

**RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y NUEVAS
GRAMÁTICAS ESCOLARES.**

Pedagogical renewal and new school grammars.

Francisco Javier Pericacho Gómez.Universidad Autónoma de Madrid,
Madrid, España
javier.pericacho@uam.es <https://orcid.org/0000-0003-3622-5140>**Jordi Feu i Gelis.**Universidad de Girona, Girona,
España.*jordi.feu@udg.edu* <https://orcid.org/0000-0003-1395-2409>**Albert Torrent i Font.**Universidad de Girona, Girona,
España.*albert.t@udg.edu* <https://orcid.org/0000-0002-8894-1774>**Carles Serra Salamé.**Universidad de Girona, Girona,
España.*carles.serra@udg.edu* <https://orcid.org/0000-0002-5159-4887>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10052379>**RESUMEN**

El objetivo del artículo es doble: en primer lugar, realizar un recorrido histórico-educativo de la renovación pedagógica española; en segundo lugar, reflexionar desde un enfoque sociológico, político y pedagógico, sobre la naturaleza de los procesos de renovación pedagógica actuales en España. Se ha seguido una metodología esencialmente cualitativa que consta de cuatro fases encadenadas: 1) selección y discusión bibliográfica en seminarios temáticos; 2) realización de sesión de contraste con académicos y expertos; 3) grupo de discusión con profesionales de la enseñanza de centros con proyectos de renovación pedagógica; y 4) celebración de seminario de análisis final. Se concluye, en primer lugar, que existen ciertas continuidades y discontinuidades del presente respecto del pasado; en segundo lugar, desde el marco epistemológico de la renovación pedagógica, tanto el uso del concepto innovación como la realidad que alberga, está mercantilizado y carente de lectura crítica de la realidad, ambición, contenido y trayectoria.

Palabras claves: Renovación pedagógica, innovación educativa, organización escolar, transformación educativa, educación alternativa.

ABSTRACT

The objective of the article is twofold: firstly, to carry out a brief historical-educational journey through the Spanish pedagogical renewal from the end of the 19th century to the end of Franco's dictatorship and the beginning of the subsequent democracy; and secondly, to reflect from a sociological, political and pedagogical perspective, on the nature of the pedagogical renewal processes that are developing in Spain today. Some of the first results of the R+D+i Project funded by the Ministry of Science and Innovation in the 2019 call are shared. An essentially qualitative methodology was followed and which consisted of four linked phases: 1) bibliographic selection and discussion of this in thematic seminars; 2) the conduction of a contrast session in a discussion group between team members, academics and experts; 3) another discussion group was held with teaching professionals from centres that are currently carrying out pedagogical renewal projects; and 4) a final seminar was held in order to analyze the information collected in the previous phases. It is concluded, firstly, that there are certain continuities and discontinuities in the present with respect to the past; secondly, from the epistemological framework of pedagogical renewal, both the use of the concept of innovation and the reality it harbours, is commodified and devoid of a critical reading of the reality, ambition, content and trajectory, which confirms that part of the current educational change is merely adaptative and superficial.

Keywords: Pedagogical renovation, educational innovation, school organization, educational transformation, alternative education.

INTRODUCCIÓN

El actual imaginario pedagógico se encuentra imbuido por la pedagogía líquida, característica de la postmodernidad (Bauman, 2013; Laudo, 2014). Lo está, en la medida que se ha construido en base a la incredulidad respecto a los grandes relatos, ha vaciado de contenidos las propuestas pedagógicas preexistentes y hace un uso acrítico, indiscriminado y adanista de conceptos pedagógicos, políticos, sociales y culturales que, en otros momentos, daban coherencia y estructuraban propuestas pedagógicas de elevada crítica, ambición y rigor pedagógico (Feu, et al., 2021; Feu y Torrent, 2020; Martínez y Rogero, 2021; Pericacho, 2014). Esto sucede, por ejemplo, con el uso del concepto de innovación (Sancho, 2018), que ha sido privado de trayectoria pedagógica y contenido teórico e histórico, generando carencias epistemológicas y pedagógicas que impiden analizar la magnitud, trascendencia y naturaleza de iniciativas, procesos y proyectos emergentes hoy día en España que muestran otras culturas y gramáticas escolares (Tyack y Cuban, 1995).

En este sentido, tanto en los debates generados en el seno de la comunidad educativa, como desde diferentes vías y perspectivas de estudio en la producción científica, se observa el interés y resurgimiento del concepto historiográfico "renovación pedagógica"¹. Término ampliamente utilizado desde finales del siglo XIX hasta la actualidad que cuenta con una dilatada producción científica, principalmente

de carácter histórico-pedagógico, de entre la cual destacamos los trabajos de Luzuriaga (1923, 1957); Gómez (1966); Pérez (1975); Fernández (1984); Martínez (2007); Marín (1990); Doménech (1995); Rogero (2010); Dávila (2005); Fernández y González (2007); Moscoso (2011); Hernández (2011); Agulló y Payá (2012, 2018); Milito y Groves (2013); Delgado (2013); Ramos y Pericacho (2015); Jiménez (2016) y Lorenzo (2016).

En este artículo se parte de dicho concepto, su marco epistemológico y los procesos que engloba, como perspectiva teórica para analizar algunos fenómenos y procesos de cambio educativo que en la actualidad se están desarrollando en España, y que persiguen modificaciones profundas de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995). Se trata de procesos emergentes muy heterogéneos que resignifican y revitalizan el legado, aspiraciones, naturaleza e ideario pedagógico que ha acompañado la historia de la renovación pedagógica en España (Esteban, 2016; Feu, et al., 2021; Pericacho, 2014; Pericacho, et al., 2019) y que pasa por la comprensión de su dimensión socio-política (Pericacho, 2015, 2016; Domínguez, 2016; Segovia, 2017; Torrego y Martínez, 2018; Ortiz, et al., 2018; Parejo y Pinto, 2019; Torrent y Feu, 2019; Martínez y Rogero, 2021).

