

# La Gramática Escolar del Cambio: Una Aproximación a las Principales Características de los Centros Educativos Renovadores

## The School Grammar of Change: An Approach to the Main Characteristics of Renewing Schools

Jordi Feu <sup>\*,1</sup>, Albert Torrent <sup>1</sup> y F. Javier Pericacho <sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Universitat de Girona, España*

<sup>2</sup> *Universidad Autónoma de Madrid, España*

### DESCRIPTORES:

Cambio  
Innovación  
Renovación pedagógica  
Transformación  
Cataluña

### RESUMEN:

Actualmente, están surgiendo centros escolares que cuestionan la gramática profunda de la escuela, desarrollando una cultura y currículum escolar que enlaza con el legado de la renovación pedagógica en España. El objetivo de este artículo es doble: en primer lugar, plantear y explicar el proceso para realizar un registro de centros renovadores de educación infantil y primaria en Cataluña y, en segundo lugar, como aspecto central, realizar un estudio de las principales características de estos centros. Esta investigación se fundamenta en una metodología no experimental de carácter interpretativo que, como complemento, ha utilizado métodos cuantitativos para completar la comprensión del objeto de estudio planteado. Los resultados muestran una realidad educativa heterogénea con ciertas regularidades pedagógicas. Sin embargo, también se detectan diferencias sustanciales en cuestiones fundamentales como el uso de la tecnología, el enfoque de la educación emocional o el papel de las familias en el centro, dibujando un panorama educativo plural que afronta debates profundos sobre la tarea educativa en un contexto histórico en plena transformación.

### KEYWORDS:

Change  
Innovation  
Pedagogical renewal  
Transformation  
Catalonia

### ABSTRACT:

Currently, schools are emerging that question the deep grammar of the school, developing a school culture and curriculum that is linked to the legacy of pedagogical renewal in Spain. The aim of this article is twofold: firstly, to set out and explain the process of creating a register of renovating schools in infant and primary education in Catalonia and, secondly, as a central aspect, to carry out a study of the main characteristics of these schools. This research is based on a non-experimental methodology of an interpretive nature that, as a complement, has used quantitative methods to complete the understanding of the proposed object of study. The results show a heterogeneous educational reality with certain pedagogical regularities. However, substantial differences can also be detected in fundamental issues such as the use of technology, the approach to emotional education or the role of families in the school, thus drawing a plural educational panorama that faces profound debates on the educational task in a historical context in full transformation.

### CÓMO CITAR:

Feu, J., Torrent, A. y Pericacho, F. J. (2024). La gramática escolar del cambio: una aproximación a las principales características de los centros educativos renovadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 69-85.  
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.004>

## 1. Introducción

Desde hace décadas están surgiendo centros escolares que cuestionan la gramática profunda de la escuela (Tyack y Cuban, 1995), desarrollando metodologías, planteamientos y formas organizativas no convencionales que enlazan con el ideario y la naturaleza de lo que históricamente ha significado la renovación pedagógica en España (Besalú, 2019; Esteban, 2016; Torrent y Feu, 2019).

Al igual que la historia de la renovación pedagógica constata etapas reveladoras (Parejo y Pinto, 2019; Pericacho, 2014), la actualidad evidencia un momento igualmente efervescente. Así, hoy día se observan algunos elementos sociales, culturales, históricos y pedagógicos que, tras su debida contextualización, se muestran similares a los que sirvieron en el pasado como catalizadores del cambio. En definitiva, se evidencia un nuevo impulso de lo que históricamente ha significado la renovación pedagógica en España que revitaliza y resignifica su legado (Díez-Gutiérrez et al., 2023; Rogero, 2003; Trilla, 2001).

Centrando la mirada en el contexto de Cataluña, este nuevo impulso revela un significativo florecimiento de centros escolares con plena coherencia y conexión epistemológica y pedagógica con el legado educativo y los procesos históricos de renovación pedagógica en España. Por diferentes motivos, procesos y coyunturas sociales, políticas y culturales, el contexto de Cataluña ha experimentado dos momentos especialmente significativos donde las propuestas renovadoras tuvieron especial relevancia, trascendencia, impacto e intensidad. Se trata de los períodos 1903-1936/39 y 1960-1980, ambos identificados como “primaveras pedagógicas catalanas”, “periodos renovadores” (Feu et al., 2021; Pericacho, 2014, 2016) o “las dos grandes etapas por lo que hace a la renovación pedagógica” (Besalú, 2019, p. 8). Desde esta perspectiva se aborda el fenómeno de cambio educativo actual en Cataluña, identificado como nuevo impulso de renovación pedagógica, en coherencia con el pasado inmediato. Por tanto, el objetivo de este artículo es, en primer lugar, explicar el proceso para realizar un registro verificado de los centros renovadores de educación infantil y primaria en Cataluña y, en segundo lugar, como aspecto central y substantivo, analizar las principales características de estos centros.

El presente artículo comparte parte de los resultados más significativos de dos investigaciones. La primera, desarrollada en el marco del programa ARMIF (2015 ARMIF 00023, 2016-2019): *Como impulsar un proyecto educativo integral de renovación pedagógica en un centro para que cambie de forma radical la gramática y la cultura escolar? Proyecto Oneiron: proyecto al servicio de la mejora de la escuela pública*, y la segunda, desarrollada en el marco de los proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Convocatoria Proyectos de I+D+i: *El cuarto impulso de renovación pedagógica en España: un estudio de caso en centros educación infantil y primaria en las comunidades autónomas de Andalucía, Madrid, Cataluña y Valencia* (PID2019-108138RB-C21).

## 2. Marco teórico

La renovación pedagógica es un concepto historiográfico que comienza a utilizarse de forma clara en 1.876 con la creación de la Institución Libre de Enseñanza. Es un término poliédrico y heterogéneo, no siendo el único con el que se identifican cambios educativos. El término innovación viene fundamentalmente del ámbito económico, empresarial y tecnológico (Esteve, 2016). La reciente generalización de este término en diferentes ámbitos sociales impacta de forma muy especial en el mundo educativo, y

lo hace en detrimento del concepto renovación pedagógica que es el término usado históricamente para designar la intención de replantear y revisar los principios pedagógicos de cualquier práctica educativa (Feu et al., 2021; Soler, 2009).

