

La Renovación Pedagógica Hoy: Transformación y Defensa de lo Público y el Bien Común

Pedagogical Renewal Today: Transformation and Defense of the Public and the Common Good

Enrique Javier Díez-Gutiérrez ¹, Vicent Horcas-López ², Xabier Arregui-Murguiondo ³ y Núria Simó-Gil ⁴

¹ Universidad de León, España

² Universitat de València, España

³ Mondragon Unibertsitatea, España

⁴ Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, España

DESCRIPTORES:

Renovación pedagógica
 Transformación
 Educación crítica
 Sociedad
 Bien común

RESUMEN:

El trabajo de investigación que aquí se presenta es un intento por caracterizar el complejo concepto de la renovación pedagógica en el periodo actual. Tratando simultáneamente de delimitar este concepto y el de innovación educativa. Para ello se han analizado los discursos de doce personas expertas y prácticas, “referentes” en este campo educativo. El método seguido se enmarca dentro del enfoque de los Estudios Críticos del Discurso (ECD), utilizando en concreto el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Se han utilizado entrevistas semiestructuradas como instrumento de recogida de información. A partir del análisis de los discursos de las personas expertas participantes en la investigación se ha inferido un sistema de categorías que ha permitido delimitar las características principales de la renovación pedagógica en la actualidad. Los resultados desvelan el significado poliédrico del término estudiado, muestran las dimensiones que permiten su caracterización y los rasgos que lo diferencian del concepto de innovación. La discusión considera la necesidad de incorporar nuevas voces en su discurso desde las teorías decoloniales, el ecologismo, el feminismo autónomo y comunitario, el decrecimiento... En definitiva, desde las teorías del procomún, buscando así una redimensión y reactivación de la renovación pedagógica en la actualidad.

KEYWORDS:

Pedagogical renewal
 Transformation
 Critical education
 Society
 Common good

ABSTRACT:

The research work presented here is an attempt to characterise the complex concept of pedagogical renewal in the current period. At the same time, it attempts to delimit some boundaries between this concept and that of educational innovation. To this end, the discourses of twelve experts and practitioners, "referents" in this educational field, have been analysed. The method followed is part of the Critical Discourse Studies (ECD) approach, specifically using Critical Discourse Analysis (CDA). Semi-structured interviews were used as an instrument for collecting information. From the analysis of the discourses of the experts participating in the research, a system of categories has been inferred which has made it possible to delimit the main characteristics of pedagogical renewal at the present time. The results reveal the multifaceted meaning of the term studied, show the dimensions that allow its characterisation and the features that differentiate it from the concept of innovation. The discussion considers the need to incorporate new voices in its discourse from decolonial theories, ecologism, autonomous and community feminism, degrowth... In short, from the theories of the commons, thus seeking a reshaping and reactivation of pedagogical renewal at the present time.

CÓMO CITAR:

Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas, V., Arregui-Murguiondo, X. y Simó-Gil, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: Transformación, y defensa de lo público y el bien común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>

1. Introducción

Este trabajo parte de los resultados de un proyecto de investigación financiado por el MINECO y que tiene como objetivo el conocimiento, análisis y revisión de la Renovación Pedagógica en España (en adelante RP) en el periodo actual. En la revisión de la literatura vinculada al territorio español, la RP se muestra como un concepto poliédrico ligado al contexto sociohistórico del momento.

La ambigüedad con la que se ha definido la RP en las distintas olas y períodos históricos (Feu y Torrent, 2020; Martínez Bonafé, 2021; Pericacho, 2014, 2016) es un indicador de la dificultad de conceptualizar un término con una amplia y dilatada trayectoria en España. Incluso en los distintos periodos históricos se han utilizado los términos de reforma educativa, innovación y renovación pedagógica, para referirse a cambios educativos, aunque esos cambios se llevaran a cabo en diferentes planos. La diferencia radica en el origen del cambio, en los objetivos perseguidos o en la radicalidad del mismo, es decir, si conlleva una transformación en profundidad o es meramente epidérmico y parcial (Carbonell, 2022; Pericacho, 2014).

Tanto en Europa como en España ha existido una rica historia de RP repleta de conceptualizaciones, experiencias y prácticas. Muchas de ellas han constituido una crítica, incluso una ruptura al modelo de escuela convencional-hegemónica. En este sentido, la escuela no se ha presentado como algo homogéneo e inmutable a lo largo de los años. Algunas de las ideas más relevantes sobre la RP las encontramos en pensadores/as como Dewey, Freinet, Neill, Fröbel, Claparède, Luzuriaga, Giner de los Ríos, Ferrière, Sensat, Serrano o Rubiés; en las propuestas pedagógicas que desarrolló Ferrer i Guardia en la Escuela Moderna; o en las teorías personalistas de Freire y Milani entre otros (Pericacho, 2016; Soler 2015; Torrent y Feu, 2020).

El legado pedagógico que difundieron estos autores y autoras combinó tanto la crítica a un modelo tradicional de escuela, como la posibilidad de definir otros modelos pedagógicos alternativos. Así pues, el concepto de la RP se fundamenta en tradiciones pedagógicas que promueven una educación integral, crítica y emancipadora, abierta al entorno; democrática y participativa y con una visión transformadora del modelo de enseñanza en todos sus aspectos (Carbonell, 2022; Pericacho, 2016). Una visión comprometida social y políticamente que ha sido impulsada por los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) integrados por colectivos docentes que, desde su creación en los años 60-70, defendieron la escuela pública, popular y democrática, desde un compromiso emancipador vinculado con la transformación y la justicia social (Ortiz et al., 2018).

Aunque estas características fundamentan el término, este ha ido cambiando en la medida en que nuevas corrientes, enfoques, metodologías y teorías pedagógicas han ido apareciendo en la escena educativa actual, por lo que se ha evidenciado la necesidad de revisar y repensar el concepto de la RP y su visión respecto a la escuela y la educación (Llorente, 2003; Rogero, 2016).

Revisar y repensar lo que es y define actualmente a la RP en estos momentos consideramos que es una labor crucial. No solo porque parece que la fuerza aglutinadora de los MRP y el espacio cultural y de resistencia educativa de las escuelas de verano perdieron relevancia en la última década del siglo XX (Ortiz et al., 2018; Pericacho, 2016). Sino también porque se han producido sucesivas oleadas de propuestas de supuestas innovaciones educativas, vinculadas algunas a modas o a multinacionales tecnológicas, que no siempre apuestan por una RP en el sentido

integral y emancipador y cuya introducción no ha estado exenta de críticas (Díez-Gutiérrez, 2018).

