

Els Moviments de Renovació Pedagògica: construint la democràcia des de les aules

The Pedagogical Reform Movements: building democracy from the classroom

Àngels Martínez Bonafé
ambonafe@gmail.com

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià (Espanya)

Data de recepció de l'original: gener de 2015
Data d'acceptació: setembre de 2015

RESUM

Aquest article parla de les accions i el discurs del professorat autoorganitzat en la Confederació de Moviments de Renovació Pedagògica, des dels darrers anys de la dictadura a l'Estat espanyol. Presenta diverses estratègies de renovació pedagògica vinculades al compromís amb la democratització real de la vida social en l'ensenyament: primerament, en el treball de desarticlar el franquisme a les escoles, instituts i universitats; des de 1982, en els conflictes i negociacions amb la socialdemocràcia per al desplegament de nous currículums i models de formació del professorat i, després, en la resistència enfront de l'atac econòmic i ideològic del neoliberalisme. En l'anàlisi d'aquest procés, hem de considerar també les aliances o els obstacles que aquests col·lectius han trobat en la relació amb altres moviments socials, organitzacions o institucions polítiques. Les fonts d'informació principals han estat els documents editats en campanyes, congressos, materials didàctics, comunicats públics, etc., pels col·lectius de MRP de diferents territoris i per la Confederació Estatal de Moviments de Renovació Pedagògica.

PARAULES CLAU: democràcia, formació del professorat, transició, renovació pedagògica, moviment social, moviments de renovació pedagògica, autoorganització.

ABSTRACT

This article talks about the actions and discourse of self-organised teachers in the Confederation of Pedagogical Reform Movements (PRM), from the last few years of the dictatorship in the Spanish State. It presents diverse strategies of pedagogical reform linked to a commitment to the real democratisation of social life in teaching: firstly in the work to disarticulate Francoism inside schools, institutes and universities; after 1982 in the conflicts and negotiations with the social democracy for the development of new curriculums and models of teacher training; and afterwards in the resistance to the economic and ideological attack of neo-liberalism. In the analysis of this process we must also consider the alliances or obstacles that these groups found in relation to other social movements, organisations and political institutions. The main sources of information are the documents published in campaigns, congresses, teaching materials, public notices, etc., by the PRM groups in different territories and by the State Confederation of Pedagogical Reform Movements.

KEY WORDS: democracy, teacher training, transition, pedagogical renewal, social movement, Pedagogical Reform Movements, self-organisation.

RESUMEN

Este artículo habla de las acciones y el discurso del profesorado autoorganizado en la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica desde los últimos años de la dictadura en el Estado español. Presenta diversas estrategias de renovación pedagógica vinculadas al compromiso con la democratización real de la vida social: primero, en el trabajo de desarticular el franquismo en las escuelas, institutos y universidades; desde 1982, en los conflictos y la negociación con la socialdemocracia, para el desarrollo de nuevos currículos y modelos de formación del profesorado, y más tarde en la resistencia frente al ataque económico e ideológico del neoliberalismo. En el análisis de este proceso hemos de considerar también las alianzas o los obstáculos encontrados en la relación con otros movimientos sociales o instituciones políticas. Las fuentes de información principales han sido los documentos, comunicados públicos,

materiales didácticos, etc. editados en campañas, congresos, escuelas de verano por los colectivos de MRP de diferentes territorios y por la Confederación Estatal de MRP.

PALABRAS CLAVE: democracia, formación del profesorado, transición, renovación pedagógica, autoorganización, movimientos de renovación pedagógica.

I. ELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA: PEDAGOGIES EMANCIPATÒRIES I TRANSICIÓ DEMOCRÀTICA

Els moviments de renovació pedagògica (MRP) han conformat una organització que ha agrupat milers de professors i professores a l'Estat espanyol, que ha format cinc federacions i una confederació estatal, que desenvolupa cada mes de juliol convocatòries d'Escoles d'Estiu en totes les comunitats autònomes, que ha organitzat 4 congressos i 30 trobades estatals, centenars de jornades, seminaris i tallers de formació docent, dins d'una xarxa descentralitzada i flexible de professorat desitjós de fer una educació emancipadora.

Però, quan parlem dels MRP també ens referim a un discurs, una manera de formular els problemes de l'ensenyament i d'afrontar-ne l'alternativa. Aquest discurs té les característiques següents: ha estat elaborat per professors i professores, des de la pràctica i la reflexió teòrica sobre aquesta; ha estat construït amb deliberacions col·lectives; concep la innovació no com un problema psicològic i individual sinó com un assumpte col·lectiu i polític de relació entre l'escola i la societat; pensa l'escola amb pedagogies globals per actuar a l'aula i al centre en concret; es proposa la transformació de l'ensenyament dins d'un desig d'eliminació de les desigualtats socials.

Al mateix temps el MRP es refereix a un ampli ventall d'experiències desenvolupades en escoles i instituts que trenquen l'autoritarisme i construeixen cultura democràtica. Es tracta d'un subjecte viu i actiu.¹ Els professors i

¹ En la seua pàgina es defineix de la manera següent: «Desarrollados fundamentalmente en los años setenta, los Movimientos de Renovación Pedagógica trabajamos y luchamos por renovar y democratizar la escuela, con un planteamiento no sólo educativo sino también social. La organización de Escuelas de Verano ha sido nuestra actividad más conocida públicamente. Pero no es la única ni la que define con exclusividad nuestro trabajo e identidad. Estas, más bien, hay que buscarlas en la implicación de cada persona en su centro y en grupos de trabajo que, mediante la reflexión-acción, buscan mejorar su práctica pedagógica con un sentido crítico y no sólo académico. Sin embargo, se considera imprescindible dar también respuestas globales al sistema educativo, por lo que existe una Confederación Estatal de MRP, manteniendo siempre

professores que han format part dels MRP, a diferència d'altres tipus de grups didàctics, es van vincular i formar amb aquesta concepció global de la pedagogia impregnada del desig que l'escola serveixi per contrarestar les injustícies que es generen en una societat de classes. Les propostes de Freinet, Ferrer i Guàrdia, Giner de los Ríos, Montessori, Dewey, Freire, Neill i Wallon no eren sols aportacions metodològiques sobre algun aspecte del currículum o per a la innovació didàctica d'una assignatura o una altra. Es tractava de propostes que trencaven les arrels de l'escola tradicional i proposaven un model alternatiu global d'ensenyament lligat a una concepció del progrés social just.

Sovint des de la clandestinitat, buscaren les lectures i les experiències pedagògiques democràtiques que s'havien viscut en escoles espanyoles a l'inici del segle xx i durant la Segona República.² A la dècada de 1960 viatjaren a altres països on s'animaven moviments de canvi en l'educació i en la societat. Llegiren i formaren grups o seminaris, al marge de les aules de magisteri, per debatre les crítiques a l'escola burgesa de la sociologia francesa com *La reproducción*, de Bourdieu i Passeron, *Sobre la ideología y el estado* i *Aparatos Ideológicos de Estado*, de Althusser, o *La escuela capitalista en Francia*, de Baudelot-Estabet. Des de Sud-amèrica arribaven notícies de programes d'alfabetització en drets humans com els de Paulo Freire, o altres que exemplificaven un concepte de cultura popular que treia el coneixement dels límits del que és acadèmic i el comprometia amb la dignitat dels pobles. Aquestes idees les podem entreveure en les denúncies de la legitimació meritocràtica i de la funció selectiva del sistema educatiu de les primeres propostes pedagògiques antifranquistes expressades en les escoles d'estiu.³

La lectura, el debat i la difusió d'idees que exerceixen aquests mestres els converteixen en un grup d'acció rellevant en la transició de la dictadura a la

el pluralismo interno y la autonomía en cada territorio, así como, por supuesto, la independencia respecto a las administraciones educativas.» Disponible a: <http://confederacionmrp.com/quienes-somos/> [Consulta: 22 desembre 2014].