En coherencia, el objetivo de este artículo es doble: en primer lugar, actualizar el recorrido histórico-educativo de la renovación pedagógica española desde finales del siglo XIX hasta finales de la dictadura franquista e inicio de la posterior democracia; y en segundo lugar, reflexionar desde un enfoque sociológico, político y pedagógico, sobre la naturaleza de los procesos de renovación pedagógica que se están desarrollando en España en la actualidad. Con ello compartiremos las primeras reflexiones del equipo investigador del Proyecto de Investigación mencionado (ver nota 1), y las conclusiones alcanzadas tras el

¹ La concesión del proyecto que da pie a este artículo (El cuarto impulso de renovación pedagógica en España, proyecto I+D+i nº PID2019-108138RB-C21, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria 2019) puede considerarse en la estela de este interés al que hemos hecho referencia. Este proyecto es un proyecto coordinado y vertebrado alrededor de dos subproyectos: el primero centrado en la educación infantil y primaria y el segundo en educación secundaria. El objetivo es estudiar la renovación pedagógica actual en España desde una perspectiva crítica y multidisciplinar.

ejercicio de revisión bibliográfica, de discusión y contraste con académicos expertos y con profesionales implicados en procesos de renovación pedagógica (en el siguiente apartado se detalla la metodología aplicada para cada uno de estos procesos).

Tras este ejercicio, en las conclusiones, se interpretan y discuten elementos significativos que se desprenden del trabajo. Igualmente, se señalan las principales limitaciones de nuestro estudio y algunas líneas de discusión que contribuyen al desarrollo y complejización de la investigación en este campo.

MÉTODO

Este artículo ha seguido una metodología esencialmente cualitativa de carácter colaborativo (Cohen, Manion, 1990; Kelle y Erzberger, 1999) que consta de cuatro fases encadenadas: 1) selección bibliográfica y discusión de la misma en seminarios temáticos formados por los miembros del equipo investigador²; 2) realización de una sesión de contraste en un grupo de discusión entre los miembros del equipo y académicos y expertos en el campo de la renovación pedagógica (GD 1)³; 3) otro grupo de

2 El equipo investigador encargado de estudiar la renovación pedagógica en educación infantil-primaria está formado por: Jordi Feu, Óscar Prieto, Albert Torrent, Carles Serra, Eliseu Carbonell, Francisco Abril y Xavier Casademont (Universidad de Girona), Francisco Javier Pericacho (Universidad Autónoma de Madrid), Xavier Llado (Universitat de València), Marc Pallarès (Universitat Jaume I de Castelló de la Plana), y Olga Buzón y Luisa Vega (Universidad de Sevilla). El equipo investigador que estudia la RP en secundaria está compuesto por: Núria Simó, Laura Domingo, Antoni Tort, Ester Fatsini, Joan Soler, Laura Farré, Lúdia Sala, Mar Beneyto (Universitat de Vic- Central de Catalunya), Juan Ramón Rodríguez, Alfredo Rabaqué, Enrique Javier Díez (Universidad de León), Vicent Horcas, (Universitat de València), Anna de Castro (Florida Centre de Formació, Stat. Coop, Valencia), Francisco Javier Arregui (Universidad de Mondragón), y Juan Lorenzo (Universidad de Zaragoza).

3 Los invitados a participar en el GD 1 fueron: Jaume Carbonell (profesor jubilado de la Universitat de Vic, ex director de Cuadernos de Pedagogía), Luis Torrego (profesor titular de la Universidad de Valladolid), M. Àngels Martínez Bonafé (profesora de la Universitat de Valencia)

discusión con profesionales de la enseñanza de centros que en la actualidad están llevando a cabo proyectos de renovación pedagógica (GD 2)⁴; y 4) celebración de un seminario final con el fin de analizar la información recogida en las fases anteriores. Este proceso se inició en noviembre de 2020 y concluyó en junio de 2021. A continuación, explicamos detalladamente cada una de las fases.

Como primer paso, cada equipo de trabajo seleccionó cerca de 60 artículos y libros especializados en el ámbito de la renovación pedagógica en el Estado español que se ordenaron en cinco ámbitos temáticos: 1. Clarificación terminológica / conceptual, 2. Evolución histórica de la renovación pedagógica en España, 3. Periodo renovador actual: características y valoración de las continuidades y discontinuidades históricas, 4. Materiales, proyectos y experiencias, y 5. Perspectiva crítica de la renovación pedagógica. Posteriormente, se seleccionó la bibliografía más pertinente atendiendo a los criterios de pertinencia temática, pluralidad del enfoque teórico, diversidad en los planteamientos ideológicos subyacentes y variabilidad territorial de los autores. En total se seleccionaron treinta y dos artículos que, de acuerdo con los objetivos de la investigación, fueron presentados y trabajados en el marco de tres seminarios internos en los que participaron todos los miembros de ambos equipos. En estos seminarios se establecieron los ejes fundamentales del debate resaltando los aspectos que generaban más controversia teórica y conceptual, a saber: orígenes del concepto

y M. Ángeles Llorente (profesional de la enseñanza vinculada a los MRP y a distintas plataformas de reivindicación educativa, Valencia).

4 Las personas invitadas al GD 2 fueron: Joan Carles Queralt (profesor de educación secundaria e integrante de la Red contra la intolerancia, CC.AA. de Valencia); Mario Andrés (profesor del centro educativo IDEO, CC.AA. de Madrid); Juan Antonio Rodríguez (maestro del colegio Ramón y Cajal de Alpartir, CC.AA. de Aragón); y Ricard López y Anna Salvans (profesores del Instituto-Escuela d'Avinyó. CC.AA. de Cataluña).

de renovación pedagógica; diferencias y similitudes entre renovación pedagógica, innovación educativa, reforma educativa; periodización de la renovación pedagógica en España atendiendo a la evolución política y educativa; líneas pedagógicas renovadoras en la actualidad y dimensión política y social en la renovación pedagógica. De estos seminarios salió una comisión restringida encargada de elaborar una ponencia que, después de ser expuesta y debatida en el seno de cada equipo, se presentó en un seminario de trabajo conjunto. Como resultado de este proceso de trabajo, se elaboraron dos documentos de síntesis (“Perspectiva histórica de la renovación pedagógica” y “Perspectiva actual de la renovación pedagógica”) que sirvieron de base para las fases posteriores.