La renovación pedagógica, aunque para algunos autores lo correcto sería hablar de renovaciones pedagógicas (Soler, 2009), a diferencia de innovación, además de poner la atención en la introducción de nuevas metodologías, tecnologías y formas organizativas, mantiene el compromiso con aquello que persiste como finalidad (Esteve, 2016), con un *telos* educativo entendido desde una lectura crítica de la realidad y como formación integral del ser humano. La pluralidad y profundidad semántica de este concepto historiográfico alberga en su base una concepción humanista y un trasfondo político-social de la práctica educativa. Esto se evidencia en la extensa producción científica (González et al., 2017; Llorente, 2003; Parejo y Pinto, 2019; Pericacho, 2014; Soler y Vilanou, 2018), que vincula el concepto a una perspectiva progresista de la educación (Snyders, 1972). Dicha evidencia constata la complejidad, heterogeneidad, eclecticismo y los diferentes planos de análisis que se pueden plantear ante este concepto historiográfico poliédrico, demostrando su valor teórico-práctico para comprender el presente (Ramos y Pericacho, 2013; Rogero, 2003, 2010; Segovia, 2017).

La literatura académica reporta que es un concepto propio y circunscrito en la historia y el pensamiento educativo contemporáneo en España, que comienza a utilizarse a finales del siglo XIX con el surgimiento de la mencionada Institución Libre de Enseñanza en 1876 y que refiere praxis colectivas, reflexivas, movilizadas, críticas, comprometidas y rupturistas en el plano pedagógico, entendiendo la educación como motor de transformación personal, social y cultural (Dávila, 2005; González et al., 2017; Roig, 2006).

Pese a que la evidencia científica constata la pluralidad y eclecticismo de este concepto, su estudio histórico-educativo revela algunas regularidades en su naturaleza: en primer lugar, centros educativos integrales en sus propósitos, desde enfoques humanistas y ligados al cuidado mutuo; en segundo lugar, espacios educativos con metodologías activas y una mirada paidocéntrica, entendiendo al aula como laboratorio de pedagogía práctica; en tercer lugar, experimentación colectiva de procesos democráticos, críticos, reflexivos y participativos; por último, construcción de un quehacer educativo crítico con el contexto y la realidad social, desde perspectivas vinculadas con la búsqueda de la elevación cultural y la justicia social (Agulló y Payá, 2012; Lorenzo, 2016; Marín, 1990).

La propuesta teórica acuñada en las investigaciones mencionadas que auspician este artículo conceptualiza la renovación pedagógica en los siguientes términos: en el punto de partida, una escuela se puede considerar renovadora cuando tiene una mirada integrada e integral del hecho educativo, cuando tiene una concepción opuesta a la educación tradicional (ya bien sea en su forma explícita o edulcorada) y cuando pone en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno. En un plano más concreto, dicha mirada consideramos que se articula alrededor de nueve ítems clave: i) finalidades educativas progresistas (opuestas a las que impone el mercado y el modo de pensar neoliberal); ii) uso de metodologías activas (opuestas a las metodologías fundamentalmente memorísticas y acriticas); iii) organización de tiempos y espacios abiertos y flexibles; iv) impartición de un currículum lo menos compartimentado posible y vehiculado a través de propuestas metodológicas integradoras de distintos saberes; v) encarnación de roles educativos que, aun siendo diferenciados, son poco jerarquizados, facilitan la participación y fomentan la confianza; vi) implementación de una evaluación transversal, cualitativa y continuada de los procesos de aprendizaje; vii)

génesis de un liderazgo compartido; viii) apuesta clara por la participación y la práctica democrática; y ix) relación estrecha con el entorno. Esta propuesta, ha sido sometida a discusión científica en varios congresos y simposios, y formalizada en distintos artículos y publicaciones (Feu et al., 2021; Feu y Torrent, 2020, 2021a, 2021b).

Dicho esto, si bien es cierto que en el punto de partida los centros de renovación pedagógica comparten con sus singularidades los aspectos mencionados, es probable que el punto de llegada sea otro. Somos conscientes que lo que acabamos de presentar corresponde a un “tipo ideal” de centro renovador pero la realidad, con sus condicionantes y limitaciones estructurales, dificulta alcanzar determinados aspectos, y aquellos que se consiguen, no todos los centros lo hacen de la misma manera y aún menos con la misma intensidad.

### 3. Método

Se trata de una metodología no experimental de carácter interpretativo (cualitativo) debido a que se han utilizado entrevistas semiestructuradas en profundidad para comprender la realidad. No obstante, también se han utilizado métodos cuantitativos, como estrategia para continuar comprendiendo la realidad que se estaba investigando, ya que en la última fase de la investigación se pasó una encuesta que constaba mayoritariamente de preguntas cerradas.

La naturaleza de los fenómenos educativos, concretamente de los centros educativos, conlleva que las vías de análisis de la realidad en los estudios de carácter descriptivo partan de una perspectiva metodológica plural (Latorre et al., 1996; Taylor y Bogdan, 1987).

#### *Participantes*

En la primera entrevista semiestructurada participaron 25 personas que han vivido en primera línea la renovación pedagógica en esta comunidad autónoma. La muestra de los entrevistados se confeccionó a partir de un muestreo genérico basado en criterios propositivos e intencionales y, por otra parte, se tuvo también en cuenta criterios de especificidad territorial. Atendiendo a los criterios propositivos e intencionales: 14 personas eran maestros y maestras en activo en centros que se distinguían por tener un proyecto educativo “alternativo” a la escuela hegemónica, 7 eran profesionales de centros de recursos pedagógicos y los 4 restantes pertenecían a colectivos de maestros asociados a grupos que trabajan para la transformación y mejora de la educación con vinculación a los MRP y a la Red de Escuelas Libres (XELL). Con el objetivo de tener una representación territorial completa de la CCAA, se optó por entrevistar a profesionales de las 8 “veguerías” que agrupan la realidad comarcal de Cataluña: 6 personas del “Àmbit Metropolità de Barcelona”, 4 personas de comarcas “Gironines”, 3 personas pertenecientes a la “veguería” del “Penedès”: 4 personas de las comarcas de “Lleida”: 3 personas del “Camp de Tarragona”: 2 de “Terres de l'Ebre”; y 3 de “l'Alt Pirineu”.

En la segunda entrevista la muestra fue de 47 personas, distintas a las que se habían encuestado al inicio de la investigación, seleccionadas a partir de criterios propositivos e intencionales y criterios de especificidad territorial. En relación los dos primeros criterios: 17 personas pertenecían a Rosa Sensat, 16 a la FMRPC, 5 a la XELL, 6 a Escola Nova XXI y 3 a la Red de Escoles Waldorf de Catalunya. Y por lo que atiene a los criterios territoriales, se entrevistó a 1 persona por cada comarca (45 en total), a excepción del “Barcelonès” que, por tamaño geográfico y densidad escolar, se entrevistó a 2 personas.