² Entrevista amb Jaume Martínez Bonafé i Conxa Delgado Amo, alumnes de l'escola de magisteri de València en 1975 expliquen com el llibre de Ferrer i Guàrdia *L'Escola Moderna* va ser ciclostilat i passat clandestinament entre els estudiants de magisteri. Conxa diu: «Jaume traïa, de las trastiendas de las librerías de viejo, libros publicados en la Segona República, que descubrirían que antes ya hubo otros y otras que pensaron y ensayaron la política, el arte, el amor y la escuela de esa otra manera que en 1972 parecía imposible.» Vid. MARTÍNEZ BONAFÉ, Àngels. «Concha Delgado Amo. Otra forma de poner fin al franquismo», *Cuadernos de Pedagogía*, 30 retratos de maestras (2004), pàg. 158-162.

³ MARTÍNEZ BONAFÉ, Àngels. «La pedagogia socialment compromesa del franquisme a la socialdemocràcia», *Canviar l'escola, canviar la societat. IV Jornades d'història de l'educació valenciana*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2008, pàg. 127-197.

democràcia a l'Estat espanyol, atès que defensen el dret a l'educació per a tot-hom, buscant alternatives al denominat «fracàs escolar», obrint les aules a la llengua i la cultura dels pobles no castellans, i experimentant formes democràtiques de relació i organització. Acabar amb el franquisme en l'ensenyament implicava organització i acció, de molts professors i professores, pares, mares i estudiants que desenvoluparen experiències a la seua aula i al seu centre, amb les quals mostraven que un altre tipus de saber i un altre tipus d'escola era possible i desitjable. La repercussió d'aquestes iniciatives és més àmplia o més limitada segons que hagen disposat de plataformes que fan pública la seua veu, segons l'escolta que hagen obtingut dels qui ostenten àmbits de poder i de govern, segons com hagen formulat les seues propostes i les estratègies emprades per estendre-les; però no s'ha produït cap canvi en la realitat sense el compromís de diversos col·lectius de professorat i estudiants que han protagonitzat noves propostes culturals i didàctiques a les seues aules, que amb les seues pràctiques han incidit en les esclètxes del discurs hegemònic i han anat teixint processos de canvi.

Aquestes veus i experiències, aquest desig col·lectiu, explícit i organitzat de canvi, que denominem MRP, ha intervingut en el procés de democratització de l'escola en diferents moments fins a l'actualitat. En aquest article acotarem l'observació a la seua aportació en la darrera etapa del franquisme (en què incorpora la crítica pedagògica al moviment popular contra la dictadura) i en l'etapa dels primers governs parlamentaris (en què alimenta críticament les primeres reformes educatives i influeix en la formació dels sindicats, centres de professorat, partits polítics, consells escolars i institucions que delimitaran, dins l'estat parlamentari, la participació de la ciutadania) fins a la vaga del 1988 i l'aprovació de la LOGSE en 1990, quan es fa palès el marc sociopolític i neoliberal i es delimita un altre espai social i altres estratègies del MRP.

2. LES ESCOLES D'ESTIU : MOVIMENT SOCIAL I PEDAGOGIA DEMOCRÀTICA

Les Escoles d'Estiu havien començat a Catalunya el 1914, havien estat interrompudes per les dues dictadures i la institució Rosa Sensat en 1965 havia reprès aquesta iniciativa. En 1975 es va celebrar al País Basc la i Escola d'Estiu, i va ser prohibida pel governador civil a València. Entre 1976 i 1979

quasi tots els territoris que avui es diuen comunitats autònomes havien convocat la seua Escola d'Estiu.⁴

Les persones que van fer possible l'expansió d'aquesta iniciativa provenien de diferents grups de mestres antifranquistes amb adscripcions polítiques diferents (comunistes, cristians de base, nacionalistes, anarquistes...), però, en tots els casos, persones que s'havien format en la crítica pedagògica al mateix temps que en la crítica a la societat de classes i a la dictadura franquista. Els mestres Freinet des de 1969 havien començat a aplicar les propostes cooperatives a les seues aules i organitzar xarxes al voltant del correu escolar;⁵ en els espais on s'intentava recuperar les llengües diferents del castellà, prohibides a l'escola franquista, es formaven altres grups de mestres que a més a més d'aprendre la llengua es comprometien en el redreçament de la cultura popular;⁶ des de finals dels anys seixanta pares i mestres formaven cooperatives escolars en què xiquets i xiquetes eren educats en valors democràtics seguint metodologies de l'escola nova que havien estat reprimides a l'escola «nacional» i es convertien en focus d'irradiació d'altres models pedagògics.⁷ A partir de 1972, als col·legis de llicenciats es reunien els Seminaris de Pedagogia que feien recerca amb altres models pedagògics i anys després iniciaren un debat al voltant de la LGE que s'estengué per tot l'Estat espanyol i anà definint tot el que calia canviar en l'escola franquista, concretant les propostes en el text d'«Alternativa democràtica a l'ensenyament».⁸ Aquest procés de debat social sobre l'ensenyament va

⁴ Juan Yanes en la seua tesi doctoral *La república del profesorado: etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica* (Universitat de la Laguna, 1997) fa una cronologia de l'aparició de les diferents Escoles d'Estiu a l'Estat espanyol entre 1975 i 1980.

⁵ LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. «El impulso crítico a la renovación pedagógica: de finales del franquismo a la transición a la democracia», *Canviar l'escola, canviar la societat. IV Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2008, pàg. 65-127.

⁶ ZURRIAGA, Ferran. «País, llengua i renovació pedagògica al tardofranquisme», MAYORDOMO, Alejandro; AGULLÓ, Carmen; GARCÍA, G. *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni. III Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2006, pàg. 249-259. Altres testimonis i referències en el mateix volum.

⁷ RODRIGO, Francesc. «¿Tercera vía? Una ojeada a la historia de las cooperativas de enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía*, 351 (novembre 2005), pàg. 50-53; AGULLÓ, M. Carmen; PAYÁ, Andrés. *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)*. València: Universitat de València, 2012.

⁸ SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA. *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona: Avance, 1975; LÁZARO LORENTE, L. M. «El Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de València: la lluita per la democratització de l'educació i la utopia pedagògica, 1966-1976», *Educació i Història*, 7 (2004), pàg. 294-330; GIL, G.; GÓMEZ, R.; PÉREZ, M.; SÁNCHEZ, D. *Renovación pedagógica y antifranquismo. El Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia. 1966-1978*. València: FEIS-CCOO.PV, 2012.

confluir amb un moviment assembleari de professorat que reclamava estabilitat laboral i millors condicions laborals, i conflüïa amb les reivindicacions de millora de la qualitat de l'ensenyament que definia l'Alternativa Democràtica.

Les propostes bàsiques d'aquest text que conformaren el programa unitari de l'esquerra pedagògica eren: un cicle únic d'ensenyament i un cos únic d'ensenyants; escola pública, laica i coeducativa; ensenyament en la llengua materna; llibertat de càtedra dels educadors; control democràtic de la planificació educativa; gestió autònoma i democràtica dels centres; igualtat d'oportunitats en l'accés a l'educació superior; qualitat de l'ensenyament ajustat a les necessitats socials; autonomia i responsabilitat de les autonomies en l'ensenyament; estabilitat laboral i retribucions dignes per als educadors dins un cos únic; escolarització obligatòria i gratuïta entre els 4 i els 16 anys (o 18 anys, segons l'organització que ho planteja).