La pérdida de relevancia de los MRP se vincula a factores sociales y políticos relacionados con las sucesivas reformas educativas que obstaculizaron la pervivencia del movimiento (Hernández, 2018), así como la pérdida de interés de nuevas generaciones de maestros y maestras pues cada vez eran menos docentes quienes experimentaban este lugar como un espacio de formación, y se hacía más presente la debilidad de este lugar para mantenerse como referencia social de una pedagogía alternativa que acababa siendo normativa (Molina, 2011). Así las cosas, era difícil incluir la experiencia individual de cada maestra y maestro en la construcción de la experiencia comunitaria y política de los MRPs. En este contexto, durante la década de los 90, el concepto de la RP cayó en desuso, siendo reemplazado en muchas ocasiones por el de innovación educativa.

El presente artículo parte de este marco para conceptualizar la RP de manera epistemológica y política en el periodo actual, establecer sus características y qué dimensiones abarca. Tal y como hemos señalado, entendemos que la RP es un concepto amplio, poliédrico, cargado de historia y vinculado al contexto pedagógico, cultural, político y social. Esto hace que no quede libre de ciertas limitaciones producidas o relacionadas por el contexto educativo actual, entre ellas el debate y/o la confusión entre innovación y renovación. Así, los objetivos de esta investigación han sido: identificar las características del concepto de RP en la actualidad vinculado a la transformación social y educativa, diferenciar los límites conceptuales con el término innovación educativa y aportar reflexiones de las tensiones a las que se enfrentan actualmente las prácticas educativas que se alinean con la RP.

2. Método

La metodología de investigación utilizada se enmarca en el enfoque de los Estudios Críticos del Discurso (ECD), un “conjunto de principios y teorías interdisciplinarias, en los que se integran diferentes enfoques para la exploración e interpretación crítica del nivel micro y macro-discursivo, cuyo núcleo de reflexión es siempre un problema social, cultural o político, relevante para la comunidad en la cual se produce, distribuye y comprende dicho discurso” (Pardo, 2012, p. 13). Los ECD son herederos de las propuestas de Van Dijk (1977, 2016), Fairclough (1995) y Fairclough y Wodak (1997).

Dentro de los ECD, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se ha ido constituyendo en un campo prometedor para la investigación educativa, en la medida en que permite describir, explicar y analizar las relaciones entre el lenguaje, el poder y los temas educativos, como las políticas educativas, las prácticas y los discursos enmarcados en las prácticas y las políticas educativas (Martínez y Flax, 2020). Este tipo de enfoque implica identificar los supuestos, las contradicciones, los significados ocultos, y la manera en que se legitiman estas prácticas y políticas en el ámbito educativo (Moreno, 2017).

El ACD ha permitido analizar las producciones y reflexiones realizadas por los propios protagonistas y partícipes de experiencias y trabajo de los movimientos de renovación pedagógica. Ha facilitado recoger sus puntos de vista y su propia revisión crítica de una experiencia desarrollada a lo largo de muchos años, que ellos mismos han protagonizado y que ha sido no solo un referente educativo histórico en la lucha antifranquista y por la actual democracia desde la escuela, sino en la actual defensa de la educación pública y laica, desde un modelo educativo y político radicalmente

inclusivo, democrático y crítico. Enfoque en el que se encuadra también el equipo de investigación.

Participantes

De cara a este trabajo de investigación, se seleccionó una muestra de 12 profesionales del ámbito educativo. Los criterios utilizados en la selección fueron los siguientes:

- Paridad: Participación de hombres y mujeres.
- Geografía: Profesionales de distintas regiones de España.
- Edad: Diferentes edades y experiencia profesional.
- Niveles educativos: Trabajan en distintos niveles, desde Educación infantil a Universidad.
- Trayectoria: Con diferente experiencia y participación en el ámbito de la RP.

En el siguiente cuadro, se recoge el listado de personas entrevistadas, así como la codificación seguida en el análisis de los datos.

Cuadro 1

Listado de codificación de profesionales entrevistados

Participantes	Elementos profesionales	Código
Angels Martínez Bonafé	Profesora de Secundaria. Vinculada a los MRP. Valencia	Ent-1-AM
Consol Aguilar Ródenas	Profesora de Pedagogía de la Universidad Jaume I. Vinculada a los MRPs. Castelló	Ent-2-CA
Cristina Carrascal Díez	Maestra de Primaria. Vinculada a los MRPs. Valladolid	Ent-3-CC
Fernando Hernández Hernández	Profesor de Educación en la Universidad de Barcelona. Ha investigado el ámbito de la innovación educativa.	Ent-4-FH
Inma Coscolla Girona	Maestra de Educación Primaria. Vinculada a los MRPs durante 20 años. Valencia.	Ent-5-IC
Jaume Carbonell Sebarroja	Periodista divulgador de educación. Ex director de la revista Cuadernos de Pedagogía. Barcelona	Ent-6-JC
Jaume Martínez Bonafé	Profesor de Pedagogía de la Universidad de Valencia. Vinculado a los MRPs.	Ent-7-JM
Julio Rogero Anaya	Maestro de Educación Primaria. Vinculado a los MRPs. Madrid	Ent-8-JR
Luis Torrego Egido	Profesor de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Vinculado a los MRPs.	Ent-9-LT
M. Ángeles Llorente Mayor	Profesora de Educación Secundaria. Vinculada a los MRPs. Valencia	Ent-10-MLL
Rafael Porlán Ariza	Doctor-investigador de la Universidad de Sevilla; con amplia trayectoria didáctica de las ciencias.	Ent-11-RPL
Rosa Gibert Moliner	Maestra de Educación Infantil. MRP La Conspiración Educativa. Valladolid.	Ent-12-RG

Instrumentos de recogida de datos

Se ha utilizado la entrevista semiestructurada como instrumento de investigación (Núñez y Santamarina, 2020), por ser la herramienta más idónea para profundizar y analizar la visión que tienen sobre la renovación pedagógica actual, desde un enfoque cualitativo y participativo, dando preeminencia a la voz y experiencia de sus actores principales, no tanto como objetos de investigación sino como sujetos protagonistas reflexivos y críticos (Calvo y Candón-Mena, 2023).

Se realizaron un total de 12 encuentros. Con el fin de ajustarse a los objetivos de la investigación se realizaron las preguntas, desarrollando una discusión estructurada en torno a la temática que aborda este trabajo. Pero con la suficiente flexibilidad para permitir que las personas entrevistadas se explicasen y pudieran aportar reflexiones y visiones más allá de las propias cuestiones planteadas y se pudiera profundizar en aspectos que no se habían contemplado inicialmente (Villareal y Cid, 2022). Dichos intercambios enriquecieron el marco de análisis. Todas las personas participantes han autorizado que su nombre se haga público y han firmado el consentimiento informado.

