

La república del profesorado:
etnografía crítica
de un movimiento de renovación pedagógica

Tomo II

Juan Yanes González

1997

*Departamento de Didáctica, Investigación Educativa y del Comportamiento.
Centro Superior de Educación.
Universidad de La Laguna*

*La república del profesorado:
etnografía crítica
de un movimiento de renovación pedagógica*

TOMO II



*Tesis Doctoral presentada por
Juan Yanes González*

*Dirigida por el
Dr. Javier Marrero Acosta*

La Laguna, 1997

BIBLIOGRAFÍA
GENERAL



Bibliografía

- Abel [MCEP-Grupo Territorial de Las Palmas] (1984). Primera Jornadas [estatales] de Escuela Rural. *Tahor*, 2, 7.
- Abellán, J.L. (1996). El proyecto, clave filosófica del futuro. *El País*, 29/12/96, 12.
- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Laia.
- Acción Educativa (1983). Entrevista con Jaume Carbonell. *Acción Educativa, Boletín Informativo*, 22, 26-30.
- Acinas, J.C. (1994). Vencidos. *Disenso*, 6, 51.
- ACIES (1977). Ante el IV Congreso del Movimiento de Escuela Moderna. *Cuadernos de Pedagogía*, 27, 48.
- Alcoberro, A. (1994). L'elaboració del Pejecte Curricular en l'àrea de Ciències Socials. *Perspectiva Escolar*, 182, 35-40.
- Adelman, C. (1985). Who Are You? Some Problems of Ethnographer Culture Shock. En Robert G. Burgess (Ed.): *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press, 37-50.
- Adelman, D. y Kemmis, D. (1980). Rethinking case study. Notes from the second Cambridge Conference. En Simons, H. (ed.). *Towards a science of singular*, Norwick (UK), University of East Anglia
- Adler, S. and Goodman, J. (1986). Critical Theory as a foundation for Methods Courses, *Journal of Teacher Education*, 37 (4), 2-8.
- Adorno, TH.W. (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona.
- Agar, M.H. (1986). *Speaking of Ethnography*. London: Sage Publications.
- Agnus, L.B. (1986). Developments in Ethnographic Research in Education: From Interpretative to Critical Ethnography. *Journal of Research an Development in Education*. 20 (1), 59-67.
- Aguiló i Sureda, F. (1986). De l'altra riva estant. La Federació Catalana, un model esportable? *Perspectiva Escolar* (monográfico sobre MRPs), 105, 22-26.
- Aguirre Baztán, A. (1993). *Diccionario temático de antropología*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Aja, E. (1978). La enseñanza y la Constitución actual. *Cuadernos de Pedagogía*, 46, 11-15.
- Alberti, A., Bini, G., Del Corno, L. y Giannantoni, G. (1975). *El autoritarismo en la escuela*. Barcelona: Fontanella.
- Alcalá, M. (1975). El perfeccionamiento en los países de la Europa occidental. *Revista de Educación*, 241, 92-108.
- Alcalá, M. (1992). El M.E.C.E.P. *Trabajadores de la Enseñanza*, 134, 36, 38 y 40.

- Alcalá, M. (1996). Pequeña historia del movimiento Freinet en España. *Kikiriki*, 40, 39-59.
- Alcaraz, J. y Pérez, A. (mayo, 1989). Contribución a un análisis de la Reforma en Canarias. *Tahor*, 15, 3-5.
- Alcina Franch, J. (1983). *Las pintaderas canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Mancomunidad de Cabildos, Plan Cultural y Museo Canario.
- Alduán Guerra, M. (julio, 1984). Educación compensatoria. Primero los últimos. *Tahor*, 1, 40-42.
- Alemán, M. (1980). *Psicología del Hombre Canario*. Las Palmas de Gran Canaria: Imprenta Pérez Galdós.
- Alemán, J.A. (1977). *Canarias hoy. Apuntes a un proceso histórico*. Madrid: Taller de Ediciones JB.
- Alfieri, F. (1975). *El oficio de maestro. Historia de diez años en la escuela y en el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia*. Barcelona: Avance.
- Almeida, M. y Díaz Alayón, C. (1988). El español de Canarias. Santa Cruz de Tenerife: Imprenta Romero.
- Almeida Ossa, M.M. (abril, 1985). A la paz, abramos las puertas de la escuela. *Tahor*, 3, 5-7.
- Almeida Ossa, M.M. y otros (diciembre, 1989). Valoración del II Congreso Estatal de MRPs. *Tahor*, 16, 32-35.
- Almeida Ossa, M.M. (diciembre, 1989). Algunas reflexiones en alta voz acerca del fomento de la lectura y algunas experiencias. *Tahor*, 16, 39-42.
- Almeida Ossa, M.M. (abril, 1991). La otra escuela. *Tahor*, 19, 34-35.
- Alonso, E. (1985). *Folklore Canario*. Las Palmas de Gran Canaria: Edirca.
- Alonso Cano, C. (1992). Lecturas, voces y miradas entorno al recurso informático en un centro de secundaria. Un estudio de caso. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- Alonso Hinojal, A. (1987). Aspectos sociológicos de la profesión docente. El maestro un presente sin prestigio. *Studia Pedagogica*, 19, 31-37.
- Alonso Morales, J. (1994). [voz] Manuel Alemán Álamo. En VV. AA.: *Gran Enciclopedia Canaria*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Canarias, 188.
- Alonso Rodríguez, C.E. y otros (1995). *Canarias: La economía*. Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Alonso Torrén, F.J. (1993). La pobreza y las desigualdades sociales en Canarias. *Disenso*, 4, 26-29.
- Althusser, L. (1969). *Para leer el Capital*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Althusser, L. (1974a). *Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis*. Madrid: Siglo XXI.
- Althusser, L. (1974b). *Escritos*. Barcelona: Laia.

- Alvarado Rivero, N. y otros (octubre, 1984). La pedagogía operatoria. *Tahor*, 2, 39-40.
- Alvarado Rivero, N. y Gobantes Ollero, J.M. (abril, 1985). Una aplicación práctica de pedagogía operatoria. *Tahor*, 3, 34-39.
- Álvarez, M. (1980a). *Estructura social de Canarias I. Desarticulación y dependencia, claves de la formación social canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Centro de Investigaciones Económica y Social de la Caja Insular de Ahorros de Gran Canaria.
- Álvarez, M. (1980b). *Estructura social de Canarias II. La reproducción social del subdesarrollo*. Las Palmas de Gran Canaria: Centro de Investigaciones Económica y Social de la Caja Insular de Ahorros de Gran Canaria.
- Álvarez, M. y otros. (1981). *Calidad de enseñanza y escuela democrática*. Madrid. Editorial Popular.
- Álvarez, N. (noviembre, 1985). Reforma, que algo queda. *Tahor*, 5, 44.
- Álvarez, N. (diciembre, 1986). La reforma de la Enseñanzas Medias. *Tahor*, 8, 41.
- Álvarez Dorronsoro, I. (1995). El fundamentalismo nacionalista. Nacionalismos y antinacionalismos. *Disenso*, 12, 30-31.
- Álvarez Junco, J. (1994). Movimientos sociales en España: del modelo tradicional a la modernidad postfranquista. En Laraña, E. y Gusfield, J. (Eds.): *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS, 413-442.
- Álvarez Méndez, J.M. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de Educación*, 282, 131-250.
- Álvarez, N. (diciembre, 1986). La reforma de la Enseñanzas Medias. *Tahor*, 8, 41.
- Álvarez-Uría, F. (1994a). Microfísica de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, (?)
- Álvarez-Uría, F. (1994b). La cuestión del sujeto. Prólogo a *Hermenéutica del sujeto*, de Michael Foucault. Madrid: La Piqueta, 7-31.
- Álvarez-Uría, F. (1995). La Escuela y el espíritu del capitalismo. En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol.I. Madrid: Morata/Paideia, 87-95.
- Álvarez-Uría, F. (1995). Escuela y subjetividad. *Cuadernos de Pedagogía*, 242, 56-64.
- Allen, D. y Ryan, K. (1978). *Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docente*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação. Construir a Mudança*. Lisboa. Educa.
- Amiguiño, A., y Canário, R. (1994). *Escolas e Mudança: O papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- Anaya, G. (). Pensar la escuela y pluralidad de planteamientos. Doc. mecanografiado.
- Anaya, G. (1979). *Qué otra escuela*. Madrid: Akal.

- Anaya, G. (1989). Los MRPs ante una reflexión colectiva. Lección inaugural del II Congreso de MRPs (Gadía). *Tahor*, 16, 27-31.
- Anderson, G.L. (1989). Critical Ethnography in Education. Origins, Current Status, and New Direction. *Review of Educational Research*, 59 (3), 249-270.
- Anderson, G.L. (1990). La validez de los estudios etnográficos: implicaciones teóricas. Trabajo presentado en el *Simposium La Investigación Educativa Sobre el Salón de Clase a Nivel Medio Superior y Superior*, auspiciado por UNAM, SEP y UPN. Ciudad de México, el 25 de Mayo de 1990.
- Angulo, J.F. (1988). Evaluación de programas sociales: de la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, 286, pp.193-207.
- Angulo Rasco, J.F. (1990a). Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa. En Juan Bautista Martínez Rodríguez (ed): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 85-93.
- Angulo Rasco, F. (1990b). Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*, 10, 91-130.
- Angulo Rasco, F. (1990c). *Innovación y evaluación educativa*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Angulo Rasco, F. (1993a). Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 8-15.
- Angulo Rasco, F. (1993b). Anotaciones al Instituto de Evaluación y Calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 33-39.
- Angulo Rasco, F. (1994). El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 74-83.
- Angulo Rasco, F. (1995). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. *Kikiriki*, 35, 25-33.
- Angulo, J.F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe.
- Angulo Rasco, J.F., Melero Zabal, M.A. y Pérez Gómez, A.I. (1995). Una escuela para comprender y actuar en la sociedad postmoderna. *Kikiriki*, 37, 21-34.
- Antiseri, D. (1978). *Análisis epistemológico del marxismo y del psicoanálisis*. Salamanca: Sígueme.
- Antón, J. y otros (1992). Las escuelas de verano, un territorio de la práctica crítica. *Trabajadores de la Enseñanza*, 134, 16-35.
- Antúnez, S. (1992). L'Elaboració i el desplegament de projectes educatius renovadors. *Temes de Renovació pedagògica*, 4, 68-77.
- Anyon, J. The Retreat of Marxism an Socialist Feminism: Postmodern and Poststructural Theories in Education. *Curriculum Inquiry*, 24 (2), 115-133.

- Aoki, T. (1984). Towards a Reconceptualization of Curriculum Implementation. En D.Hopkins y Wideen, M. (Comp.). *Alternative Perspectives on School Improvement*. The Falmer Press. New York, 107-108.
- Aptheker, H., Finkelstein, S., Lanbford, H.D., Le Roy, G.C., y Parsons, H.L. (1972). *Marxismo y alienación*. Barcelona, Ediciones Península.
- Apple, M. W. (1986a). *Ideología y Currículo*. Madrid, Akal.
- Apple, M.W. (1986b). Economía política de la publicación de libros de texto. En M. Fernández Enguita, (Ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 311-330.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Paidós-MEC, Barcelona.
- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Apple, M.W. (1995). Programas conservadores y posibilidades progresivas: el conocimiento de la política general del currículum y la enseñanza. *Kikiriki*, 35, 34-41.
- Apple, M. W. (1995). La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?. En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol.I. Madrid: Morata/Paideia, 153-171.
- Applegate, J.H. (1985). Experiencias prácticas tempranas. Dilemas recurrentes. En Montero, M.L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Tórculo, 213-232.
- Araujo, J. (1982). El buen uso de la tecnología en educación, *Perspectivas*, 12 (3), 361-373.
- Arbelo García, A. y Hernández González, M. (1988). *El Antiguo Régimen (Siglos XVII y XVIII)*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Arco, M.C., Jiménez Gómez, M. y Navarro Mederos, J.F. (1993). *La arqueología en Canarias: del mito a la ciencia*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Canarias.
- Area Moreira, M. (1993). Unidades didácticas e investigación en el aula. Las Palmas de Gran Canaria: Nogal /Gobierno de Canarias.
- Area Moreira, M., y Arencibia Arencibia, J. S. (1988). Una innovación curricular desde la perspectiva de los profesores. El caso del Ciclo Superior en Canarias. Comunicación Presentada en la *Reunión Científica sobre Avances en el Estudio del Pensamiento del Profesor*. Sevilla.
- Area Moreira, M., y Yanes González, J. (1989): El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase del contacto inicial. *Curriculum*, 1, 51-78.
- Area Moreira, M., Marrero Acosta, J. y Guarro Pallás, A. (1994). Diez años de reforma educativa en Canarias. *Disenso*, 8, 22-23.
- Arencibia Arencibia, J.S. (abril, 1985). El voluntarismo pedagógico. *Tahor*, 3, 25.

- Arencibia Arencibia, J.S. (diciembre, 1987). De la innovación a las reformas. *Tahor*, 11, 25-30.
- Arencibia, J.S. y otros (abril, 1991). Jornadas de formación del profesorado. *Tahor*, 19, 23.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Armas Acuña, J.A. (enero, 1989). Talleres y rincones en Preescolar y Ciclo Inicial. *Tahor*, 12, 25-29.
- Armas, T. y Hernández, T. (1995). Incomunicados. Los problemas de comunicación entre los ecologistas y la sociedad. *Disenso*, 12, 12-14. [Paralelismo con la incomunicación de los MRPs]
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa y otros (1995b). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 61-78.
- Asamblea de Enseñantes de Canarias (1976). Programa unitario de los Enseñantes de Canarias. Doc. mecanografiado.
- Asamblea de Profesores (junio, 1986). Carta abierta al Ministro de Educación. *Tahor*, 7, 35.
- Ascanio Moreno, G. (1986). *Algunos artículos*. Islas Canarias: J.L. Sosa Campos.
- Ashenden, D. Blackburn, J., Hannan B. y White, D. (1989). Manifiesto para un curriculum democrático. En MRP Escola d'Estiu del País Valencià : *Un curriculum para una escuela popular*. Valencia, Edita MRP Escola d'Estiu del País Valencià, 11-27.
- Asociación Canaria de Amigos del Sahara (enero, 1989). Nos visitó la esperanza. *Tahor*, 12, 30-31.
- Atkinson, P. y Delamont, S. (1990). Writing about Teachers: How British and American Ethnographic Texts Describe Teachers and Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 6, (2), 111-125.
- Axpe Caballero, M.A. et al. (1992). Los seminarios permanentes de formación del profesorado: una aproximación evaluativa a las perspectivas de los profesores de educación infantil. Comunicación presentada al Congreso *Las didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Universidad de Santiago, 123-131.
- Ayuste, A. y otros (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Azúa, F. de (1995). *Diccionario de las Artes*. Barcelona: Planeta.
- Badía, J. (1993). La LOGSE en la cuerda floja, otra enmienda al calendario. *ABC*, 14 / 12 / 93: 72-73.

- Báez de la Fe, B. (1991). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, 294, 407-426.
- Báez, J.P. (1996). [las mujeres] Las grandes discriminadas. *La Gaceta de Canarias*, 20/2/96, 10.
- Bailey, P. (noviembre, 1985). Informe sobre la Escuela de Verano de Las Palmas de julio de 1985. *Tahor*, 5, 26-28.
- Balbuena Castellano, L. (1984). Presentación de la revista *Ágora*. *Ágora*, 1, 3-4.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (Comp.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Baranow, S.P., Wolikowa, T.W. y Slastenin, W.A. (1987). *Manual de pedagogía soviética*. Barcelona: Laertes.
- Barley, N. (1993). *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama.
- Barlow, M. (1977). *Diario de un profesor novato*. Sígueme, Salamanca.
- Barragán, F. y otros. (diciembre, 1986). las concepciones infantiles y juveniles sobre la sexualidad. Consecuencias psicopedagógicas para la educación sexual. *Tahor*, 8, 12
- Barroso, J. (1994). El discurso actual y la política por la calidad de la educación: en Portugal. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre Desarrollo y Mejora de la Escuela*, celebradas del 13 al 15 de octubre en la Universidad de Murcia.
- Barroso Ribal, C. (1995). El rostro de la desigualdad. *Disenso*, 11, 4-5.
- Barrow, R. (1984). *Giving Teaching Back to Teachers. A Critical Introduction to Curriculum Theory*. The Althouse Press. Ontario.
- Bartolomé Pina, M. y Anguera Arguilaga, M^a.T. (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Bartolomé Pina, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Barton, L. y Walker, S. (1981). *School Teachers & Teaching*. London, Falmer Press.
- Bas, J.M. (1981). 1970-1981: Roda el món i torna al born. *Perspectiva Escolar*, 56, 9-13.
- Bassis, H. (1982). *Maestros. ¿Formar o transformar?*, Barcelona, Gedisa.
- Bastienier (1995). El quinto Beatle. *El País*, 25/5/95, 4.
- Bates, R. (1988). Leadership and the Rationalization of Society. En W.J. Smyth (Ed.): *Critical Perspectives on Educational Leadership*. London, Falmer Press.
- Batlloori, R. (1994). L'estudi del medi. *Perspectiva escolar*, 184, 21-27.
- Baudelot, Ch., y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid, Morata.

- Becher, R.A. (1980). Research into practice . En Dockrell, W. & Hamilton, D.. *Rethinking Educational Research*, London, Hodder and Stoughton, pp.64-71 (*Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Madrid, Narcea, 1983).
- Bell, D. (1969). Modernidad y sociedad de masas: variedad de la experiencia cultural. En D. MacDonald et al.: *La industria de la cultura*. Madrid: Alberto Corazón, 15-65.
- Beltrán Llavador, F. (1984?). Relaciones Estado-sociedad civil, en Gramsci. Documento mecanografiado.
- Beltrán Llavador, F. (1989). El curriculum de la educación primaria en la frontera de la transición. En J. Paniagua y A. San Martín (Eds): *Diez años de educación en España (1978-88)*. Valencia: Diputación Provincial-Centro de Alcira-Valencia de la UNED, 227-243.
- Beltrán Llavador, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Beltrán Llavador, F. (1994). ¿Lee a John Dewey la nueva derecha?. *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 80-86.
- Beltrán Llavador, F. (1995). Organización escolar y construcción hegemónica. *Kikiriki*, 35, 42-48.
- Beltrán Llavador, F. y San Martín, A. (1989). Diez años de legislación escolar. Una recopilación. En J. Paniagua y A. San Martín (Eds): *Diez años de educación en España (1978-88)*. Valencia: Diputación Provincial-Centro de Alcira-Valencia de la UNED, 337-349.
- Beltrán Llavador, F. y San Martín, A. (1992). Autoevaluación escolar. Hacer posible la democracia organizativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 204, 66-71.
- Benhabib, S. (1994). Deliberative rationality and models of democratic legitimacy. *Constellations*, 1 (1), 26-52.
- Ben-Peretz, M. (1975). The Concep of Curriculum Potential. *Curriculum Theories Network*, 5 (2), 151-159.
- Ben-Peretz, M. (1984). Curriculum Theory and Practice in Teacher-Education Program. En Katz y Ralles (?) (Eds.). New Jersey.
- Ben-Peretz, M., y Dremer, L. (1979). Curriculum Implementation an the Nature of Curriculum Materials. *Jornal of Curriculum Studies*, 11(3), 247-255.
- Ben-Peretz, M. (1988). Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. En L.M. Villar (ed). *Conocimiento, creencias y teoría de los profesores*, Alicante, Marfil, pp.238-258.
- Ben-Peretz, M.; Katz, S., y Silverstein, M. (1982). Curriculum Interpretation and its Place in Teachers Educational Program. *Interchange*, vol. 13 (4), 47-55.
- Benedito Antoli, V. (1985). *La formación inicial de profesionales de la educación. análisis y problemática*, Barcelona, PPU.