En marzo de 2021 se llevó a cabo un grupo de discusión virtual (GD1) con académicos conocedores de la historia de la renovación pedagógica en España. Dicho grupo, integrado por cuatro personas, fue seleccionado a partir de un criterio muestral intencionado, atendiendo a las variables sexo (dos hombres y dos mujeres), territorio de adscripción profesional (Cataluña, Valencia y Castilla y León) y tipo de vinculación con los movimientos de renovación pedagógica (dos personas que en el pasado pertenecieron a los movimientos de renovación pedagógica y las otras dos con vinculación formal en el momento actual). El grupo de discusión, de tres horas de duración, discursó entorno a siete bloques temáticos: 1) Aspectos conceptuales terminológicos, 2) Aspectos clave de un centro renovador, 3) La dimensión política en los centros renovadores, 4) Particularidades de la renovación pedagógica en la actualidad: similitudes y diferencias con los períodos anteriores, 5) Institucionalización de la renovación pedagógica. Relaciones con el Estado, 6) Modas educativas y uso de la tecnología desde una perspectiva crítica, y 7) Agentes y redes actuales de

renovación pedagógica. Los bloques temáticos, así como las preguntas concretas fueron formulados por representantes de ambos equipos y recogieron los aspectos más controvertidos e inconclusos planteados en los seminarios anteriores. Las preguntas se facilitaron a los invitados con quince días de antelación y fueron acompañadas por las dos ponencias anteriormente mencionadas. Esta fase concluyó con la elaboración de un documento que recogía, por una parte, la discusión generada entre los expertos invitados y, por otra, el debate que se produjo entre estos y todo el equipo investigador (“La RP en España según académicos y personas vinculadas a los MRP”).

Con el objetivo de caracterizar la renovación pedagógica en la actualidad, y con la pretensión de dar voz a los protagonistas de la misma, en junio de 2021 se celebró otro grupo de discusión virtual (GD2) con profesionales de la enseñanza que desarrollan su actividad profesional en centros renovadores de tipología variada. Los centros seleccionados, en base a un criterio muestral intencional, tuvieron las siguientes características: tramo educativo (un centro de educación infantil y primaria, uno exclusivamente de educación secundaria y dos centros en los que se impartía tanto de educación primaria como ESO), titularidad del centro (tres centros públicos y uno de concertado), distribución territorial (un centro de Madrid, uno de Valencia, uno de Cataluña y uno de Aragón), y entorno (un centro rural y los tres restantes urbanos). Todos los profesionales que participaron en el GD (cuatro hombres y una mujer) eran docentes que ejercían como profesores tutores. Este grupo de discusión, de 2h y 45 minutos de duración, tuvo dos partes: en la primera, las personas invitadas respondieron –interpelando– las preguntas que les mandamos con anterioridad, mientras que la segunda parte (45 minutos) fue un debate con los miembros de ambos proyectos de investigación.

Las preguntas que orientaron la discusión fueron estructuradas en los mismos bloques temáticos a los del grupo de discusión con académicos y se formularon de tal manera que conectaran con la práctica profesional y facilitara la comparativa entre la etapa de educación infantil-primaria y educación secundaria. La sesión se grabó íntegramente y a posteriori se elaboró un documento de síntesis (“La RP en España según profesionales de la enseñanza en activo”) que recogió las principales aportaciones destacando los elementos de consenso y disenso.

Una vez recogida toda la información, se procedió a seleccionar la información más pertinente acorde con el objeto de estudio de este artículo, se sistematizó a partir de una categorización temática mixta (establecida “ex ante” y “post” a los grupos de discusión) y se procedió a su posterior análisis mediante distintos niveles de triangulación en los que se han considerado tanto aspectos de elevada convergencia como divergentes.

El pasado de la renovación pedagógica

España alberga una ecléctica y productiva historia de renovación pedagógica, impulsada desde diferentes perspectivas y sectores críticos y movilizados de la comunidad educativa. Un recorrido que ha originado un amplio corpus teórico-práctico que cuestiona todos los elementos curriculares, íntimamente ligado a enfoques críticos y de fuerte compromiso con la realidad política, cultural y social. Una cultura pedagógica que entiende la educación desde un enfoque integral, paidocéntrico, democrático y comunitario. Las influencias, eminentemente heterogéneas, más significativas a nivel internacional son las propuestas pedagógicas del Movimiento Internacional de la Escuela Nueva, o las ideas de Paulo Freire o Célestin Freinet (Freinet, 1996; Pozo, 2004). A nivel nacional, destacan las ideas de Ferrer i Guardia, Giner de los

Ríos, Ángel Llorca y Justa Freire (Palacios, 1984; Pericacho, 2015).

Las primeras referencias claras y significativas del uso del concepto renovación pedagógica se encuentran en Lorenzo Luzuriaga (uno de los grandes exponentes del proceso de renovación educativa que tuvo lugar entre 1914 y 1936) cuando reflexiona sobre la emblemática Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE) de 1876, donde ha surgido la renovación pedagógica en España (Luzuriaga, 1948). Posteriormente, producción científica clásica sobre historia de la educación como Escolano (2002), Molero (1985) o Palacios (1984), emplea dicho concepto para referirse a procesos, culturas y experiencias educativas surgidas en España, especialmente rupturistas con el imaginario pedagógico hegemónico, innovadoras a nivel didáctico y realizadas desde la reflexión colectiva y un fuerte compromiso con la realidad socio-cultural. Posteriormente, a finales de los años 60, con la eclosión de los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante MRPs), la renovación pedagógica es una terminología que se empieza a acuñar en la esfera historiográfica pero más centrada en analizar las aportaciones concretas de los MRPs (Esteban, 2016).