El siguiente cuadro recoge un esquema del guion seguido por las investigadoras y los investigadores en las entrevistas realizadas:

Cuadro 2

Guion de entrevista

Dimensiones	Cuestiones/Orientaciones
(Auto-) Presentación de la persona entrevistada	¿Nos puedes contar brevemente qué aspectos/hitos/momentos de tu trayectoria profesional destacarías en relación al tema que nos ocupa, la RP?
Acercamiento al concepto de RP	¿Qué entiendes o cómo definirías la RP actualmente? ¿Qué relación tiene con la actual innovación pedagógica? ¿La RP supone una innovación metodológica o va más allá?
Profundización en el concepto de RP	¿Qué características/dimensiones/categorías crees que permiten caracterizar y diferenciar la RP en la actualidad? Trata de justificar cada una de ellas.
Inciendo en algunos aspectos	Algunas de las dimensiones/categorías que pueden salir en la entrevista y que interesa indagar con mayor profundidad: 1) posicionamiento ideológico, 2) dimensión pública de la educación, 3) los procesos democráticos de la práctica educativa, 4) la transformación social y las prácticas emancipadoras, 5) Cooperación, 6) Investigación de la práctica, 7) Laicidad, 8) perspectiva inclusiva.
Cierre y agradecimiento	Momento final para ofrecer la posibilidad de añadir algo más que no se haya abordado y para el agradecimiento a la persona entrevistada.

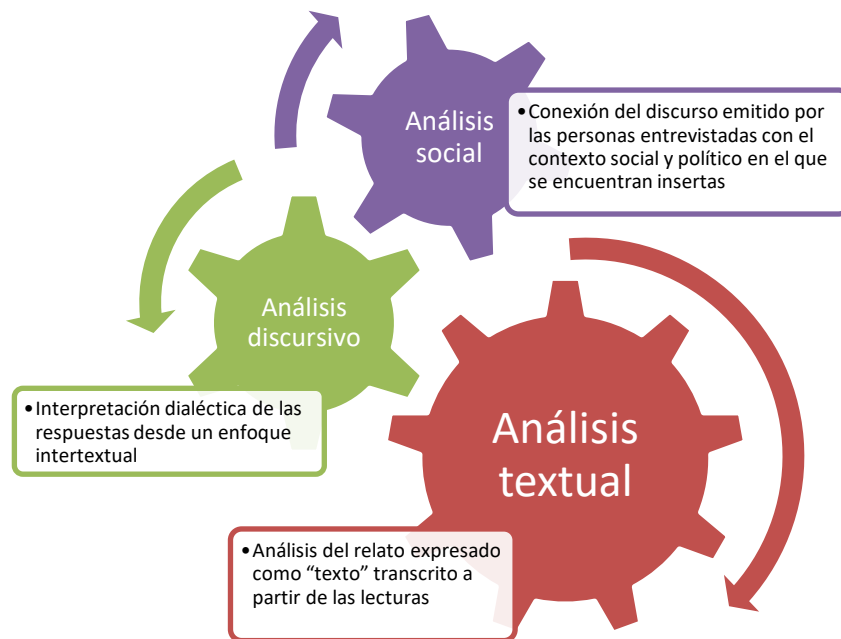
Tras el contacto inicial para solicitar la participación y establecer el momento más oportuno, se realizaron en un contexto de diálogo sosegado, sin presión de tiempos y adaptando el guion elaborado al discurso de la persona entrevistada, que se desarrolló en todos los casos de forma fluida y cercana. La duración de las entrevistas se encuentra entre los treinta y los noventa minutos, y han sido realizadas entre junio y julio de 2022 (excepto dos de ellas que se realizaron con anterioridad). Durante las conversaciones previas a la negociación con las personas entrevistadas, los investigadores y las investigadoras expresaron su afiliación, los fines del estudio, el destino de los datos y la petición de permiso para grabar (en audio) las entrevistas.

Análisis de datos

De cara al análisis de los relatos de las personas entrevistadas, se ha aplicado el Modelo Tridimensional propio del ACD (Fairclough, 1995; Gómez, 2015).

Las transcripciones de las respuestas de las entrevistas se sometieron inicialmente a lecturas repetidas para obtener una visión general.

Figura 1
Niveles de análisis crítico del discurso



Posteriormente, se analizaron considerando los tres niveles del ACD:

- **Análisis textual:** Análisis del relato expresado como "texto" transcrito a partir de las lecturas. Se extrajeron las palabras clave en torno a las que se elaboraban los discursos, así como los ejes y redes temáticas que les daban sentido y conectaban unas entrevistas con otras. Lo cual nos permitió establecer temas y categorías comunes o similares entre las diferentes personas entrevistadas. En torno a la pregunta: ¿Qué conceptualización, características, problemas y desafíos clave sobre la RP se pueden identificar en los discursos de las personas entrevistadas?
- **Análisis discursivo:** Interpretación dialéctica de las respuestas, centrando la atención en los modos en que las personas entrevistadas explican su mensaje desde un enfoque intertextual (desentrañando los múltiples discursos que están presentes dentro de las respuestas) y analizando críticamente el sentido de los discursos emitidos. En torno a la pregunta: ¿Qué presuposiciones o suposiciones subyacen a las representaciones de problemas, a los análisis y a las soluciones propuestas en las respuestas formuladas?
- **Análisis social:** Conexión del discurso emitido por las personas entrevistadas con el contexto social y político en el que se encuentran insertas y que condiciona el relato emitido, contribuyendo a reproducir o cuestionar el orden social. Este tercer nivel de análisis considera los efectos políticos e ideológicos que se configuran dentro de esa práctica social y que forman parte de las estrategias de hegemonía cultural, interrogándose respecto a cómo los contextos socioculturales, institucionales e ideológicos específicos operan en la reproducción de esos discursos. En torno a las preguntas: ¿En qué contexto sociopolítico se sitúa el discurso de la persona entrevistada? ¿Qué queda oculto, invisibilizado o sin problematizar en esas respuestas formuladas? ¿Cómo y de qué manera se construye las RP como la solución a los problemas y desafíos planteados?

Estos tres niveles están relacionados y no se entienden de forma aislada (Moreno, 2016). A continuación, se muestra en el Cuadro 3 la síntesis de cada categoría diferenciando los tres niveles.

Cuadro 3

Listado de categorías y niveles de análisis

	Análisis Textual	Análisis Discursivo	Análisis Social
Emancipación	Perspectiva emancipadora y transformadora	Se resaltan los aspectos comunes e intertextuales de todas las entrevistas que se centran en principios de transformación social y crítica, vinculados a la equidad y la justicia social con el fin de transformar el sistema educativo	Se destacan aquellos elementos del discurso analizado que, además, apuntan a una visión emancipadora y política de la RP vinculada al contexto social y a la transformación de la desigualdad y la mejora social.
Compromiso	Compromiso social, ético y político	Se recogen todas las intervenciones en relación al compromiso social y político del profesorado que vinculan las prácticas del centro educativo con el entorno social próximo con intención transformadora.	Se incide en el análisis de los discursos que hacen referencia al activismo social del profesorado y a la implicación de los centros en el cambio social y político.
Democracia	Perspectiva horizontal y democrática	Se atiende a los términos y textos que reflejan una perspectiva de trabajo y defensa de la práctica democrática y la participación horizontal de todos los agentes de la comunidad educativa.	El análisis en esta categoría se ha centrado en la implicación en la defensa de los valores y principios de una cultura democrática en el modelo social desde una perspectiva crítica.
Pública	Defensa de lo público	Se analizan aquellos elementos más relacionados con lo público como un espacio educativo de encuentro y convivencia entre diferentes que garantiza la equidad, la cohesión social y el bien común.	Se rescatan las referencias textuales que aluden a la defensa de lo público y la escuela pública como elemento sustancial de un modelo democrático y de sociedad justa y del bien común.