- Benejam, P. (1984). El modelo de formación en otros países. *Cuadernos de Pedagogía*, 114, 4-10.
- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*, Barcelona, Laia.
- Benejam, P. (1994). La didáctica de les Ciències Socials: estat de la qüestió. *Perspectiva Escolar*, 184, 2-9.
- Berbaun, J (1982). *Etude systématique des actions de formation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1986). Educational Relevance of the Study of Expertise, *Interchange*, 17 (2), pp. 10-19.
- Berg, G. (1983). Developing the Teaching Profession: Autonomy, Professional Code, Knowledge Base. *The Australian Journal of Education*, 27 (2), 173-185.
- Berg, G. (1988). *Organizational Analysis. Conceptual Instruments and Classification Scheme*. Department of Education, University of Upsala. LCR
- Berg, G. (1989). Educational Reform and Teacher Professionalism *Journal of Curriculum Studies*, 21 (1), 53-60.
- Bergasa, O. y González Viéitez, A. (1969). *Desarrollo y subdesarrollo en la economía canaria*. Madrid: Guadiana de Publicaciones.
- Berger, P.L. y Luckmann, Th. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Berlak, a. and Berlak, h. (1981). *Dilemmas of Schooling, Teaching and Social Change*, London, Methuen and Co.
- Berlak, A. and Berlak, H. (1987). Teachers Working with Teachers to Transform Schools. En J. Smyth (Ed). *Educating Teachers, Changing the nature of Pedagogical Knowledge*, London, Falmer Press, 169-178.
- Berliner, D.C. y Rosenshine, B. (1977). The acquisition of knowledge in the classroom. En R. Anderson, R. Sapiro y W. Mantague (Eds): *Schooling in the acquisition of knowleges*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berliner, D. (1987). Una aportación de la ciencia de laboratorio a los programas de formación de profesorado. Ponencia presentada al *Congreso Internacional de Formación del Profesorado*, Granada.
- Berman, P. (?) Educational Change. An Implementation Paradigm. En ...
- Bernal, J.L. y Gil, M^a.T. (1994). Stephen J. Ball. Crítica, compromiso y esperanza (entrevista). *Cuadernos de Pedagogía*, 229, 86-89.
- Bertola, P. (1991). Convertirse en crítico: una historia personal. En S. Grundy: *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 219-235.
- Bethencourt Afonso, J. (1991). *Historia del Pueblo Guanche. Su origen, caracteres etnológicos, históricos y lingüísticos*. T. I. La Laguna: Lemus.

- Bethencourt Afonso, J. (1994). *Historia del Pueblo Guanche. Etnografía y organización socio-política*. T.II. La Laguna: Lemus.
- Bethencourt Benítez, C.J. (1991). ¿Qué está pasando en Tamonante? *Tahor*, 19, 24-25.
- Bethencourt Benítez, J.T. (1988). La independencia de Canarias para la liberación psicológica de nuestro pueblo. *El Día*, 55.
- Beyer, L. (1984). Field Experience, Ideology and the Development of Critical Reflectivity, *Journal of Teacher Education*, 35 (3), 36-41.
- Beyer, L. (1988). *Knowing & Action. Inquiry, Ideology & Educational Studies*, London, Falmer Press.
- Beyer, L. & Zeichner, K. (1982). Teacher Training and Educational Foundation. a Plea for Discontent, *Journal of Teacher Education*, 33 (1), 18-23.
- Beyer, L. & Zeichner, K. (1987). Teacher Education in Cultural context. Beyond Reproduction. En T. Popkewitz (ed). *Critical Studies in Teacher Education*, London, Falmer Press, pp. 298-334.
- Biott, C. (1983). The Foundation of Classroom Action-Research in Initial Teacher Training. *Journal of Education for Teaching -J*
- Bishop, A. & Whitfield, R. (1972). *Situations in Teaching*, London, McGraw-Hill.
- Blanco, C. (1996). Cifras alarmantes de analfabetismo "funcional" en varios países desarrollados. *El País*, 20/2/96, 36.
- Blanco García, N. (1994). Los contenidos del currículum. En J.F. Angulo y N. Blanco: *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe, 233-261.
- Blanco García, N. (1995). El sentido del conocimiento escolar. (Notas para una agenda de trabajo). En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol.I. Madrid: Morata/Paideia, 188-202.
- Blasco Carrascosa, J.A. (1980) *Un arquetipo pedagógico pequeño-burgués. Teoría y praxis de la Institución Libre de Enseñanza*. Valencia: Fernando Torres Editor.
- Blat, J. y Marin, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*, Barcelona, Teide/Unesco.
- Bogdan, R.C, Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston, Allyn and Bacon Inc.
- Böhm, W. (1987). La imagen del maestro a través de la historia, *Revista de Educación*, 284, 1-17.
- Boix i Navarro, M. (1991). Democràcia en el Govern dels Centres: els Consells Escolars. *Temes de renovació Pedagògica* 4, 29-40.
- Bolam, R. (1980). In Service Education and Training. En Hoyle E. y Megarry, J. *World Year Book of Education. Professional Development of Teachers*, London, Kogan-Page, pp. 85-97.

- Bolam, R. (1982a). *La formation en cours de service des enseignants. Condition du changement à l'école*. Paris, OCDE.
- Bolam, R. (1982b). *School Focused in Service Training*, London, Heineman Educational Book.
- Bolam, R. (1988). Evaluación de profesores para su evaluación profesional. técnicas y valores en Inglaterra y Gales. En Aurelio Villa (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco*. Narcea, Madrid, pp. 69-88.
- Bolam, R. (?). The Mangement of Educational Change: Towards a Conceptual Framework. En ...
- Bolívar Botia, A. (1990a). Contra el tecnocratismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 187, 81.
- Bolívar Botia, A. (1990b). El estructuralismo: de Levi-Stauss a Derrida. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Bolívar Botia, A. (1993). Referentes conceptuales e ideológicos del DCBE. VI Encuentro sobre Desarrollo Curricular Basado en la Escuela. Doc. Mecanografiado. Las Palmas de Gran Canaria, julio de 1993.
- Bolster, A. (1983). Toward a More Effective Model of Research on Teaching. *Harvard Educational Review*, 53 (3), 294-308.
- Bonal, X. (1995). Los límites del enfoque práctico. *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 70-71.
- Bone, T. (1987). Changes in the Training of Teachers. *International Review of Education*, 33 (3), 381-396.
- Borich, G. (1979). Implications for Developing Teacher Competencies from Process-Product Reseach. *Journal of Teacher Education*, 30 (1), 76-86.
- Borges Alamo, A. (1994). Sobre el nacionalismo canario. *La Gaceta de Canarias*, 18/10/94, 5.
- Borges Ripoll, M. (1995). La aplicación de la Reforma Educativa en Canarias (I). *La Gaceta de Canarias*, 23/11/95, 5.
- Borja, J. (1996). Las pasiones y sus razones. *El País*, 3/9/96, 14.
- Borko, H. (1986). Clinical Teacher Education. The Induction Years. En J. Hofman and S Eduards (Eds.). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*, New York, Random House, 45-64.
- Borko, H. y Shavelson, A. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado. recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En L.M. Villar (ed). *Conocimiento, creencias y teoría de los profesores*. Alicante, Marfil, pp. 259-276.
- Borrás, M^a.R. (1975). Bogdan Suchodolski: aportación a una teoría marxista de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 6, 34-35.

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S y Gintis, H. (1983). El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Educación y Sociedad*, 1, 197-206,
- Bowles, S y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.
- Bozal, V., y otros (1975). *La enseñanza en España*. Madrid: Alberto Corazón.
- Braga, G. y Cascante, C. (1992). Stephen Kemmis,. La unión entre teoría y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 56-60.
- Breuse, E.(1986). Formación de los docentes centrada en la persona. En A.Abraham (ed). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 180-190.
- Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Brito González, O. (1980). *Historia del Movimiento Obrero Canario*. Madrid: Editorial Popular.
- Brito González, O. y otros (1988). *Canarias*. Madrid: Editorial Popular. (???)
- Brito González, O. (1989a). *Historia contemporánea: Canarias 1770-1876. El tránsito a la contemporaneidad*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Brito González, O. (1989b). *Historia contemporánea: Canarias 1876-1931. La encrucijada internacional*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Burbules, N.C. y Desmore,K. (1990). Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y sociedad*, 11, 67-83.
- Buchman, M. (1984). The Use of Reseach Knowledge in Teacher Education and Teaching. *American Journal of Education*, 92 (4), 421-439.
- Bullough, R. (1987). Acomodation and Tension. Teachers, Teachers Rol and the Culture of Teaching. En J. Smyth (Ed). *Educating Teachers, Changing the nature of Pedagogical Knowledge*. London: Falmer Press, 83-94.
- Burgess, R.G. (1984). *The Reseach Process in Educational Settings: ten case studies*. London, Falmer Press
- Burgess, R.G. (1984). Autobiographical Accounts and Reseach Experience. En Burgess, R.G. *The Reseach Process in Educational Settings: ten case studies*. London, Falmer Press, 251-270.
- Burgess, R. (1985). *Issues in Educational Research. Qualitative Methods*. London, Falmer Press.
- Burges. R.G. (1985). *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press.
- Burke, P. (1987). *Teacher Development. Induction, Renewal and Redirection*, London, Falmer Press.

- Burke, P. et al. (1984). *Teacher Career Stages; Implications for Staff Development*. Bloomington, Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Burriel de Orueta, E.L. (1981). *Canarias, población y agricultura en una sociedad dependiente*. Barcelona: Oikos-tau.
- Bush, R. (1980). The begining Years of teaching. attention, focus and coloboration in teacher education. En Hoyle, E. y Megarry, J.. *World Year Book of Education. professional development or teachers, London, Kogan-Page, pp.350-360*.
- Butt, R. and Olson, J. (1983). Dreamns and realities: approaching change through critical awareness. En R. Butt y J. Olson, *Curriculum Canada IV*, Vancouver: Center for the Study of Curriculum and Instruction.
- Cabezas Santana, J. (abril, 1985). Lengua y pueblos canarios: algo más que identidad. *Tahor*, 3, 43.
- Cabrera Expósito, A. (1983). Rápido balance del primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica desde la perspectiva de la descolonización cultural de Canarias. Doc. mecanografiado.
- Cabrera Expósito, A. (julio, 1983). La Escuela de Verano de Canarias. Una nueva orientación o notas para el debate. Ponencia presentada en la IV Escuela de Verano de Canarias. (Doc. mecanografiado). (10).
- Cabrera Expósito, A. (febrero, 1986). Canarias: por un sistema educativo propio. Para el debate sobre Escuela Canaria de la IX Escuela de Venaro de Canarias. Doc. mecanografiado.
- Cabrera Infante, G. (1988a). La caza del facsímil. En VV.AA. *Blade Runner*. Barcelona: Tusquets Editores
- Cabrera, M. y otros (septiembre, 1988). Cerrar una escuela supone cerrar un pueblo. *Tahor*, 13, 26-27 .
- Cabrera Montoya, B. (1986a). Notas sobre cultura subalterna y educación. Un punto de vista dialéctico (I). *Tahor*, 8, 25-28.
- Cabrera Montoya, B. (1986b). De Marx a Gramsci: dos concepciones diferentes sobre la contribución de la educación a la superación de las contradicciones de clase del capitalismo. *Banot. Teoría y sociedad canaria*, noviembre, 61-82.
- Cabrera Montoya, B. (abril, 1987). Notas sobre cultura subalterna y educación. Un punto de vista dialéctico y (II). *Tahor*, 9, 15-17.
- Cabrera Montoya, B. (1988b). A propósito de la reforma de la enseñanzas no universitarias. Apuntes para un análisis sociológico. *Témpora*, 11-12, 47-59
- Cabrera Montoya, B. (1991). ¿Dónde está el cambio en la educación?. *Archipiélago*, 6, 79-89.
- Cabrera Montoya, B. (1994). De la sociología de la educación a la sociología de la cultura. Apuntes para el tránsito. La Laguna. No publicado.

- Cabrera Montoya, B. y Jiménez Jaén, M. (1994). Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 22, 35-46.
- Cabrera Montoya, B. y Rodríguez Guerra, J. (1994). [voz] Analfabetismo. En VV. AA.: *Gran Enciclopedia Canaria*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Canarias, 236-237.
- Cabrera Montoya, B. y Jiménez Jaén, M. (1991). ¿Quiénes son y qué hacen los enseñantes? Acerca del conocimiento sociológico del profesorado. *Educação & Realidade*, 4.
- Cabrera Pérez, L. (septiembre, 1990). ¿Basta con integrar? La psicomotricidad: alternativa a las necesidades educativas especiales. *Tahor*, 18, 17.
- Cáceres Mora, A. (1988). El desempleo en Canarias. En VV.AA. *Geografía de Canarias*. T.6. Tenerife: Interinsular Canaria, 125-129.
- Cahiers de l'Éducation Nationale (1982). Dossier: Les Mouvements Pédagogiques. *Cahiers de l'Éducation Nationale*, 3.
- Caibano, F y Carbonell, J. (1979). La renovación pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 59, 4-12.
- Caibano, F. (1986). Miseria de la pedagogía: algunas reflexiones ingenuas para una teoría de la formación humana. En M. Fernández Enguita, (Ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 435-442.
- Caibano, F. (1990). Prólogo al Prólogo. En Esteban Cortijo (Coord.): *Rosa-ae. Sobre la educación en Extremadura*. Badajoz: ICE-APEVEX, 9-13.
- Calderhead, K. (1987). ¿Es posible el cambio sustantivo en la formación de profesores?. En M^a L. Montero.: *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, 75-93.
- Calderhead, J (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Luis Miguel Villar Angulo (dir). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesor*. Marfil, Alcoy, 1988, pp 21-37.
- Calderhead, J.(Ed.) (1988). *Teachers' Professional Learning, London, Falmer Press*.
- Calvino, I. (199). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Calvino, I. (1995). *Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cámara Villar, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo, 1936-1851*. Madrid: Esperia.
- Campos Fernández, E. y otros (1988). El cominc en la escuela. Cuenca. Escuela de Verano de Cuenca.
- Canarias 7(?), ? Las Escuelas de Verano y sus talleres de deportes autóctonos,

- Canarias* 7, 25/7/93. Demandan a la Consejería que los dote de grupos estables. Homologar los cursos. , p.15.
- Canarias* 7, 25/7/93. El colectivo Tamonante propone un debate crítico sobre la educación. Reciclarse en verano, p.15.
- Canarias* 7, 2/6/88 La Consejería reduce en un 50% su subvención. La Escuela de Verano se hará, pese a las 'rebajas' de Educación.
- Canarias*7, 11/9/92. Los docentes creen que la LOGSE será "agua de borrajas". XV Escuela de Verano de Canarias.
- Cancio, M. (1991). Educación para el pacto de competitividad. *Archipiélago*, 6, 48-56.
- Candela, M^a. A. y Toscano, J.M. (1991). Wilfred Carr (entrevista). *Investigación en la Escuela*, 14, 99-106
- Canetti. E. (1983). *Masa y poder*. Madrid: Muchnik/Alianza Editorial.
- Cañal de León, P. y Porlan Ariza, R. (1987). Una experiencia de aprendizaje por investigación directa del medio en la formación de maestros. *Revista de Educación*, 284, 273-29.
- Carabaña, J. (1979). La Escuela de Frankfurt. En Miguel A. Quintanilla: *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 128.
- Carabaña, J. (1989). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En F. Ortega, E. González García, y otros (Comp.): *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor, 329-358.
- Carballo, C. (1995). De las transferencias al nacionalismo. Los responsables durante 12 años de la Educación en Canarias analizaron su evolución. *La Gaceta de Canarias*, 10/9/95, 18.
- Carbonell Sebarroja, J. (1985). Entrevista. *Tahor*, 3, 20-22.
- Carbonell Sebarroja, J. (1987). La formación inicial del profesorado en España. algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa. *Revista de Educación*, 284, pp.39-52.
- Carbonell Sebarroja, J. (1987). Marx y la pedagogía: cuatro notas sobre la pedagogía marxista y su crítica al reformismo pedagógico y escolar. En M. Fernández Enguita, (Ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 237-
- Carbonell Sebarroja, J. (1989). De Roses a Salou. *Perspectiva Escolar*, 138, 2-5.
- Carbonell Sebarroja, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Revista de Educación*, número extraordinario: la ley General de Educación veinte años después.
- Carbonell Sebarroja, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales

- en el sector de la enseñanza. *Revista de Educación, número extraordinario: la ley General de Educación veinte años después*, 237-255.
- Carbonell Sebarroja, J. (1995). Escuela y entorno. En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol.I. Madrid: Morata/Paideia, 203-216.
- Carbonell Sebarroja, J. (1995). ¿Por qué amamos tanto Freinet?. *Kikiriki*, 40, 8-10.
- Carnoy, M. (1986). Reforma y planificación de la educación en un contexto de crisis económica. *Perspectivas*, 16 (2), 213-223.
- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. Madrid: Siglo XXI.
- Carr, W. (1989a). ¿Puede ser científica la investigación educativa?. *Investigación en la Escuela*, 7, 36-47.
- Carr, W. (1989b). Prólogo a la edición de J.M. Rozada Martínez, C. Cascante y J. Arrieta Gallastegui: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón: CIYAN Ediciones., 19-27.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Diada.
- Carr, W. (1994). Democracia y reforma educativa. Prólogo al libro de Benjamín Zufiaurre Goikoetxea, *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994*. Barcelona: Icaria. 13-25.
- Carr, W. (1995). Educación y democracia: Ante el desafío postmoderno. En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad Congreso Internacional de Didáctica*. Vol.I. Madrid: Morata/Paideia, 96-111.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- Casas, M. y Udina, J. (1975). Balanç pedagògic de la Llei d'Educació. *Perspectiva Escolar*, 3, 36-44.
- Cascante Fernández, C. (1989). Diseño para la acción y la investigación. En Rosado Martínez, J.M.; Cascante, C. y Arrieta Gallastegui, J. *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Gijón, CIYAN Ediciones.
- Cascante Fernández, C. (1994). La situación de la innovación educativa en el Estado español. Ponencia presentada a las *Jornadas de Innovación Educativa*, Canarias mayo de 1994.
- Cascante Fernández, C. (1994). Algunas interpretaciones acerca de las aportaciones de Paulo Freire a los conceptos generales de los enfoques educativos críticos y a la metodología de la investigación-acción. En *I Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Estudis de Formació Continuada, 57-61
- Cascante Fernández, C. (?). Proyecto curricular para el perfeccionamiento del profesorado no universitario. Doc. fotocopiado.

- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama
- Castells, M. y otros (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- Castro Morales, F. (1992). *La imagen de Canarias en la vanguardia regional. Historia de las ideas artísticas, 1898-1930*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Castro de Paz, J.F. (septiembre, 1988). Una aproximación al estudio de las relaciones entre el desarrollo del lenguaje en niños normales y deficientes mentales. *Tahor*, 13, 20-22.
- Cave, R. (1979). *Introducción a la programación educativa*. Madrid, Anaya.
- Cela, J. (1989). Entrevista a Joan Domènech, President de la Federació de MRPs de Catalunya. *Perspectiva Escolar*, 137, 45-47.
- Cela, J. (1991). La Pau dels Mestres. *Temes de Renovació Pedagògica*, 4, 90-92.
- Cela, J. (1991). L'Escola: Una esperança. *Temes de Renovació Pedagògica*, 4, 93-94.
- Cela, J. (1991). La dignitat d'Unes Dimissions. *Temes de Renovació Pedagògica*, 4, 95-96.
- Cela, J. i Domènech, J. (1993). Carta a Carme Miquel, mestra d'Alcásser. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 109-110.
- Cela, J. i Domènech, J. (1993). Una nova etapa?. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 111- 112.
- Cherryholmes, C.H. (1987). Un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales. *Revista de Educación*, 282, 31-60.
- Cherryholmes, C.H. (1994). Pragmatism, Poststructuralism, and Socially Useful Theorizing. *Curriculum Inquiry*, 24 (2), 193-213.
- Chilcott, J. H. (1987). Where Are You Coming From and Where Are You Going? The reporting of Ethnographic Research. *American Educational Research Journal*, 24 (2), 199-218.
- C.I.S. (1989). Estudio nº 1789. Encuesta periódica: evaluación de problemas y necesidades sociales. Enero-febrero de 1989. Madrid: CIS.
- Citron, S. (1982). La Historia y las tres Memorias. En M. Pereyra, *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. Tenerife: Universidad de La Laguna. Secretariado de Publicaciones, 113-124.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge. A Study of Teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361-385.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom Practice. Teacher Images in Action*, London, Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (1986). Terms for Inquiry into Teacher Thinking. The Place of Practical Knowledge and the Elbaz Case. *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 6 (2), pp. 131-148.

- Clark, C. (1984). Research on Teaching and the Content of Teacher Education Programs. An Optimistic View. *Occasional Paper*, 75.
- Clark, C. (1988). Asking the Right Questions about Teacher Preparation. Contribution to Research on Teacher Thinking, *Educational Researcher*, 17 (2), 4-12.
- Clark, C. M., y Lampert, M. (1985). What Knowledge is of Most Worth to Teachers? Insights from Studies of Teachers Thinking. Trabajo presentado en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- Clark, C. & Marker, G. (1975). The Institutionalization of Teacher Education. En K. Ryan (eds.). *Teacher Education, Chicago, NSSE*, 53-86.
- Claudin, F. (1975). *Marx, Engels y la Revolución de 1848*. Madrid: Siglo XXI.
- Cohen, M. D.; March, J. D., y Olsen, J. P. (1972) A Garbage can Model of organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, 1-25.
- Cohen, L. and Manion, L. (1977). *A Guide to Teaching Practice*, London: Methuen and Co.
- Cohen, L., y Mannion, L. (1980). *Research Methods in Education*. Croom Helm. London
- Colectivo ICEM de Pedagogía Freinet (1981). *Perspectivas de educación popular*. Barcelona: Fontanella.
- Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid (1975?). Por una reforma democrática de la enseñanza. En Seminario de Pedagogía de Valencia, *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona, Editorial Avance S.A., 1976, 169-179
- Colegio Público Las Palmas-Centro (Noviembre, 1983). Carta dirigida a Tamonante por el mencionado Colegio, solicitando integrarse en las EVC. (Doc. mecanografiado). (1).
- Coll Salvador, C., Santos Guerra, M.A., Gimeno Sacristán, J., y Torres Santomé, J. (1988): *El marco curricular en una escuela renovada*. Ed. Popular, Madrid.
- Collins. E.C. (1992). Qualitative Research as Art: Toward a Holistic Process. *Theory into Practice*, 31 (2), 181-186.
- Colom González, F. (1992). *Las caras del Leviatán. Una lectura política de la teoría crítica*. Barcelona: Anthopos.
- Colom Cañellas, A.J. y Santandreu Caldentey, M^a.A. (1992). Aportaciones inéditas a la ruptura del movimiento Freinet. *Educación y Sociedad*, 10, 35-64.
- Combs, A.W.; Blume, R.A.; Newman, A.J. y Wass, H.L. (1979). *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*, Madrid, Editorial Magisterio Español S.A.
- Comisiones Obreras Canarias, Federación de Enseñanza (octubre, 1984). Escuela Pública y Canaria: una exigencia inaplazable. *Tahor*, 2, 22.

- Comisiones Obreras Canarias, Federación de Enseñanza (julio, 1985). El derecho a la negociación colectiva. *Tahor*, 4, 20.
- Conca, M^a. (1977). Escola d'Estiu al País Valencià: una realitat socio-pedagógica. *Perspectiva Escolar*, 13, 47-48.
- Congreso Mundial sobre Educación para el Desarme, UNESCO (abril, 1985). Los diez principios de la educación para el desarme. *Tahor*, 3, 10.
- Connelly, M. F. (1972). The Functions of Curriculum Development. *Interchange*, 2 (2-3), 161-167.
- Connelly, M., y Ben-Peretz, M. (1980). Teachers' Role in the Using and Doing of Research and Curriculum Development. *Journal of Curriculum Studies*, 12 (2), 95-107.
- Connelly, M., y Ben-Peretz, M. (1982). Teachers, Reserach and Curriculum Development. En K. A. Leithwood (ed.). *Studies in Curriculum decisión Making*. OISE Pres. Ontario, pp. 199-210.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1985). Personal Practical Knowledge and the Model of Knowling. Relevance for Teaching and Learning En. Eisner (ed.). *Learnig the Way of Knowing*. NSSE, Chicago, pp.174-198.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1985). Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. En J. Larrosa. y otros: *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 11-59.
- Connelly, M., y Elbaz, F. (1980). Conceptual Bases for Curriculum Thought. A Teacher's Perspective. En. A. W. Foshay (eds). *Considered Action for Curriculum Improvement*. ASCD; Alexandria.
- Consejería de Educacion de Canarias (1983). Proyecto de actividades de renovación pedagógica de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica de la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo Canario. Doc. policopiado
- Consejería de Educacion de Canarias (1987). *Nuevos programas y orientaciones para el Ciclo Medio en Canarias (Una propuesta provisional)*. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- Consejería de Educacion de Canarias (1987). *Diseños Curriculares* (Colección de 9 tomos con los diseños curriculares de Canarias desde Educación Infantil hasta el Bachillerato). Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Consejería de Educacion de Canarias (1987). *Guía didáctica del Ciclo Medio de la EGB en Canarias. Documento provisional*. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

- Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias (1990): Plan de Perfeccionamiento Permanente del Profesorado (anteproyecto). Tenerife, documento fotocopiado.
- Consejería de Educación de Canarias (1992b). *Fundamentos de los diseños de Canarias*. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Consejería de Educación de Canarias (1992). *Formación del profesorado. I Fundamentos*. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Consejería de Educación de Canarias (1992). *Formación del profesorado. II Planificación 92-93*. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Consejería de Educación de Canarias (1992). *Innovación Educativa. I CEPs y Programas*. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Consejería de Educación de Canarias (14, junio, 1993). Contestación de la Consejería al Borrador de Convenio enviado por Tamonante.
- Consejería de Educación de Canarias (1993). Decreto 461/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de Canarias*, nº 44, viernes 9 de abril.
- Consejería de Educación de Canarias. DGOIE (1994). *Los Centros de Profesorado de Canarias*. Gran Canarias. Consejería de Educación.
- Consejería de Educación de Canarias. DGOIE (1994). *Orientaciones para la Elaboración de la Secuencia del Currículo de Primaria*. Canarias: Consejería de Educación.
- Consejería de Educación de Canarias. DGOIE (1994). *La realidad Canaria, sugerencia didácticas*. Canarias: Consejería de Educación.
- Consejería de Educación de Canarias. DGOIE (1994). *Los Centros de Profesorado de Canarias*. Documento mecanografiado.
- Consejería de Educación de Canarias. DGOIE (1995). *La formación del profesorado en Canarias*. Canarias: Consejería de Educación.
- Consejo Escolar de Canarias (1991). *Informe sobre la realidad educativa Canaria*. a Laguna: Consejo Escolar de Canarias/Gobierno de Canarias.
- Consejo Escolar de Canarias (1992). *Educación y Participación*. Boletín Informativo, 2.
- Consejo Escolar de Canarias (1993). *Informe sobre la realidad educativa Canaria, 92-93*. La Laguna: Consejo Escolar de Canarias/Gobierno de Canarias.
- Consejo Escolar de Canarias (1993). *Educación y Participación*. Boletín Informativo, 3.

- Consejo Escolar de Canarias (1994). *Educación y Participación. Boletín Informativo*, 4.
- Consejo Escolar de Canarias (1994). *Educación y Participación. Boletín Informativo*, 5.
- Consejo Escolar de Canarias (1995). *Informe sobre el estado de la educación en Canarias. Análisis sociológico, económico-político y cultural de la educación en Canarias (Informe bianual 1993-1995. Primera parte)*. La Laguna: Consejo Escolar de Canarias/Gobierno de Canarias.
- Consejo Escolar de Canarias (1995). *Informe sobre el estado de la educación en Canarias. Informe sobre el rendimiento escolar en Canarias. Evolución de los resultados: cursos 1991-92, 1992-93, 1993-94 (Informe bianual 1993-1995. Segunda parte)*. La Laguna: Consejo Escolar de Canarias/Gobierno de Canarias.
- Consejo Escolar del Estado (1988). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1986-87*. Madrid: MEC/Consejo Escolar del Estado.
- Consejo Escolar del Estado (1989). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1987-88*. Madrid: MEC/Consejo Escolar del Estado.
- Consejo Escolar del Estado (1990). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1988-89*. Madrid: MEC/Consejo Escolar del Estado.
- Consejo Escolar del Estado (1991). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1989-90*. Madrid: MEC/Consejo Escolar del Estado.
- Consejo Escolar de Canarias (1991). *Educación y Participación. Boletín Informativo*, 1.
- Consejo Escolar del Estado (1992). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91*. Madrid: MEC/Consejo Escolar del Estado.
- Consejo Escolar del Estado (1993). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92*. Madrid: MEC/Consejo Escolar del Estado.
- Consejo Escolar del Estado (1994). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1992-93*. Madrid: MEC/Consejo Escolar del Estado.
- Constas, M. (1992). Qualitative Analysis as a Public Event: The Documentation of Category Development Procedures. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 253-266.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Contreras Domingo, J. (1986). La racionalidad del profesor y la racionalidad académica. En *IV Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela «Investigación escolar y reforma de la enseñanza»*. Sevilla: Investigación en la Escuela, 55-60. (?)
- Contreras Domingo, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del

- profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- Coordinadora de Enseñantes en Paro (junio, 1987). Manifiesto de la Coordinadora de Enseñantes en paro ante las oposiciones. *Tahor*, 10, 36-37.
- Cordero, G., Cruz, L. y Molina, V. (1994). Contribuciones a la reflexión: la educación y la etnografía crítica. En *I Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Estudios de Formación Continuada, 78-82.
- Corominas i Casals, A. (1989). Salou: final d'una etapa, inici d'un canvi. *Perspectiva Escolar*, 138, 6-12.
- Corominas i Casals, A. (1986). Els Moviments de Renovació Pedagògica, una eina per al canvi. *Perspectiva Escolar* (monogràfic sobre MRPs), 105, 18-21.
- Coromines A. (1989). Actualització i reflexió. *Revista de la Generalitat. Crònica d'ensenyament*, 19, 26-27.
- Cortés, J. Formació: exigència i auto-exigència. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 77-88.
- Cortina Orts, A. (1985). *Crítica y utopía: la Escuela de Fráncfort*. Madrid: Cincel.
- Cortina, Orts A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, Orts A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- Coulon, A. (1987). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Cristóbal, R. (1992). Paulo Freire: Han decretado la muerte de los sueños. *Cambio* 16, 1.051, 76-77
- Crocker, R. K. (1983). The Functional Paradigme of Teachers. *Canadian Journal of Education*, vol. 8 (4), pp. 350-361. (traducción en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*. ICE, Universidad de Murcia, nº 1, pp. 53-64.)
- Crònica d'ensenyament (1989). [Entrevista] Agustí Coromines, del MRPs. Actualització i reflexió. *Crònica d'ensenyament*, 19, 26-27.
- Cuadernos de Pedagogía (1977). PNN de Instituto: La Huelga más larga por la estabilidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 27, 39-42.
- Cuadernos de pedagogía (1984). Gonzalo Anaya. El magisterio permanente. *Cuadernos de pedagogía*, 111,
- Cuadernos de Pedagogía (1995). Entrevista a Joan Domènech. Organizar la renovación pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 73-77.
- Cuesta Escudero, P. (1975a). La educación y la enseñanza en el PSOE. Núñez de Arenas y la Escuela Nueva. *Cuadernos de Pedagogía*, 10, 21-23.
- Cuesta Escudero, P. (1975b). Congreso del PSOE, 1918: Bases para un programa de instrucción pública. *Cuadernos de Pedagogía*, 11, 24-27.
- Dalin, P. (1979). The IMTEC Institutional Development Programme. *Documento fotocopiado*.
- Dalin, P. (1983). *Can School Learn?* NFER, London.

- Dalmau, B. (1975). Aproximació als problemes dels ensenyants (1970-75). *Perspectiva Escolar*, 3, 30-35.
- Dalmau, B. (1979). Carta a los MRPs invitando al I Encuentro Estatal de MRPs, en número 4, Revista de educación. (Doc. mecanografiado). (6).
- Dalton, R.J. y Keuchler, M. (1992). *Los nuevos movimientos sociales: Un reto al orden político*. Valencia, Edicions Alfonso el Magnànim.
- Darder Vidal, P. (1987). La formación continua centrada en el proyecto (escuela). Formación permanente del profesorado en Europa. Experiencias y perspectivas, Madrid, Universidad de Verano, MEC, 73-91.
- Darling-Hammond, L. (1985). Valuing Teachers. The Making of a Profession. *Teacher College Record*, 87, 2, 205-218
- Davies, L. (1985). Ethnography and Status: Focusing on Gender in Educational Research. En Robert G, Burgess (Ed.): *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press, 79-96.
- Day, C. (1985). Why teachers Change their Thinking and Behaviour. Case Studies through In-Service Activity. Comunicación presentada en la segunda Conferencia del ISATT. Universidad de Tilburg. Holanda.
- De la Orden, A. (1982). El perfeccionamiento del profesorado en servicio, *Studia Pedagogica*, 10, julio-diciembre, pp.25-37.
- De la Orden, A. (1967). El perfeccionamiento profesional del Magisterio en ejercicio. *Bordón*, 148-149, 145-193.
- De la Rosa, B. (1981). El perfeccionamiento del profesorado español y sus relaciones con el sistema europeo-occidental. En VV.AA. *El profesor. Formación y perfeccionamiento*. Madrid: Escuela Española (?).
- De la Torre, J.M. (1984). El dinero del MEC para el 84. *Cuadernos de Pedagogía*, 101, 55-59.
- De la Torre, J.M. (1983a). Programa de educación socialista. *Cuadernos de Pedagogía*, 97, 10-17.
- De la Torre, J.M. (1983b). José Maravall, Ministro de Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 97, 18-26.
- De Peretti, A. (1987). Las exigencias de extensión, coherencia y variedad, en la formación y perfeccionamiento del profesorado. *Revista de Educación*, 284, 89-112.
- Debesse, M. (1982). Un problema clave en la educación escolar contemporánea. En Debesse M. Y Mialaret, G. (1982). *La formación de los enseñante*. Barcelona: Oikos Tau.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. Y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.