Finalmente, la encuesta se aplicó de forma intencional a directores/as (o en quienes éstos/as delegaron) de los 120 centros educativos que se identificaron a partir de la segunda entrevista como centros de educación “potencialmente” renovadores en toda Cataluña. El instrumento fue pasado por un colaborador contratado fue respondida por los responsables de 101 escuelas (19 rechazaron por distintos motivos a la invitación), lo que equivale al 84,2 % de la muestra. Un porcentaje, sin duda satisfactorio y excelente por lo que se refiere a la calidad de las respuestas.

### *Instrumentos*

El primer instrumento utilizado fue una entrevista, de unos 90 minutos, que consta de 4 preguntas claves: 1) ¿Del territorio que usted conoce, qué centros de educación infantil-primaria tienen una concepción y práctica educativa distinta a los centros convencionales? 2) En caso afirmativo, ¿podría explicar en qué se diferencian?, 3) Considera que los centros que usted ha mencionado tienen un proyecto educativo renovador, o transformador; con capacidad de generar una cultura escolar alternativa a la cultura hegemónica? En caso afirmativo, ¿añadiría alguna cuestión argumentativa que complete los aspectos que usted ha mencionado en la pregunta anterior? 4) Los centros que ha convenido en calificarlos de renovadores o transformadores, ¿dónde se encuentran?

El segundo instrumento fue una entrevista, realizada por correo electrónico, que planteaba las mismas preguntas que en la entrevista de la primera fase y además se le pedía la opinión acerca de los centros registrados provisionalmente hasta el momento en caso de que no los hubieran nombrado.

El tercer, y último instrumento, fue una encuesta, de una hora y cuarenta y cinco minutos aproximada de duración. Constaba de 31 preguntas (9 abiertas y 22 cerradas) todas indirectas; y 10 de ellas correspondían a preguntas de comprobación. Dicho instrumento se validó a partir de una encuesta piloto pasada a 5 centros que a priori eran renovadores y 5 que, a lo más, habían introducido innovaciones en algunos ámbitos. A raíz de esta prueba, se introdujeron pequeños cambios fundamentalmente de índole semántica y sintáctica.

### *Trabajo de campo*

Considerando el objeto de estudio que se presenta en este artículo los primeros esfuerzos metodológicos se concentraron en la elaboración de un registro de centros educativos de educación infantil y primaria renovadores en Cataluña (el primero en esta comunidad autónoma y, por la información que disponemos, también en toda España). Esta tarea se estructuró en cuatro fases:

- En primer lugar, se realizó una entrevista semiestructurada. El objetivo de dicha entrevista era conocer, a modo de primera aproximación, la identificación subjetiva (y por lo tanto provisional) de los centros “potencialmente renovadores”<sup>1</sup> y su distribución en el territorio. A raíz de la información recabada por estos informantes se elaboró un registro “provisional” de 72 centros renovadores en Cataluña.

---

<sup>1</sup> Hablamos de centros “potencialmente renovadores” porque como se desprende de la explicación, son centros identificados a priori por los informantes a partir de unas preguntas orientativas que, aun siendo las mismas para todos y todas, responden a una visión particular en la que el filtro, hasta este momento, es mínimo.

- Se completó el registro provisional de la fase 1 a partir de fuentes indirectas: se consultaron varias revistas divulgativas significativas en el ámbito educativo (como, por ejemplo, *Perspectiva Escolar*, *Guix*, *Cuadernos de Pedagogía*, etc.), y se examinaron periódicos publicados en Cataluña (ya bien fuera de ámbito autonómico o provincial) que tuvieran una sección específica de educación (*Diari Ara*, *Diari de Girona*, etc.). Esta búsqueda de información se realizó con una doble intención: recabar información complementaria acerca de los centros identificados en la fase anterior (y así realizar una primera comprobación de su dimensión renovadora) e identificar nuevos centros potenciales que hubieran iniciado procesos substanciales de cambio educativo dando como resultado la configuración de una nueva cultura escolar. Este rastreo permitió ascender a 89 los centros que a priori se podían considerar de renovación pedagógica.
- En una tercera fase, el registro provisional deudor de las primeras entrevistas y del rastreo de las fuentes indirectas se completó mediante una indagación minuciosa lograda a partir de una entrevista dirigida a informantes clave. A raíz de este trabajo se identificaron un total de 120 centros de educación “potencialmente” renovadores en toda Cataluña<sup>2</sup>.
- A partir de enero de 2018 se diseñó una encuesta telefónica dirigida a los directores/as (o en quienes éstos/as delegaron) de los 120 centros educativos que formaban parte del registro provisional. Este instrumento tenía como objetivo fundamental recoger información objetiva para que el equipo de investigación pudiera determinar, por una parte, si un centro era renovador o no; y, por la otra, obtener información extensa que diera cuenta de los matices e intensidad de los procesos renovadores en cada uno de los ámbitos de análisis.

### *Análisis de datos*

En el análisis de las entrevistas se realizaron las siguientes categorías: finalidades educativas, metodología, organización centro, currículum, roles educativos, evaluación, relación con el entorno, liderazgo y formación docente.

A partir del mes de marzo de 2018, miembros del equipo de investigación analizaron las encuestas con el fin de establecer los centros que objetivamente podían ser considerados renovadores. Dicho proceso se llevó a cabo a través de una revisión a ciegas y mediante una cualificación graduada (del 1 al 9) de cada centro por parte de tres investigadores que evaluaron de forma independiente el número de ámbitos (9 en total) sobre los cuales los centros habían llevado a cabo procesos de transformación. Posteriormente, la puntuación dada por cada investigador se puso en común y se determinó que todos los centros que tenían de media un 5 o más (siempre y cuando no hubiera más de dos puntos de diferencia entre las 3 puntuaciones) eran objeto de

---

<sup>2</sup> Como investigadores queremos dejar constancia que la cifra obtenida puede que sea considerada baja. Es posible que esto se deba a la dificultad metodológica de poder registrar con exactitud todos y cada uno de los centros renovadores en un territorio como Cataluña: una comunidad autónoma con 947 municipios y con 3.941 centros educativos de la etapa que estudiamos (Fuente: IDESCAT. Última actualización: enero de 2022). Aun así, esta cifra la atribuimos en gran medida al carácter expresamente restrictivo del concepto “centro renovador” utilizado tanto en marco teórico de este artículo como en los instrumentos diseñados para la investigación.

nuestro estudio. De los 101 centros que obtuvimos respuesta, 88 (el 87,1 %) fueron determinados como renovadores.

Por último, a partir de enero de 2019 se tabularon los datos, tarea que se llevó a cabo mediante el programa SPSS v 28. Posteriormente, se procedió a la explotación de los mismos y entre los meses de febrero y mayo de 2020 equipo de investigación realizó un análisis estadístico bivariado, los resultados del cual se presentan a continuación.