3. Resultados

Las categorías que surgen como características descriptivas de la RP en la investigación desarrollada se podrían sintetizar en la Figura 2. Se presentan a continuación los resultados. En este apartado se destacan las citas literales que fundamentan la construcción de conocimiento que las personas entrevistadas realizan en torno a las categorías emergentes en la recogida de datos.

3.1. Emancipadora y transformadora

La primera categoría emergente que aparece en las entrevistas como característica definitoria de la RP, es el carácter emancipador y transformador en el sentido freiriano (ENT-7-JM). “Una transformación social hacia la utopía, hacia la justicia universal, hacia la equidad, hacia la felicidad de toda la comunidad” (ENT-12-RG).

Es decir, “la RP conlleva la transformación del sistema educativo, de las personas que lo habitan y de la sociedad en la que está inserto” (ENT-8-JR). En este sentido la RP plantea una concepción de la educación más allá de lo estrictamente escolar. Una “educación integral” más allá de los muros del aula “para una vida plena” vinculada a la democracia y a la emancipación: “para entendernos a nosotros mismos como

personas, entenderse con los demás y para participar activamente en el mundo en el que le ha tocado vivir y mejorarlo” (ENT-10-MLL).

Figura 2

Categorías de la RP según las personas entrevistadas



Eso supone “darle a la gente la posibilidad de pensar por sí misma y que pueda, desde una reflexión crítica, saber analizar los discursos de poder e intentar desmontarlos para tener autonomía suficiente para poder construir su propio proyecto de vida” (ENT-7-JM). Como explica otra de las personas entrevistadas: “Emancipar quiere decir hacer consciente a una persona de su realidad y darles las herramientas necesarias para cambiarlas. Esto está muy vinculado a lo que llamamos justicia social” (ENT-10-MLL).

Por lo tanto, y para quienes hemos entrevistado, la RP está ligada, en ese sentido freiriano, “a la pedagogía crítica emancipadora y a la educación como práctica de la libertad, que proponen una pedagogía transgresora, desobediente e insumisa con la escuela dominante: la escuela del capitalismo” (ENT-8-JR). Algunas de las opiniones relacionan la RP con pedagogías contrahegemónicas:

(...) va contra corriente del actual modelo educativo [conservador, clasista, instruccionalista y selectivo], pues se empeña en la transformación del mismo. (...) la RP es la que busca la transformación de la escuela, persiguiendo un modelo educativo más integral, crítico y comprometido con el mundo en que vivimos. En ese sentido, la RP siempre pretende ser emancipadora. (ENT-9-LT)

Que basan su potencial transformador en una educación emancipadora. En definitiva, una RP con vínculos afectivos hacia el hecho y el quehacer educativos, es decir:

Un elemento fundamental para la existencia de la RP: la presencia en el corazón de ésta de ideales educativos, de sueños de emancipación. Las personas que llevan a cabo la RP aman la educación y han hecho de la misma parte de su vida, no una tarea profesional separada del resto de actividades que tenemos como seres humanos. Este aliento utópico es la energía que alimenta a la RP. (ENT-9-LT)

Como dice una de las personas entrevistadas: “La RP es la forma de lucha contra las injusticias sociales desde la escuela. La RP es el arma que tenemos desde la escuela para mejorar el mundo” (ENT-12-RG).

3.2. Comprometida social, ética y políticamente

Vinculado a este enfoque de la RP como educación emancipadora y transformadora aparece una segunda categoría emergente que considera una característica básica de la RP el compromiso social, ético y político del profesorado que participa en ella. Porque sin compromiso, también en el sentido freiriano del término (ENT-11-RPL), “se convierte, como está ocurriendo, en moda, escaparate o simple penetración de aparataje tecnológico” (ENT-9-LT).

Este compromiso social, supone una visión de la educación como herramienta e instrumento para la búsqueda y construcción colectiva de un mundo más justo y equitativo (ENT-12-RG). Educar para la transformación social y la mejora del mundo y el espacio que habitamos:

en la práctica exige la presencia de los problemas vivos de la sociedad en la escuela como contenido central del currículo, y la presencia de la escuela en la sociedad implicándose en la comunidad de proximidad en la que vive. Nadie que esté ligado a la RP puede ser un ‘extraño sociológico’, sino que se implica ética y políticamente con sus conciudadanos. (ENT-8-JR)

Por eso, la escuela de la RP enseña para el compromiso ciudadano como fin esencial de la educación, implicándose, por ejemplo, en movimientos sociales o en la solución de los problemas del entorno (ENT-11-RPL). La RP, por lo tanto, “es una práctica que necesariamente se enraíza en políticas anticapitalistas, en políticas antisistema, en políticas antifascistas, en políticas feministas, en políticas decoloniales, etc.” (ENT-10-MLL). La RP, “sin este posicionamiento [ideológico y político], no tiene sentido” (ENT-12-RG).

Uno de los rasgos esenciales de la RP es “la conexión con el contexto social en el que cada uno está viviendo”, lo cual supone participar en la política, en los sindicatos... “yo no entiendo que no haya una implicación política, sindical y social de los profesores/as porque si no para qué estamos educando” (ENT-10-MLL). Tal como señala otra de las personas entrevistadas:

Desde la RP, todos los docentes hemos estado vinculados a las políticas del lugar donde trabajábamos. Y no solo éramos unos trabajadores y hacíamos nuestro trabajo y ya está, sino que éramos gente que estábamos vinculados a la comunidad. (...) Y es verdad, algunos estilos biográficos de aquellos tiempos eran más “apostólicos” porque tenían que ver con una entrega total. Pero creo que sí tiene que haber un vínculo con la comunidad, un vínculo participativo, político. (ENT-7-JM)

Para ello, se considera necesario, tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado, una

formación docente que garantice el compromiso ético y político del profesorado (...), una formación entre iguales que genera saberes compartidos y la visión de una educación que promueve personas críticas, capaces de comprometerse con la transformación del mundo en que viven. (ENT-8-JR)

Recuerdan que una de las reivindicaciones históricas de la RP fue el modelo del cuerpo único docente (Díez-Gutiérrez et al., 2018), reclamado también por los sindicatos de educación, y que ahora se ha olvidado de forma casi unánime en las demandas de la comunidad educativa:

como una titulación única, para todo desde infantil hasta la universidad, y que esta gente tiene que trabajar toda junta. Los profesores de Universidad tendrían que pasar por infantil, primaria, secundaria antes de llegar a la universidad y hacer un ciclo formativo que se retroalimente permanentemente... Es una idea central de la RP que es clave. (ENT-10-MLL)