A continuación, se realiza una revisión panorámica y diacrónica de la historia de la renovación pedagógica en España desde finales del Siglo XIX a través de iniciativas, centros y experiencias de referencia por su trascendencia.

A finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, surgen en España dos experiencias vanguardistas, con sus diferencias y particularidades, comprometidas con el contexto y progresistas respecto al imaginario pedagógico de la época: la ILE en Madrid (1876-1936) y la Escuela Moderna en Barcelona (1901-1906). La naturaleza, el sentido, la cotidianidad y la cultura escolar de estas propuestas estaba construida desde otros pilares, abar-

caba nuevos horizontes y abandonaba el modelo academicista, estático y tradicional de la época (Pericacho, 2016; Molero, 1985). Pese a sus singularidades, se evidencian algunas características comunes: la apuesta por una educación sin dogmas, libre de influencias religiosas y guiada exclusivamente por el respeto a la ciencia y la verdad; el establecimiento en el aula de una disciplina no basada en el castigo, sino en la comprensión y la interiorización de normas explicadas y establecidas con criterios de racionalidad; la reivindicación de planteamientos metodológicos alejados de los impuestos por la pedagogía tradicional y también fundamentados científicamente; y, por último, la concepción de la escuela como laboratorio de experiencias (Pericacho, 2014, 2015; Esteban, 2016; Domínguez, 2016)

Tanto la ILE como la Escuela Moderna disfrutaron de una fuerte presencia en el panorama educativo nacional e internacional (Araus, 2002) siendo lideradas por intelectuales significativamente comprometidos con la elevación cultural, la justicia social y la modernización que buscaban protagonizar el germen de un proyecto de transformación pedagógica, humanista y sociocultural (Escolano, 2002; Millán, 1983; Puelles, 1991, 2002) y que se inscribía en el ambiente de regeneración y modernización pedagógica posterior a la crisis de 1898. Además, en este contexto, tuvo lugar otra cuestión crucial: la creación de las escuelas graduadas, un nuevo modelo escolar que surgió como ensayo organizativo y pedagógico en 1898 y que no tardó en convertirse “en una de las banderas del regeneracionismo” (Viñao, 1990, p.15) que implementaría centros experimentales de referencia como El Grupo escolar Cervantes (1918), Príncipe de Asturias (1918) e Instituto-Escuela (1918). Éstos, encarnan perfectamente las ideas vanguardistas del Movimiento Internacional de la Escuela Nueva y justifican las palabras de

Pozo (2004): “en nuestra nación se copiaron, se glosaron, se tradujeron y se calcaron los planteamientos teóricos y metodológicos diseñados por los pedagogos extranjeros” (2004: 343). Igualmente, estos centros tuvieron una estrecha relación con la Junta para Ampliación de Estudios (en adelante JAE) creada en 1907 siendo verdaderos catalizadores del regeneracionismo español que buscaba un cambio estable y ambicioso (Pozo, 1996 y 2004).

Posteriormente, la llegada de la II República española (1931-1939) favoreció un contexto de renovación pedagógica ligado a la construcción de una escuela estatal, racional, integral, autónoma y enmarcada en los principios de la coeducación. Lorenzo Luzuriaga, máximo exponente del Movimiento Internacional de la Escuela Nueva en España, vio en esta etapa un nuevo periodo “en el que la escuela pública y laica fuese el instrumento idóneo para poner en marcha los proyectos teórico-prácticos de la escuela única y activa” (2001, p.36). Así, durante este periodo, se impulsaron la reforma del magisterio y dignificación de la figura del maestro; la creación de las Misiones Pedagógicas; la implantación de los Centros de Colaboración Pedagógica; la celebración de Semanas Pedagógicas y cursillos de formación profesional; el fomento de la escuela pública, graduada y laica; el desarrollo de nuevas metodologías pedagógicas; la reforma de los planes de Estudios de las Escuelas Normales, etc. (Pérez, 1975; Millán 1983; Samaniego y Gómez, 1977). Todo ello respondía al compromiso reales con la innovación pedagógica, así como a la voluntad de transformación social, elevación cultural, lucha contra la ignorancia y acercamiento al progreso.

Tras la II República, el régimen franquista trajo consigo devastadores cambios en el ámbito educativo (Mahamud, et al., 2016) mediante una contrarrevolución que socavó los

principios pedagógicos de la II República. Sin embargo, algunas experiencias lograron desarrollar una cultura escolar distinta al modelo oficial, a saber: Estudio (Madrid, 1940), Estilo (Madrid, 1959), Talitha (Barcelona, 1956), Thau (Barcelona, 1963) y Ton i Guida (Barcelona, 1963).

Por último, entre finales de la dictadura franquista y el inicio de la posterior democracia, emergieron experiencias rupturistas con la cultura escolar de la época organizadas a partir de asociaciones y movimientos (inicialmente clandestinos) como la Asociación de maestros Rosa Sensat. Estos movimientos críticos buscaron alternativas educativas públicas y democráticas al modelo franquista de acuerdo con los nuevos tiempos (Pozo y Braster, 2012; Puelles, 2002) tratando de desarrollar una escuela activa, abierta al medio y crítica con diferentes problemáticas socio-culturales (Rogeró, 2010), apostando por la justicia social, la innovación educativa y la democratización (Aragón, 2003; Escolano, 2002; Martínez, 2007). Igualmente, en estos años surgieron centros privados, algunos de los cuales presionaron más adelante para integrarse en la red pública (como los centros organizados alrededor del Colectivo de Escuelas por la Escuela Pública Catalana, CEPEPC) (Sala y Vilaplana, 2017). Con el paso de los años, la incorporación de algunas de las voces más relevantes de los movimientos de renovación a la administración pública redefinió el movimiento (Feu y Torrent, 2020) que vivió un proceso de institucionalización que no fue homogéneo ni generalizable (Carbonell, GD 1, 25.03.21) y que implicó todo tipo de tensiones (Llorente, GD 1, 25.03.21).