- Delorme, C. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción. Perspectivas para la innovación escolar*, Madrid: Narcea.
- Delval, J. (1982). Comentarios sobre el "Documento Base" y las Orientaciones de los Programas Renovados. *Cuadernos de pedagogía*, 93, 4-11.
- Demilly, L. (1986?). Vida y muerte de los equipos de innovación en los centros escolares. En L. Demilly: *Tiempo, poder y relaciones de trabajo en los centros escolares*. (Doc. Fotocopiado, traducido por Pablo Santana).
- Demo, P.(1985), *La investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dendaluce Seguro, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Guía del VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa*. Valencia.
- Déniz Ramírez, F.A. (1991). *R.A.S.D.: educación y proceso de liberación nacional*. Las Palmas de Gran Canaria: Federación Canaria de Ayuntamientos y Cabildos hermanados con el Pueblo Saharaui.
- Déniz Ramírez, F.A. (1993). *El Movimiento Estudiantil Canario. Selección de textos y documentos (1966-1982)*. Tenerife-Las Palmas: Bencho.
- Déniz Ramírez, F.A. (1994). *Movimiento estudiantil y movimiento estudiantil en Canarias*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Diario de Avisos*, 11/7/78. Hoy se clausura en La Laguna la I Escuela de Verano de Canarias. En el acto se leerá un documento-manifiesto.
- Diario de Avisos*, 12/7/78. Clausurada la Escuela de Verano de Canarias.
- Diario de Avisos*, 15/7/82. Independentismos infiltrados, p.5 (editorial dedicado a la VI Escuela de verano)
- Diario de Avisos*, 7/7/78. Escuela de Verano de Canarias. Interesantes debates sobre la enseñanza.
- Diario de Las Palmas (?), 29/6/92 Esta semana se cierra la matrícula para la XV Escuela de Verano "Tamonante". , p.22.
- Diario?, 20/4/86 La consejería de Educación desafina.
- Diario?, 6/7/78. Comenzó ayer la I Escuela de Verano de Canarias.
- Diario?, 7/7/78 (Las Palmas de Gran Canaria) Primeras jornadas de la Escuela de Verano.
- Diario?, 9/7/78. La Escuela de Verano, una realidad en marcha.
- Diario? Ayer fue clausurada en el Instituto Pérez Galdós de Las Palmas. Más de 500 profesores participaron en la "VI Escuela de Verano"

- Diario? julio de 1983. Éxito rotundo en la VI Escuela de Verano de Canarias. El tema del fraso escolar fue muy debatido, con participación de la mayoría de los asistentes.
- Diario? Sigue sus tareas la Escuela de Verano. .
- Diario? Talio Noda, Victor Cabrera y Francisco Suárez: folklore en la "1ª Escuela de Verano de Canarias".
- Diario?. Cursillos, debates, teatro y canción, hoy en la I Escuela de Verano.
- Diarios de Avisos*, 6/7/78. Hoy, a las seis. Debate sobre alternativas a la enseñanza.
- Díaz Rodríguez, M^a.C. (1988). Estructura de la población [canaria]. En VV.AA.: *Geografía de Canarias II*. Santa Cruz de Tenerife: Interinsular Canaria, 124-129.
- Díaz Salazar, R. (1993). La política como reforma intelectual y moral. *Disenso*, 2, 6-8.
- Dieterich, H. (1994). *Cuba ante la razón cínica*. Nafarroa, Txalaparta.
- Diputació de Barcelona (Eds.) (1983). *Escola d'Estiu (1914-1936). Edició facimil dels programes i cròniques*. Barcelona. Diputació de Barcelona.
- Directores Zona Sur de Gran Canaria (abril, 1985). Reflexiones entorno al Plan de Centro. *Tahor*, 3, 23.
- Dockrell, W.B. (1990). Ethical Consideration in Research. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 180-185.
- Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Domènech, J. y Viñas, J. (1992). Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadrenos de Pedagogía*, 199, 72-81.
- Domènech Mazon, J.M. (1977): El rol del profesor. En Villar Angulo, L.M.: *La formación del profesorado: nuevas contribuciones*. Madrid, Santillana, 105-122.
- Domènech Mazon, J.M. (1977). El rol del profesor. En Villar Angulo, L.M.: *La formación del profesorado. nuevas contribuciones*. Madrid, Santillana, 105-122.
- Domènech i Francesch, J. (1992). La Formació Permanent i els Moviments de Renovació Pedagògica. *Temes de renovació Pedagògica*. 11- 12, 89-95.
- Domènech i Francesch, J. (1993). Projecte 100 Mesures: un projecte per a recuperar la il.lusió. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 99-108.
- Domènech i Francesch, J. (1989). Perspectives de futur de la Federació i dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. *Perspectiva Escolar*, 138, 13-16.
- Domènech i Francesch, J. (1992). Los MRPs en Catalunya. *Trabajadores de la Enseñanza*, 134, 10-14.
- Domènech, J. (1986). L'autonomia dels centres. Una necessitat inajornable. *Perspectiva Escolar* (monogràfic sobre MRPs), 105, 3-6.

- Donoso, T. (1988). Los valores en la formación del profesorado. En Aurelio Villa (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid, 99-105.
- Doyle, W. (1981). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. [Preguntar a Pablo]
- Doyle, W. y Carter, K. (1984). Análisis de tareas. Un estudio de casos. Doc fotocopiado.
- Duron, E.P. (1982). L'office central de la coopération a l'école: pour changer la vie. *Cahiers de l'éducation nationale*, 3, 16-17.
- EDEI (1983). Evolución electoral y sistema de partidos en Canarias: 1977-1982. En VV.AA.: Canarias, siglo XX. Las Palmas de Gran Canaria: Edirca, 69-75.
- Edelfelt, R. (1977). The School of Education and Inservice Education. *Journal of Teacher Education*, 29 (1), pp. 10-14.
- Egelston, S. (1978). *El docente. Su formación inicial y permanente*, Buenos Aires, Marymar.
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. MacMillan Publishing Co. New York.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona, Martínez Roca.
- Eisner, E.W. (1992). Curriculum Ideologies. En P.W Jackson (Ed.): *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 302-326.
- El Día*, 10/6/78. La música en la "I Escuela de Verano de Canarias".
- El Día*, 22/6/78. Escuela de Verano de Canarias. Una experiencia para un nuevo planteamiento. Opinan varios profesionales de la enseñanza (W.Wildpret, F. Rubio Royo, F. García Manrique, M.Pereyra).
- El Día*, 12/7/78. Ayer se clausuró la Escuela Canaria de Verano (sic). El profesor Eloy Terrón, presidente del Consejo Nacional de doctores y licenciados, habla para *El Día*.
- El Día*, 1/5/79. La Escuela de Verano en el Hierro. Mary C. Bolaños. p.12
- El Día*, 4/5/79. Grupo de lectura y escritura de la Escuela de Verano. , p. 2
- El Día*, 3/6/79. La Escuela de Verano de Canarias. Mañana se abre la matrícula. p.9
- El Día*, 16/6/79. Contenido de la II Escuela de Verano de Canarias. , p.9
- El Día*, 7/7/79 Hoy comienza en Las Palmas la II Escuela de Verano de Canarias, p.13
- El Día*, 15/7/79 Hoy en Las palmas clausura de la II Escuela de Verano de Canarias, p.4
- El Día*, 24/6/80. Del 7 al 13 de julio, III Escuela de Verano de Canarias en La Laguna. M. Ojeda y Edurne. , p.10
- El Día*, 18/6/81. La 4ª Escuela de Verano de Canarias, la segunda semana de julio en Las Palmas, p.11

- El Día*, 15/6/82. La V Escuela de Verano, en marcha. , p.11
- El Día*, 16/6/83. Abierta la matrícula de la VI Escuela de Verano de Canarias, p.9
- El Día*, 14/6/83. Abierta la matrícula en la VI Escuela de Verano de Canarias, p.9
- El Día*, 18/6/83. VI Escuela de Verano de Canarias. , p.6
- El Día*, 12/6/84. VII Escuela de Verano de Canarias. , p.9
- El Día*, 21/6/84. El sábado finaliza el plazo de matrícula de la VII Escuela de Verano de Canarias. p.9
- El Día*, 11/6/85. VIII Escuela de Verano de Canarias , p.6
- El Día*, 2/7/85. Setecientos enseñantes en la VIII Escuela de Verano de Canarias. p.15
- El Día*, 5/7/85. El profesor Patrick Bailey en la VIII Escuela de Verano de Las Palmas.
- El Día*, 9/7/85. Se clausura la VIII Escuela de Verano de Las Palmas. , p.16
- El Día*, 13/6/86. Por una renovación pedagógica. IX Escuela de Verano de Canarias, en julio , p.20
- El Día*, 9/7/86. 900 profesores clausuran hoy las actividades de la IX Escuela de Verano., p.9
- El Día*, 9/6/87. X Escuela de Verano de Canarias, p.5
- El Día*, 22/6/89. Organiza Tamonante. XI Escuela de Verano de Canarias. , p.12
- El Día*, 14/6/88. La XI Escuela de Verano se celebrará en Tenerife.
- El Día*, 16/6/88. Abierta la matrícula para la XI Escuela de Verano. 8, p.14
- El Día*, 7/6/90. Presentado el programa de la EV 1990, p.8
- El Día*, 22/6/91. El curso, marco de conocimiento, reflexión y debate sobre educación. Tamonante presentó la XIV Escuela de Verano, p.10.
- El Día*, 10/9/91. La Escuela de Verano del Movimiento de Renovación Pedagógica Tamonante inauguró ayer su 14ª edición. , p.9
- El Día* 28/6/92. Tamonante organiza su XV Escuela de Verano, p.10.
- El Día*, 22/6/93. Bajo el lema: "¡Enseñantes críticos, educación crítica!". El MRP Tamonante presenta la XVI Escuela de Verano de Canarias, p.11.
- El Eco de Canarias*, 9/7/78. En La Laguna continúa celebrándose la I Escuela Canaria. El martes será clausurada.
- El País*, 7/6/90. Una nueva escuela.
- Elbaz, F. (1981). The Teacher's Practical Knowledge. Report of case Study. *Curriculum Inquiry*, vol. 11 (1), 43-71.
- Elbaz, F.; Ben-Peretz, M., et al. (1985). Teacher Thinking and Teacher Education. A Framework for Study. *Paper presented at ISATT's conference, Tilbug.*
- Elejabeitia, C., Redal, P. et al. (1983). *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*, Madrid: Equipo de Estudios Reunidos.
- Elliott, J. (1978). Classroom Reseach. Science or Commonsense? En. McAllase y Hamilton (eds.). *Understanding Classroom life*. NFER, London, 12-27.

- Elliott, J. (1978). What is Action-Research in Schools. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 10 (4), pp. 355-357.
- Elliott, J. (1980). Implications of Classroom Research for Professional Development. En E. Hoyle y J. Megarry (ed.). *Professional Development of Teachers. World Yearbook of Education*. Kogan P., London.
- Elliott, J. (1981). Action-Research. Framework for Self-Evaluation in School. *T.I.Q.L. Working Paper, 1*. Cambridge Institute of Education.
- Elliott, J. (1982). Teachers as Researchers. Doc. fotocopiado
- Elliott, J. (1982). Teachers as Researchers. Ponencia presentada en el I Simposium Internacional de Didáctica. Murcia. Doc. policopiado.
- Elliott, J. (1985). Educational Action Research. En J. Nisbet & S. Nisbet (eds.). *World Yearbook of Education*. Kogan Page, London, pp. 231-250.
- Elliott, J. (1986) La evaluación democrática como crítica social, o devolver el juicio a la evaluación. Traducido de Hamersley, M. (ed.). *Controversies in classroom research*. Open University Press.
- Elliott, J. (1989) Teaching as a moral science. [Doc. Fotocopiado]
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1990). Teachers as Researchers. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 78-81.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- Elliott, J., y Whithead, D. (1980). The Theory and Practice of Educational Action Research. *CARN Bulletin, No. 4*. Cambridge Institute of Education.
- Embid Irujo, A. (1983a). Las libertades en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 106, 4-16.
- Embid Irujo, A. (1983b). Una introducción al Proyecto de Ley Orgánica del Derecho a la Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 106, 17-20.
- Equipo de Apoyo Pedagógica de Educación Compensatoria (septiembre, 1990). La educación compensatoria, hoy. *Tahor*, 18, 26-28.
- Equipo de Estudios e Investigaciones Canarias (EDEI) (15 de julio, 1979). Algunos datos acerca del fenómeno educativo en Canarias. Tablas de frecuencia y porcentajes a una muestra de a los asistentes a la II EVC. Doc. mecanografiado.
- Erdas, E. (1987). Enseñanza, investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 284, 158-198.
- Escoriza Nieto, J. (1989). *Conocimiento psicológico y formación del profesorado*. Barcelona, PPU.
- Escudero Muñoz, J. M. (1984). La Renovación Pedagógica. Algunas perspectivas Teóricas y Prácticas. En, J. M. Escudero y M. T. González. *La Renovación*

- Pedagógica. algunos Modelos Teóricos y el Papel del Profesor*. Madrid: Escuela Española, 15-92.
- Escudero Muñoz, J. M. (1986). Innovación e investigación educativa. *Revista de innovación e investigación educativa*, 1, 5-44.
- Escudero Muñoz, J. M. (1986 a). El pensamiento del profesor y la innovación educativa. En L. M. Villar Angulo (ed.). *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Escudero Muñoz, J. M. (1987). La Investigación-Acción en el panorama actual de la investigación educativa. algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-40.
- Escudero Muñoz, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En. Roberto Pascual (Coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea, Madrid.
- Escudero Muñoz, J. M. (1988). Innovación educativa e investigación. algunas reconsideraciones. En. Cuestiones de Didáctica, Sociedad Española de Pedagogía. CEAC, Barcelona, pp. 65-76.
- Escudero Muñoz, J. M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, 2, 2-25.
- Escudero Muñoz, J. M. (1994a). Prólogo: ¿Vamos, en efecto, hacia una reconversión de los centros y de la función docente? En J.M. Escudero Muñoz y M^a. T. González González: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones pedagógicas, 7-33.
- Escudero Muñoz, J. M. (1994b). Elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización. En J.M. Escudero Muñoz y M^a.T. González: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- Escudero Muñoz, J.M. (1983). La teoría curricular. Hacia una caracterización general del curriculum en nuestros días. Doc. fotocopiado
- Escudero Muñoz, J.M. (1983). La teoría curricular. Hacia una caracterización general del curriculum en nuestros días. Doc. fotocopiado
- Escudero Muñoz, J.M. (1990a). ¿Dispone la Reforma de un modelo teórico?. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 88-92.
- Escudero Muñoz, J.M. (1990c), Desarrollo colaborativo del plan. Doc. fotocopiado.
- Escudero Muñoz, J.M. (1990c), Actividades para el apoyo profesional mutuo entre profesores. Doc. fotocopiado.
- Escudero Muñoz, J.M. (1990d), Preparación de la puesta en práctica y el desarrollo de planes de acción educativa. Doc. fotocopiado.
- Escudero Muñoz, J.M. (1990e), Evaluación del proceso y de los resultados del desarrollo de la escuela y la formación de los profesores. Doc. fotocopiado.

- Escudero Muñoz, J.M. (1990f), El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. Actas del *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona.
- Escudero Muñoz, J.M. (1991a), Desarrollo y mejora del centro educativo: una perspectiva para el pensamiento y la acción educativa. Ponencia presentada en el *III Seminario de Trabajo sobre Desarrollo Basado en la Escuela*, celebrado en la Universidad de La Laguna del 8 al 10 de Julio de 1991.
- Escudero Muñoz, J.M. (1991b), Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa?. Ponencia presentada en el *II Seminario de Trabajo sobre Desarrollo Basado en la Escuela*, celebrado en la Universidad de Granada (fecha?) de 1991.
- Escudero Muñoz, J.M. (1991c), La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en el centro escolar. Documento mecanografiado.
- Escudero Muñoz, J.M. (1993), La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores. En Lourdes Montero y José Manuel Vez (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo Edicions. 71-91.
- Escudero Muñoz, J.M. (1993), La gestión de los centros y la renovación pedagógica: por una escuela innovadora. *Aula de Innovación*, 16-17, 83-86.
- Escudero Muñoz, J.M. (1994), La escuela como comunidad crítica al servicio de los valores de una sociedad democrática. *Kikiriki*, 31/32, 47-59.
- Escudero Muñoz, J.M. (1995a), Los proyectos curriculares de centros: una perspectiva internacional. *Kikiriki*, 36, 18-23.
- Escudero Muñoz, J.M. (1995b), Innovación educativa en tiempos turbulentos. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 18-21.
- Escudero Muñoz, J.M. y López Yáñez, J. (Com)(1991). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo Ediciones.
- Escudero Muñoz, J.M. (1993), La gestión de los centros y la renovación pedagógica: por una escuela innovadora. *Aula*, 16-17, 83-86.
- Escudero, I. (1991), Las servidumbres de la educación. *Archipiélago*, 6, 42-47.
- Escudero Muñoz, J.M. y Bolívar Botia, A. (1994), Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. En Amiguiño, A., y Canário, R.: *Escolas e Mudança: O papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 97-155.
- Escudero Muñoz, J. M., y Gonzalez, M^a. T. (1994). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones pedagógicas.

- Escudero Muñoz, J. M. y González, M. T. (1984). *La renovación pedagógica. algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Escuela Española. Madrid.
- Espino Falcón, J. (septiembre, 1988). L.S. Vigotski: una psicología de la década de los 30, para el año 2000. *Tahor*, 13, 41-42.
- Espino, J. (1990). La formación del profesorado desde la óptica de los movimientos de renovación pedagógica. En J.S. Arencibia, J. Marchargo y G. Marrero (Coord.): *Jornadas sobre formación del profesorado*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 221-231.
- Espinosa, A. (1985). Epílogo en la Isla de las maldiciones. *Crimen*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Interinsular Canaria.
- Espinosa, A. (1989). Algunos materiales para el análisis de la conflictividad docente (1978-1988). En J. Paniagua y A. San Martín (Eds): *Diez años de educación en España (1978-88)*. Valencia: Diputación Provincial-Centro de Alcira-Valencia de la UNED, 362-404.
- Esteban Frade, S. (1994). *La renovación pedagógica y el movimiento de enseñantes en Castilla y León*. Concejo Educativo. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Salamanca.
- Esteban Frade, S. y Bueno Losada, J. (1988). *Claves para transformar y evaluar los centros. Más allá y más acá de las reformas*. Madrid, Editorial Popular.
- Estefanía, J. (1996). El compromiso histórico español. En Jesús Ceberio (Dir.): *Memoria de la transición. Del asesinato de Carrero Blanco a la integración en Europa*. Madrid: El País, 165-171.
- Esteve, J.M. (1984). *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Madrid, Narcea.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- Estévez González, F. (1986). Guanchismo: la imagen cambiante del aborigen canario. *Banot. Teoría y sociedad canaria*, noviembre, 11-40.
- Estévez González, F. (1987). *Indigenismo, raza y evolución. El pensamiento antropológico canario (1750-1900)*. Tenerife: act/Museo Etnográfico, Cabildo Insular de Tenerife.
- Estévez, González, F. (1992). La insularidad como reto teórico. *Disenso*, 1, (?).
- Everhart, R.B. (1983). *Reading, writing and resistance. Adolescence and labor in a junior high school*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Eynon, D. y Bridges, D. (1983). *Issues in School Centred Inservice Education*, Cambridge (UK), University of Cambridge.
- Fals Borda, O. (1992). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M^a Cristina Salazar, *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular, 65-84.