3.3. Horizontal y democrática

Una tercera categoría que aparece de forma clara en esta investigación es que la RP exige un modelo de educación horizontal y democrática, pensando en la participación de toda la comunidad educativa y social: “Frente a las reformas educativas, que se realizan de arriba-abajo, la RP es horizontal e implica la presencia y participación de la comunidad educativa” (ENT-9-LT). Que se viva esa democracia en la práctica educativa:

Aquí la cuestión es que para que el proyecto sea un proyecto público se tiene que romper en la escuela con los estamentos y las corporaciones, para volver a la comuna, a lo común y debatir y decidir entre todos/as el proyecto que se quiere para la escuela pública. Yo ahora, vincularía el concepto de lo público al concepto del procomún. (ENT-7-JM)

Las escuelas deben ser, por lo tanto, desde el punto de vista de la RP, auténticas escuelas de democracia (Apple y Beane, 1999), en donde no solo se enseña y se aprende la democracia en la práctica educativa y cotidiana del aula y del centro, sino que se implica la comunidad educativa en la participación y construcción de una democracia social en su entorno (Cortés et al., 2020).

La RP no se puede entender sin una escuela democrática, porque la RP es un movimiento que se va tejiendo entre toda la comunidad y para el bien de la comunidad. (ENT-12-RG)

Aprender a participar, participando, desde lo cotidiano del aula propiciando experiencias vitales significativas con sentido crítico (ENT-11-RPL), hasta el funcionamiento y organización del centro o las decisiones sobre los presupuestos económicos de una forma participativa (presupuestos participativos),

las escuelas son unos de los lugares privilegiados que quedan para ensayar la participación democrática: Toda la experiencia de un aula se puede convertir en un proceso democrático en el que enseñes a la persona a defender sus derechos, sus deberes, a dialogar con el otro, a compartir y a debatir sobre cualquier tema. Eso en la escuela, lo mismo con la familia, lo mismo con el entorno. (ENT-10-MLL)

El problema, señala esta experta, es que “muchos docentes no quieren ceder su espacio de poder” (ENT-10-MLL). Esta horizontalidad y democracia participativa que exige la RP, supone una práctica colectiva, cooperativa y de apoyo mutuo, que persigue ampliar el derecho a la educación, los derechos humanos y la democracia participativa (Simó-Gil et al., 2018). Un trabajo colectivo en red con la comunidad educativa y el entorno, donde para educar a uno solo de sus miembros se necesita el esfuerzo colectivo de toda la tribu:

Este trabajo, en red, con el resto de los compañeros y compañeras, para mí es imprescindible. (...), y lo es, por supuesto, con las familias, con los niños y niñas que son este núcleo que nos hace seguir creciendo y tejiendo todas estas propuestas, y también con el pueblo, con la ciudad. (ENT-12-RG)

3.4. Educación pública

Una cuarta categoría emergente es lo público. “La RP está anclada en la defensa y construcción de lo público y lo colectivo en la educación” (ENT-8-JR). En el sentido de una educación pública, entendida como servicio público no mercantilizado ni privatizado o convertido en negocio y medio para conseguir otras finalidades, sean beneficios económicos o ideológicos.

Por eso hay quienes consideran que la RP solo es posible en la pública (ENT-8-JR), al mismo tiempo que se demanda que las escuelas públicas tengan un planteamiento

comunitario y público, como servicio público, y dejen de “estar amaestradas” y ser “la voz de su amo, la voz de la administración” (ENT-12-RG). De ahí, que

los centros públicos se convierten en comunidades de reivindicación constante, haciendo propuestas a la administración y solicitando los recursos que necesitan. La protesta les hace fuertes y la protesta te da los medios, otro elemento básico de los Movimientos y la gente que trabajamos en la RP. (ENT-10-MLL)

Un efecto colateral que aparece en el análisis de algunas de las personas entrevistadas es la demanda de suprimir el sistema de conciertos educativos, es decir, la financiación pública de la educación privada: “hay que acabar con la escuela concertada” (ENT-11-RPL). Lo expresan con distintas opiniones: “cuando a mí me hablan de las concertadas yo pienso que están restando recursos a la pública, que no tenemos por qué dirigir los recursos a la empresa privada. La mayoría son empresas religiosas” (ENT-2-CA).

No obstante, en los movimientos de RP:

siempre hubo un debate muy intenso en la diferenciación entre lo público y lo estatal. Una cosa son las escuelas del Estado y otra las escuelas públicas. Y es que lo público es una construcción colectiva, es una construcción de base, es una construcción que nace de la participación popular y el Estado tiene que financiar, tiene que mantener, tiene que garantizar que el derecho que tienen todo el mundo a la educación sea garantizado. (ENT-7-JM)

Es decir:

Lo público es un espacio vivo de controversia y es un espacio de lucha social también. El debate público, el debate construido desde la base es absolutamente necesario porque no hay un concepto único, unitario. Es fundamental la necesidad del debate para que afloren las divergencias y para que desde las divergencias se pueda construir procesos a través de los cuales se pueda desarrollar un proyecto que sea de todos, que todos/as puedan estar reconocidos. Este es un proceso complejo, es un proceso de participación popular. Con los presupuestos participativos se ha demostrado que es posible poner a la gente a discutir y decidir sobre las políticas públicas, cuando la educación es una política pública. (ENT-7-JM)

En este sentido, para la RP lo público entendido como lo “de todos y todas” (ENT-10-MLL) es considerado el único espacio que garantiza la equidad y el bien común (ENT-12-RG; ENT-11-RPL)

Las únicas escuelas en las que entran todos y todas en este momento son las escuelas públicas que no le cierran el paso a nadie: están los inmigrantes, los pobres, los ricos, los hijos de médicos, de carpinteros (...) juntos se educan, vas a hacer una sociedad más cohesionada, más libre en la cual todos van a aprender a convivir con todos. (ENT-10-MLL)

Un sistema público que “tenga como referentes clave la laicidad, la financiación adecuada, la formación docente adecuada...” (ENT-11-RPL). Porque la defensa de lo público conlleva la defensa también de la laicidad, como parte de esa defensa de lo común, de lo que nos une y no de lo que nos separa, por una parte, pero por otra, en la defensa de la libertad de conciencia de los menores y de una educación científica al margen de todo dogma y adoctrinamiento religioso: “No cabe la religión en una escuela democrática y científica” (ENT-12-RG). La RP defiende el modelo de escuela pública unida a un deseo de equidad y justicia social:

Porque sólo en el espacio público es posible la realización efectiva del derecho a la educación y al éxito educativo de todos, (...) el espacio propicio de la RP es la escuela pública, (...) si no está ligada a lo público y a la escuela pública que queremos, como referente utópico, creo que no hay RP. Habrá reformas pedagógicas, modernización pedagógica, innovación educativa, ... pero si la RP no está en la construcción de lo público y lo colectivo, de la escuela pública científica, democrática, laica, inclusiva, plural, convivencial, ecológica, etc., no es RP. (ENT-8-JR)

En definitiva, para la construcción de lo público se considera necesario e imprescindible el compromiso social y político docente.