Aquestes propostes van ser debatudes en totes les Escoles d'Estiu de 1976, en què es va obrir un model de trobada que permetia unir la formació pedagògica, la manifestació política i la relació amb altres moviments socials.⁹

La influència del model català és reconeguda en la resta d'Escoles d'Estiu. Tanmateix, la composició social i ideològica de les comissions organitzadores en cada territori va fer evolucionar cada MRP de manera diferent. Els primers matisos s'observaren en la importància relativa que es va donar a la qüestió de la llengua i l'extensió més gran o més petita del temps per al debat polític respecte als cursets de formació en els programes de la setmana en què es desenvolupen les Escoles d'Estiu.

La tradició pedagògica de l'escola nova, la Institución Libre de Enseñanza, l'Escola Moderna i antiautoritària, és represa pels MRP de manera heterodoxa. No es fa referència exclusiva a algun postulat definitori. Potser el MCEP i les referències a Freinet són els que amb més concreció repleguen una determinada escola pedagògica. Però, en general, els MRP es fan hereus de les propostes

⁹ La consideració del debat de política cultural com una part de la professionalitat docent no és una novetat en la renovació pedagògica. L'Escola d'Estiu de Barcelona als anys 1930-1935 hi dedicava dues setmanes de formació. La segona setmana es converteix en una conversa pedagògica o congrés d'ensenyament en què es discuteixen a fons les qüestions més emblemàtiques com ara «l'escola unificada». Les ponències eren redactades prèviament i discutides pels mestres de les diverses associacions comarcals i les conclusions es feren arribar al govern i a la Generalitat. FARRÉ, J.; FORTUNY, P.; MARTÍNEZ, C.; ÒDENA, P. *Dies i camins. 40 Escoles d'Estiu de Rosa Sensat*. Barcelona: Ed. Rosa Sensat, 2005.

de democratització del saber i l'ensenyament sense fer-ho exclusivament d'un o altre corrent pedagògic.¹⁰

El més característic dels MRP en aquest període és la relació establerta entre pedagogia i política i sindicalisme, entre moviment pedagògic i moviment social. Les Escoles d'Estiu són en tots els llocs una plataforma per a les veus antifranquistes de la cultura, un espai per al «reciclatge» del professorat que vol practicar un altre tipus d'ensenyament i un espai d'elaboració d'un discurs pedagògic i polític alternatiu dirigit no sols a l'escola, sinó a tota la societat; un espai creat pels qui volien ser subjectes de la transformació democràtica de l'ensenyament tant en el que és quotidià i concret com en el que és estructural i general, tant a l'aula com en l'organització del sistema educatiu.¹¹

Aquests interessos es fan palesos en la composició dels programes en què podem reconèixer aquests diferents tipus d'activitats. Cursets que procuren la formació del professorat en diferents aspectes, temes que la universitat franquista no havia ensenyat (història social, cultura, economia dels diferents pobles de l'Estat espanyol, coneixement de l'entorn, del patrimoni històric i artístic de les comarques, art popular...); temes tabú que no era habitual tractar a les escoles de magisteri o les facultats (la Guerra Civil, les repúbliques, educació sexual...), o d'actualització científica (noves historiografies, pedagogies crítiques, crítica econòmica, sociologia, urbanisme...), així com en les didàctiques que afavoreixen una classe més participativa (tècniques Freinet, jocs cooperatius, treball en equip, dinàmiques de grup) o donen espai al que és lúdic i creatiu (expressió plàstica i corporal, aprenentatge de la lectura i l'escriptura, música i dansa). Seminaris o grups de treball, en què s'organitza la reflexió al voltant de qüestions rellevants en la vida escolar d'aquell curs (normalització lingüística, gestió democràtica, la reforma de l'ensenyament mitjà, el fracàs escolar, els programes renovats, etc.) i l'intercanvi d'experiències al voltant d'un àmbit de la vida escolar (la tutoria, la direcció democràtica, l'assemblea de classe, la cooperació escolar, el tractament de conflictes...). El debat general al voltant de l'escola pública i la política educativa s'inclou als programes i en alguns casos finalitza amb redaccions de plataformes reivindicatives i

¹⁰ YANES, Juan. «Los MRP y la invención de la tradición.» Disponible a: <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com.es/2014/10/los-mrps-y-la-invencion-de-la-tradicion.html> [Consulta: 22 desembre 2014].

¹¹ MOLINA, M. Dolors. *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de Vida del MRP del País Valencià* Gonçal Anaya (tesi doctoral, Universitat de València, 2010). Les entrevistes amb què l'autora ha teixit la seua investigació revelen les aspiracions i els interessos d'alguns dels personatges d'aquestes experiències.

comunicats a la premsa i, de vegades, en manifestacions a la porta de la delegació del Ministeri d'Educació,¹² el contacte amb moviments socials, associacions de veïns, institucions municipals, moviments antimilitaristes, ecologistes, de solidaritat amb Llatinoamèrica, el Sàhara, etc., que organitzen col·loquis, presenten els seus vídeos o exposicions de fotografies, materials didàctics, etc. Les exposicions de murals, objectes o treballs escolars i les mostres de llibres i material didàctic presentats per llibreries col·laboradores completen la proposta formativa. L'espai i la decoració de l'espai es considera una activitat curricular que ha de ser objecte d'atenció, ja que transmet informació, actituds i crea hàbits diferents entre les persones que l'habiten. Les comissions organitzadores dediquen temps i recursos a transformar radicalment la distribució d'aules i corredors d'una escola normal en un espai diferent que faciliti la trobada i la participació, que tingui color i música, que estigui obert a la natura, que estimuli la creativitat i la lliure expressió, que comuniqui una concepció del saber i de l'aprenentatge lúdica i crítica alhora. L'assemblea de cloenda i la presentació de conclusions constituïren un dels espais que diferenciaven les escoles d'estiu d'altres tipus de formació; es destina una o dues persones de la comissió organitzadora a fer arribar a la premsa el que s'ha dit en diferents espais de l'Escola d'Estiu i les conclusions. És evident la voluntat de fer públic el que han après i debatut, que ens fa pensar en la consciència de la responsabilitat i la funció social d'aquella formació dels docents en el si de la societat. Sovint l'espai d'assemblea també va ser una plataforma per a manifestos crítics amb la política educativa, o de solidaritat amb experiències que havien sigut reprimides o sancionades. També en l'assemblea de cloenda, a proposta de la comissió organitzadora o de qualsevol dels assistents, es presenten els noms de les persones que estan disposades a formar part de la comissió organitzadora del curs següent. De manera transversal, la festa popular, la revetlla, la música, la poesia, el cine, s'integren en el programa setmanal per relaxar les esgotadores jornades estivals i per fomentar l'animació sociocultural, la comunicació, l'alegria i una concepció de la cultura i de la formació en què la relació i la trobada interpersonal tenen molt de valor.

¹² Les primeres Escoles d'Estiu se centraren en les propostes de l'«Alternativa Democràtica a la Enseñanza». Després, cada any, i en molts casos en els espais centrals de l'horari per facilitar l'assistència massiva, es tractaren els temes de la doble xarxa de centres, la LODE, l'estatut docent i el cos únic d'ensenyants, la normalització lingüística i els decrets de bilingüisme, els estatuts d'autonomia, el sindicalisme en l'ensenyament i també l'organització i la funció dels mateixos moviments de renovació pedagògica, etc.

L'interès perquè les propostes de l'Escola d'Estiu siguin escoltades per la ciutadania porta, de vegades, a buscar locals més centrats, relacionats amb la universitat o a desplaçar alguna activitat al carrer: manifestacions de caràcter reivindicatiu (per reclamar subvencions, contra la carrera docent o els models de normalització lingüística establerts, etc.), participacions en actes musicals o teatrals en llocs públics i oberts, etc.¹³

Al final dels anys setanta i principis dels vuitanta del segle xx, totes les escoles d'estiu busquen formes organitzatives per fer permanents les activitats de formació i acció al llarg del curs. Seminaris, jornades de primavera i grups de treball van confluïr en la formació d'associacions estables i posteriorment federacions entre col·lectius comarcals i de cada comunitat autònoma. Busquen ampliar el ressò en la premsa i les possibilitats de negociació amb l'Administració, però també, augmentar la qualitat del debat i la clarificació ideològica basada en l'intercanvi d'experiències i discursos que donaran lloc a manifestos i declaracions davant les qüestions rellevants de cada moment. Així neix la mesa estatal de MRP de l'Estat espanyol i el 1r Congrés Estatal de MRP.