El presente: marco sociológico, político y pedagógico

Las experiencias y los debates acontecidos durante la efervescente década de los setenta y principios de los ochenta acaba de configurar a

nivel conceptual lo que entendemos por renovación pedagógica, estableciendo así el antecedente teórico más reciente al cambio educativo actual. Sin embargo y contra todo pronóstico, la fuerza de la renovación de los años setenta se diluye (Besalú, 2019; Carbonell, 2016) y las dos últimas décadas del S. XX se caracterizan, por lo general, por ser un periodo de latencia -tanto a nivel teórico como práctico- para la renovación, de manera que las reformas impulsadas por PSOE (LODE, LOGSE) y el PP (LOCE) logran sentar las bases en España del neoliberalismo educativo global sin demasiada resistencia (Fernández y Monarca, 2019). Como consecuencia, las gramáticas más rupturistas de muchos de los centros renovadores se tienen que adaptar a las nuevas normativas pedagógico-organizativas y las prácticas más críticas con el modelo convencional tienden a mitigarse en el día a día de las escuelas (Torrent y Feu, 2019).

La historia de la renovación pedagógica es, de este modo, variable, discontinua e intermitente, avanza a diferentes ritmos e intensidades y se ve inevitablemente atravesada por los momentos políticos, sociales y culturales. Es por esto que su análisis debe ser contextual (Moscoso 2011; Viñao, 2002), teniendo en cuenta: los regímenes políticos en los que se desarrolla, las circunstancias económicas con las que se encuentra y la dinámica de los movimientos y fuerzas sociales. Para comprender, pues, el momento de cambio educativo actual hay que considerar dichos elementos, vinculando lo educativo a todas las dimensiones del momento histórico en curso. Hagamos una aproximación a ello.

A principios del Siglo XXI, pese a los diferentes cambios y mejoras desarrollados en el sistema educativo, y a pesar del optimismo difundido y promovido a través de las instituciones y organismos oficiales, el panorama educativo en el estado español responde a un modelo que enfatiza la

segmentación curricular, la transmisividad en el conocimiento y la jerarquización de los espacios educativos, entre otros elementos. Excepcionalmente nacen proyectos educativos -la mayoría al margen del sistema- que intentan desarrollar formas de hacer escuela con aires renovadores, aunque sin muchos referentes y sin poner demasiada atención en el propio pasado educativo (Torrent y Feu, 2020), como si las nuevas experiencias de renovación pedagógica poco o nada tuvieran que ver (y deber) a la tradición, a los aprendizajes y a las propuestas de renovación de las décadas anteriores. A medida que avanza la década 2000-2010 se va desarrollando, reconfigurando y evolucionando el incipiente impulso renovador en un contexto marcado por la crisis económica global (2008). La postmodernidad como marco ontológico y la deslegitimación de los macro relatos (Lyotard, 1987), definen una cosmovisión sin referentes claros, seducida por el espectáculo y sumida en el encierro capitalista (Debord, 2005). La desorientación política de las fuerzas críticas con el sistema se traduce en movimientos mayoritariamente fragmentarios y en la dificultad para elaborar relatos alternativos globales que puedan confrontar la eficiencia y omnipotencia del neoliberalismo, que desembarca en el mundo educativo a través de gurús, ONG's, expertos, bancos y fundaciones. El ejemplo paradigmático -aunque hay otros- de las reformas educativas impulsadas por empresarios millonarios es lo que Ravitch (2010) llamó el *Billionaire Boys Club*, la *troika* formada por "The Bill & Melinda Gates Foundation", "The Eli and Edythe Broad Foundation" y "The Walton Family Foundation", que "a principios de los 2000 empezaron a desarrollar su agenda educativa particular" (Klees, 2020, p. 13). Y, aunque en general fuera difícil identificar los actores que tenían y tienen el poder de influir significativamente en la política educativa, la realidad es que, sin muchas dificultades, los discursos

neoliberales se convierten, a partir de entonces, en el nuevo sentido común (Klees, 2020). Se observa así un cambio educativo a nivel global identificado como *The Global Educational Reform Movement* (GERM) que constata "el rápido establecimiento de una nueva ortodoxia de reforma educativa en muchas partes del mundo" (Sahlberg, 2016, p. 132).

El origen de esta agenda de reformas educativas arranca en la década de los ochenta (Sahlberg, 2016) con la publicación del informe Reagan "A Nation at Risk" (abril de 1983) donde se alerta de la falta de competitividad de las nuevas generaciones por su falta de habilidades en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), y el riesgo que Estados Unidos deje de liderar la economía mundial (Ellison y Allen, 2018). La transformación vinculada a las competencias STEM se convierte así en la solución que consiste básicamente en la introducción de la tecnología y la idealización del emprendimiento, elementos fundamentales para comprender el horizonte de la innovación en el campo educativo que se está describiendo.

Tal y como afirman Ellison y Allen (2018), desde los ochenta "la innovación ha sido central en el discurso ideológico del neoliberalismo, pero el análisis revela una falta total de problematización de la fe en el desarrollo tecnológico para rehacer los procesos de enseñanza-aprendizaje" (2018, p. 282). Sin cuestionar el "para qué", la innovación orienta los modelos educativos a nivel global desde hace décadas, aunque no es hasta principios del Siglo XXI que la política educativa neoliberal consigue crear un contexto favorable estructuralmente a dicha innovación, en tanto que consigue "aumentar la predisposición de los gobiernos a favorecer cada vez más las soluciones de libre mercado sobre la intervención gubernamental, y el esfuerzo individual sobre la provisión de redes de seguridad colectiva" (Mundy et al., 2016, p.

