uno de los principales impulsores del trabajo de los MRPs. Desde *Cuadernos de Pedagogía* se sugieren algunas reflexiones porque «No son tiempos ya de improvisación y activismo sin norte». Para ellos, deberían cuidarse tres aspectos básicos en el cada vez mayor número de iniciativas y encuentros de formación en la perspectiva de la renovación pedagógica: utilización de metodologías activas en los cursos impartidos, autoevaluación sistemática del trabajo realizado y de su incidencia en la escuela, y coordinación del trabajo porque «Muchos esfuerzos voluntaristas, y algunas inversiones económicas, no siempre saben dotarse de recursos eficaces, de medios de difusión o de capacidad de incidencia en la realidad»³⁸⁰. A todo ello hay que añadir un problema incluso más grave: una creciente debilidad organizativa motivada

³⁷⁹ Citado en JIMÉNEZ JAÉN, Marta y MARRERO MORALES, Manuel: Op. Cit. p. , 62. Así: “Los MRPs, que habían negado el pan y la sal, por explicables razones ideológicas, a los intentos de acercamiento a sus ideas que habían supuesto, en algunos aspectos, las reformas emprendidas por los gobiernos de la UCD (...) se mostraron ahora más dispuestos a entenderse con la nueva administración”. ROZADA MARTÍNEZ, José María: “Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado”. En ROZADA MARTÍNEZ, José María (Coordinador): Las reformas escolares de la democracia. Oviedo. Federación Icaria/KRK ediciones, 2003. p. , 28.

³⁸⁰ “Sumar, restar, multiplicar y no dividir” (Editorial). Cuadernos de Pedagogía 113 (Mayo, 1984), 2.

por la incorporación de no pocos enseñantes, históricos de la renovación pedagógica, a los organigramas de la Administración educativa socialista en el Ministerio y en las Consejerías de las Autonomías. Pero también a sindicatos y partidos políticos. Hay testimonios que así lo constatan para diferentes regiones del Estado. Referido al caso asturiano esta situación se da a partir de 1982 cuando muchos renovadores freinetistas se integran en los CEPs y otros en los distintos sindicatos³⁸¹. Apreciación que coincide con Monés en lo concerniente a Cataluña³⁸². Ferrán Zurriaga introduce un criterio añadido a la reflexión sobre la crisis de los MRPs en los años ochenta. Para él, aquellos movimientos que tenían en los setenta como uno de sus referentes centrales el logro de la normalización lingüística, caso de las llamadas Comunidades históricas, una vez conseguida desmoviliza muchas de las energías de esos movimientos³⁸³. En cualquier caso, los propios MRPs asumen algunos de esos elementos como causa de su debilidad. En las conclusiones de su X Encuentro estatal en 1988 señalan cómo sus movimientos se ven profundamente afectados por la acción del Ministerio socialista a causa de la “adopción en las leyes de los elementos del lenguaje y de los objetivos de los Movimientos, e integrar a título individual a algunas personas de los colectivos en sus equipos”³⁸⁴. Sería, pues, una relación de amor sólo parcialmente no correspondida. Un hito determinante en un proceso de lucha por una escuela pública de calidad en una sociedad democrática. El fin de una etapa histórica fundamental en la renovación pedagógica en España. El comienzo de otra distinta que todavía se está escribiendo.

³⁸¹ GARCÍA, Ana Mari: “Paixon pedagógica unha visión particular da H.ª do MCEP”. En CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel et al.: Op. Cit. p. , 35.

³⁸² Conversación abierta con Jordi Monés y Jaume Carbonell en el Intitut d’Estudis Catalans, Barcelona, 15 de julio de 2003.

³⁸³ Entrevista a Ferrán Zurriaga. Valencia, 14 de julio de 2003.

³⁸⁴ Citado en FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio y ROGERO, Julio: Op. Cit. p. , 69.