De 1975 a 1985 el context havia canviat: la Constitució de 1978 legalitza els partits polítics i els sindicats; es creaven la LODE, els consells escolars i la triple xarxa de centres; es discutien els decrets que regularien el bilingüisme, mentre que els grups feixistes reaccionaren violentament enfront de l'ús de les llibertats conquerides. Els membres dels MRP també formaren part de sindicats, partits i consells escolars. Partint dels principis de l'Alternativa Democràtica de 1976 i de la reflexió conjunta sobre la realitat dels centres docents, els MRP reelaboren el seu discurs i redefeixen el seu paper com a moviment social per la democratització del saber en el nou context polític.

3. EL CONGRÉS ESTATAL DE MRP: UN PROGRAMA PEDAGÒGIC ELABORAT PELS PROFESSORS COMPROMESOS

En 1982, la victòria electoral del PSOE i la promulgació dels estatuts d'autonomia d'Andalusia, Cantàbria, Canàries i el País Valencià obrien expectatives de participació política de la ciutadania que alegraven els MRP tot i la diversa procedència política dels seus membres. Múltiples iniciatives culturals als carrers i a les universitats manifestaven processos de canvi que no es deri-

¹³ SANSANO, A. *L'Escola que volem. 25 anys d'Escola d'Estiu del País Valencià a l'Horta*. València: Tàndem, 2003.

vaven tant dels canvis legislatius com de l'actitud de diversos agents socials (professors i professores, veïnat, obrers...) davant del que és col·lectiu.

Tanmateix, el curs escolar de 1983 es va iniciar amb tancaments, assemblees i vagues de professorat que treballava amb ràtios de fins a 40 alumnes a BUP (batxillerat unificat polivalent). La premsa sindical mostra la preocupació per la Llei de la funció pública, les normatives per la normalització lingüística, les subvencions a la xarxa de centres concertats, i la mancança de recursos per a l'escola pública (plantilles, ràtios, menjadors escolars...). Els MRP afegeixen als problemes esmentats els mètodes d'ensenyança autoritaris i els obstacles per a la gestió democràtica dels centres.

José M. Maravall, el nou ministre d'Educació, va acudir a la trobada estatal de MRP per demanar-ne la col·laboració afirmant que el desenrotllament de les reformes havia de ser des de baix, des del professorat, i que era necessari «donar suport als MRP i aprofitar-los per fer la renovació educativa, la qual cosa suposa fer possible l'exercici de les seues activitats i considerar-los interlocutors vàlids dins del vessant pedagògic de la reforma».¹⁴ Es va acordar la realització d'un congrés estatal de moviments de renovació pedagògica. El i Congrés Estatal de MRP va reunir a Barcelona, el desembre de 1983, 503 representants de 54 col·lectius que s'estenien per totes les comunitats autònomes, en un nombre proporcional a l'amplitud dels col·lectius en cada territori. El discurs elaborat en aquest Congrés vincula la reflexió teòrica i la reivindicació de millores a les aules, i mostra una manera d'entendre la vinculació entre utopia i acció quotidiana. En el discurs de presentació del Congrés, els MRP diuen: «Volem parlar en el congrés d'un projecte d'escola, que alguns volen remetre al món imaginari, i que, en canvi, nosaltres volem que es realitzi.»¹⁵

El procés de preparació del Congrés permet veure la construcció d'un discurs «des de baix»: cada col·lectiu o federació de col·lectius treballa en l'anàlisi de la realitat escolar del seu territori i en la definició del model d'escola alternatiu, que presentarien en els grups de treball i ponències.¹⁶ Els temes a tractar s'organitzen en tres blocs: bases pedagògiques de l'escola pública, formació del

¹⁴ «Encuentro estatal de MRPs 1981, Sevilla. Anexo II», *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, Barcelona, 1983*. Madrid: MEC, 1985, pàg. 510-514.

¹⁵ «Presentació del Congrés», *I Congrés de Renovació Pedagògica... Op. cit.*, pàg. 22.

¹⁶ Per exemple, el novembre de 1983 les Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya culminaven un procés de reflexió comuna, iniciat en 1981, en què s'anализava la realitat de l'ensenyança catalana i s'establien línies d'actuació dels MRP i propostes per a les institucions educatives. Abans del congrés, cada moviment va treballar sobre quatre ponències, de les quals, finalment, es van publicar conclusions: 1a Característiques i objectius dels moviments de renovació pedagògica; 2a Problemàtica

professorat i moviments de renovació pedagògica. En cada aspecte es comença per l'anàlisi de la realitat escolar en cada etapa educativa i després es defineixen les accions que es considera necessari que dugui a terme l'Administració per tal que es donin les transformacions escaients, així com les responsabilitats dels MRP com a professors que se senten subjectes compromesos en la transformació de la realitat i són conscients de la impossibilitat del canvi real sense la implicació directa de les persones que la protagonitzen: el professorat, l'alumnat i les famílies. Veurem ací una síntesi i selecció d'aquestes propostes.

En relació amb el currículum escolar academicista, sobrecarregat i parcel·lat, el i Congrés de MRP proposava la relació entre els programes d'ensenyança i l'entorn social, segons el que havia proposat Freinet i havien difós els col·lectius de cooperació escolar des dels anys seixanta; la recuperació de les diverses llengües i cultures d'Espanya; la defensa de valors ètics amb què han de comprometre's els programes d'ensenyança: el laïcisme, la pau i la no-discriminació de gènere, cultura o classe social; el disseny dels programes per part dels mestres a partir de la reflexió en què teoria i pràctica s'unixen i a partir dels plans elaborats per la comunitat escolar, seguint una metodologia científica; el treball en equip docent interdisciplinari que permeta interpretar la realitat globalment, usant les ciències com a ferramentes.

En relació amb el fracàs escolar, la segregació i la selectivitat, es considerava el fracàs escolar com un fracàs del sistema educatiu, que hauria d'adaptar la selecció de continguts i els mètodes d'ensenyament als diversos ritmes i interessos dels xiquets i les xiquetes; la consciència de les repercussions de la desigualtat social en l'aprenentatge i el compromís d'evitar qualsevol forma de segregació a l'escola; l'augment de recursos humans i materials (educació infantil a càrrec de l'Estat des dels 0 anys, baixada de la ràtio d'alumnes per aula) unit al canvi de mètodes, continguts i relacions socials a l'aula, i la revisió crítica d'experiències sobre els programes d'acció compensatòria, aules de suport i reforç.

En relació amb l'organització democràtica de l'ensenyament, critiquen la jerarquització i proposen formes d'organització i gestió del centre i de l'aula que fomenten el treball cooperatiu i el repartiment de responsabilitats entre el professorat, l'alumnat i les famílies; defensen formes d'adscripció a un centre que permeten l'acció d'equips estables amb projectes comuns; busquen alternatives al concurs de trasllats per especialitats i sol·liciten que no es valoren

escolar que s'oposa a la renovació pedagògica; 3a El català en el sistema d'ensenyança del Principat, i 4a Relació dels MRP amb les diferents administracions.

com a mèrits el treball en equips directius, en l'Administració, serveis d'orientació i d'inspecció, i que sí que siga valorada la participació estable en tasques de renovació pedagògica, l'experiència docent i les publicacions.