## 4. Resultados

Primeramente, es importante analizar las cuestiones de carácter más técnico como son la distribución territorial de los centros de renovación pedagógica integrados e integrales (en adelante RPII), el año de su creación, la forma jurídica que adoptan, los agentes que los promocionan y desarrollan, y su articulación y vinculación con otros centros educativos. En relación al territorio se observa que la mayoría de los centros renovadores se concentran en la provincia de Barcelona (67,0 %) en contraste con Girona (12,5 %), Tarragona (11,4 %) o Lleida (9,1 %). Barcelona y su área metropolitana concentran el 24,0 % de los centros encuestados debido, en parte, a su mayor cantidad de población, pero también por ser un centro neurálgico histórico de la renovación en Cataluña (González et al., 2017). Igualmente se observa, por una parte, una fuerte presencia de proyectos renovadores en comarcas como el Maresme (8,0 %) y Osona (5,7 %) que ejercen de focos locales de renovación. Por otra parte, se registra un 17,0 % de centros RPII en municipios de menos de 1.000 habitantes y un 15,0 % en municipios de 1.001 a 15.000 habitantes.

En relación al año de creación, más del 45,0 % de los centros analizados son fundados a partir del 2000. Pero detectamos casi un 10,0 % de centros refundados en el período 2000-2010, es decir, centros educativos de larga trayectoria con una gramática más o menos tradicional que durante este periodo deciden rehacer su proyecto educativo, renovarse. Encontramos muy pocos ejemplos de centros que hayan mantenido su línea pedagógica renovadora desde el segundo impulso (años ochenta) hasta la actualidad (sólo el 1,8 %) cosa que indica que ha existido una etapa de letargo y debilidad de los movimientos renovadores. A partir de 2003 se detecta una incipiente reactivación del movimiento corroborando la existencia de un nuevo impulso de renovación pedagógica.

Respecto a la denominación jurídica de los centros, constatamos que, en general, la renovación impacta en todas las tipologías de escuelas<sup>3</sup> aunque cabe señalar algunas consideraciones. En primer lugar, las escuelas identificadas como RPII, el 71,6 % son públicas, un hecho coherente con el compromiso histórico de la renovación con el sistema educativo público. En segundo lugar, existe un 12,5 % de proyectos que identificamos como “privados alternativos” pues toman la forma de asociaciones, cooperativas (de maestros o mixtas), etc. que se desarrollan en los márgenes del sistema. Son proyectos que han buscado fórmulas legales (o “alegales”) alternativas a la de “escuela” con el objetivo de tener el máximo de autonomía posible, aunque la condición de centro privado no se ajuste a su filosofía y vocación comunitaria. Se trata de denominaciones correspondientes a los centros que nacen en los primeros compases del impulso (casi en un 64,0 %) mientras que los centros RPII públicos se crean mayoritariamente a partir de 2008.

---

<sup>3</sup> Las categorías con las que se ha trabajado son: pública, privada, “privada alternativa” (asociaciones, cooperativas, fundaciones...), privada concertada, privada concertada religiosa.

Más de un 12,0 % de los proyectos analizados surgen por la iniciativa de familias con la voluntad de educar a sus hijos de forma alternativa al modelo convencional. Son los proyectos pioneros, mientras que los que se crearán a partir del 2008-2009 tendrán como protagonistas a los maestros (un 23,9 % de la muestra son centros surgidos por la iniciativa de docentes).

Se observa un proceso de transformación desde abajo, desde dentro de la comunidad educativa y, por lo tanto, que entronca con los movimientos históricos de renovación. Pero ¿Cómo se organiza el movimiento actual? Durante el segundo impulso de renovación pedagógica dos fueron los referentes destacados en Cataluña: la Asociación de Maestros Rosa Sensat y la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica. Aunque existieron otros, alrededor de estos dos colectivos se estructuraba la mayor parte del movimiento. Actualmente, dichos colectivos siguen siendo referentes pero secundarios. De hecho, existe una coordinación desigual y fragmentada ya que casi un 30,0% de las escuelas encuestadas no pertenecen a ninguna red y el resto forman parte de distintas organizaciones según el tipo de proyecto pedagógico o la temática que los agrupa. Existen muchas redes distintas, pero destacamos dos: Escola Nova 21 (extinta en el momento de escribir este artículo) y la XELL (Red de escuelas libres, en sus siglas en catalán).

En el primer caso, hablamos de un proyecto de “actualización del sistema educativo” de duración limitada (2016-2019) que, a través de una campaña comunicativa de gran alcance y una metodología de trabajo ajustable a las circunstancias particulares de cada realidad educativa, consigue encauzar las fuerzas del cambio que se estaban llevando a cabo de forma dispersa y aislada. Destaca por su capacidad de coordinar y sumar proyectos de distinta naturaleza (más del 29,0 % de centros RPII encuestados forman parte de ella), ofrecer formación a los docentes y articular redes locales de intercambio de conocimientos pedagógicos. En el segundo caso, hablamos de una red minoritaria nacida en la primera fase del impulso renovador que aglutina proyectos “alternativos” -más de veinte- bajo el paraguas de la educación libre y viva. Ambos proyectos son ejemplos de la variedad que define nuestro objeto de estudio y constatan el fenómeno social que representa el cambio educativo actual.

A continuación, se analizan las cuestiones propiamente pedagógicas a partir de los ámbitos identificados como aspectos clave del hecho educativo.

#### **4.1. *Ámbito de las finalidades***

Según los datos obtenidos vinculados al *telos* educativo, hay una apuesta preponderante por los valores relacionados con la democracia (53,5 %) destacando por encima de los valores relacionados con el individuo (25,5 %) y los vinculados a los procesos de aprendizaje (21,2 %). Estos resultados confirman la concepción social de la educación propia de la renovación pues dominan valores como la inclusividad, el respeto, la convivencia, la tolerancia y la equidad, destacando una preocupación creciente por la cuestión ecológica, por la atención a la diversidad y por la igualdad de derechos, especialmente en relación al género. Ecologismo y feminismo son las dos cuestiones políticas prioritarias del movimiento renovador, cosa que se traduce, por ejemplo, en las temáticas de los proyectos de aprendizaje de los alumnos y en las formaciones que llevan a cabo los docentes.