- Farrel, J.P. (1994). Critical Theory an Cultural Insularity. *Curriculum Inquiry*, 24 (2), 109-114.
- Faucheux, C. (1982). Organizational Development and Change. *Ann. Rev. Psychol.*, 33, 343-370.
- Fay, B. (1987). *Critical Social Sciencie: Liberation and its Limits*. Cambridge, Polity Press
- Fayol, M. (1987). Formar a los maestros. proposiciones para una estrategia. En Montero, M.L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Torculo, 95-117.
- Federación Católica de Asociaciones de Padres de Familia y Padres de Alumnos de Madrid (1977). Libertad de enseñanza para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 26, 40-47
- Federación de Enseñanza de CCOO Canarias (diciembre, 1987). CCOO ante las elecciones sindicales en la enseñanza. *Tahor*, 11, 20.
- FETE-UGT Canarias (mayo, 1988). Jornada continuada: razones y argumentos para su defensa en nuestro sindicato. *Tahor*, 12, 12-13.
- Fontdevila, F. (1994). La pràctica esportiva entre els sis i els dotze anys un debat constant. *Perspectiva Educativa*, 182, 60-66.
- Feiman-Nemser, S. y Buchmann, M. (1987). El primer año de preparación del profesorado. transición al pensamiento pedagógico. En MONTERO, M.L. *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Torculo, pp.144-186.
- Feito Alonso, R. (1995). *La estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados*. Madrid: Siglo XXI.
- Fenstermacher, G.D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Merlin C. Wittrock: *La investigación de la enseñanza*, I. Barcelona: Paidós/MEC, 149-179.
- Fenstermacher, G.D. (1994). On the Virtues of van Manen's Argument: A Response to Pedagogy, Virtues, and Narrative identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 24 (2), 215-220.
- FERE (1989). *Guía de Centros Educativos Católicos*. Madrid: Servicio de Estadística de la FERE.
- Fernández, L. y Serrano A. (1990). Tal como éramos. En Esteban Cortijo (Coord.): *Rosa-ae. Sobre la educación en Extremadura*. Badajoz: ICE-APEVEX, 65-80.
- Fernández de Castro, I. (1973). *Reforma Educativa y desarrollo capitalista*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Fernández de Castro, I. (1991). La ignorancia del caos. *Archipiélago*, 6, 57-64.

- Fernández de Castro, I. (1996). Democrático y público, ideas inseparables. *Cuadernos de Pedagogía*, 248, 76-80.
- Fernández Enguita, M. (?). El contexto social de la innovación educativa. Documento fotocopiado.
- Fernández Enguita, M. (?). Tecnología y sociedad: la ideología de racionalidad técnica, la organización del trabajo y la educación. *Papers*, 27.
- Fernández Enguita, M. (Ed.) (1986a). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- Fernández Enguita, M. (1986). Texto y contexto en la educación para una recuperación socialógica de la teoría materialista de la ideología. En M. Fernández Enguita, (Ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 65-80.
- Fernández Enguita, M. (1986b). La escuela. Las Comunidades Europeas y España. Doc. fotocopiado.
- Fernández Enguita, M. (1987). *Reforma Educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Laia/Cuadernos de Pedagogía. Barcelona.
- Fernández Enguita, M. (1988). Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción. *Revista de Educación*, 266, 151-165.
- Fernández Enguita, M. (1989a). Sisifo en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 173, 60- 62.
- Fernández Enguita, M. (1989b). El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social?. En F. Ortega, E. González García, y otros (Comp.): *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor, 312-328.
- Fernández Enguita, M. (1990a). De la democratización al profesionalismo. *Educación y sociedad*, 11, 23-44
- Fernández Enguita, M. (1990b). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fernández Enguita, M. (1991). Tres tristes tópicos. *Archipiélago*, 6, 72-78.
- Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Huerta, J. (1974): La investigación y la innovación educativa. Problemas de comunicación y colaboración. *Bordon*, mayo-junio.
- Fernández Pérez, M. (1971). El residuo de indeterminación técnica en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 29 (115), 275-295.
- Fernández Pérez, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: Análisis cualitativo del fracaso escolar*. Morata, Madrid.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docent.*, Madrid, Escuela Española.

- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de Filosofía*. 4 T. Madrid: Alianza Editorial.
- Ferre, M.M. (1994). El contexto político de la racionalidad: las teorías de la elección racional y la movimización de recursos. En Laraña, E. y Gusfield, J. (Eds.): *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS. 151-182.
- Finkelkraut, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Fidalgo, S. y Llana, M. R. (). Investigar en el aula con un Proyecto Curricular. Doc. fotocopiado.
- Firestone, W.A. y Herriott, R.E. (1982). (??)
- Flanders, N. (1977). *Análisis de las interacciones didácticas*, Madrid, Anaya.
- Flecha, R. (1992a). El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica. En H. A. Giroux y R. Flecha: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial, 165-196.
- Flecha, R. (1992b). Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación. En H.A. Giroux y R. Flecha: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial, 94-128.
- Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. En M. Castells y otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 57-82
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace Historia Oral*. Madrid: Eudema.
- Forester, J. (1985). *Critical Theory and Public Life*. Massachusetts: MIT Press.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1990). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- Freire, P. (1973) [Antología]. *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*: Madrid: Marsiega.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*. Mexico, Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid. Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Freire, P. (1994a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994b). *Educación y participación comunitaria*. En Manuel Castells, y otros (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

- Freire, P., Fiori, H. y Fiori, J.L. (1975). *Educación liberadora*. Madrid, ZYX.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Ferrera Giménez, J. (1989). *Historia de la emigración clandestina a Venezuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Gráficas Marcelo
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. OISE Press. Ontario.
- Fullan, M. (1983). Evaluation Program Implementation. What can be Learned from Follow Through. *Curriculum Inquiry*, vol. 13 (2), pp. 215-227.
- Fullan, M. (1984). Research on Implementation of Educational Change. *Research in sociology of Education and Socialization*, vol2, pp. 195-219.
- Fullan, M. (1985). Change Processes and Strategies at the Local Level. *The Elementary School Journal*, vol 85 (3), pp. 241-381(?).
- Fullan, M. (1987)? El desarrollo y la gestión del cambio. Doc. policopiado. *Congreso de Innovación de Murcia (?)*
- Fullan, M.G., Bennett, B. y Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking Classroom and School Improvement. *Educational Leadership*.
- Fullan, M., y Pomfret, A. (1977). Research on Curriculum and Instructional Implementation. *Review of Educational Research*, vol 47 (2), 335-397.
- Gaboa Urgales, J. y Marcos Melero, F. (1983). El papel de los Movimientos de Renovación Pedagógica. (Doc. mecanografiado presentado al ICongreso de MRPs). (4).
- Gago, R., Gutiérrez, G., Martín, F., Orquín, F. y Pelegrín, A. (1983). Literatura infantil. Madrid: Acción Educativa. (120).
- Galbán Tudela (1994). [voz] Antropología social y cultural. En VV.AA. *Gran Enciclopedia Canaria*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Canaria, 262-263.
- Galván de la Cruz, J.F. (1990). Algunos datos privada pública de Canarias. Documento mecanografiado.
- Galván Tudela, A. (1987a). Islas Canarias. Una aproximación antropológica. *Cuadernos de Antropología*, 7, 1-83.
- Galván Tudela, A. (1987b). *Las fiestas populares canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Interinsular/Ediciones Canarias.
- Galván Tudela, J.A. (1993). La construcción de la identidad cultural en regiones insulares: Islas Canarias, España. En Ricardo Ávila Palafox y Tomás Colvo Buezas (Comp.): *Identidades, Nacionalismos y Regiones*. México, Universidad de Guadalajara.
- Gambiez, C. (1982). Les mouvements pédagogiques. Points d'appui du changement. *Cahiers de l'éducation nationale*, 3, 7.
- García Calvo, A. (1991). Aguantando y aguantando. *Archipiélago*, 6, 37-41.

- García Carrasco, J. (1993). Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas. *Revista de Educación*, 302, 129-164.
- García Castaño, J. y Pulido Moyano, R.A. (1994). *Antropología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- García Fonseca, M. (1990). Izquierda Unida. Algunas coincidencias y discrepancias [sobre la LOGSE]. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 27-28.
- García Jiménez, E. (1994). Investigación etnográfica. En V. García Hoz (Dir.): *Problemas y métodos en investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp, 343-375.
- García López, C. (Febrero, 1983). El Movimiento de Educadores Milaniano. La Pedagogía de Barbiana en España. *Patio Abierto*, 5, 14-18. (5).
- García Luis, R. (1994). *La justicia de los rebeldes. Los fusilados en Santa Cruz de Tenerife (1936-1940)*. Tenerife: Baile del Sol.
- García Luis, R. y Torres Vera, J.M. (1986). *Vallehermoso, El fogueo. Toma de conciencia popular, resistencia y represión (1930-1942)*. La Laguna: Tagoror de Ediciones.
- García Ramos, J.M. (1990). Un modelo para Canarias. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 33-34.
- García Rodríguez, J.L. y Zapata Hernández, V (1992). Cambios recientes en la población de Canarias. En VV.AA.: *Geografía de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Interinsular Canaria, 24-54.
- García Suárez, J.A. (1988). *La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza. Plan de formación*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Gari-Montllor Hayek, D. (1992a). *Historia del nacionalismo canario. Historia de las ideas y de la estrategia política del nacionalismo canario en el siglo XX*. Las Palmas de Gran Canaria-Santa Cruz de Tenerife: Benchomo.
- Gari-Montllor Hayek, D. (1992b). *Los fundamentos del nacionalismo canario*. Santa Cruz de Tenerife-Las Palmas: Benchomo.
- Garza, M^a.T. (1995). *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor.
- Geer, B. (1964). First days in the Field. En P.E. Hammond (Ed.): *Sociologists at Work: Essay on the Craft of Social Research*. New York: Basic Book, 322-344.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giacquinta, J. B., y Kazlow, C. (1980). The Growth and Decline of Public School Innovation. a National Study of the Open Classroom in the United States. *Curriculum Studies*, vol. 13 (1), pp. 61-73.

- Gilbert, R. (1983). *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes?*, Barcelona, Gedisa.
- Giménez, J.L. y López, G. (Diembre, 1983). Algunas reflexiones sobre la ideología de los Programas Renovados. [I Congreso de MRPs]. (Doc. mecanografiado). (4).
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Una escuela para nuestro tiempo.* (?)
- Gimeno Sacristán, J. (1978). Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. En VV. AA.: *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, 158-166.
- Gimeno Sacristán, J. (1980). Las normales a examen. La opinión de profesores y alumnos, *Cuadernos de Pedagogía*, 69, pp. 8-11.
- Gimeno Sacristán, J. (1981a). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1981b). La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza. En A. Pérez: *Aprendizaje, desarrollo, y enseñanza*. Madrid: Zero-ZYX, 467-499.
- Gimeno Sacristán, J. (1982a). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J.(1982b). La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB, *Revista de Educación*, 269, Enero-Abril, pp. 77-99.
- Gimeno Sacristán, J.(1983a). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 166-187.
- Gimeno Sacristán, J.(1983b). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores, *Educación y Sociedad*, 2, pp. 51-73.
- Gimeno Sacristán, J.(1984a). La formación de los maestros, *Nuestra Escuela*, Abril, pp. 6-8.
- Gimeno Sacristán, J. (1984b). Prólogo a la Edición Española. En. L. Stenhouse. *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Morata. Madrid, pp. 1-24.
- Gimeno Sacristán, J. (1984c). Entrevista J.Gimeno Sacristán. *Acción Educativa Boletín Informativo*, 25, 11-14.
- Gimeno Sacristán J. (1987a). Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y de los profesores, *Reviata de Educación*, 284, pp.245-270.
- Gimeno Sacristán J. (1987b). Luces y sombras de un proyecto. *Dossier "La reforma que viene" Cuadernos de Pedagogía*, 152, 84-88.
- Gimeno Sacristán J. (1987c). Las reformas curriculares y el profesorado. En Amelia Álvarez (Comp.): *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: MEC/Visor.

- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1989a). Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 7, 4-21.
- Gimeno Sacristán J. (1989b). Proyectos curriculares. ¿Posibilidad al alcance de los profesores?. *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 14-18.
- Gimeno Sacristán J. (1989c). Planificar la Reforma, hacer la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 73-76.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). Presentación de libro de T.S. Popkewitz (Ed.): *Formación del profesorado, tradición, teoría y práctica*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia, IX-XVI.
- Gimeno Sacristán J. (1992). Reformas educativa. Utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 62-68
- Gimeno Sacristán, J. (1994?). Los materiales: cultura, pedagogía y control. Contradiciones de la democracia cultural. Universidad de Valencia. Documento mecanografiado.
- Gimeno Sacristán, J. (1995a). El ayer y el hoy de la renovación educativa: la mutación del contexto. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 8-14.
- Gimeno Sacristán, J. (1995b). Esquemas de racionalidad en una práctica compartida. En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol.II. Madrid: Morata/Paideia, 13-44.
- Gimeno Sacristán, J. (1995c). Consideraciones sobre el anteproyecto de Ley de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. *Trabajadores de la Enseñanza*, 14-20.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). Los retos de la educación pública. Cómo lo necesario puede devenir en desfasado. *Cuadernos de Pedagogía*, 248, 59-67.
- Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1983). *La Enseñanza. su Teoría y su Práctica*. Akal/Universitaria. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Giner de los Rios, F. (1969). *Ensayos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giner, S. (1967). *Historia del pensamiento social*. Barcelona: Ariel.
- Ginsburg, M.B. (1988). Educators as Workers and Political Actors in Britain and North America. *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), 359-367.

- Ginsburg, M.B. *et al.* (1988). El concepto de profesionalismo en el profesorado: comparación de contexto entre Inglaterra y Estados Unidos. *Revista de Educación*, 285, 5-31.
- Girardi, G. (1977). *Por una pedagogía revolucionaria*. Barcelona: Laia.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology Culture & the Process of Scholing*. London: Falmer Press.
- Giroux, H.A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social, *Revista de Educación*, 284, pp.53-76.
- Giroux, H.A. (1989). *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in the Modern Age*, London, Routledge. (Ver cap.6, p.173)
- Giroux, H.A. (1990a). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC
- Giroux, H.A. (1990b). Introducción a P. Freire: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós/MEC, 13-25.
- Giroux, H.A. (1993). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites. *Kikiriki*, 31/32, 22-37.
- Giroux, H.A. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En Manuel Castell *et al.* (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós
- Giroux, H.A. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.
- Giroux, H.A., y McLaren, P. (1988). Educación de maestros y la política del compromiso. el caso pro-escolarización democrática, *Tempora*, 11-12, pp.113-139.
- Gitlin, A., Ogawa, R.T. y Rose, E. (1987). Supervisión, reflexión y comprensión. Un ejemplo de evaluación horizontal. En Montero, M.L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Torculo, pp. 187-212.
- Gitlin, A. y Teitelbaun, H. (1983). Vinculación de la teoría y la práctica. el uso de la metodología etnográfica por futuros profesores. En Montero, M.L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Torculo, pp. 441-463.
- Glucksmann, A. (1988). *La estupidez. Ideologías del postmodernismo*. Barcelona: Península.
- Goble, N. y Porter, J. (1980). *La cambiante formación del profesor. Perspectivas institucionales*. Madrid, Narcea.
- Goetz y Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- Goldhammer, K. (1981): La educación de profesores: realidad esperanza y promesa. En Montero, M.L. (1987): *Lecturas de formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Torculo, 15-35.

- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Gómez Dacal, G. (1980). *El centro Escolar. Nuevas perspectivas para su dirección y organización*. Madrid: Escuela Española.
- Gómez Llorente (1981). El concepto burgués de la libertad de enseñanza. A propósito del Estatuto de Centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 73, 33-40.
- Gómez Llorente (1983). La política educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 100, 12-20.
- Gómez Llorente, L. y Mayoral Cortés, V. (1981). *La Escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia.
- González Antón, R. y Tejera Gaspar, A. (1990). Los aborígenes canarios. Oviedo: Itsmo.
- González de la Fe, T. (1995). Canarias, modernización y estructura de clases. *Disenso*, 11, 6-9.
- González, F.J. (1993). Coalición Canaria y la liberación nacional. *Disenso* 4, 30-?
- González Gómez, I. y Martínez Ruzafa, J.A. (1993). Un proyecto de formación en y para el centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 213, 57-61.
- González González, M^a. T. (1986). Pensamiento del Profesor y Renovación Pedagógica. Comunicación Presentadas en las *IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*. Sevilla.
- González González, M^a. T. (1988a). *La escuela como organización: perspectivas teóricas actuales*. Murcia. (No publicado).
- González González, M^a. T., y Escudero Muñoz, J., M. (1987). *Innovación educativa. teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas, Barcelona.
- González González, M^a.T. (1988b). Técnicas para la investigación educativa: la entrevista. Universidad de Murcia. Doc. mecanografiado.
- González Sanmamed, M. (1986). *La formación en servicio del profesorado de EGB. Marco teórico y análisis descriptivo en la provincia de Orense*. Memoria de Licenciatura, Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Filosofía y ciencias de la Educación.
- González Soto, A.P., Ferreras Pavia, V. y Jimenez Jimenez, B. (1988). *La enseñanza secundaria. estado de la cuestión*. Barcelona, PPU-ICE.
- González Viétez, A. (1993). La perplejidad ante lo nuevo. *Disenso*, 4, 31.
- Goodchild, S. y Holly, J.P. (1989). *Management for Change. the Garth Hill Experience*. London, Falmer Press.
- Goodman, J. (1985). Lo que aprenden los estudiantes de las experiencias prácticas tempranas. Estudio de un caso y análisis crítico. En Montero, M.L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Torculo, pp. 265-300.
- Goodman, J. (1987). Reflexión y formación del profesorado. estudios de casos y análisis teórico, *Revista de Educación*, 284, pp.223-244.

- Goodson, I. F. (1990). Studying Curriculum: Towards a Social Constructionist Perspective. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (4), 299-312.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del Currículum. Cosntrucción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares -Corredor.
- Gottlieb, E.E. (1990). Ethnographic Contextualization of Freire's Discourse: Conciousness-raising, Theory an Practice. *Anthropology & Educational Quarterly*, 21, 3-17.
- Gough, N. P. (1978). The new Practically of Curriculum Theory. *The Australian Science Teacher Journal*, vol. 24 (2), 31-40.
- Goyette, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-Acción. Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Goytisoló, J. (1973). *Campos de Nijar*. Barcelona: Seix-Barral.
- Goytisoló, J. (1995). *El bosque de las letras*. Madrid: Alfaguara.
- Gramsci, A. () Diarios de la Cárcel (Lo tiene javier)
- Gramsci, A. (1972). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- Greene, M. (1987). Lo que exige lo conocido. una orientación filosofica para la formación del profesorado. *Reviata de Educación*, 284, 125-131.
- Griffin, G. (1982). Clinical Teacher Education. En Hoffman J. y Edwards S. (Eds.). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*. RDCTE, Autin, Texas.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- Guarro Pallas, A. (1986): Un modelo de diseño, difusión y desarrollo: el caso del Ciclo Medio en Canarias. Documento presentado en el Simposium Internacional de Innovación Educativa. Murcia.
- Guba, E., y Clark, O. (1967). An Examination of Potencial Change roles in Education. En *Rational Planning in Curriculum and Instuction*. N.E.S. Washington.
- Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (1983): *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria, 148-165.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (1990). Naturalistic and Rationalistic Enquiry. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 81-85.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1982). *Efective Evaluation*. San Francisco. Jossey Bass Publishers. Ver p.53. cap 4. ventajas de los métodos naturalistas y el cap.7. Entrevistas, obsercvaciones... p.153. (Fotocopia de Pablo)
- Guereiro, A. (1994). Marx, regresa, estás perdonado. *Disenso*, 8, 41.
- Guérin, J.P. (1982). Le groupe français d'éducation nouvelle: une otre approche des savoirs. *Cahiers de l'education national*, 3, 14-15.