4. Discusión y conclusiones

Si bien las características anteriormente citadas son reconocidas por las 12 personas entrevistadas, hay que matizar algunos aspectos. Así, la concepción de la RP que construyen se sitúa en 3 planos distintos: el político-ideológico, el histórico y el de las prácticas pedagógicas con una mirada compleja. Todas coinciden en la importancia de los tres planos, pero no en el grado de relevancia de cada uno de ellos ni en los modos cómo han marcado la trayectoria de la RP.

En el plano político-ideológico la mayoría de las personas entrevistadas destacan la RP como un movimiento político por una educación pública, justa y equitativa que persigue una educación integral, crítica y vinculada a la transformación emancipadora del mundo. Algunas reconocen que este compromiso político actualmente exige un diálogo crítico con el Estado y las Comunidades Autónomas, como garante de la educación pública. No obstante, el plano político-ideológico de la RP no es uniforme, ni todas las personas entrevistadas comparten una perspectiva unívoca con la perspectiva transformadora de la RP en la actualidad. Algunas de las personas entrevistadas consideran que, actualmente, “la escuela que realiza RP mejora las vidas del alumnado y las de los docentes, pero no transforma la sociedad” (Ent-5-IC).

En el plano histórico se reconoce la genealogía de la RP vinculada a movimientos educativos de liberación y transformación pedagógica como la Escuela Nueva o la ILE. Construir la genealogía de la RP permite contextualizar el poder que tuvieron los MRPs en las decisiones educativas, como un espacio de resistencia en *les Escoles d'Estiu* durante la década de los años 60-70, para transformarse en un espacio de diálogo crítico con el Estado durante la transición democrática. Esa genealogía da sentido a repensar la práctica docente de la RP en la actualidad, abogando en algunas entrevistas por retomar el impulso, el compromiso y algunos de los planteamientos que impulsaron la RP en ese período, y que, actualmente, se han reducido o abandonado en un contexto con menor confrontación, como fueron los inicios de la democracia tras la dictadura franquista.

En el plano de las prácticas pedagógicas con una mirada compleja las personas entrevistadas plantean que la RP conlleva prácticas educativas en los centros y las aulas con cambios educativos profundos, no epidérmicos que “transformen el modelo de enseñanza en todos sus aspectos y vinculados a la construcción de relaciones sociales basadas en la igualdad y en la diversidad” (Ent-1-AM), que “tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (...) y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula” (Ent-6-JC). Dichas prácticas se nutren del saber docente compartido: “que nace de la experiencia práctica, un saber construido desde el conocimiento práctico del docente, que se construye básicamente desde la colaboración” (Ent-7-JM).

Dichos planos contribuyen a mostrar una concepción poliédrica y compleja de la RP. Así, la RP, tal y como hemos señalado, es entendida como movimiento, como un saber práctico, construido desde la experiencia, desde el conocimiento práctico del docente, pero también desde una mirada histórica desde la cual se vincula y le confiere un significado concreto, que tiene una dimensión ético-política con una perspectiva de futuro y de transformación socioeducativa en función de un modelo inclusivo, de justicia social y ecológica, y de bien común.

Sin embargo, este concepto de RP no ha estado libre de limitaciones, críticas y amenazas atravesadas por el contexto sociohistórico recorrido a través de los años. Las diversas voces a las cuales hemos entrevistado han señalado una serie de limitaciones que recogemos a continuación.

Una de las primeras limitaciones que se han señalado es la necesidad de abrir los marcos conceptuales y repensar el concepto de renovación para despertarla del estado de letargo en el que está sumida. Así lo señala una de las personas entrevistadas:

La RP, actualmente, está un poco aletargada, yo creo que está algo asustada por la innovación. La innovación está mostrando todas sus plumas brillantes... y entonces, como la RP no siempre se ha reforzado de este carácter político, de mejora social, de equidad, de esta busca de la utopía, de un mundo mejor... ante el despliegue de la innovación yo creo que está aletargada, y creo que hay que despertarla, hay que despertarla desde luego. (Ent-12-RG)

En este sentido el concepto de RP se enfrenta al reto de evolucionar y ampliar sus marcos conceptuales como cualquier política de transformación e incorporar otras voces desde las teorías decoloniales, el ecologismo, el feminismo autónomo y comunitario, el decrecimiento... El enfoque decolonial plantea nuevas miradas al concepto de RP, desde las propuestas de Frantz Fanon o Paulo Freire, que pueden aportar una visión de una educación otra que ponga en valor y redimensione las distintas expresiones culturales, sociales y filosóficas, para desaprender a pensar únicamente desde las categorías coloniales. Ramos y otros (2020) lo proponen como un desmontaje de relaciones de poder y de la construcción de un saber jerárquico, racista, machista y clasista junto a los imaginarios que fueron creados y exportados en el mundo colonial/occidental. En palabras de Catherine Walsh (2013), este proceso se abre a “la creación de modos ‘otros’ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir” que nos lleven a relaciones más justas y equitativas de resistir, (re)existir y (re)vivir.

Asimismo, es crucial avanzar en la RP en una pedagogía ecosocial del decrecimiento. Vivimos en un planeta finito y es urgente aprender a vivir mejor con menos, ante el agotamiento de los recursos y el deterioro de las condiciones de vida en la Tierra. Para ello la RP tiene el reto de introducir entre sus prioridades el descolonizar y reeducar el imaginario dominante anclado en el desarrollo sin límites, para aprender a cubrir las necesidades propias y comunitarias de la sociedad sin comprometer la expansión de la vida (Díez-Gutiérrez y Palomo-Cermeño, 2022). Finalmente, la RP debe repensar un modelo educativo que aborde de forma integral la perspectiva de la igualdad entre hombres y mujeres, desde un feminismo autónomo y comunitario que combata el discurso antifeminista del neofascismo que está resurgiendo, pero también el relato victimista del neomachismo que se refugia en una "masculinidad tradicional agraviada" ante los cambios y la pérdida de privilegios que conlleva el avance en igualdad (Alabao, 2022). En definitiva, tiene que ser construido desde teorías del procomún, buscando así una revisión del propio concepto.