Sin embargo, los centros renovadores tienen reticencias a vincular de forma explícita su pedagogía con una apuesta política (que no partidista) determinada. Cuando se pregunta por lo más destacado de la línea pedagógica, el compromiso social y político de los centros destaca por su poca relevancia (9,1 %). Aunque hemos afirmado que lo

político-social y lo educativo se co-determinan en el marco de la renovación que hemos definido, entendemos que la disolución y la fragmentación posmoderna de los macro-relatos políticos aleja las prácticas educativas de la identificación con ideologías concretas y de forma explícita teniendo en cuenta, además, el contexto político proclive a la limitación de la libertad de expresión. Paradójicamente, se constatan prácticas democratizantes en los ámbitos organizativos, de roles de alumnos y familias, o de vinculación con el entorno. De hecho, tanto ésta como la implicación de las familias son relevantes pues representan el 9,1 % del conjunto de valores sociales. Se apuesta por una escuela comunitaria y por una concepción del cambio educativo desde abajo, horizontal y participativo.

Finalmente, hay que señalar que la educación centrada en el alumno (25,5 %) y la autonomía (25,5 %) son los que más se repiten seguidos de la libertad o capacidad de decisión (17,0 %). Estos valores se traducen en propuestas metodológicas de personalización del aprendizaje y en una apuesta decidida por el desarrollo emocional.

#### ***4.2. Ámbito de la metodología***

La educación emocional irrumpe en las propuestas renovadoras de forma significativa (un 27,3 % de las escuelas consideran que es de lo más destacado de su línea pedagógica) como resultado de la importancia dada al bienestar del alumno, a su autoestima y a su felicidad, valores especialmente relevantes de la renovación actual. Pero sin duda, la educación integral –en el sentido de la formación de todos y cada uno de los aspectos del ser humano– sigue siendo el concepto clave (28,4 %) de la misma manera que lo ha sido históricamente. Además, a la integralidad –como valor y método– le acompañan otras propuestas metodológicas clave de la renovación histórica como la cooperación entre iguales (25,0 %), la globalización de los contenidos (18,2 %) y la educación experimental (18,2 %), dando cierta continuidad a los principios del primer y segundo periodos.

También destaca el lugar preponderante del pensamiento crítico (23,9 %) a la hora de identificar lo más destacado de la línea pedagógica del centro. También es problemática la cuestión de la creatividad (de lo más destacable para un 11,1 % de los centros), en un contexto donde lo nuevo se hace imperativo por las exigencias del modelo social. En general, constatamos la apuesta por el eclecticismo metodológico (34,1 %), es decir, por la apropiación y adaptación de diferentes pedagogías renovadoras. Sólo en un 10,2 % hay una adscripción a una pedagogía renovadora clásica, mayoritariamente al ideario pedagógico de Montessori. En contraste, más de un 26,0 % de los casos se identifican con la categoría “comunidad de aprendizaje” entendida en términos amplios, de filosofía de centro (y no tanto como ortodoxia), confirmando la visión colectiva de la educación, así como el análisis hecho respecto a los valores.

A colación de la cuestión de la identificación pedagógica, por un lado, se observa la aparición de las Escuelas Vivas (21,6 %), de las Escuelas Libres (4,5%) y de las Escuelas Waldorf (3,4 %) sin olvidar que en este último caso hablamos de centros privados que se adscriben a una pedagogía determinada que contrasta con el eclecticismo predominante. Las Escuelas Libres y las Escuelas Vivas, en cambio, constituyen un grupo muy variado de centros que encarnan la matriz ecléctica del impulso actual. Desde nuestro punto de vista, el seguimiento y estudio de los centros identificados con estas dos categorías es importante porque se asocian al inicio del impulso actual y porque constituyen un referente de formación para muchos maestros, acompañantes, educadores y familias. Por otro lado, sorprende la poca determinación con que se identifican los referentes pedagógicos (en un 20,5 % de los casos no se da ninguna respuesta) de la misma manera que la poca influencia que representa el conjunto de

pedagogos catalanes y españoles (sólo se nombran en un 18,2 % de los casos). La referencia que más destaca es María Montessori con un 26,1 % aunque, como hemos dicho antes, sólo el 10,2 % de las escuelas se identifican como Escuelas Montessori.

Por último, se aprecia la importancia y vigencia de Céléstin Freinet (otro de los autores clásicos de la renovación pedagógica) que para un 10,2% de los centros sigue siendo un referente de primer orden, aunque tan sólo un 1,1 % de los centros se identifiquen como escuelas freinetianas. Igualmente, en un 12,5 % de los casos se menciona a Rebecca Wild como referente principal.

### ***4.3. Ámbito organizativo***

Hay una apuesta clara por la flexibilización de los horarios con el objetivo de adaptarlos a los intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos (más de la mitad de los casos) y casi en un 20,0 % se combina la flexibilidad con un horario predeterminado. El aula convencional también se transforma sustituyéndola por un entorno preparado como son los ambientes, talleres y rincones o bien combinando ambas concepciones (52,3 % de los casos). Asimismo, se aprovechan espacios poco habituales (por ejemplo, pasadizos y vestíbulos) como espacios de trabajo y encuentro, y se incorpora mobiliario como sofás, hamacas, mesas móviles y agrupables con otras mesas, estanterías transportables... Se trata de adaptar el espacio a la actividad en curso, potenciando la comodidad de los educandos y facilitando el movimiento y la agrupación. Sin embargo, se manifiesta una excepción notable en relación a esta nueva concepción de la dimensión espacio-temporal escolar. Si bien el horario de las actividades lectivas se flexibiliza en más de un 70,1 % de los casos, en el caso del tiempo de recreo sólo sucede en la mitad de los centros manteniendo una duración fija de 30'. Y es que el espacio exterior sigue siendo un espacio concebido estrictamente como recreo, aunque se introduzcan materiales, juegos y rincones preparados para desarrollar actividades y juegos muy variados.

En relación a la formación de los grupos, cabe señalar una tendencia generalizada hacia los grupos con alumnos de diferentes edades (43,2 % de los casos) o a combinar la agrupación por edades con el grupo multinivel (27,3 %). Esto parece indicar una sensibilidad hacia el aprendizaje entre iguales, la interacción y la autonomía de los educandos.

### ***4.4. Ámbito curricular***

En el análisis de esta dimensión de la práctica escolar se pone el foco, primero, en los materiales usados para realizar los aprendizajes y, segundo, en la forma de aproximarse al conocimiento. De entrada, se observa el desplazamiento notable del libro de texto como herramienta principal para desarrollar los aprendizajes ya que en la mayoría de casos o bien desaparece o bien queda relegado a material de consulta puntual y sólo en un 26,1% de los casos se usa de forma tradicional. Se impone el material creado por los propios maestros (60,2 % de los casos) y el material manipulativo (35,2 %), como el material Montessori de matemáticas o lengua. Además, se evidencia un uso generalizado de las TIC como herramienta habitual, aunque en el 18,2 % de los casos no se utilizan por razones pedagógicas o de edad.