- Guerra Cabrera, J.C. (1994). *Un mercader inglés en Tenerife en el siglo XVII*. Santa Cruz de Tenerife: ACT.
- Guerrero López, J.F. (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Guerrero Serón, A. (1990). El curriculum y el profesionalismo. *Educación y sociedad*, 11, 45-65.
- Gumdem, B. (1983). La educación universitaria como formación de profesores, *Studia*, 12, 115-126.
- Gusfield, J. (1994). La flexibilidad de los movimientos sociales: una revisión de las teorías sobre la sociedad de masas y el comportamiento colectivo. En Laraña, E. y Gusfield, J. (Eds.) (1994). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS. 93-117.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1992). Tres modelos de democracia sobre el concepto de una política deliberativa. *Debates*, 39, 18-21.
- Habermas, J. (1994). Three normative models of democracy. *Constellations*, 1(1), 1-10.
- Hall, G. E., y Louck, S. F. (1978). Teacher Concern as a Basis for Facilitating and Personalizing Staff Development. *Teacher College Record*, vol. 80 (1), pp. 36-53.
- Hall, G. E., y Louck, S. F. (1975). Levels of Use of the Innovation. A Framework for Analyzing Innovation Adoption. *Journal of Teaching Education*, vol. 26 (1), pp. 52-56.
- Hamilton, D. (1977). A methodological Diary. En Norris (Ed.): *Theory in Practice*. University of East Anglia Centre for Applied Research in Education, 136-146.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Handy, Ch. (1988). *Understanding Voluntary Organizations*. London, Penguin Books.
- Hargreaves, A. (1993). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de pedagogía*, 221, 50-54.
- Hargreaves, A. (1994). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikiriki*, 35, 49-64.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Haro Tecglen, E. (1995). *Diccionario político*. Barcelona: Planeta.
- Harris, M. (1987). *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.

- Harris, U. B. (1983). Form of discourse and their Possibilities for Guiding Practice. Towards an Effective Rhetoric. *Journal of Curriculum Studies*, 15 (1), 27-42.
- Havelock, R.G. y Huberman, A.M. (1980): *Innovación y problemas de la educación*. UNESCO, París.
- Hayman, J.L. (1979). *Investigación y educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Held, D. (1994). La democracia hoy: ¿hacia un orden cosmopolita?. *Debates*, 49, 4-23.
- Hernandez Alonso, J. y Almeida Ossa, M.M.(mayo, 1989). Semana del libro CEP-CICEC Tamonante. *Tahor*, 15, 6.
- Hernandez, F. (1985): De la experiencia educativa a la investigación educativa: El estilo de enseñanza en la organización de la clase por talleres en el Ciclo Inicial. Un caso de estudio. Documento policopiado. ICE de la Universidad de Barcelona.
- Hernández Bravo de Laguna, J. (1992). *Franquismo y transición política*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria
- Hernández Bravo de Laguna, J. (1987). *Las Elecciones Políticas en Canarias (1976-1886)*. Las Palmas: Gobierno Autónomo de Canarias.
- Hernández, F. (1987): El asesor psicopedagógico y la innovación educativa. *Revista de Innovación e Innovación Educativa*, nº3, 85-96.
- Hernández, F. (1989): El asesor psicopedagógico en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, nº168, 82-85.
- Hernández, F. (1992). La cultura de la reflexión y la planificación del curriculum. *Aula*, 3, 56-59.
- Hernández, F. (1992). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona. Graó.
- Hernández, F. (1993). Para aprender del desacuerdo. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 73-77.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Laia.
- Hernández García, J. (1987). *La emigración canaria contemporánea*. Las Palmas: Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Hernández García, J. (1989). *Canarias- América. El orgullo de ser canario en América*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Hernández González, M. (1988). *La Ilustración*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Hernández Guarch, F., y Bordón Tarajano, D. (1991). *El sistema educativo en Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria.: Servicio de Publicaciones del ICE de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Hernández Guerra, A. (1989). Encuesta sobre formación del profesorado en Canarias. Investigación promovida por el MRP Tamonante y subvencionada por la Consejería de Educación de Canarias. Doc. mecanografiado.
- Hernández Hernández, P. (1978b). Psicología y vida del actual hombre canario. En P. Hernández Hernández, (Coord.): *Natura y cultura de las Islas Canarias*. Tenerife: Natura y cultura de las Islas Canarias.
- Hernández Hernández, P. (1987). Factores psicológicos de la identidad canaria. Ponencia presentada en el Congreso de Cultura Canaria. La Laguna.
- Hernández Hernández, P. (Coord.) (1978a). *Natura y cultura de las Islas Canarias*. Tenerife: Natura y cultura de las Islas Canarias.
- Hewton, E. (1988). *School Focused Staff Development. Guidelines for Policy Makers*. London, Falmer Press.
- Hinojal, I.A. (1989). Nuevos pasos en el desencantamiento. La sociología del currículum En F. Ortega, E. González García, y otros (Comp.): *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor, 230-247.
- Hobsbawm, E. (1993). *Política para una izquierda racional*. Barcelona: Crítica.
- Hodgkinson, P. (1991). Educational Change: A model for its analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 12 (2), 203-222.
- Holly, M.L. y McLoughlin, C. (Edit) (1989). *Perspectives on Teacher Professional Development*. London, Falmer Press.
- Holly, P. (1984). The Institutionalization of Action-Research in Schools. *Cambridge Journal of Education*, vol 14 (2), 5-18.
- Holly, P. (1990). Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela. Madrid. Doc. fotocopiado.
- Holly, P.J. (1984). Investigación en la acción. ¿Una nota preventiva?. En M^a.L. Montero Mesa (edit.). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, 483-494.
- Holly, P.,J. (1987). Los próximos diez años de la Investigación-Acción. ¿Daños a terceros, incendios y robos? Hacia una mejor política escolar. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*. ICE de la Universidad de Murcia, nº 3, 51-60.
- Holly, P.,J. (1988a) El Desarrollo Curricular Basado en la Escuela. Entrevista realizada por miembros del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna el 15 de Diciembre de 1988.
- Holly, P.J. (1989). From Action Research to Collaborative Inquiry: the Processing of an Innovation. Doc. fotocopiado.
- Holly, P.,J. (1989). *The Developing School*. London, Falmer Press.

- Holms Groupe (1986). *Tomorrow's Teachers. A Report to Holmes Groupe*. Holmes Group Inc., East Lansing, Michigan.
- Hopkins, D. (1984). What is School improvement? Staking out the Territory. En D. Hopking y M. Wideen (comp.). *Alternative Perspectives on School Improvement*. The Falmer Press, New York, 7-20.
- Hopkins, D. (1985 a). *A Teachers Guide to Classroom Research*. Milton Keynes, Philadelphia. (Trad. castellana (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.).
- Hopkins, D. (1985). School Based Review. an International Survey. *Compare*, 15 (1), 79-93.
- Hopkins, D. (1985). School Based Review. an international survey. *Compare*, 15, 1, 79-93.
- Hopkins, D. (1985). *School Based Review for School Improvement*. Acco. Leuven.
- Hopkins, D. (1986). Procesos y Roles en la Revisión-Basada-en-la-Escuela. Una Matriz. Ponencia presentada en el Simposium Sobre Innovación de Murcia.
- Hopkins, D. (1989): *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona, PPU.
- Hopkins, D. (1992). Institutional Serf Evaluation and Renewal. Doc. fotocopiado.
- Hopkins, D. (Ed.) (1987). *Improving the Quality of Schooling. Lessons from the OECD International Schollo Improvement Project*. London: Falmer Press
- Hopkins, D. (sin fecha). Teacher Reseach. Back to Basis. West Glamorgan Institute of Higher Education, Documento policopiado. (Traducido en Rev. de Inn. e Inv. Ed., nº 3, pp. 41-50.
- Hopkins, D., y Wideen, M. (1984). *Alternative Perspectives on School Improvement*. The Falmer Press. New York.
- Horkheimer, M. (1976). La familia y el autoritarismo. En E. Fromm, Horkheimer, M. y Parsons: *La familia*. Barcelona: Península, 177-194.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th.W. (1994). *La dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- House, E. R. (1981). Three Perspectives on Innovation. En. R. Lehming y M. Kane (eds.). *Improving Schools. Usin what we know*. Sage Publication, Beberly Hills. London.
- House, E.R. (1988): Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34.
- House, E.R. (1995). La política educativa en una época de productividad. En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad* (Congreso Internacional de Didáctica). Vol.I. Madrid: Morata/Paideia, 112-127.
- House, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Howe, K y Eisenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). *Prolegómenos. Revista de Educación*, 300, 173-189.

- Huberman, A. M. (1973): *¿Cómo se realizan los cambios en Educación?: Una contribución al estudio de la Innovación*. UNESCO. París.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1988). *Cualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- Huberman, A. M., y Miles, M. B. (1984). Rethinking the Quest for School Improvement. Some Finding from the DESSY Study. *Teachers College Record*, 86 (1), 34-54.
- Huberman, M. (1986). Un Nouveau Modèle pour le Developpement Professionnel des Enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 5-15.
- Huberman, M. (1990): Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurrriculum*, 2, pp. 141-161.
- Huberman, M. (1990) Linkage Between Researchers and Practitioners: A Qualitative Study. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 363-391.
- Huguet, A. i Jové, R. (1994). Cinc anys de català a les escoles de la franja oriental de l'Aragó: incidència en el Baix Cinca. *Perspectiva Escolar*, 182, 55-59.
- Hunt, S., Benford, R. y Snow, D. (1994). Marcos de acción colectiva y campos de identidad en la construcción socialde los movimientos. En Laraña, E. y Gusfield, J. (Eds.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS. 221-249.
- Husén, T. (1990). Educational Research and Pilicy Making. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 173-178
- Husén, T. (1990). Research paradigms in Education. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 17-20.
- I.R. (1975). L'escola... és o no una vaca autàrquica? *Perspectiva Escolar*, 4, 98.
- Iannaccone, L. (1991). Micropolitics of Education. What and Why. *Education and urban society*, 23, 4, 465-471.
- Imbernon, F. (1987). Formación inicial y permanente en un marco institucional. *Revista de Educación*, 284, 295-307.
- Imbernon, F. (1988). Formación permanente. Modelos y estrategias. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 77-79.
- Imbernon, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*, Barcelona, Laia.
- Imbernon, F. (1992). La renovació pedagògica per a un nou ensenyement. La renovació pedagògica com a eina de transformació. *Temes de Renovació Pedagògica*, 8, 37-46.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

- Imbernón, F. (1995). Einnovación y formación *en y para* los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 68-72.
- IMIPAE (1979): Una Experiencia de Renovación Psicopedagógica. *Infancia y Aprendizaje*, 8, 33-39.
- Inglis, F. (1985). *The Management of Ignorance. A political Theory of the Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.
- Jackson, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.
- Jackson, P. (1987). *The Practice of Teaching*. Teacher College Press, New York.
- Jackson, P.W. (Ed.) (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Janer, O. (1975). Moviments de renovació pedagògica. *Perspectiva Escolar*, 4, 88-96.
- Janer, O. (1978). El moviment d'ensenyants entre la vella y la nova situació. *Perspectiva Escolar*, 29, 15-23.
- Jardón Arango, I. (1995). *Marxismo y filosofía en Gramsci*. Madrid: Parteluz.
- Jáuregui, G. (1996). Democracia y cesarismo. *El País*, 18/9/96, 14.
- Jay, M. (1974). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid, Taurus.
- Jenkins, D. (1984). Chocolate Cream Soldiers: Sponsorship, Etnography and Sectarsim. En Burgess, R.G. (1984). *The Reseach Process in Educational Settings: ten case studies*. London, Falmer Press, 235-250.
- Jiménez González, J. y otros (diciembre, 1991). Conocimientos culturales de Canarias. Importancia curricular y sus relaciones con el rendimiento. *Tahor*, 20, 41-43.
- Jiménez Jaén, M. (1994). *El sindicalismo en la enseñanza en el Estado Español desde la LGE*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- Jiménez Núñez, A. (1979). *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Johnston, D.J. (1973). Preparación y orientación de los maestros. En King, E. et al. *Las necesidades de la sociedad moderna y la función del maestro*. Buenos Aires, Ateneo, pp. 107-127.
- Johnston, H., Laraña, E. y Gusfield, J. (1994). Identidades, ideología y vida cotidiana en los nuevos movimientos sociales. En Laraña, E. y Gusfield, J. (Eds.): *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS, 3-42.
- Jones, A. (1989). The Cultural Production of Classroom Practice. *British J... (marco teórico radical...)*
- Jones, S. (1985). Depth Interviewing. En Walker, R. (Ed). *Applied Qualitative Reseach*. Vermont, USA, Gower Publishing Company, pp. 45-55

- Jones, S. (1985). The Analysis of Depth Interviews. En Walker, R. *Applied Qualitative Research*. Vermont, USA, Gower Publishing Company.
- Jover, D. (1989). Els Moviments de Renovació Pedagògica, son un moviment social? *Perspectiva Escolar*, 138, 21-25.
- Joyce, B. (1980). The ecology of professional development. En Hoyle E. y Megarry J.. *World Year Book of Education. professional development of teachers*. London, Kogan-Page, pp.19-41.
- Joyce, B., y Cliff, R. (). The PHoenix Agenda. Essential Reform in Teacher Education. *Educational Researcher*,
- Joyce, B. R. y Showers, B. (1983). *Power in Staff Development Through Research on Training*,
- Joye, P. y otros (1975). *La Proletarización del trabajo intelectual*. Barcelona: Alberto Corazón.
- Juárez, E.M^a (1983). Los MRP: una iniciativa del profesorado. *Vida Escolar*, 223, 13-15.
- Kaestle, C.F. (1990). Research Methodology: Historical Methods. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 37-42.
- Kandermans, B. (1994). La construcción social de la protesta y los campos pluriorganizativos. En Laraña, E. y Gusfield, J. (Eds.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS. 183-219.
- Kaplan, A. (1990). Research Methodology: Scientific Methods. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 87-93.
- Keeves, J.P. (1990). Towards a Unified Approach. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 3-8.
- Keeves, J.P. (1990). Social Theory and Educational Research. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 21-27.
- Keeves, J.P. (1990). Issues in Creation, Diffusion, and Utilization of Knowledge. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 167-172.
- Kemmis, S. (1982). *The Action-Research Planner*. Deakin University Press.
- Kemmis, S. (1985). Action Research and Politics of Reflexion. En Bond, D. Keogh, R. y Walker, D.. *Reflexion. Turning experience into Learning*. Kogan Page, London.

- Kemmis, S. (1986): Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular. Traducido de E.R. House (ed.): *New Direction in Educational Evaluation*. The Falmer Press. London.
- Kemmis, S. (1987). Critical Reflection. En M. F. Wideen y I. Andrews: *Staff Development for School Improvement. A Focus on the Teacher*. Philadelphia: The Falmer Press,
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1990a). Introducción al libro de W. Carr, *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, 7-38.
- Kemmis, S. (1990b). Action Research. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 43-49.
- Kemmis, S. (1992a). Práctica de la teoría crítica en la enseñanza: experiencias. Simposium internacional sobre teoría crítica e investigación-acción. Valladolid. Fotocopia.
- Kemmis, S. (1992b). Teoría social y teoría crítica de la educación. *Simposium internacional sobre teoría crítica e investigación-acción*. Valladolid. Fotocopia.
- Kemmis, S. (1992c). Las contribuciones de la Investigación-Acción al desarrollo de la ciencia crítica de la educación: el reto contemporáneo. Simposium internacional sobre teoría crítica e investigación-acción. Valladolid. Fotocopia.
- Kemmis, S. (1992d). Developing Critical Communities of Teachers through Teachers Education. I Seminari sobre Formació del Professorat i Renovació Pedagògica. Valencia, 10 de marzo.
- Kemmis, S. (1992e). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En M^a C. Salazar: *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular, 175-204.
- Kemmis, S.; Cole, P., y Sugget, D. (1983). *Orientations to Curriculum and Transition. Toward the Socially Critical School*. Victoria Inst. of Secondary Education.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. y Walker, R. (1991). Introducción a S. Grundy, Producto o praxis del curriculum. Madrid, Morata, 9-11.
- Kenway, J. (1993). La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. La enseñanza privada frente a la enseñanza estatal. En S. Ball, (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 169-207.
- Kirk, G. (1989). *El curriculum básico*. Barcelona: Paidós/MEC.

- Knipmayer, M., González Bueno y San Romá, (?) *Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología social*.
- Kohl, H.R. (1974). *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*. Barcelona: Ariel.
- Krajewski, R.J. et al. (1979). Building a preservice educational Knowledge fase. *Journal of Teacher Education*, 30, (4).
- Kuhn. T.S. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- La Provincia* 2/6/78. La "I Escuela de Verano de Canarias". Presentación del programa de actividades.
- La Provincia*, 7/7/78. Se inició la I Escuela de Verano de Canarias. Participan en ella más de quinientos cursillistas.
- La Provincia*, 23/4/89. El Centro de Profesores de Las Palmas rindió homenaje a Millares.
- La Provincia*, 23/6/91. XIV Escuela de Verano de Canarias. En septiembre serán los profesores los que vayan al 'cole' para aprender, p.20.
- La Provincia* 7/7/92. La Escuela de Verano, 15 años trabajando al servicio de la innovación pedagógica., p.24.
- La Provincia*, 7/7/92. Reconocimiento de los movimientos de renovación pedagógica, p.24.
- La Provincia*, 10/9/92. XV Escuela de Verano. La Reforma no es la panacea de la escuela, según Juan Yanes. "Muchos profesores se resisten a ser devorados por el sistema", afirmó, p.20.
- La Provincia*, 11/9/92. XV Escuela de Verano: La solución a los problemas ecológicos, pasa por la "mutación" del hombre. Bermejo y Pizarro consideran que la única esperanza de futuro radica en la asunción de una nueva conciencia.
- La Provincia*, 9/9/92. La XV Escuela de Verano inicia hoy sus cursos en torno a la reforma educativa. , p.
- La Tarde*, 8/7/78. Escuela de Verano. p.18.
- La Unión del Pueblo*, 6/7/78 Escuelas de Verano para educadores: un importante paso para cambiar la enseñanza.
- Laderriere, P. (1980). Tendances et innovations dans la formation des enseignants. *Documentation et information pedagogiques, Bulletin 195*, París, UNESCO, Bureau International de l'Education.
- Laderriere, P. (1984). ¿Es inevitable el fracaso escolar? *Perspectivas*, 14 (3). 395-401.
- Lakomski, G. (1984). On Agency and Structure: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Paseron's Theory of Symbolic Violence. *Curriculum Inquiry*. 14, (2), 151-153.