6) de manera que la nueva ortodoxia pedagógica pueda monopolizar los discursos sobre la nueva educación. La finalidad no es otra que la de poder llevar a cabo el proyecto de la cuarta revolución industrial basada en la potencia de lo digital, la expansión de la inteligencia artificial y la ontología de la virtualidad sin cuestionar las implicaciones que tiene a nivel social, psicológico, ontológico y ecológico. La transformación de los sistemas educativos en cuasi-mercados implica la libre elección de centro por parte de las familias, la competitividad entre los centros, la estandarización y transparencia de los resultados y la imposición de un solo currículo nacional (Sahlberg, 2016). Para competir en el mercado educativo se hace indispensable la innovación en los términos apuntados traduciéndose en la imposición de la competitividad en los centros como forma de subjetivación, y en la supremacía de la razón práctica “como forma más efectiva de estabilizar una particular forma de poder y dominación (Hall, 1996, citado por Ellison y Allen, 2018, p. 282).

Tal y como afirman Martínez y Rogero (2021, p. 75) “el cambio en la escuela viene de antiguo y en su recorrido va mostrando los conflictos, intereses, divergencias y tensiones entre diferentes enfoques desde los que pensar el sentido y la función social de la educación”. El cambio en educación es así una cuestión ideológica, es decir, una construcción social y política históricamente moldeada y no un tema administrativo o un problema técnico-instrumental. Desde esta perspectiva, en la reforma educativa neoliberal actual, la *innovación* es el concepto alrededor del cual se actualiza la tarea de reproducción social propia del sistema educativo de manera que, en escuelas de diferente índole y contextos sociales contrapuestos, proliferan las mismas metodologías, se replican modelos organizativos y se copian materiales educativos de forma automática e irreflexiva. Las prácticas propias de

las pedagogías progresistas se redefinen en un sentido asépticamente innovador. Se da una apropiación de su sentido y de su significado (Llorente, 2003; Martínez, 2007; Moscoso, 2011; Tort, GD1, 26.02.21) de forma que las metodologías activas se transforman en la base de la cultura del emprendimiento. Así, el aprendizaje a partir del interés del niño, por ejemplo, se convierte en el argumento para justificar la desigualdad en los resultados a final de curso. Sin embargo, a pesar de la hegemonía conceptual, la innovación neoliberal encuentra resistencias a la interpretación sesgada de lo que es el cambio educativo, del sentido y finalidad de las prácticas y de las metodologías históricas alternativas al modelo convencional.

En nuestro contexto pedagógico-cultural ha existido una realidad alternativa a la historia oficial de la educación y del desarrollo del sistema educativo. Dicha historia se ha construido alrededor de la idea de renovación pedagógica, una historia de compromiso y transformación personal, social y política desde la educación (Llorente, GD 1, 25.03.21) que ha avanzado a pesar de los diferentes regímenes políticos. No es de extrañar, pues, que también en el actual contexto exista un nuevo intento por reactivar la resistencia al neoliberalismo educativo desde la idea de la renovación a que aludimos más arriba. Existe una tensión en relación a la idea del cambio educativo que, en nuestro marco lingüístico-histórico, podemos situar entre los polos innovación-renovación (Esteve, 2016; Torrego, GD 1, 25.03.21) y que nos permite analizar con mayor precisión el fenómeno del cambio educativo actual.

Algunos autores consideran que innovación y renovación son términos que se pueden entender como sinónimos (Carbonell, GD 1, 25.03.21; Hernández, 2018) siempre y cuando se adjetiven adecuadamente (Martínez y Rogero, 2021); y, de hecho, en general se usan coloquialmente así. No

podemos afirmar, pues, que la diferencia terminológica implique una diferencia epistemológica. A este nivel Manzano (2018) advierte del peligro de convertir la innovación en un término fetiche que conlleve cambios meramente superficiales; sin embargo, destaca la existencia de un discurso compartido sobre lo que es la innovación educativa y qué características tiene, de manera que no se trata de un significado vacío. ¿Pero entonces, por qué el término renovación, tan arraigado y propio de nuestra realidad educativa, ha perdido centralidad en los discursos pedagógicos y en la producción académica?

En nuestro contexto, la sustitución del concepto renovación por el de innovación para referirse al cambio (Manzano, 2018) responde a una concepción superficial e interesada de lo que históricamente ha significado la transformación de la escuela y hunde sus raíces en el neoliberalismo educativo, tal y como hemos apuntado anteriormente. La innovación educativa no es más que “cambiar lo superficial para que lo estructural se vuelva más fácilmente aceptable y permanezca intacto e incuestionado” (Pérez, 2017, p. 471). Es decir, se introducen novedades en muchos de los aspectos que configuran una práctica educativa pero no cambian significativamente ni los análisis de las causas de la desigualdad social ni los aspectos vinculados a la toma de decisiones, los sistemas de control o el ejercicio del poder. La asepsia de la innovación mantiene intacta la desigualdad estructural del sistema educativo español, tanto en términos de clase social como respecto al origen de los alumnos, ya que la perspectiva educativa dominante “no exige ni solidaridad entre los perdedores ni enfrentamientos con los ganadores: podemos remar todos juntos en el mismo bar-

co de la excelencia, la innovación pedagógica y la enseñanza en inglés” (Rendueles, 2020, p. 285).

Por el contrario, la renovación apunta a sustituir un planteamiento pedagógico determinado para “superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado, favorable a la mejora de los procesos educativos y a la institución escolar en general” (Pericacho, 2015, p. 65). Se trata de reflexionar sobre el sentido profundo de la educación cosa que implica confrontar las condiciones de dominación de cada tiempo histórico y educar para que cada uno pueda pensar por sí mismo, junto a otros, los problemas de su tiempo. Ahora bien, al mismo tiempo, renovación pedagógica es un “concepto omni-comprendido -una especie de cajón de sastre- que ha servido para designar un estado de ánimo y de opinión” (Soler y Vilanou, 2018, p. 121) y que, por lo tanto, es intrínsecamente plural y poliédrico, en un plural difícilmente abaricable, atravesado por tensiones, matices y sensibilidades diferentes (Feu, GD1, 26.02.21), algo que dificulta la comprensión y el análisis del fenómeno, especialmente en el contexto posmoderno y globalizado actual.