En el 56.8% de los casos se propone una aproximación globalizada al conocimiento en contraste con una división por asignaturas (17,0 %). En un 23,9 % de los centros combinan ambas formas ya que se tratan de forma especializada las asignaturas instrumentales como la lengua y las matemáticas. Por ejemplo, de forma bastante generalizada los centros optan por el trabajo por proyectos, a partir de centros de

interés o siguiendo los principios del aprendizaje basado en problemas, así como por la docencia compartida entre maestros de distintas especialidades. Esto obliga a replantear la formación inicial de los docentes, reivindicación expresada por 99,0 % de los centros encuestados.

#### ***4.5. Ámbitos de los roles educativos, de la evaluación y de la relación con el entorno***

Nos preguntamos aquí por el papel que desempeñan familias y alumnos en la dinámica diaria del centro considerando la crítica de la renovación al papel central del maestro - la predominancia de su voz- y a la pasividad que se espera del alumno. En el 79,5% de los casos, las familias participan de la dinámica del centro durante el horario escolar a través de charlas, aportando conocimientos para los proyectos, acompañando actividades académicas y excursiones, o elaborando materiales educativos bajo la supervisión de los maestros. Es decir, más allá de la participación en actividades lúdicas, se espera y promueve la implicación de las familias a nivel pedagógico, así como en la propia gestión del centro de acuerdo con la concepción de una escuela con vocación comunitaria y abierta al entorno. En el 55,7 % de los casos, las escuelas preguntan a los familiares de forma abierta por todos los aspectos relacionados con la práctica educativa y la gestión del centro, dando como resultado un proceso de auto-evaluación y mejora permanente.

Igualmente, en el 87,5 % de los casos la escuela trabaja con la comunidad (entidades cívicas, bibliotecas, centros geriátricos, movimientos sociales, etc.) apostando por la educación de la ciudadanía y la sensibilidad social. Es así como la escuela se construye como una comunidad que aprende y que cumple su papel como agente de cambio. De hecho, en casi la mitad de las ocasiones, los centros han participado recientemente de alguna reivindicación social vinculada, por ejemplo, a la defensa del medio ambiente, a las movilizaciones feministas, a cuestiones solidarias o por la escuela pública.

Pero esta cultura democrática no sólo se hace de puertas afuera. El papel de los educandos también responde a esta concepción comunitaria y participativa que hemos descrito. En el 80,7 % de los casos hay mecanismos de participación como son las asambleas en las que se decide sobre aspectos relevantes como, por ejemplo: la temática de los proyectos, las excursiones, la organización de los espacios o la convivencia.

Finalmente, en el 71,6 % de los casos se realizan tutorías individualizadas de manera que se establecen las condiciones de posibilidad para diseñar procesos de aprendizaje personalizados, así como para hacer un acompañamiento cercano. Este hecho se corrobora por el modelo evaluativo por el que apuestan los centros. Hablamos de un enfoque formativo que se traduce en informes narrativos (65,9 % de los casos) en los cuales se valora, principalmente, el proceso por encima del resultado final a través del seguimiento del trabajo diario (más de un 40,0 % de los casos) en detrimento del examen, que sólo se utiliza como instrumento de evaluación en el 6,8 % de los centros.

#### ***4.6. Liderazgo y formación de los docentes***

Se observan dinámicas de centro en permanente revisión y reflexión, con procesos significativos donde los maestros ejercen una autocrítica consubstancial de su práctica. El claustro tiene mucho peso y desde la dirección se ejerce (en más del 40,0 % de los casos) un liderazgo compartido acorde con la perspectiva democrática de la educación. Se entiende que si la toma de decisiones y la definición y desarrollo del proyecto pedagógico no se hace de forma colectiva la renovación se diluye, se hace confusa y se

fragmenta devaluando los resultados educativos. El claustro, por lo tanto, decide sobre metodologías, organización y formación de grupos, elaboración de proyectos, participación en campañas y reivindicaciones, implicación de las familias, contenidos curriculares y formación generando cohesión y una mirada compartida. En más del 90,0% de los casos el centro propone la formación de los docentes buscando el encaje y la contribución que supone para el centro en un sentido global.

## 5. Discusión y conclusiones

Desde hace décadas, tanto a nivel nacional como desde diferentes instituciones supranacionales, se observa un creciente interés por cuestionar el modelo escolar. En este contexto de cambio y reflexión están surgiendo en el campo educativo propuestas e iniciativas que cuestionan la gramática profunda de la escuela (Tyack y Cuban, 1995), desarrollando metodologías y formas organizativas que enlazan con el ideario de la renovación pedagógica en España (Besalú, 2019; Esteban, 2016).

Dando continuidad a los análisis reportados por la producción científica con anterioridad (Besalú, 2019; Groves, 2013; Llorente, 2003; Parejo y Pinto, 2019; Pericacho, 2014, 2016; Rabazas et al., 2020; Soler y Vilanou, 2018), se ha constatado y analizado un nuevo impulso de renovación pedagógica en Cataluña, al que se ha denominado tercer impulso atendiendo a su herencia teórica e histórica. Con ello, se actualiza, revitaliza y resignifica el ideario educativo de la renovación pedagógica que comienza en España a finales del siglo XIX y se introducen matices vinculados al contexto actual.

La primera conclusión que queremos resaltar es la complejidad de los centros renovadores en tanto que se trata de organizaciones educativas que teniendo en mente un proyecto educativo integrado e integral, distinto en muchos aspectos a los proyectos educativos convencionales, la realidad acaba conformando centros en los que es difícil subvertir con la misma intensidad todos y cada uno de los elementos consubstanciales a lo que en el plano teórico hemos establecido como las nueve dimensiones del “tipo ideal” de centro renovador. A la vista de los resultados presentados constatamos una cierta dificultad<sup>4</sup> en modificar aspectos como por ejemplo generalizar el liderazgo compartido como estrategia de dirección (alcanzado por el 40,0 % de los centros), seguimiento diario del progreso de los alumnos (40,0 %), la participación del centro en acciones de reivindicación social (50,0 %), o el compromiso social y político *estricto sensu* (9,1 %).