En relació amb l'estructura del sistema educatiu i les lleis de reforma, es reivindica una nova legislació «no sols com a reflex del que ja s'ha aconseguit, sinó com a esperó i motor de la transformació», que done coherència a tot el sistema educatiu, que no obstaculitze les experiències innovadores. Dedicuen un ampli apartat a la defensa d'una reforma de l'ensenyament secundari que eviti la primerenca especialització entre FP i BUP i que canvie el currículum d'ambdós tipus d'ensenyança, igualment allunyats de les necessitats de l'alumnat i dels canvis socials i econòmics que afecten els joves. En relació amb les reformes proposades per l'Administració, els MRP adverteixen que el bon funcionament de les reformes requereix condicions.¹⁷ Critiquen durament la conformació de la triple xarxa de centres públics/privats/concertats que la LODE legitima i que fa impossible l'escola unificada, pública i sostinguda per l'Estat, com a espai en què no es reproduïren les desigualtats socials. Consideren que el PSOE ha cedit davant de la pressió de les empreses d'ensenyança privada, desoïnt els grups de renovació pedagògica, els sindicats i les associacions de pares i mares de l'escola pública. Sobre els centres concertats es manté la posició que vagen cap a l'extinció, integrant en la xarxa pública les escoles cooperatives de pares i professors.¹⁸

En relació amb la formació i organització del professorat, la seua formació apareix sempre com la base de qualsevol canvi en el currículum, l'organització del centre o la reforma del sistema educatiu. Es proposa que la formació permanent sigui obligatòria per a tots els professors, que vinculi teoria i pràctica, que parteixi del centre de treball i hi reverteixi, i que es desenrotlli amb «una meto-

¹⁷ S'estableixen 10 condicions: 1. fomentar el debat entre els educadors i els sectors socials implicats; 2. Planificar els seus objectius dins del cicle de 0 a 16 anys i estendre l'experimentació d'innovacions a l'organització escolar, tutories i orientació; 3. establir una fase de maduració prèvia a l'experimentació que aclareixi i proporcioni la formació adequada; 4. tenir en compte les experiències parcials i globals existents i dur a terme experiències conjuntament en centres de BUP i FP; 5. assumir tot tipus d'alumnat sense distinció de titulació (recordem l'existència d'un grup d'adolescents desescolaritzats molt important); 6. dotar els centres de material pedagògic de suport; 7. que en l'avaluació dels resultats participin els ensenyants; 8. que el procés tingui una direcció descentralitzada en què col·laboren tots els membres de la comunitat escolar; 9. que la reforma educativa vagi unida a la reforma administrativa; 10. una llei de la funció pública que tracti el docent amb criteris educatius. *1 Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Barcelona 1983. Op. cit.*, pàg. 78.

¹⁸ A Catalunya van aconseguir aquesta reivindicació en 1983, quan el Parlament de Catalunya va aprovar la integració de les escoles del CEPEC a la xarxa de centres de la Generalitat. RODRIGO, F. «¿Tercera via? Una ojeada a la historia de las cooperativas escolares», *Cuadernos de Pedagogía*, 351 (novembre 2005).

dologia semblant a la que es proposa per a l'escola: activa, crítica, participativa, interdisciplinària, creadora i investigadora del medi [...] que no sigui una mera transmissió de tècniques puntuals i aïllades sinó que, des de la mateixa comunitat escolar, comarca, consell, etc., busquen els camins de transformació (nous models curriculars...) [...] dins de l'horari i calendari que faciliten la formació del professorat». Es planteja la creació d'un «centre únic que integri la formació inicial i permanent del professorat dels diversos nivells del sistema educatiu, la qual cosa no implica una formació uniforme donada l'especificitat de cada cicle», amb l'objectiu d'«aconseguir el mínim de parcel·lació i el màxim de contacte» entre el professorat. L'Escola d'Educadors (que unificaria tots els centres destinats a la formació inicial dels docents) hauria de donar una titulació única a tot el professorat que integraria, així, el cos únic d'ensenyants, i evitaria conflictes corporatius o intersectorials. Posteriorment, s'oferiria el reciclatge i l'adaptació que permetés a un educador la mobilitat entre els diferents nivells d'ensenyança.¹⁹ També es consideren els obstacles que caldria salvar en el procés de transformació de les institucions i dels docents.

Des d'aquesta perspectiva s'afrontaren les relacions amb la nova administració educativa. Alguns membres destacats dels MRP es van integrar en els equips d'assessors dels plans experimentals de reforma educativa en tot l'Estat, però al mateix temps els MRP reiteren la necessitat d'autonomia respecte de l'Administració, que s'hauria d'assegurar no sols per mitjà d'un funcionament organitzatiu independent, sinó sobretot per la capacitat de desenrotllar una reflexió independent. Les federacions de MRP de cada comunitat autònoma inicien negociacions amb les administracions educatives autonòmiques per tal de rebre subvencions per al desenvolupament de les seues activitats formatives. Les valoracions que es fan en les trobades estatals de MRP evidencien una acollida més favorable en l'Administració catalana i basca que no en la resta de l'Estat, on tenen dificultats per al sosteniment econòmic i l'organització de les Escoles d'Estiu.

Els MRP no presenten les conclusions del 1r Congrés com una proposta més en l'escenari del debat polític parlamentari de 1983. El Congrés argumentava un programa complet per a un model d'escola pública que consideraven fruit del moviment pedagògic impulsat per la majoria dels treballadors, sindicats, partits polítics d'esquerra i moviments ciutadans en la transició de la dictadura a la democràcia. L'escola havia de ser «gratuïta fins als 16 anys, plu-

¹⁹ *1 Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Barcelona 1983. Op. cit.*, pàg. 110 i 51.

ralista i laica, gestionada democràticament, organitzada en cicle únic dels 4 als 16 anys, amb la supressió de la doble titulació i la inclusió de l'obligatorietat de la preescolar, i mecanismes de compensació afavoridors dels sectors culturals oprimits, amb un cos únic d'educadors amb formació, titulació, salaris i horaris homologats».²⁰

La premsa sindical es fa eco de les conclusions del 1r Congrés, de les escoles d'estiu o de les trobades de MRP, i publiquen experiències innovadores i materials didàctics per fomentar-les. D'aquesta manera, fa visible la identificació del sindicalisme d'esquerres amb els principis pedagògics de la renovació. Al carrer es produïxen confluències amb altres moviments socials, per exemple, amb el moviment veïnal, que reivindica l'escola infantil; amb el moviment ecologista, oposat a la instal·lació de centrals nuclears, o el moviment pacifista, ocupat en el debat sobre l'entrada d'Espanya a l'OTAN. Mentre la divisió sindical entre els partits polítics d'esquerres anava fent-se palesa, el MRP intentava constituir una proposta unitària construïda des del moviment social.

4. LES REFORMES DES DE BAIX²¹

Què estava passant mentrestant a les escoles i els instituts? Com es manifestava el MRP a les aules i als centres? Al volum II de *Ponències i Comunicacions del I Congrés de MRP* apareixen les experiències de renovació pedagògica que s'estan portant a cap als centres i es presenten al Congrés. Les més comentades fan referència a la gestió democràtica dels centres: s'organitzen coordinadores de centres que opten per la direcció col·legiada (24 a Catalunya i 6 a Madrid), es creen espais per a la reflexió col·lectiva i la proposició d'objectius comuns per al centre, es desenrotllen assemblees conjuntes de pares, alumnes i professorat, s'organitzen el treball per equips i la gestió col·lectiva de l'aula, s'estableixen l'assemblea d'aula i l'assemblea de representants o consell d'alumnes, es busquen formes de repartir la presa de decisions i l'acceptació de responsabilitats en temes diversos –admissió d'alumnes, repartiment de pressupost, tractament de conflictes. Amb diferents noms en cada lloc, s'inventen formes

²⁰ «Encuentro estatal de MRPs 1981, Sevilla. Anexo II», *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, Barcelona, 1983*. Madrid: MEC, 1985, pàg. 510-514.