Ante la complejidad descrita, la conceptualización del cambio educativo desde las coordenadas de la renovación -o mejor, renovaciones- (Soler y Vilanou, 2018; Simó, GD1, 26.02.21) tiene dos ventajas. La primera, conectar la realidad actual con un pasado fructífero, lleno de experiencias rupturistas y de gran calado pedagógico y social (muchas de ellas aún por analizar detenidamente) que son imprescindibles para abordar los retos actuales. La segunda, alertar gracias al compromiso político-social propio de la renovación, del posible peligro e interés por parte del pensamiento hegemónico de neutralizar el poder transformador de la educación.

CONCLUSIÓN

Acabamos de manifestar nuestra postura sobre la renovación pedagógica, sobre cuáles deben ser los fines de la educación y a qué intereses debe estar sujeta, pero también sobre cuáles son los principios que deben regir la sociedad y cuáles deben ser sus criterios de funcionamiento. Hoy el debate es educativo, político, económico y social, si es que dichos términos definen ámbitos de experiencia realmente diferenciados (Carbonell, 2019; Torrent y Feu, 2019). Sin embargo, en determinados momentos se hace necesario subrayarlo dada la posibilidad de que algunas propuestas educativas se presenten sólo como un ejercicio de modernización tecnológica o de ajuste tecnocrático o de actualización didáctica (Pérez, 2017). El cambio por el cambio no se corresponde con el proceso profundo y comprometido propio de la renovación pedagógica, que mantiene la mirada puesta “tanto en lo que cambia como en lo que persiste en el movimiento de los tiempos” (Esteve, 2016, p.16), que no olvida lo intemporal del acto y de la relación educativa.

Pero más allá de manifestar nuestra postura, pensamos que el recorrido histórico que hemos realizado nos puede ayudar a centrar algunos debates en torno a lo que diferentes autores y agentes sociales entienden por renovación pedagógica. Dicho recorrido nos ha permitido identificar los momentos (circunstancias históricas y coyunturas políticas y sociales) en los que se ha producido una emergencia de propuestas, proyectos e iniciativas orientadas a transformar el sistema educativo dominante en el Estado español. Eso nos permite entender, analizar y caracterizar cada una de las experiencias educativas desde un punto de vista historiográfico, es decir, vinculadas a un contexto y hacer así una primera aproximación y delimitación de lo que es y ha sido la renovación pedagógica.

Pero a su vez, en la medida que utilizamos un mismo concepto para denominarlas estamos reconociendo que existe algo común en todas estas propuestas. Eso que comparten puede ser sustantivo. Es decir, podemos pensar la renovación pedagógica como una(s) “tradición(es)” o como una sucesión de propuestas caracterizables por los contenidos que, en distintos momentos, se han generado para cambiar las prácticas y el pensamiento educativo dominante tal como el afán modernizador, democrático, antiautoritario, atento al entorno social, humanista y con pretensiones de justicia social.

Sin embargo, también podemos ver la renovación pedagógica desde otro punto de vista, esta vez de carácter formal: más allá de los contenidos concretos de las propuestas, lo que nos permite caracterizarlas como propuestas de renovación pedagógica es su ambición, su carácter general, sistémico o global, y a la vez su carácter alternativo (de cuestionamiento del sistema dominante). Desde este punto de vista, tal vez deberíamos aceptar que algunas características propias de las propuestas históricas de la renovación pedagógica (su manera de entender el progreso social, su humanismo, su progresismo, etc.), han sido contingentes, pudiendo evolucionar las nuevas formas de renovación pedagógica hacia territorios todavía inexplorados. De ahí, de hecho, el interés de la investigación en curso, que nos permitirá identificar las continuidades y discontinuidades de las propuestas que hoy se reclaman (en un sentido o en otro, unas más y otras menos) herederas de esta apuesta por la renovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Agulló, M. C. y Payá, A. (2018).

Democracia, renovación pedagógica y territorio rural: la escuela agrícola comarcal valenciana "La Serranía". *Historia y Memoria de la Educación* 7, 299-334.

Aragón, M.A. (2003). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación socioeducativa. *Tabanque, Revista Pedagógica*, 17, 87-98.

Araus, M^a. (2002). La escuela moderna en Iberoamérica repercusión de la muerte de Francisco Ferrer Guardia. *Boletín americanista*, 52, 7-22

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós

Besalú, X. (2019) *La Renovació Pedagògica al segle XXI*. Discurs de recepció com a membre numerari de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans [La Renovación Pedagógica en el siglo XXI. Discurso de recepción como miembro numerario de la Sección de Filosofía y Ciencias Sociales del Institut d'Estudis Catalans], leído el 17 de diciembre de 2019. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.

Carbonell, J. (05/09/2016) *Les primaveres pedagògiques*. 5 de setembre de 2016. *Diari de l'Educació*. <http://diarieducacio.cat>.

Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Octaedro.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.

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

Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Pre-textos.

Delgado, P. (2013). Historia, memoria y olvido del exilio republicano. El Colegio Madrid y su contribución a la renovación pedagógica de México.

Educació i Història. Revista d'història de l'educació, 22, 141-161.

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

Domínguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del instruccionalismo intelectualista al holismo educativo. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 27, 43-76.

Ellison, S. y Allen, B. (2018). Disruptive innovation, labor markets, and Big Valley STEM School: network analysis in STEM education. *Cultural Studies of Science Education*, 13, 267-298. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9786-9>

Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva.

Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284.

Esteve, M. (2016). El compromiso amb la renovació pedagògica. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(1), 15-21.

Fernández, J. J. (1984). *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)*. Nau Llibres.

Feu, J., Besalú, X. y Palaudàrias, J.M. (Coords.) (2021). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata.

Feu, J. y Torrent, A. (2020). Aproximació al tercer impuls de renovació pedagògica, entre l'adaptació inevitable i la resistència transformadora. *Temps d'Educació*, 59, 237-254.

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

Fernández, N. y Monarca, H. (2019). Política educativa e discursos sobre qualidade: usos e ressignificações no caso español. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(1), 55-83.

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

Gómez, M. D. (1966). *Los reformadores de la España contemporánea*. CSIC.