Otra de las limitaciones que han aparecido en las entrevistas es la confusión entre el concepto de innovación y el de renovación. En este sentido, el significado de la innovación, si bien tiene distintos significados entre las personas entrevistadas, la mayoría de quienes han sido entrevistados señalan la importancia de no confundir la innovación educativa con la RP, porque es fácil encontrar acciones educativas asociadas a la innovación que están al servicio del mercado, o no responden a un modelo crítico de transformación, justicia y emancipación social. En estos casos se reduce, fundamentalmente a técnicas y métodos de educación y no se cuestiona el porqué y el para qué enseñar que sólo modifican de forma superficial las prácticas

educativas sin cuestionar la finalidad y el sentido político del cambio en contraposición al carácter transformador de la RP que lleva a tomar conciencia de un entorno global con innumerables problemáticas y al mismo tiempo necesitado de reconocimiento crítico y propuestas emancipadoras (Ramonet, 2020). En este contexto, la innovación no se vincula a un compromiso docente ni a una transformación de la realidad social injusta y desigual. Es decir, no va dirigida a un cambio de fondo de la “gramática”, la “sintaxis” y la “semántica” escolar, como plantean ya diversas investigaciones (Feu y Torrent, 2021).

Buena parte de los discursos de la innovación educativa se diferencian de los discursos de la RP, porque no cuestionan el modelo educativo de fondo. Desde esta perspectiva, la innovación se sitúa como un movimiento al servicio del mercado que no problematiza las injusticias del capitalismo en una sociedad en constante aceleración que no cuestiona las injusticias ni las desigualdades (Rogerero, 2016). El lugar que históricamente ha tenido la RP vinculada a los MRP más comprometidos desde el punto de vista político y social (Hernández, 2018) se relaciona con lo que Laudo (2021) define como una pedagogía sólida de tradición progresista y transformadora.

A diferencia de algunas de esas concepciones de la innovación educativa más centradas en “métodos de apariencia novedosa para objetivos y fines antiguos y cuestionables” que Laudo (2021, p. 148) vincula con una pedagogía gelificada, la RP aspira a ser una práctica comprometida, consciente y política sobre los fines de la educación que pretende sostener una visión global y crítica de la educación, con el deseo de crear un proyecto de escuela pública para y con todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, como así han constatado otras investigaciones recientes también (Ortiz y otros, 2018).

No obstante, señalar que hay procesos de innovación y de cambio que se asocian o pueden estar vinculados con la RP. Son aquellos que entiende la innovación, tal y como la define Escudero (2019), como un proceso capaz de conectar lo pedagógico y los centros con la sociedad, la democracia, la justicia y la equidad con el fin de integrar y plantear críticamente el qué, el porqué, el para qué y el cómo de la educación hacia un horizonte de emancipación y transformación de mayor justicia social y ecológica. Por eso, si bien el término innovación se utiliza con muchos significados (García Gómez y Escudero, 2021) y en multiplicidad de contextos (Hernández, 2017), no estarían entroncados con la RP aquellos procesos de innovación que comparten la perspectiva empresarial de modelos productivos basados en resultados, que contribuyen a la construcción educativa de un sujeto neoliberal (Díez-Gutiérrez, 2018; Hernández, 2017; Laval y Dardot, 2013) o que asientan más el enfoque capitalista y neoliberal del modelo social.

En este sentido, otro elemento que se señala como una dificultad añadida en el avance de la RP hacia un horizonte transformador en el seno de la escuela pública es el grado de radicalidad ideológica en el análisis y en el enfoque de lo educativo en el discurso actual. Y esto entendido desde dos miradas: por un lado, la asunción acrítica del relato emanado del solucionismo tecnológico en el ámbito educativo, que está cediendo la soberanía digital a las nuevas corrientes neoliberales que están entrando y tomando la educación. Lo cual Laudo (2021) identifica con una pedagogía gaseosa basada en una ecología del aprendizaje que sobre-responsabiliza al individuo de sus éxitos y fracasos y se olvida de la responsabilidad de la sociedad y de las instituciones. Y, por otro lado, un cambio de perfil de las personas que entran en la docencia que se traduce en un menor compromiso y posicionamiento político crítico a estructuras políticas como sindicatos pero que encuentran sus referentes en otras redes educativas más centradas

en los procesos de aprendizaje y las experiencias educativas con el fin de transformar aspectos concretos del centro educativo, del ciclo o de la etapa (Tort, 2019).

Estos dos elementos tienen mucho que ver con el cambio en los modelos de formación del profesorado, tanto inicial como permanente, y en la manera de entender la colaboración docente y el intercambio de experiencias educativas. Ya hemos señalado que la RP supone un movimiento, un estar en relación con las otras personas, de horizontalidad, de construcción colectiva; de la vida cotidiana en las aulas y de las metodologías, pero también de los roles educativos de docentes, discentes y familias, de la organización y funcionamiento de los centros educativos, y de la posibilidad de un cambio radical en la escuela, tanto de las cuestiones fundamentales del hecho educativo, como de las prácticas pedagógicas que se sostienen en los centros educativos (Feu y Torrent, 2020, 2021). Esto es lo que muchos de los modelos de formación actuales no incorporan, pues están más centrados en promover una formación como negocio o empresa técnica que propone ofertas formativas que responde a los intereses del mercado más que a las necesidades pedagógicas expresadas por los centros (De Castro, 2015; Martínez Bonafé y Rogero, 2021).

Por último, hay que señalar que otra de las limitaciones, ligada a la anterior, que repercute en el compromiso docente y en la capacidad de transformación social es la creciente despolitización del profesorado, pero también de los equipos y los centros docentes. Tal y como ya hemos señalado, una de las características de la RP es el compromiso social, ético y político del profesorado. La RP, impulsada por los MRPs, ha estado vinculada, históricamente, a movimientos progresistas de izquierda y, actualmente, este monopolio está en disputa con otros discursos tecnocráticos, individualistas, neoliberales... que proyectan una desideologización del debate docente, neutralizando así gran parte de las iniciativas construidas por la RP en los años anteriores (Martínez Bonafé y Rogero, 2021).

En cuanto a la prospectiva futura de investigación en esta línea, consideramos fundamental recoger también las voces del alumnado que ha vivido bajo la influencia de centros y profesorado comprometido con la RP, y analizar su impacto en relación a su concepción sobre la educación y los compromisos con la transformación social. Así, se considera fundamental abordar, por una parte, las dificultades que supone ajustar un movimiento de estas características a una sociedad neoliberal, regida por criterios muy diferentes en cuanto a modos de construcción de la profesión docente, y por otra parte, la manera de incorporar las problemáticas ecosociales, feministas y de igualdad o decoloniales, esenciales en la actualidad.

Agradecimientos

Este trabajo parte de los resultados de un proyecto de investigación financiado por el MINECO titulado “Resituando la Renovación Pedagógica en España desde una perspectiva crítica”. IP: Nuria Simó de la Universidad de Vic. Ref: PID2019-108138RB-C22. Investigación concedida en la convocatoria del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, para el año 2019, ayudas a “Proyectos de I+D+i” en el marco del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, del Plan Estatal de I+D+i (BOE nº 220, de 13 de septiembre de 2019). Duración 3 años (2020-2023).