²¹ En la dècada dels vuitanta i noranta hi ha altres reformes que es donen des de dalt a través de la proposta de Plans unitaris territorials per a la formació permanent; la participació en les reformes experimentals d'ensenyances mitjanes; la LOGSE i la reforma del currículum contra la reproducció de les desigualtats; la creació dels centres del professorat i la consideració dels docents com a agents del canvi.

d'organitzar la vida quotidiana del centre, en què professorat, mares i pares, alumnat i personal no docent s'escolten mútuament i poden cooperar.²²

Als centres d'FP o de BUP es critica l'organització per departaments, enmig d'una dinàmica burocràtica que dificulta el naixement d'experiències renovadores i es presenten intents de canvi tendents a fomentar la interdisciplinarietat i la coordinació horitzontal del professorat en relació amb el grup d'alumnes (el nivell) i no sols en l'assignatura. Els centres que experimenten la reforma dels ensenyaments mitjans o del cycle superior d'EGB, en molts casos, havien iniciat, abans d'incorporar-se als plans experimentals, dinàmiques innovadores relacionades amb els canvis en els programes. La possibilitat de les trobades entre professors de centres experimentals que convoquen els equips d'assessors i dinamitzadors de plans experimentals del MEC o de les comunitats autònomes és valorada pels equips que inicien estes experiències i que no sempre són acollits per la totalitat dels seus companys i companyes de claustre.²³ També hi ha moltes referències als centres que experimenten programes d'educació compensatòria, d'ensenyança amb gitanos, estratègies per fer front al fracàs escolar i moltíssimes referides a les escoles infantils, la defensa de les quals com a etapa educativa integrada en el sistema educatiu va ser uns dels senyals d'identitat dels MRP. Aquestes experiències no es limiten al seu centre, sinó que tenen interès per estendre's i alguns dels seus protagonistes escriuen articles a *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix*, *Perspectiva escolar*, *Treballadors de l'Ensenyament* o *Allioli*, i assisteixen a escoles d'estiu, jornades o seminaris per contar i valorar i intercanviar experiències.

²² Esmentem com a exemple les comunicacions següents: «La dirección colegiada», MRP Escuela Abierta de Getafe; «La gestión colectiva en la escuela», equips de CP La Vinyala de St. Vicent dels Horts i CP Ginesta de Ripollet, vinculats a l'Associació de Mestres Rosa Sensat de Barcelona; «Organización de centros en base a la experiencia del CP Giner de los Ríos de Yecla», MRP Región Murciana; «Organización del Centro en EE. MM.», MRP Escuela de Verano de La Rioja, i «Participación de los padres en la escuela. Experiencia de Escuela de Padres», Centro de Recursos de Esplugues de Llobregat. *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Comunicaciones y Ponencias. II Volumen. Op. cit.*, pàg. 700-737.

²³ La Coordinadora d'Educadors d'Astúries, per exemple, presenta l'experiència de l'Institut Politècnic d'Oviedo, en què un equip docent va dissenyar un cycle polivalent, integrant les especialitats d'FP de què ja disposava el centre, el projecte final del qual consistia en el disseny d'un habitatge amb energia solar, bioquímica i elèctrica autoabastida, encara que va ser rebutjat per una votació en claustre en què la proposta va ser acceptada per 33 professors i rebutjada per 44. COORDINADORA DE ENSEÑANTES DE ASTURIAS. «Realidad y perspectivas de la reforma de las EE. MM.», *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Barcelona, 1983. Op. cit.*, pàg. 809. En les pàgines següents, fins a la 837, els col·lectius de professorat d'ensenyament secundari de tots els MRP descriuen la realitat dels instituts, les dificultats per a la innovació i l'arribada dels plans experimentals de reforma d'ensenyaments mitjans.

En relació amb el canvi de currículum, destaquen al llarg de la dècada dels vuitanta les experiències d'acostament de l'escola al seu entorn. Per exemple, al País Valencià es van reunir en les Diades Ecològiques Escolars, que se celebraven cada any en una comarca diferent, centenars d'alumnes i cada vegada més escoles, amb la finalitat de conèixer, reivindicar o presentar experiències relacionades amb l'educació mediambiental.²⁴ Altres experiències motivades pel rebuig del fracàs escolar, l'interès de vincular la ciència a la comprensió de l'entorn i el desenrotllament global de la personalitat es donen en diferents llocs d'Espanya i es reflecteixen en els articles que es publiquen mensualment en la revista *Cuadernos de Pedagogía*. També adquireixen fama experiències d'àmbit municipal com la de Ballobar (Osca), perquè s'hi va produir, en 1984, la integració plena dels pares i mares en l'escola, i es va desenrotllar un programa d'educació per al temps lliure que estenia els serveis de l'escola a la resta de la comunitat i aconseguia que els mestres treballaren de manera conjunta amb l'Ajuntament, associacions culturals i persones del municipi.²⁵ A Alcorcón, s'organitzaven, amb les propostes de diferents escoles i el suport de l'Ajuntament, una setmana cultural amb tallers de música, matemàtiques i guinyol, en què l'activitat científica es féu pràctica, lúdica i pública.²⁶ En alguns llocs, la col·laboració municipal obria espais estables d'innovació com El Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramanet, creat a partir d'un conveni entre el MRP i l'Ajuntament en 1981.²⁷

Alguns centres es converteixen en pols de difusió de models alternatius: hi passen professors de visita per aprendre del que veuen a les aules, de les quals naixen documents, treballs d'alumnes, formes d'organització o exemples d'activitats que animen el professorat d'altres llocs a intentar pràctiques semblants. Aquest va ser el cas, per exemple, de l'Escola Viva d'Orellana (Badajoz), que va mostrar una manera d'adaptar el currículum d'EGB a les característiques

²⁴ Esta convocatòria va ser iniciada en 1980 per un grup de mestres del MRP «Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera» i va obtenir el suport de 73 mestres i 2.000 escolars; en el curs següent es va mantenir, a pesar d'estar prohibida per la Delegació Provincial del MEC, i l'any següent, va estar protegida per l'associació «Acció Cultural del País Valencià», i va assolir la participació de 5.000 escolars, que van anar augmentant en la convocatòria de cada any. *Papers d'Educació*, 6 (abril, 1985).

²⁵ LÓPEZ, P.; SÁNCHEZ, M.; SAURAS, J. «Hacia la dinamización comarcal», *Cuadernos de Pedagogía*, 117 (1984). Vegeu unes altres referències a SÁNCHEZ, J. *Historia de Aula Libre*. Disponible a: <http://aulalibreMRP.org/?-Quienes-somos> [Consulta: 30 octubre 2015].

²⁶ Comunicació presentada pel Taller de Pedagogia de Alcorcón, a *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Comunicaciones y Ponencias. II Volumen. Op. cit.*, pàg. 1069-1071.

²⁷ CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. «Joan Domènech. Organizar la renovación pedagógica», *Cuadernos de Pedagogía*, 240 (1995).

socioculturals del medi rural i implicar l'alumnat en la vida de l'escola; també el de la Coordinadora d'Escoles Unitàries de la vall d'Amblés amb un projecte d'«escola activa oberta al medi»;²⁸ l'exemple del «treball per projectes» del CP Pompeu Fabra de Barcelona, que es publicà posteriorment i tingué una gran influència en altres escoles;²⁹ la de Ballobar d'Oscà que ja hem comentat abans; l'experiència del CP El Castell d'Almoines, que normalitza l'ús del valencià en tota la vida escolar i desenrotlla una forma de gestió democràtica, formació i participació de tots els sectors de la comunitat educativa³⁰ o l'IES Badalona VII, que reuneix en un mateix claustre professors, provinents en el 50% d'FP i en el 50% de BUP, per experimentar projectes d'ensenyament comprensiu amb alumnat de diferents orígens socioculturals. Així doncs, les experiències de centre es converteixen també en un material de formació del professorat.