- Lakomski, G. (1990). Critical Theory. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 54-59.
- Langevin, y Wallon (1969). Plan de reforma Langevin-Wallon. En Alberto Leónidas Merani. *Psicología y pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México, Grijalbo, 155-193.
- Lansheere, G. de (1977). *La formación de los enseñantes de mañana*, Madrid, Narcea.
- Lansheere, G. de (1990). History of Educational Research. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 9-16.
- Laraña, E. y Gusfield, J. (Eds.) (1994). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.
- Larrosa, J. (Ed.) (1995a). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta
- Larrosa, J. y otros (1995b). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- Lasley, T.J., Applegate, J.H. y Ellison, C. (1986). Las expectativas y los problemas de los supervisores de universidad de las experiencias prácticas tempranas. En Montero, M.L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Torculo, 233-264.
- Lather, P. (1986). Research as Praxis. *Harvard Educational Review*, vol. 56 (3), 257-277.
- Lather, P. (1992a) Critical Frames in Educational Research: Feminist and Post-structural Perspectives
- Lather, P. (1992b). El posmodernismo y las políticas de ilustración. *Revista de Educación*, 297, 7-24.
- Lawn, M. y Ozga, J. (1988). Trabajador de la Enseñanza. Nueva valoración de los profesores. *Rev. de Educación*, 285, 191-215.
- Lázaro Carreter, F. (1974). *Literatura y educación*. Madrid: Castalia.
- Lázaro Lorente, L.M. (1982). La escuela laica de la "Casa de la democracia" de Valencia (1914-1939). *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 43-47.
- Lazarsfeld, P.F. y Merton, R. K. (1969). Comunicación de masas, gusto popular y acción social organizada. En D. MacDonald et al.: *La industria de la cultura*. Madrid: Alberto Corazón, 241-272.
- Lefebvre, H. (1969). Caudé Levi-Strauss y el nuevo elitismo. En H. Lefebvre y G. Della Volpe: *Ajuste de cuentas con el estructuralismo*. Madrid: Alberto Corazón, 9-76.
- Legrand, L. (1981). *Por una política democrática de la educación*. Barcelona: Península.

- Leguina, J. (1996). Otoño del 77. En Jesus Ceberio (Dir.): *Memoria de la transición. Del asesinato de Carrero Blanco a la integración en Europa*. Madrid: El País, 177.
- Leithwood, K. A. (1986): Cambio Curricular Planificado como Resolución de Problemas. Documento presentado en el: *Simposio Internacional sobre Modelos Teóricos y Estrategias de la Innovación Educativa*. Murcia.
- Lerena Alesón, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.
- Lerena Alesón, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Lerena Alesón, C. (1986). La enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión. En M. Fernández Enguita, (Ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 331-372.
- Lerena Alesón, C. (1987). El oficio de maestro. (Posición y papel del profesor de primera enseñanza en España). En: Carlos Lerena (Ed.): *Educación y sociología en España*. Akal, Madrid. [También puede encontrarse en F. Ortega, E. González García, y otros (Comp.): *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor, 145-183].
- Levi-Strauss, C. (1990). *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós
- Lewin, K. (19). La investigación acción y los problemas de las minorías. En M^a. Cristina Salazar (Ed.): *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular, 13-25.
- Lewis, O. (1964). *The Children of Sánchez*. Great Britain: Penguin Books.
- Lewis, O. (1972). *La cultura de la pobreza*. Barcelona: Anagrama
- Lindblad, S. (1988): Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela. *Revista de Educación*, n^o286, pp.79-96.
- Lisón Tolosana, C. (1977). *Antropología social en España*. Madrid, Akal.
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata/Paideia.
- Lobo Cabrera, M. (1994). [voz] Alzados. En VV. AA.: *Gran Enciclopedia Canaria*. T.I. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Canarias
- Lofland, J. (1991). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont, Cal.: Wardworth.
- Lombardi, F. (1972) . *Las ideas pedagógica de Gramsci*. Barcelona: A. Redondo.
- López Caballero, R. (junio, 1987). Sacamos el 10. *Tahor*, 10, 32.
- López Calera, N.M^a (1992). *Yo, el Estado*. Madrid: Trotta.
- López, M^a J. (1988). *Coincidencias. Mujeres trabajadoras en Tenerife*. S/C de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- López-Molina, J.M. (1995). Tansición y nacionalismo canario. *Disenso*, 13, 4-5.

- Lorenzo Ramos, A. (1978). Algunos problemas que presenta la enseñanza de la lengua. *Rumbos, Revista del Círculo Canario de Estudios Socialistas Juan Negrín*, 2, 21-25.
- Lorite Mena, J. (1982). *El animal paradójico. Fundamentos de antropología filosófica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lortie, D. C. (1975). *School Teacher*. Chicago. University of Chicago Press.
- Lotto, L. S. (1981). Believing is Seeing. En. D. L. Clark; S. McKibbin y M. Malkas (eds.). *Alternative Perspectives for Viewing Educational Organizations*. Far West Laboratory for R&D. San Francisco, pp. 15-29.
- Lowenthal, L. (1969). Perspectivas históricas de la cultura popular. En D. MacDonald et al.: *La industria de la cultura*. Madrid: Alberto Corazón, 215-239.
- Luis, C.N. (noviembre, 1985). Aplicación del folklore a la educación. *Tahor*, 5, 12-13.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Luria, Leontiev, Vigotsky (1986). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lutzardo, M. (1996). El 60% de los canarios menores de 29 años no han pasado de la EGB. *La Gaceta de Canarias*, 23/4/96, 20.
- Lynch, J. (1977). *La educación permanente y la preparación del personal docente*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la educación.
- Lynch, J. y Burns, B. (1984). Non attenders at INSET functions some comparisons with attenders, *Journal of education for Teaching*, 10, (2), May, pp.165-177.
- Lyon, D. (1988). *The Information Society. Issues and Illusions*. Oxford: Blackwell.
- M.E.C. (1986). *Informe sobre la formación permanente del profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria (1983-1986)*. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1987). *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para debate*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- M.E.C. (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- M.E.C. (1988). *Papeles para el debate*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base. Secundaria Obligatoria*. Tomos I y II. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

- M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- M.E.C. (1989). *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MacDonald, B. and Walker, R. (1976). *Changing the Curriculum*. London: Open Books.
- Macías Hernández, A. (1980a). Canarias y la expansión europea. En VV.AA.: *Canarias*. Madrid: Anaya, 119-130.
- Macías Hernández, A. (1980b). Canarias en los siglos XVI, XVII y XVIII. En VV.AA.: *Canarias*. Madrid: Anaya, 131-152.
- Macías Hernández, A. (1994). [Voz] Agitaciones. En VV. AA.: *Gran Enciclopedia Canaria*. T.I. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Canarias, 105-106.
- Macías Hernández, A. y Castro Borrego, F. (1980). Canarias en los siglos XVI, XVII y XVIII. Sociedad e instituciones. Arte y cultura. En VV.AA.: *Canarias*. Madrid: Anaya, 153-178.
- Macías Hernández, A. y Sánchez Robaina, A. (1994). [voz] Relaciones entre América y Canarias. En VV. AA.: *Gran Enciclopedia Canaria*. T.I. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Canarias, 224-228.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Maestre Afonso, J. (1990). *La investigación en antropología social*. Barcelona: Ariel.
- Maestre Alfonso, J. (1983). *Introducción a la antropología social*. Madrid: Akal.
- Magri, L. (1975). *Problemas de la teoría marxista del partido revolucionario*. Barcelona: Anagrama.
- Manacorda, M. A. (1975). Introducción a *El autoritarismo en la escuela* de A. Alberti, G. Bini, L. Del Corno y G. Giannantoni, G. Barcelona: Fontanella.
- Mandel, E. (1990). Situación y futuro del socialismo. *El Socialismo del Futuro*, 1, 79-98.
- Mandel, E., Brohom, J.M., Vincent, J.M., Poiron-Daniel Bensaïd, J.M., Colliot, C. y Brossat-Denise Avenas, A. (1974). *Contra Althusser*. Barcelona: Mandrágora.
- Mannen, M. Van (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Manning, P.K. (1984). Metaphors of the Field: Varieties of Organizational Discourse. En J. Van Manen (Ed): *Qualitative Methodology*. London: Sage Publications, 225-245.
- Mansilla, H.F. (1970). *Introducción a la teoría crítica de la sociedad*. Barcelona.
- Manso, J. (noviembre, 1985). El método de educación musical activa de J. Wiytack. *Tahor*, 5, 6-8.
- Manso, J. (octubre, 1984). Dejados ser felices. *Tahor*, 2, 38.
- Maravall, J.M. (1984). *La Reforma de la Enseñanza*. Laia. Barcelona

- Maravall, J.M. (1993) A los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Vida Escolar*, 223, 81-87.
- Maravall, J.Mª (1983). Discurso de clausura del V Encuentro Estatal de MRP celebrado en Salamanca. *Vida Escolar*, 223, 81-87.
- Marcelo García, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (Ed.)(1988). *Avance en el estudio del pensamiento de los profesores*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marchesi, A. (1990). Profesores, centros docentes y calidad de la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 184, 10-14.
- Marchesi, A. (1995). Los argumentos de la nueva ley [LOPEGCE]. *Cuadernos de pedagogía*, 235, 74-75.
- Marin Ibañez, R. (1988): Innovaciones educativas: tipologías. Evaluación. En *Cuestiones de Didáctica*, Sociedad Española de Pedagogía. CEAC, Barcelona, 135-147.
- Marin, R. (1982). Tendencias actuales en la formación del profesorado, *Revista de Educación*, 269, 101-119.
- Marrero Acosta, J. (1988). Teorías Implícitas y Planificación del Profesorado, Tesis doctoral inédita.
- Marrero Acosta, J. (1990). Panorama de la investigación curricular, *Curriculum*, 1, 7-30.
- Marrero Acosta, J. (1995). La democracia escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, nº234.
- Marrero Acosta, J., y Area Moreira, M. (1986): La función del asesor pedagógico en el desarrollo de la innovación. El caso de la experimentación de la Reforma de las Enseñanzas Medias en Canarias. Comunicación Presentada en el *Simposio de Innovación Educativa*. Murcia.
- Marrero Acosta y otros (1981). Las Escuelas de Verano de Canarias. Proporción y alcance de una renovación pedagógica. La Laguna. Doc. mecanografiado
- Marrero, G. (). Programa del curso de dinámica de grupos. Doc. mecanografiado.
- Marrero, G. (abril, 1987). El maestro no directivo. *Tahor*, 9, 4-6.
- Marrero, G. (abril, 1987). El rol del maestro en el aula. *Tahor*, 9, 7-14.
- Marrero Morales, M. (1985). Los Centros de Profesores. *Tahor*, 3, 24.
- Marrero Morales, M. (julio, 1985). La carrera docente: un modelo de escuela contrapuesto al de Escuela Pública Canaria. *Tahor*, 4, 19.
- Marrero Morales, M. (abril, 1985). Los Centros de Profesores. *Tahor*, 3, 24.
- Marrero Rodríguez, G. (julio, 1984). Análisis y valoración del I Congreso de los MRP. Barcelona 5 al 10 de diciembre de 1983. *Tahor*, 1, 4-9.

- Marrero y Castro, J., García Luís, R. y Croissier, L. (1982). *El Telémaco. Así se hicieron a la mar.*. Tenerife: Ed. José Marrero y Castro.
- Marsé, J. (1996). Un paseo por las estrellas (juego para cinéfilos 27). *El País, Babelia*, 25/5/96, 24.
- Marshall, C. & Scribner, J. (1991). It's all political Inquiry into Micropolitics of Education. *Education and Urban Society*, 23, 4, 347-355.
- Martí, O. (1995). Derrida defiende la vigencia del espíritu marxista. *El País, Babelia*, 23/9/95, 12-13.
- Martín, A. (1992). *Ideas prácticas para innovadores críticos*. Sevilla: Díada Editoras.
- Martín Acosta, J.E. (mayo, 1988). CCOO: una aportación al debate de jornada escolar en Canarias. *Tahor*, 12, 16-17.
- Martín Aresti, A. (1994). Los programas educativos en el marco de la innovación. En *Jornadas de Innovación Educativa. Ponencias*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, 38-53.
- Martínez Bonafé, A. (marzo, 1990). Coeducar: sugerencias para hacer la escuela
- Martínez Bonafé, A. (septiembre, 1993). El desarrollo de un curriculum crítico desde la experiencia docente. Proyectos alternativos. Ponencia desarrollada en la XVI EVC. Tenerife. Doc. mecanografiado
- Martínez Bonafé, J. (1987). Innovación educativa. *Renovación Pedagógica*, 7, 8-10.
- Martínez Bonafé, J. (1988). "Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política". Alcira. Anales del Centro de Alcira (UNED).
- Martínez Bonafé, J. (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 4, pp.13-18.
- Martínez Bonafé, J. (1989a). *Renovación Pedagógica y emancipación profesional*. Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia.
- Martínez Bonafé, J. (1989b). Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política. En J. Paniagua y A. San Martín (Eds): *Diez años de educación en España (1978-88)*. Valencia: Diputación Provincial-Centro de Alcira-Valencia de la UNED, 337-349.
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En Juan Bautista Martínez Rodríguez (ed): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 57-68.
- Martínez Bonafé, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- Martínez Bonafé, J. (1991). Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarianización. *Investigación en la Escuela*, 13, pp. 9-21.
- Martínez Bonafé, J. (1992). "Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español: un esquema de aproximación". Documento mecanografiado.

- Martínez Bonafé, J. (1992). Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español: un esquema de aproximación. En *VVAA Crítica de la Pedagogía y pedagogía Crítica*. Valencia, Federación de MRPs del País Valenciano.
- Martínez Bonafé, J. (1992?). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- Martínez Bonafé, J. (1993) La estructura del puesto de trabajo. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Repensar la Educación. La Coruña.
- Martínez Bonafé, J. (1993). Los MRPs y el compromiso con la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 104-109.
- Martínez Bonafé, J. (1993). La estructura del puesto de trabajo del profesorado de Primaria: un esquema para la interpretación crítica. Ponencia presentada al *Congreso Internacional de Didáctica, celebrado en La Coruña, septiembre de 1993*.
- Martínez Bonafé, J. (1993). Los MRPs o el compromiso en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 104-109.
- Martínez Bonafé, J. (1993). Tecnocracia y control sobre el profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 61-64.
- Martínez Bonafé, J. (1994). Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español. *Investigación en la Escuela*, 22, 7-23.
- Martínez Bonafé J. (1994). Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, 58-65.
- Martínez Bonafé, J. (1995). El profesorado en el tercer milenio. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 23-28.
- Martínez Bonafé, J. (1996). Poder y conciencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 78-84.
- Martínez Bonafé, A. (enero, 1989). Acción tutorial y evaluación en proyectos de innovación educativa. *Tahor*, 12, 21-23.
- Martínez Hernández, M. (1992). *Canarias en la Mitología. Historia Mítica del Archipiélago*. La Laguna: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Martínez Mut, B. (1983). *El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades*, Madrid, Anaya.
- Martínez Navarro, F. (1994). La innovación educativa, las agrupaciones y los centros del profesorado en Canarias. En *Jornadas de Innovación Educativa. Ponencias*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, 3-37.
- Martínez Pereda, F., Portela, P. y O'Malley, P. (1977). *La enseñanza ante un futuro democrático*. Madrid: Ayuso.

- Martínez Rodríguez, J.B. (1990). Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del currículum. En Juan Bautista Martínez Rodríguez (ed): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez Rodríguez, J.B. (1993). Participación y negociación en el aula: aprender a decir. *Kikiriki*, 31/32, 69-76.
- Martínez Rodríguez, J.B. (1995). La destrucción del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 78-81.
- Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Marx, K. (1970). *Selected Writings in Sociology and Social Philosophy*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Marx, K., Engels, F. et al. (1976). *El marxismo y la cuestión nacional*. Barcelona: Avance.
- Mascitelli, E. (Ed.) (1979). *Diccionario de términos marxistas*. Barcelona: Grijalbo.
- Massallé, M. (1986). L'escola catalana del 86. Perspectiva escolar (monográfico sobre los MRPs), 105, 7-9.
- Mata, M. (1981). Els nous programes d' educació general bàsica a les comunitats autònomes: llengua i ciències socials. *Perspectiva Escolar*, 56, 14-16.
- Mata, M. (1983). La renovació pedagògica. *Vida escolar* (monográfico sobre MPRs), 224, 55-68.
- Mata, M. (1986). L'associacionisme dels mestres per la renovació pedagògica a Catalunya. *Perspectiva Escolar*, 105, 14-17.
- Matínez Bonafé, J. (1989c). Proyectos curriculares y desarrollo del currículum. En Consejo Educativo (Coor): *El currículum y la práctica. Un desarrollo comprometido del currículum*. Valladolid: Delegación Municipal de Enseñanza, 31-54.
- Mattingly, P.H. (1990). Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado. En T.S. Popkewitz (Ed.). *Formación del profesorado, tradición, teoría y práctica*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia, 36-54.
- Mayoral, V. (1989). Dualismo escuela pública-escuela privada en España. En J. Pania-gua y A. San Martín (Eds): *Diez años de educación en España (1978-88)*. Valencia: Diputación Provincial-Centro de Alcira-Valencia de la UNED, 43-55.
- Maytz, R. (1972). *Sociología de las organizaciones*. Madrid: Alianza Editorial.