Referencias

- Alabao, N. (2022). Por una democracia feminista (siempre por hacer). *Nueva Sociedad*, 298, 109-120.
- Apple, M. y Beane, J. A. (1999). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Calvo, D. y Candón-Mena, J. (2023). Cartografías tecnopolíticas: Propuesta para el mapeo colaborativo desde la investigación-acción participativa. *Cuadernos.info*, 54, 23-44.
<https://doi.org/10.7764/cdi.54.51847>
- Carbonell, J. (2022). *La aventura de innovar*. Morata.
- Cortés, P., Rivas, J. I., Márquez, M. J. y Blas, A. (2020). Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía. *Izquierdas*, 49, 2351-2377.
- De Castro, A. (2015). *Vida cotidiana y renovación pedagógicas en el primer ciclo de educación infantil. Un estudio de caso* [Tesis Doctoral]. Universitat de València.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo. Otra educación es posible*. Octaedro
- Díez-Gutiérrez, E. J., Dolz Romero, L. y Fernández Salas, A. F. (2018). Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: Propuestas a debate. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 28, 94-116.
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Palomo-Cermeño, E. (2022). La formación universitaria del futuro profesorado: La necesidad de educar en el modelo del decrecimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(2), 231-250.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91505>
- Escudero, J. M. (2019). Innovación y calidad en educación. En M. Martínez y A. Jolonch (Coord.), *Las paradojas de la innovación educativa* (pp. 124-156). Horsori.
<https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.12>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Longman.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. En T. Van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (pp. 258-284). Sage.
- Feu, J. y Torrent, A. (2020). Aproximació al tercer impuls de la renovació pedagògica, entre l'adaptació inevitable i la resistència transformadora. *Temps d'Educació*, 59, 237-254.
- Feu, J. y Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: ¿De qué estamos hablando? En J. Feu, X. Besalú y J. M. Paludàrias (Coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 19-54). Morata.
- García Gómez, R. J. y Escudero, J. M. (2021). Presentación. Innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 5-12.
- Gómez, H. (2015). Análisis crítico del discurso al campo del currículum de la formación inicial docente en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 311-322.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100018>
- Hernández, F. (2017). Afavorir innovacions que canviïn la gramàtica de l'escola i les relacions pedagògiques, i que qüestionin la creació d'un subjecte neoliberal. *Revista Catalana de Pedagogia*, 12,17-37.
- Hernández Díaz, 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.
<https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- Laudó, X. (2021) Pedagogías del siglo XXI: Una cartografía. En J. Feu, X. Besalú y J. M. Paludàrias (Coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 139-160). Morata.

- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Llorente, M. A. (2003). Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque*, 17, 71-86.
- Martínez Bonafé, J. (2021). Los movimientos de renovación pedagógica en España. De la ley general de educación hasta nuestros días. En J. Feu, X. Besalú y J. M. Paludàrias (Coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 85-108). Morata.
- Martínez Bonafé, J. M. 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>
- Martínez, M. y Flax, R. (2020). Desalienar el ACD: Una revisión de la noción de ideología para devolver la crítica marxista al análisis crítico del discurso. *Pensamiento al Margen*, 12, 54-66.
- Molina Galván, D. (2011). Investigar la práctica viva de la renovación pedagógica. *DUODA*, 40, 111-126.
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, 25, 129-148. <https://doi.org/10.14482/zp.25.9799>
- Núñez, M. P. y Santamarina, M. (2020). Criterios para la elaboración y validación de instrumentos de investigación cualitativa: Un modelo de entrevista clínica semiestructurada. En E. López-Meneses (Coord.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 229-239). Octaedro.
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, 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>
- Pardo, N. G. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, 41-62.
- 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. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Popular.
- Ramonet, I. (2020, 7 de mayo). La pandemia y el sistema-mundo. *Le Monde Diplomatique*. <https://mondiplo.com/la-pandemia-y-el-sistema-mundo>
- Ramos, J., Martínez Martín, I. y Blanco García, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Izquierdas*, 49, 2103-2126. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>
- Rogero Anaya, J. (2016). Innovación educativa y transformación social. Claves de una innovación educativa transformadora. *Revista Convives*, 15, 5-13.
- Simó-Gil, N., Tort-Bardolet, A., Barniol, M. y Pietx, T. (2018). Learning democracy in a new secondary school. *Power and Education*, 10(2), 166-180. <https://doi.org/10.1177/1757743818756912>
- Soler Mata J. (Ed.). (2015). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX: Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Rosa Sensat.
- Torrent, A. y Feu, J. (2020). Educational change in Spain: Between committed renewal and innocuous innovation. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(1), art 5.

- Tort, A. (2019). Escoleres, territori, treball en xarxa i innovació en educació. En M. Martínez y A. Joloch (Coords.), *Les paradoxes de la innovació educativa* (pp. 193-201). Horsori.
- Villareal, J. y Cid, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos*, 21(1), 52-60.
- Van Dijk, T. (1977). *Texto y contexto*. Cátedra.
- Van Dijk, T. (2016). *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*. Gedisa.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Abya-Yala.

Breve CV de los/as autores/as

Enrique Javier Díez-Gutiérrez

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Ha trabajado como educador social, maestro de primaria, profesor de secundaria, como orientador en institutos y responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Director de la Investigación Europea Erasmus +, Jean Monnet Module, titulado "Building up an Inclusive and Democratic Europe through a Dialogical Co-Creation of Intercultural Solutions to the Rise of Neo-Fascism and Xenofobia". EAC-A02-2019-JMO. Application 620320-EPP-1-2020-1-ES-EPPJMO-MODULE. Email: ejdieg@unileon.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3399-5318>

Vicent Horcas-López

Doctor en pedagogía por la Universitat de València. Actualmente es Contratado Doctor en el departamento de Didàctica i Organització Escolar de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València. Desde el 2018 Dirige el Grupo de Investigación GREDUC (Educación, conocimiento y emancipación). Ha trabajado como educador social y mediador con jóvenes y adolescentes migrantes. Ha participado en diversos proyectos nacionales y autonómicos sobre migraciones juveniles, el abandono y absentismo escolar y a la formación docente. Email: vicent.horcas@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4408-7270>

Xabier Arregui- Murguiondo

Doctor por la Mondragon Unibertsitatea (MU) dentro del programa de doctorado Innovación e intervención educativa. Actualmente, desarrolla su labor educativa e investigativa en el departamento de Innovación e intervención en educación inclusiva, de la propia universidad. Su labor docente se centra en la caracterización de los modelos pedagógicos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, en las diferentes etapas educativas (Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional). Email: xarregi@mondragon.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8595-4791>

Núria Simó-Gil

Doctora en pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora en la Facultat d'Educació, Traducció, Esport i Psicologia de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Actualmente dirige el Centro de Estudios e Investigación en Educación (CRED). También es miembro del grupo de investigación educativa (GREUV). Ha coordinado proyectos de investigación de educación, inmigración, ciudadanía y democracia y actualmente proyectos de I+D vinculados a la renovación pedagógica y a la innovación social y digital. Promueve procesos colaborativos de toma de decisiones en los equipos de investigación que coordina. Email: nuria.simo@uvic.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4218-8801>