En segundo lugar, es sintomático el reducido número de centros de renovación pedagógica identificados en un contexto como Cataluña. Siguiendo los parámetros establecidos en el marco teórico se han encontrado 88 centros de educación infantil-primaria, lo que equivale al 2,2 % de los centros reconocidos por el Departament d'Educació. Esta cifra tan modesta puede que nos sorprenda, ahora bien ¿cuándo los centros de renovación pedagógica han sido cuantitativamente relevantes en nuestro país? Salomó Marquès y Ramon Portell (2006), que han estudiado a fondo a renovación pedagógica del primer impulso (principios del siglo XX hasta el fin de la Segunda República) afirman que si bien el Gobierno republicano estuvo profundamente comprometido con resaltar el valor de la educación y la importancia de los proyectos renovadores, tuvo poco tiempo para llevar a cabo su programa (1931-1939, considerando que hubieron dos años prácticamente perdidos –los correspondientes al

---

<sup>4</sup> Aspecto no alcanzado en el 50,0 % o más de los centros educativos.

bienio negro, 1933-35– y tres años de guerra civil, 1936-39). La misma consideración hace Jordi Monés (2011), cuando se refiere a la renovación pedagógica en Cataluña y Feu y cols. (2021) dicen algo similar al examinar la renovación en España en el momento actual.

El bajo porcentaje de centros renovadores nos conecta con una preocupación que desde hace tiempo está presente en los Movimientos de Renovación Pedagógica en España: Las dificultades objetivas a la hora de impulsar proyectos educativos renovadores, así como los problemas que hay para mantenerlos.

La primera cuestión (la dificultad a la hora de impulsar proyectos renovadores), aunque no ha sido tratada *estricto sensu* en este artículo, el material reportado en la última investigación en curso apunta varias causas que queremos mostrar: en primer lugar, la alta rotación en la plantilla que tienen los centros educativos (sobre todo públicos); en segundo lugar, y como consecuencia del primero, la dificultad que tienen los centros a la hora de formar equipos de maestros estables que compartan una mirada educativa comuna; en tercer lugar el poco tiempo que tienen los claustros para pensar y repensar el proyecto educativo en términos pedagógicos y organizativos transformadores; en cuarto lugar el papel ambivalente que tiene la administración; en quinto lugar el rol discrecional de la inspección así como la preocupación excesiva que tienen muchos inspectores e inspectoras por cuestiones burocrática-administrativas, etc. Y en relación a las dificultades que tienen los proyectos renovadores “alternativos” privados cabe mencionar principalmente dos factores: la fragilidad económica en la que se encuentran la mayoría de estas iniciativas, y las trabas de todo tipo que a menudo activa la administración a la hora de limitar proyectos educativos fuera del sistema.

Por lo que se refiere a la segunda cuestión apuntada, la dificultad en mantener un centro renovador a lo largo del tiempo, los elementos que tal vez cobran más importancia son el tiempo y el compromiso que piden estos proyectos: un tiempo que va mucho más allá del contemplado en el convenio laboral; y un compromiso personal que, aun siendo una opción personal, comporta una reducción importante del tiempo libre y de convivencia familiar. Estos y otros argumentos que estamos analizando en la investigación en curso, tal vez explican por qué solamente el 1,76 % de los centros renovadores en la actualidad en Cataluña son herederos del segundo impulso renovador (iniciado a mediados de los años 60 del siglo pasado).

Queremos terminar este apartado abordando una cuestión de rabiosa actualidad: las consecuencias que la Covid-19 ha tenido en los centros renovadores. A la vista de la información que disponemos, aunque sea de modo preliminar, apreciamos unas consecuencias distintas según se trate de centros renovadores públicos o privados “alternativos”.

En el primer caso, los proyectos públicos consolidados<sup>5</sup>, aunque durante la pandemia tuvieron que renunciar a aspectos importantes como por ejemplo: organización del trabajo de los alumnos en pequeños grupos, trabajo experimental y vivencial, circulación libre de los alumnos por el centro, salidas al exterior, evaluación permanente de los alumnos, realización de fiestas con el fin de fortalecer los vínculos comunitarios, etc.; estos aspectos se han recuperado tras la “normalización” de la vida en las aulas. No podemos decir lo mismo acerca de los centros públicos que iniciaron el proceso renovador justo antes de la pandemia. A decir verdad, la gran mayoría éstos

---

<sup>5</sup> Aproximadamente con más de diez años de rodaje.

han experimentado una obstrucción del proceso renovador debido, en parte, a un desánimo general, a un cansancio y al quebrantamiento de una ilusión.

En relación a los centros privados “alternativos”, resumidamente podemos decir que se ha dado una polarización: mientras que por una parte se han clausurado varios centros, probablemente los que en el momento de la pandemia se encontraban en una situación económica u organizativa más frágil o estaban viviendo una crisis profunda; otros, los que menos, se han fortalecido por cuanto han absorbido buena parte de las familias y alumnos que repentinamente vieron como su centro daba por finiquitado de la noche a la mañana la actividad educativa.

Para concluir definitivamente este artículo lo queremos hacer con una declaración que, a la vista de lo que hemos escrito, probablemente no sorprenda: los autores que firmamos este artículo tenemos una posición proclive a los centros de renovación pedagógica en los términos que hemos defendido. Aun así, y considerando las escuelas que hemos visitado, es necesario diferenciar los centros con una propuesta renovadora fruto de la ocurrencia, de las escuelas basadas en un proyecto renovador fundamentado y contrastado en las que, aparte de querer hacer “otra” educación, se preocupa también para alcanzar resultados objetivos tanto en la construcción del “ser” como del “saber”. Este modelo de centros son los que desde una perspectiva educativa, social y política merecen, según nuestra modesta opinión, ser espejo del cambio educativo.

Finalmente, cabría señalar algunas limitaciones de la investigación que se presenta. Teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno de la renovación pedagógica, habría sido oportuno incorporar más fuentes de información secundaria para el rastreo de proyectos renovadores con el objetivo de ampliar la muestra inicial. Del mismo modo, realizar algunas observaciones de los centros en su dinámica habitual nos hubiera permitido corroborar, aún más si cabe, la información obtenida a través de las entrevistas. Y, para terminar, hay que considerar la creatividad y variabilidad de las propuestas pedagógicas de los centros estudiados, así como la inestabilidad de algunos de ellos. Este hecho indica la necesidad de dar continuidad a la investigación realizada para comprender el fenómeno también en su dimensión temporal, puesto que los resultados apuntan a la dificultad que tienen para sostenerse en el tiempo. Es por esto que consideramos necesario seguir la evolución del fenómeno estudiado, complejizando el marco teórico actual y teniendo en cuenta las conclusiones a las que se ha llegado.