Algunes associacions de pares i mares d'alumnes també organitzen activitats innovadores: des de viatges pedagògics per conèixer experiències de participació democràtica vinculada al municipi (per exemple, des de La Rioja i Catalunya se'n van anar a Reggio de l'Emília, a Itàlia), fins a activitats per a tots els membres de la comunitat com les Escoles Actives de Pares (a Esplugues de Llobregat, per exemple), impulsades pel Consell d'Ensenyament del municipi, en què es formen com a monitors de processos de reflexió, per abordar amb la resta de pares i mares de cada escola temes d'importància per mitjà de dinàmiques de grup i buscant la relació en la teoria i l'experiència.³¹

Podríem dir que la renovació pedagògica anava obrint pas gràcies a persones i equips que qüestionaven el que s'ensenyava, la manera de fer-ho i l'organització del centre. En la presentació de l'Escola d'Estiu del País Valencià en 1985 llegim: «Per tots els llocs se sent la paraula reforma [...], un munt de reformes [...], és fonamental que als centres i al conjunt de treballadors i treballadores arriben les alternatives i les idees renovadores.»

²⁸ JIMÉNEZ, J. «La escuela rural: entre el olvido y la esperanza», *Cuadernos de Pedagogía*, 151 (1987).

²⁹ HERNÁNDEZ, F. *Jornada de Treball per Projectes*, 2007. Disponible a: www.fmrppv.org [Consulta: 30 octubre 2015].

³⁰ AA. VV. *Una escola democràtica i participativa*. València: Tàndem, 2003.

³¹ Les referències d'aquestes experiències provenen de diferents fonts; articles a *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix*, trobades de MRP o pàgines web dels diferents col·lectius.

5. DESPRÉS DE LA INSTITUCIONALITZACIÓ DE LA PARTICIPACIÓ: QUIN ÉS L'ESPAI DE LA PEDAGOGIA CRÍTICA COM A MOVIMENT SOCIAL?

Al començament de la dècada de 1990, l'espai del moviment social de renovació pedagògica s'havia transformat. L'Estat liberal havia establert canals legals que institucionalitzaven la formació del professorat, la crítica pedagògica i política i la reivindicació de millores en el lloc de treball: els centres de professorat (CEP), els partits polítics i els sindicats.

Els altaveus i el ressò social de la renovació pedagògica havia canviat. L'atenció prestada a les conclusions de les Escoles d'Estiu per la premsa i per les organitzacions sindicals i polítiques en 1980 ha disminuït molt en 1990. Al mateix temps, encara que els assistents valoren positivament l'oferta rebuda (en les enquestes de valoració internes), en pocs casos s'impliquen en l'organització permanent. Molts membres dels MRP han traslladat la seua militància als sindicats, als CEP, als equips de reforma dels centres i al començament dels anys noranta «el MRP se “resume” un poco».³²

També apareixen anàlisis autocrítiques pel compromís excessiu amb la política institucional: «Los MRP se empeñan en formar a los profesores en sus tareas escolares, en las asignaturas que dan un carácter festivo a una escuela que tiene los mismos principios de funcionamiento [...]. Es una retirada de la alternativa (entendida como el pensamiento utópico, la crítica a la realidad, la reflexión autónoma) en beneficio de la posibilidad, entendida como “única” posibilidad. A partir de aquí, es la realidad, libre ya de la crítica, la que produce los nuevos significados. Las reivindicaciones de cuerpo único, de participación, de la otra escuela, se han ido con la “movida” [...]. De repente, nuestra talega, ante nuestras narices se ha quedado vacía... y los *mass media* y la publicidad política, con sus juegos malabares, han cambiado las ideas y los sentimientos que provocaban aquellas utopías, por fruslerías de colorines. Los MRP para sobrevivir a la modernidad necesitan planteamientos más radicales».³³

³² ARAGÓN, Miguel Ángel. «Breve historia del MRP “Concejo de Castilla y León”», conferència disponible a la web d'aqueix MRP. Disponible a: <http://www.concejoeducativo.org/nsp/ce/histori.htm> [Consulta: 22 desembre 2014].

³³ SAENZ, Andrés. «El (o) caso de los MRP», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1999).

Altres anàlisis, també des del mateix MRP, amplien la mirada i consideren que no es pot parlar de la crisi dels MRP sense parlar de crisi en les polítiques d'innovació i de canvi i no sols en educació.

Aquesta anàlisi reforça la defensa de les Escoles d'Estiu. «Aquells que van entendre les Escoles d'Estiu únicament com un mitjà per al reciclatge acadèmic del professorat o com una caixa de ressonància de la lluita per les llibertats democràtiques contra la dictadura franquista començaven a preguntar-se: Ara ¿per a què hem de fer Escoles d'Estiu? Altres havíem viscut les Escoles d'Estiu d'una altra manera: [...] la possibilitat de construir un altre concepte de saber, de cultura i d'ensenyança que partísca de la realitat, els interessos i la visió del món dels oprimits [...]. Era necessari revisar el model d'Escoles d'Estiu que fins ara havíem defés [...]. Buscar més espais i temps per a la discussió col·lectiva sobre la pràctica i facilitar canals d'organització del professorat per a la renovació pedagògica, i reforçar la relació i la confluència amb altres moviments socials progressistes».³⁴

A més es van desplegar altres tipus d'altaveus per actuar al llarg del curs. Els seminaris permanents recopilaven textos, experiències i propostes sobre un tema (matemàtiques, sexualitat, la globalització, l'entorn, el projecte curricular, les escoles infantils, les escoles d'adults, literatura...), convocaven conferències, jornades, escoles de primavera, i editaven materials didàctics. Nasqueren revistes que amb més o menys periodicitat donaven compte de les activitats dels seminaris permanents i difonen les seues propostes.³⁵ D'altra banda, cada MRP intenta trobar suports i altaveus externs amb més o menys fortuna, establint contactes i convenis amb l'Administració autonòmica, els ajuntaments, els sindicats d'ensenyança, la universitat i altres moviments socials. En estos contactes no busquen només el suport econòmic, sinó també «una presència

³⁴ DELGADO, C.; MARTÍNEZ, À. «Les escoles d'estiu», *Renovació Pedagògica* 1, 18 (1990).

³⁵ *Aula Lliure*, a l'Aragó, des de 1979; *Portuam*, a l'Alt Aragó des de 1984; la *Revista Galega d'Educació*, en 1988, tenia 800 subscriptors i difonia 1.400 exemplars de cada número trimestral; *Renovació Pedagògica*, al País Valencià; el *Butlletí d'Acció Educativa*, a Madrid; *Kikiriki*, del MCEP d'Andalusia, mensual des de 1988; *Oratges*, a Menorca des de 1985, i *Investigación en la Escuela*, que, des de 1987, acompanya les jornades amb el mateix nom que reuneixen a Sevilla des de 1983 diversos grups defensors de la investigació renovadora del professorat a l'aula. Al País Basc el primer butlletí d'ADARRA, en 1980, advertia que no era possible assegurar-ne la periodicitat, perquè «la seva edició costa molt de temps que no tenim», però en reconeixia la necessitat, ja que en la seua assemblea general «es va veure que ADARRA no pot ser només una organització de jornades pedagògiques d'estiu o una sèrie de grups de treball que es limiten a tractar la metodologia de les distintes àrees. Es va fer insistència en la necessitat de tractar com a col·lectiu pedagògic temes més generals, com les notes, el bilingüisme, l'autoritarisme, la manipulació, el fracàs escolar i els psicològics». Després van començar a editar *Adartzale*, que amb més amplitud i periodicitat ha arribat fins avui.

pública més gran, un contacte més gran amb la societat, amb els mitjans de comunicació i amb les organitzacions socials que compartisquen, totalment o parcialment, orientacions i espais [...]».³⁶ També en molts dels consells escolars autonòmics tenien representació els MRP i la Confederació Estatal de MRP formava part del Consell Escolar d'Estat. Tanmateix, la falta de suport econòmic de l'Administració es fa evident.