Hall, S. (1996). The problem of ideology: Marxism without guarantees. In David Morley & Kuan-Hsing Chen (Eds.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies* (pp. 24 - 45). Routledge.

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

Hernández, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación*, 37, 257-284.

Jiménez, F. (2016). Renovación Pedagógica en la provincia de Ciudad Real en el primer tercio del siglo XX. Principios, escuelas y figuras representativas. *Cabás*, 16, 60-81.

Kelle, U. y Erzberger, Ch. (1999). Integration qualitativer und quantitativer Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Koelner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, 509-531.

Klees, S. J. (2020). Beyond neoliberalism: Reflections on capitalism and education. *Policy Futures in Education*, 18(1), 9-29.

Laudo, X. (2014). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación. *Teoría de la*

Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 15(4), 19-33.

Lorenzo, J. (2016). Renovación pedagógica en Aragón: estudio del caso del movimiento de renovación pedagógica "Aula Libre" entre 1975 y 2012. *Tendencias pedagógicas*, 27, 201-230.

Llorente, M.A. (2003). Los movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque, Revista Pedagógica*, 17, 71-86.

Luzuriaga, L. (1923). La educación nueva. *Revista de Pedagogía*, 22, 361-367.

Luzuriaga, L. (1948). *La escuela nueva pública*. Losada.

Luzuriaga, L. (1957). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Universidad de Buenos Aires.

Luzuriaga, L. (2001). *La escuela única*. Edición de Herminio Barreiro Rodríguez. Biblioteca Nueva.

Lytard, J. F. (1987). *La condición postmoderna Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.

Mahamud, K., Groves, T., Milito, C. y Hernández, Y. (2016). Civic education and visions of war and peace in the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education*, 52(1-2), 169-187. <https://doi.org/10.1080/00309230.2015.1133677>

Manzano, M. (2018). Què s'entén per innovació educativa? Definicions, característiques i condicions del canvi educatiu a Barcelona. *Pedagogia i treball social, revista de ciències socials aplicades* 7(1), 4-22.

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

Martínez, J. (2007). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Ed. Miño y Dávila.

Martínez, J. y Rogero, J. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. *REICE. Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>

Milito, C. C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón*, 65(4), 135-148.

Millán, F. (1983). *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*. Fernando Torres.

Molero, A. (1985). *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto español de renovación pedagógica*. Anaya

Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 255-267. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100014>

Mundy, K., Green, A., Lingard, R. y Verger, A. (2016). Introduction: The Globalization of Education Policy – Key Approaches and Debates. En K. Mundy; A. Green; B. Lingard; A. Verger (Eds.) *Handbook of global education policies* (pp. 1-20). Wiley Blackwell.

Ortiz, R., Torrego, L. y Santamaría, N. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>

Palacios, J. (1984). *La Cuestión Escolar. Críticas y alternativas*. Laia.

Parejo, J. L. y Pinto, J.M. (2019). La contribución de los Movimientos de Renovación Pedagógica en Madrid: la socialización y la creación de

la identidad docente. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(1), 79-95 <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.63756>

Pérez, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Cuadernos para el Diálogo.

Pérez, A. I. (2017). La retórica de la innovación educativa: ¿Cambiar todo para que nada cambie? En F. J. Murillo (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 470-473). Universidad Autónoma de Madrid.

Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. <https://doi.org/10.5209/rev.RCED.2014.v25.n1.43309>

Pericacho, F. J. (2015). Colectivos, centros e iniciativas de renovación pedagógica actuales en España. Señales de identidad e ideario pedagógico. *Temps d'educacio*, 48, 71-90.

Pericacho, F. J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Editorial Popular.

Pericacho, F. J., Jiménez, F., Sánchez, R. y Estrada, J.L. (2019). Primary education schools and pedagogic renewal: reviewing experiences. *Revista. Educación y Humanismo*, 21(36), 176-193. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3293>

Pozo, M^a. M. (1996). La escuela graduada madrileña en el primer tercio del Siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del estado español? *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 211-248.

Pozo, M^a. M. (2004). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 22-23, 317-346.

Pozo, M^a. M. y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-

1976): repudio, reconstrucción y acuerdo. *Revista Brasileira de História de Educação*, 12(3), 15-44.

Puelles, M. (1991) *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor

Puelles, M. (2002). *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Tecnos.

Ramos, S. y Pericacho, F. J. (2015). Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 26, 65-88.

Ravitch D. (2010) *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. Basic Books.

Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.

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

Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. En K. Mundy; A. Green; B. Lingard; A. Verger (Eds) *Handbook of global education policies* (pp. 128-144). Wiley Blackwell.

Sala, C. y Vilaplana, E. (2017). La recuperació de la pedagogia Freinet a Catalunya (apunts de memòries personals). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 29, 173-200. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.188>

Samaniego, M. y Gómez, M^a. D. (1977). *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*. CSIC.

Sancho, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la "moda" de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12-20. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>

Segovia, B. (2017). Los Movimientos de Renovación Pedagógica. Un modelo de formación del profesorado comprometido en la defensa de la escuela pública. *eCo Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 14, 1-19.

Soler, J. y Vilanou, C. (2018). Giner y la renovación pedagógica en Cataluña. Entre la tradición liberal y la historia conceptual. En Vilafranca, I.; Vilanou, C. (coord.) *Giner i la Institució Lliure de Ensenyança, des de Catalunya, Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)* (pp. 101-126). Edicions Universitat de Barcelona.

Torrego, L. y Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. <https://doi.org/10.6018/rei-fop.21.2.323181>.

Torrent, A. y Feu, J. (2019). Les escoles en lluita els anys setanta a Barcelona: la renovació pedagògica amb perspectiva de classe. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 34,149-179.

Torrent, A. y Feu, J. (2020). La renovación pedagógica en Cataluña: análisis y prospectiva del tercer impulso renovador (2000-2020). En Gómez, G., Ramos, M., Rodríguez, C. y de la Cruz J. C. (Coord.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 260-280). Dykinson.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Thinking toward utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.

Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Akal.

Viñao, A., (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.