## Referencias

- Agulló, M. del C. y Payá, A. (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià y la renovació pedagògica (1968-1976)*. Universidad de Valencia.  
<https://doi.org/10.17345/ute.2016.1.973>
- Besalú, X. (2019). *La RENOVACIÓ PEDAGÒGICA al segle XXI. Discurs de recepció com a membre numerari de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut Estudis Catalans, llegit el 17 de desembre de 2019*. Institut d'Estudis Catalans.
- Dávila, P. (2005). La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX). *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación*, 9, 85-104.
- 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>

- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284.  
<https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Esteve, M. (2016). El compromís amb la renovació pedagògica. *Aloma*, 34(1), 15-21.  
<https://doi.org/10.51698/aloma.2016.34.1.15-21>
- Feu, J., Besalú, X, y Palaudàrias, J. M. (2021). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata.
- Feu, J. y Torrent, A. (2020). Aproximació al tercer impuls de renovació pedagògica, entre l'adaptació inevitable i la resistència transformadora. *Temps d'Educació*, 59, 237-254.  
<https://doi.org/10.1344/TE2020.59.14>
- Feu, J. y Torrent, A. (2021a). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación ¿de qué estamos hablando? En J. Feu, X. Besalú y J. M. Palaudàrias (Coords.), *La renovación pedagógica en España: Una mirada actual y crítica* (pp. 11-46). Morata.
- Feu, J. y Torrent, A. (2021b). The ideal type of innovative school that promotes sustainability: The case of rural communities in Catalonia. *Sustainability*, 13, 1-17.  
<https://doi.org/10.3390/su13115875>
- González, S., Sureda, B., Comas, F. (2017). La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936). *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 519-539. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-03>
- Groves, T. (2013). El pasado, el presente y el futuro de una utopía: La escuela nueva y la renovación pedagógica. En G. Espigado (Coord.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*. (pp. 845-854). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR 92.
- Lorenzo, J. (2016). Renovación pedagógica en Aragón: Estudio del caso del movimiento de renovación pedagógica “Aula Libre” entre 1975 y 2012. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 27, 201-230. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.009>
- Llorente, M. A. (2003). Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque*, 17, 71-86.
- Marín, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la junta para la ampliación de estudios*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Monés i Pujol-Busquets, J. (2011) *La pedagogía catalana del s. XX. Els seus referents*. Pagès.
- Parejo, J. y Pinto, J. M. (2019). La contribución de los movimientos de renovación pedagógica en Madrid: la socialización y la creación de la identidad docente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 79-95. <http://orcid.org/0000-0002-1081-3529>
- 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](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309)
- Pericacho, F. J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Editorial Popular.
- Portell, R. y Marquès, S. (2006). *Els mestres de la república*. Ara llibres.
- Rabazas, T., Sanz, C. y Ramos, S. (2020). La renovación pedagógica de la institución teresiana en el franquismo. *Revista de Educación*, 388, 109-132.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-449>
- Rogero, J. (2003). El marco ideológico de la LOCE y los MRPs. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 17, 33-51.

- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166.
- Roig, O. (2006). La escuela moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal. Revista de Estudios Libertarios*, 1, 75-84.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger (Eds.), *Handbook of global education policies* (pp. 128-144). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Segovia, B. (2017). Los movimientos de renovación pedagógica. Un modelo de formación del profesorado comprometido en la defensa de la escuela pública. *eCo Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 14, 1-19.
- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Marova.
- Soler, J. (2009). *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana, dinamismes i tensions* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Soler, J. y Vilanou, C. (2018). Giner y la renovación pedagógica en Cataluña. Entre la tradición liberal y la historia conceptual. En I. Vilafranca y C. Vilanou (Coords.), *Giner i la institució lliure de ensenyanza, desde Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)* (pp. 101-126). Edicions Universitat de Barcelona.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós
- Torrent, A. y Feu, J. (2019). Les escoles en lluita els anys setanta a Barcelona: La renovació pedagògica amb perspectiva de classe. *Educació i història: Revista d'Història de l'Educació*, 34, 149-179. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.233>
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Thinkering toward utopia. A century of public school reform*. Harvard University Press.

## Breve CV de los autores

### Jordi Feu

Licenciado en ciencias políticas y sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona (1992) y doctor por la Universidad de Girona (1999), ejerce como profesor titular de sociología y política educativa en la Facultad de Educación y Psicología de la citada universidad. Cuenta con una larga y dilatada trayectoria investigadora en el ámbito de la escuela rural, aunque en los últimos años ha centrado su investigación en el campo de la democracia y la participación en la escuela, y la renovación pedagógica. Actualmente dirige los grupos de investigación “GRES” y “Sociedades complejas”. En 2020 impulsó la Cátedra de Renovación Pedagógica, desde donde promueve investigación, formación y divulgación relacionada con una mirada educativa renovadora y transformadora. Ha sido investigador principal de una quincena de proyectos, entre los que destaca en calidad de director de proyecto coordinado: “Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos (2013-15)” y “El cuarto impulso de renovación pedagógica en España: Un estudio de caso en centros de educación Infantil-Primaria en las C.C.A.A de Andalucía, Madrid, Cataluña y Valencia”. Email: [jordi.feu@udg.edu](mailto:jordi.feu@udg.edu)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1395-2409>

**Albert Torrent**

Licenciado en filosofía, máster en educación y profesor del departamento de pedagogía de la Universidad de Girona y de la Universidad de Vic. Es miembro del GRES (Grupo de Investigación en Políticas, Programas y Servicios Educativos y Socioculturales), y miembro fundador y coordinador de la Cátedra de Renovación Pedagógica Universidad de Girona-Can Trona. Cátedra de pensamiento y acción pedagógica para la transformación social y educativa. Actualmente está realizando la tesis doctoral La Renovación Pedagógica en Cataluña en el s. XXI: resistencia educativa y transformación social en el contexto neoliberal, dirigida por Jordi Feu. Ha colaborado en varios proyectos de investigación ARMIF e I+D, y ha publicado artículos y libros. En 2019 realizó una estancia en la Universidad de Cienfuegos (Cuba) y, entre otras actividades, ha coordinado el Workshop internacional Educación democrática, la innovación pendiente (Vic, 2023) en colaboración con CATESCO, GREUV, GRAD y Antigone. Su trabajo gira en torno a los temas vinculados a la relación entre educación y política, la renovación pedagógica y las propuestas educativas críticas, alternativas y libertarias a lo largo de la historia y actuales. Email: [albert.t@udg.edu](mailto:albert.t@udg.edu)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8894-1774>

**F. Javier Pericacho**

Doctor en Conocimiento Pedagógico Avanzado por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor e investigador en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (Universidad Autónoma de Madrid). Acreditado a Profesor Titular de Universidad por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), área: Didáctica y Organización Escolar. Sexenios de investigación: 1. Profesor invitado en varias universidades europeas: Universidad de Coimbra (Portugal), Regent's University London (Reino Unido) y la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas (Grecia). Más de 60 publicaciones en revistas académicas nacionales e internacionales. Email: [javier.pericacho@uam.es](mailto:javier.pericacho@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3622-5140>