Des del 2n Congrés s'advertia del creixement de l'escepticisme d'un sector del professorat cap a les propostes d'innovació, així com la dificultat de vèncer la inèrcia del sistema tendent a l'individualisme en la pràctica docent i la burocratització en la gestió dels centres: «Parlar de projecte de centre i d'autonomia és parlar en abstracte i crear falses expectatives si no queden ben clars els mitjans necessaris perquè esta autonomia es faça realitat (plantilles, estabilitat, personal no docent; recursos econòmics i materials, avaluació i control intern i extern).» També és constant la denúncia de les mancances en les polítiques reformistes i la constatació de la insatisfacció: «l'objectiu de l'Administració ha sigut adequar el sistema educatiu a les necessitats la producció i modernitzar-lo per homologar-lo amb els de la CEE [...]. Fonamentalment s'ha intentat accontentar l'Església i la patronal de l'ensenyança privada. [...] Els pares estan insatsifets amb la gestió democràtica que es pot desenrotllar. Els alumnes estan insatsifets amb una escola que no els serveix. Els docents estan insatsifets professionalment, atès que s'autoinculpen i no troben alternatives a un sistema escolar que fa aigües i genera frustracions.»³⁷ Els tres mesos de vaga de 1988 per reclamar l'homologació dels funcionaris docents evidenciaren les frustracions anunciades i afectaren els projectes que s'alimentaven dels sectors més dinàmics del professorat.³⁸

També s'alteraven les relacions que des del final de la dictadura s'havien establert entre el sindicalisme d'esquerres i la renovació pedagògica. Qüestions relacionades amb la formació del professorat i la qualitat de l'educació s'incloueren en algunes de les plataformes reivindicatives al País Valencià, el País

³⁶ «Los movimientos de renovación pedagógica: qué son, qué hacen, cómo actúan, cómo se organizan», *Conclusiones del XII Encuentro de MRP Baños de Montemayor 1991*. Ed. APEVEX, pàg. 10.

³⁷ *Conclusiones del II Congrés dels Moviments de Renovació Pedagògica*. Madrid: Mesa Estatal de MRP, 1989, pàg. 35, 21, 26.

³⁸ L'editorial de la revista *Trabajadores de la Enseñanza* de març de 1988, amb el títol «Reforma i Conflicte», deia: «La conflictivitat laboral en l'ensenyança pública ha tapat, en gran manera, el debat sobre la reforma del nostre sistema educatiu. És una conseqüència no desitjada pels sindicats convocants de la vaga de professors més gran que s'ha conegut en la història d'Espanya.» *Trabajadores de la Enseñanza*, 16 (abril de 1988), pàg. 3.

Basc i Canàries. Però, en els pamflets i assemblees de la vaga aquestes qüestions s'esfumaven enfront de la demanda d'homologació salarial dels treballadors de l'ensenyament amb la resta de funcionaris. Les propostes que havien identificat l'esquerra pedagògica antifranquista en el text de l'Alternativa Democràtica amb l'ensenyança del País Valencià i vinculaven sindicalisme i renovació pedagògica no estaven presents en la llarga vaga de 1988. De la defensa del cos únic d'ensenyants i la denominació dels docents com a «treballadors de l'ensenyament» en 1975, es passava en 1988 a la defensa de l'homologació funcional acceptant diferències en els complements retributius del professorat de primària, secundària i catedràtics.

Es tancava el període de les «reformes des de baix». El desenrotllament legislatiu de la LOGSE, els calendaris per a la realització dels projectes curriculars de centre i la publicació en el BOE dels decrets d'ensenyances mínimes emmarquen un altre període en què la iniciativa deixa d'estar en els centres i en els equips docents innovadors.³⁹ Els MRP observen en eixe desplegament de decrets un interès més gran pel control burocràtic i menys confiança en l'extensió de les bones pràctiques desenrotllades fins a aquell moment; continuen apostant per models de desenrotllament de currículum «de baix a dalt, de dins a fora», i desenrotllen estratègies per donar a conèixer experiències i materials que ajuden el professorat de cada centre a fer de l'elaboració del projecte curricular de centre (que estableix la normativa) un procés de deliberació en equip sobre àmbits de l'experiència comuna que els interessi canviar (l'avaluació, la tutoria, la coordinació, la convivència, la participació) i no un temps de compliment burocràtic d'ordes externes.

Entre els projectes que més interessaran els MRP en aquesta etapa es troba l'edició de materials curriculars que intentaven crear una alternativa al llibre de text. Les trobades estatals que se celebraven anualment discutien les característiques dels materials didàctics «per propiciar un treball creatiu per part dels professors i professores enfront de l'oferta única d'un mercat controlat per les grans multinacionals».⁴⁰ Juntament amb els materials, les escoles d'estiu i les publicacions, els MRP difonen experiències de centres que desenrotllen

³⁹ El IX Encuentro de Fedicaria va fer una anàlisi crítica d'aquest procés, que podem llegir a ROZADA, J. M. A. (coord.). *Las reformas de la democracia*. Oviedo: Federación Icaria; Plataforma Asturiana de Educación Crítica; KRK, 2003.

⁴⁰ «Conclusiones del XII Encuentro Estatal de MRP. Baños de Montemayor. Mesa Estatal, junio de 1991», en *Documentos MRP* núm. 2. Badajoz: APEVEX, 1992, pàg. 18.

formes alternatives d'organització del currículum o s'organitzen per afavorir la participació real de l'alumnat.⁴¹

En conjunt, la reelaboració del discurs, les aliances i l'organització són exemples d'estratègies de resistència, amb què els MRP respongueren a l'assentament del neoliberalisme des de la dècada de 1990.⁴²

Fins ací hem mostrat diversos factors per entendre la participació d'un moviment de mestres en la construcció de la democràcia i de l'educació com a dret, primerament desballestant el franquisme a les aules; després, creant espais de ciutadania implicada pedagògicament en la construcció d'un model educatiu democràtic; abans i després, lluitant contra la legitimitat i la reproducció de les desigualtats socials en l'ensenyament.

Els fulls anteriors volen ser també una invitació al debat al voltant dels moviments socials democratitzadors en l'educació. L'experiència narrada ens fa preguntar-nos, per exemple, sobre la formació del professorat i el protagonisme dels mestres en la construcció del present i del futur (concepte de ciutadania, currículum...); el desenvolupament de les institucions parlamentàries i l'espai dels moviments socials; la relació entre el sindicalisme i els moviments de renovació pedagògica, i la relació entre el desig, la utopia i la millora de la pràctica docent a l'aula i al centre.

⁴¹ «S'està al mateix temps en l'actitud i en el procés d'aprofundir teòricament, de produir documents, projectes, materials, d'avançar en l'experimentació el més rigorosa i àmplia possible, de recopilar, difondre, impulsar... de manera que, sense pretensió d'exclusivitat, els MRP constituïsquen un referent clar, plural, útil i autònom i tangible per a la construcció d'un model alternatiu d'escola pública.» *Conclusiones del XII Encuentro de MRP. Baños de Montemayor 1991*, APEVEX. pàg. 11.

⁴² LÁZARO, L. M.; MARTÍNEZ, A.; MAYORDOMO, A. «Perspectiva històrica de la innovació educativa en España 1970-2008», *Estudios sobre la innovación educativa en España*. Madrid: MEC, 2006, pàg. 59-315; MARTÍNEZ BONAFÉ, Àngels. *Els moviments de renovació pedagògica al País Valencià 1975-2000* (Memòria d'Investigació del Diploma d'Estudis Avançats, Universitat de València, 2006).