- McAdam, D. (1994). Cultura y movimientos sociales. En Laraña, E. y Gusfield, J. (Eds.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.43-67.
- McCarthy, T. (1987). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Editorial Tecnos.
- MCEP (1984). Escuelas de Verano [de Málaga]. (Doc. impreso). (3).
- McFee, G. (1992). Triangulation in research: two confusions. *Educational Research*, 34 (3), 215-219.
- McLaughlin, M. W., y Marsh, D. D. (1978). Staff Development and School Change. *Teachers College Record*, vol. 80 (1), pp. 69-94.
- McMahom, A., y otros (1984). *Guidelines for Review and Internal Development in School*. School Council Programa. London.
- McNamara, D.R. (1979). Paradigm Lost: Thomas Kuhn an educational research. *British Educational Research Journal*, (5), 2, 167-173.
- McNerguen (?), R. L., y Carrien (?), C. A. (1981). *Teacher Developmental Environment*. Teacher Development, McMillan Publ., New York.
- Mead, M. (1985). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- MECEP Las Palmas? (junio, 1986). Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. *Tahor*, 7, 46-48.
- Medela Godás, M^a P. (1989). Evolución del gasto público en educación durante el periodo 1978-1989. En J. Paniagua y A. San Martín (Eds): *Diez años de educación en España (1978-88)*. Valencia: Diputación Provincial-Centro de Alcira-Valencia de la UNED, 85-113.
- Medina, E. (1977). *La Lucha por la educación en España*. Madrid: Ayuso.
- Medina, I. (diciembre, 1989). Talleres de Escuela Canaria en el C.P. de San Isidro (Granadilla). *Tahor*, 16, 16-17.
- Medina, I.(mayo, 1989). Escuela Canaria: el fracaso escolar. *Tahor*, 15, 45-46.
- Megarry, J. (1980). Selected innovations in methods of teacher education. En Hoyle E. y Megarry J. *World Year Book of Education. professional development of teachers*. London, Kogan-Page, 241-269.
- Mehring, F. (1973). *Carlos Marx. Historia de su vida*. Barcelona: Grijalbo.
- Melucci, A. (1994). ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?. En Laraña, E. y Gusfield, J. (Eds.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.119-149.
- Méndez, D., González, J. y Méndez, J. (1996). Izquierda Unida Canarias: frustraciones y expectativas. *La Gaceta de Canarias*, 29/3/96, 5.
- Méndez Lima, J.L. (1994). [voz] Leyes de aguas. En VV.AA.: *Gran Enciclopedia Canaria*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Canarias, 133-135.

- Mendoza, J. (julio, 1984). La LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación). *Tahor*, 1, 31
- Mendoza Torres, J. (1986). Cultura Canaria y Escuela. Para el debate sobre Escuela Canaria de la IX Escuela de Venaro de Canarias. Doc. mecanografiado.
- Mendoza Torres, J. (junio, 1986). Materiales para la clase de lengua (3). Actividades para la expresión oral. *Tahor*, 7, 42-43.
- Mendoza Torres, J. (marzo, 1986). Materiales para las clases de lengua (2). Actividades para enseñar a resumir. *Tahor*, 6, 46-48.
- Mendoza Torres, J. (noviembre, 1985). Materiales para la clase de lengua. *Tahor*, 5, 45-46.
- Mendoza Torres, J. (diciembre, 1986). Matieriales para la clase de lengua. Actividades para la comprensión lectora. *Tahor*, 8, 29-32.
- Mendoza Torres, Juanjo (1993). Cultura Canaria y Escuela. (Doc. mecanografiado). (7).
- Mertens, S, y Yarger, S. (1981). *Teacher Centers in action. A comprhensive study of federally funded teacher centers*. Syracuse, Area Teacher Center.
- Mertens, S. (1982). Teacher centers. Support for professional practice. *Journal of Teacher Education*, 33 (2), 7-12.
- Meyer, J. y Rowan, B. (1983). The Estructure if Education Organization. En V. Baldidge y T. Deal (Eds.): *The Dinamics of Organiztional Change in Education*. Berkeley: McCutcheon Publ. Co., 60-87.
- Mialaret, G. (1982). Principios y etapas en la formación de educadores. En Debesse M. Y Mialaret, G. *La formación de los enseñantes*. Barcelona, Oikos Tau.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Miliband, R. (1994). La historia sin final. Fukuyama y la alternativa socialista. *Disenso*, 6, 42-44.
- Millares Cantero, A. (1983). La política en Canarias durante el siglo XX. Anotaciones para su estudio. En VV.AA.: *Canarias siglo XX*. Las Palmas de Gran Canaria: Edirca, 7-68.
- Millares Cantero, A. (1993). Nacionalismo e historia de Canarias. Un ajuste de cuentas. *Disenso*, 4, 6-7.
- Millás J.J. (1995). Conflicto. *El País*, 2/6/95, 80.
- Ministreio de Hacienda (Noviembre, 1983). Orden de pago de la VI EVC. (Impreso dirigido a Tamonante). (1).
- Miranda Salas, E. (1989). *Análisis, diagnóstico y recomendaciones para la definición de políticas e implementación de acciones en el Sistema Educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias*. París: UNESCO.
- Miró, P. (1994). Tal como éramos. *El País*, 18/6/94, 12.

- Misgeld, D. (1985) Education and Cultural Invasion: Critical Social Theory, Education as Instruction, and the Pedagogy of the Oppressed. En J. Forester, J.: *Critical Theory and Public Life*. Massachusetts: MIT Press, 77-120.
- Molina Armenteros, A. (1983). La renovación educativa en la Institución libre de Enseñanza. *Vida Escolar*, 223, 5-11.
- Moncada, A. (1989). Cien años de educación en España. En F. Ortega, E. Gonzáles García, y otros (Comp.): *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor, 97-117.
- Moncada, A. (1991). Para un análisis radical de la educación. *Archipiélago*, 6, 27-32.
- Monclús, A. (1981). *El pensamiento utópico contemporáneo*. Barcelona: CEAC.
- Monés i Pujol-Busquets, J. (1990). El exilio republicano de los maestros. *Cuadernos de Pedagogía*, 178, 64-68.
- Monés, J. (1977). Models d'escola pública durant la República. *Perspectiva Escolar*, 13, 2-6.
- Montero, M.L. (1985a). *La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*, Universidad de Santiago, Servicio de Publicaciones.
- Montero, M.L. (1985b). *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*, Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- Montero, M.L. (1986). La formación del profesorado como proceso. Trabajo presentado a las Jornadas Universitarias de Formación do Profesorado, Santiago, febrero de 1986.
- Montero, M.L. (1986). La investigación sobre la formación de profesores en España. En M.L. Montero, (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Torculo, 376-440.
- Montero, M.L. (1987). La formación del profesorado en servicio. En M.L. Montero, (Comp.). *Lecturas de formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Torculo.
- Montovai, A. y Eines, J. (?). *Programa no oficial de juego dramático*. Cuadernos de Adarra, nº22. [en la contraportada aparecen el resto de los títulos publicados.]
- Moore, T. W. (1974). *Educational Theory. An Introduction*. Routledge & Kegan. London.
- Morales Lezcano, V. (1993). Canarias en la encrucijada colonial española, 1898-1975. En VVAA: *Canarias siglo XX*. Las Palmas de Gran Canarias: Edirca, 87-100.
- Morales Martín, A. (diciembre, 1989). Proyecto de investigación e innovación educativa: el Puerto de La Luz y el crecimiento de la Ciudad de Las Palmas. *Tahor*, 16, 18-19.

- Morales, P.(?) (junio, 1987). 1977-1987, algo más de diez años de lucha del profesorado canario. *Tahor*, 10, 33-36.
- Moreno Becerra, J.L. (1981). Educación y fuerza de trabajo en Canarias, 1960-1981. En VVAA: *Geografía de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Interinsular, 122-129.
- Moreno Becerra, J.L. (1981). *Educación y fuerza de trabajo en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Interinsular Canaria.
- Moreno Guillén, G.?(abril, 1987). Perfeccionamiento del profesorado. *Tahor*, 9, 18.
- Moreno Marimón, M. (1995). De la dualidad de modelos al modelo único. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 66-67.
- Morera, M. (1990). *Lengua y colonia en Canarias*. La Laguna: El Globo.
- Morgenstern de Finkel, S. (1987). Transición política, práctica educativa y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 284, 77-88.
- Morish, I. (1978): *Cambio e Innovación en la Enseñanza*. Anaya. Salamanca.
- Morrison, K. (1989). Bringing Porgressivism into a Critical Theory of Education. *British journal of Sociology of Education* (10), 1, 3-17
- Morrison, K. (1989). Bringing Progressivism into a Critical Theory of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 10, 1, 3-18.
- Moscorici, S. (1981). *Psocología de las minorías activas*. Madrid: Morata.
- Mosquera, F. y Hernández, J.L. (1983). MRPs, trabajo de verano, trabajo de invierno. Modelos. Trabajo presentado en la Ponencia nº5 del I Congreso. (Doc. mecanografiado). (9).
- Mosterin, J. (1996). Las revoluciones científicas. *El País*, 11/9/96, 24.
- Moustakas, C. (1978). *Autorealización del profesorado a través de la enseñanza*, Madrid, Narcea.
- Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (octubre, 1984). Conclusiones: IX Congreso Estatal MECEP, 9-19 de julio, Las Palmas. *Tahor*, 2, 3-4.
- Movimiento de Educadores Milanianos (Diciembre, 1983). Historia del Movimiento Milaniano en España. (Doc. mecanografiado). (15).
- Mucchielli, R. (1976). *La methode des cas*. Paris, Entreprise Moderned'éditioin.
- Munby, H. (1984). A Qualitative Approach to the Study of a Teacher's Believe. *Journal of Reseach in Science Teaching*, 21 (1), 27-38.
- Munné, F. (1980). *Psicología social*. Barcelona, CEAC.
- Naisbitt, J. (1986). Diez nuevas tendencias. En AA.VV. El desafío de los años 90. Madrid: Fundesco, 25-62.
- Negrin, A. (mayo, 1988). Conflicto Enseñantes-Consejería. Unidad sindical y estilo asambleario, claves del triunfo. *Tahor*, 12, 6.

- Nicholson, A., Joyce, B., Parker, D. y Waterman, F. (1976). *The literature on inservice teacher education. an analysis review*. INSTE Report III, Palo Alto, California.
- Nieto, J. (1990). Partido Socialista Obrero Español. La LOGSE, un proyecto de consenso. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 29-30.
- Noda Gómez, N. (1994). [voz] Agrupaciones folklóricas [de Canarias]. En VV.AA.: *Gran enciclopedia Canaria*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Canarias, 121-122.
- Noda, T. (noviembre, 1985). La investigación en la escuela. *Tahor*, 5, 17-18.
- Nogeiros Hermida, E., Membiela Iglesias, P. y Suarez Pazos, M (1993). Triangulando perspectivas. El trabajo en grupo a debate. *Revista de Educación*, 302, 259-271.
- Nolan, J.F. (1985). Obstáculos potenciales a la reforma interna en la formación de profesores. hallazgos de un estudio de casos. En Montero, M.L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Torculo, 53-74.
- Noreña Salto, M^a. T. (1980). Canarias de 1808 a 1936. Transformaciones sociales y realidad política. En VV.AA.: *Canarias*. Madrid: Anaya, 201-220.
- Novack, G. (1977). *Democracia y revolución*. Barcelona: Fontamara.
- Núñez, M. (1986). *La neutralidad de Canarias*. Madrid: Revolución.
- OCDE (1983). La organización creativa del ámbito escolar, Madrid, Anaya.
- OCDE-CERI (1982). La formation en cours de service des enseignants. Condition de changement à l'école, Paris.
- OCDE-CERI (1985). Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela. Narcea, Madrid.
- Ödman, P.J. (1990). Hermeneutics. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 63-69.
- Ogbu, J.U. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco Maillo, F.J. García Castaño y A. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Oja, S.N., y Ham, M. (1984). A Cognitive Development Approach to Collaborative Action Reseach with Teachers. *Teacher College Record*, vol 86 (1), 171-192.
- Ojeda Frías, C.D. (abril, 1984) Informe sobre el Simposio "La integración de la educación Tecnológica en la Enseñanza Obligatoria. Por una formación polivalente". Doc. mecanografiado.
- Ojeda Frías. C.D. (julio, 1985). VII Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tahor*, 4, 30-33.

- Olson, J.K. (1982 c). Dilemas of Inquiry Teaching. How Teachers Cope. En. J.K. Olson (ed.). *Innovation in the Science Curriculum*. Crom Helm. London, 140-178.
- Olson, J.K. (1983). Guide Writing as Advice Guiving. Learning the Classroom Language. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 15 (1), 17-25.
- Olson, J. K. (1985): Changing Our Ideas about Change. *Canadian Journal of Education*, vol. 10 (3), 294-307.
- O'Malley, P. (Coord.) (1977). *Anteproyecto de alternativa democrática a la enseñanza*. Madrid: Cenit.
- O'Malley, P. (1992). La Alternativa. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 325-340.
- O'Neill, J. (1985). Descolonization and the ideal Speech Community: Some Issues in the Theory and Practice of Communicative Competence. En J. Forester: *Critical Theory and Public Life*. Massachusetts: MIT Press.
- Ortega Bavia, F. y Perez de Ayala, E. (1977). Dinamica de grupo en la formación del profesorado. En Villar Angulo, L.M. (Drtor.). *La formación del profesorado. Nuevas contribuciones*. Madrid, Santillana, 202-240.
- Ortega, F. (1986). La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana. En M. Fernández Enguita, (Ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 219-236.
- Ortega, F. (1987). Un pasado sin gloria. la profesión de maestro. *Revista de Educación*, 284, 19-38.
- Ortega, F. (1989). La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas. En F. Ortega, E. Gonzáles García, y otros (Comp.): *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor, 359-370.
- Ortega, F. (1990). Unos profesionales en busca de profesión. *Educación y Sociedad*, 11, 9-21.
- Ortega, F. (1992). Las ideologías de la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación, número extraordinario: La ley General de Educación veinte años después*, 31-46.
- Ortega, F., Gonzales García, E. y otros (Comp.) (1989). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor.
- Ortega, G. (1984). La enseñanza del la Lengua Española en Canarias. *Gaceta de Canarias*, 10-12, 139.
- O'Shanahan, A. (1983). La transición democrática. En VVAA: *Canarias siglo XX*. Las Palmas de Gran Canaria: Edirca, 77-85.
- Otano, L. (1983) [Los MRP en el] País Vasco. *Vida Escolar*, Monográfico Movimientos de Renovación Pedagógicos, 223, 132-135.

- Ovejero, F. (1995). Los límites de la democracia. La inviabilidad ecológica de la democracia de mercado. *Disenso*, 12, ?
- Oviedo Pérez, D. (1987). La opinión de los MRPs. Debate de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 156, 77-79.
- Oviedo Pérez, D. (1988). X Encuentro de los MRPs. *Trabajadores de la Enseñanza*, 15, 30-32.
- Pagés, J. (1992). Els continguts d'Història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica. Fotocopia sin referencia. Barcelona
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas*. Barcelona: Laia.
- Pané i Sans, F. y Carles, J.M. (1986). La territorialització de l'ensenyament. *Perspectiva Escolar* (monográfico sobre MRPs), 105, 10-13.
- Papagiannis, T. J., y otros (1982): Hacia una economía política de la innovación educativa. *Educación y Sociedad*, 5, 149-198.
- Parde, J.L. (1990). *Deleuze: violentar el pensamiento*. Madrid: Cincel.
- Partido Comunista de Canarias (Comisión de Enseñanza de Gran Canaria) (julio, 1984). La LODE, una oportunidad histórica desaprovechada. *Tahor*, 1, 32.
- Partido Comunista de España (1977). *Anteproyecto de alternativa democrática a la enseñanza*. Madrid Cenit (Libro coord. por P. O'Malley).
- Patio Abierto (1983). Acción Educativa. *Patio Abierto*, 5, 13.
- Patio Abierto (1983). Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular de Sevilla. *Patio Abierto*, 5, 19-23.
- Patio Abierto (1983). El movimiento de educadores milanianos. Pedagogía de Barbiana en España. *Patio Abierto*, 5, 14-18.
- Patio Abierto (1983). Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. *Patio Abierto*, 5, 24-26.
- Patio Abierto. (Febreo, 1983). Acción Educativa. *Patio Abierto*, 5, 13. (1).
- Patio Abierto. (Febreo, 1983). Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular. *Patio Abierto*, 5, 19-20. (2).
- Patio Abierto. (Febreo, 1983). Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Patio Abierto*, 5, 24-26. (3).
- Patio Abierto. (Febreo, 1983). Un movimiento pionero de la renovación pedagógica: "Rosa Sensat". *Patio Abierto*, 5, 21-23. (3).
- Paz, M. de (1991). *Wangüemert y Cuba*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Paz, M. de y Hernández, M. (1992). *La esclavitud blanca. Contribución a la historia del inmigrante canario en América. Siglo XIX*. T.I. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Paz, M. de [Comp.] (1988). *Textos de historia*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.

- Paz, O. (1974). *Los hijos del limo. Del romanticismo a la vanguardia*. Barcelona: Seix Barral.
- Pegès i Blanch, J. (1994). Per què i què ensenyar i aprendre de Ciències Socials a final del segle XX?. *Perspectiva Escolar*, 182, 9-21.
- Pelechano, V. (1989). *Fracaso Escolar y calidad de la enseñanza en el nivel no universitario: El caso de Canarias*. Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Peligero Escudero, F. (julio, 1984). La LODE y la libertad de enseñanza. *Tahor*, 1, 33.
- Peña, A. (1995). Casi un millón de personas forman en Canarias la clase social baja. *Diario de Las Palmas*, 10/4/95, 7
- Peñalver Gómez, C. y González Monteagudo, J. (1993). La educación como práctica ética y democrática. *Kikiriki*, 31/32, 13-21.
- Pereyra, M. (1984). La filosofía de los centros de profesores. *Cuadrenos de Pedagogía*, 114, 17-23.
- Pérez Galán, M. (1977). La FETE en la Historia. Entrevista a un viejo militante. *Cuadernos de Pedagogía*, 27, 34-35.
- Pérez Galán, M. (1989). Socialismo y escuela pública. En J. Paniagua y A. San Martín (Eds): *Diez años de educación en España (1978-88)*. Valencia: Diputación Provincial-Centro de Alcira-Valencia de la UNED, 17-41.
- Pérez Galán, M. (1992). La Ley General de Educación y el Movimiento de Enseñantes. *Revista de Educación, Número extraordinario: La Lay General de educación veinte años después*, 311-321.
- Pérez Gómez, A. (1988a). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En Aurelio Villa (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Narcea, 128-148.
- Pérez Gómez, A. I. (1987b). Reforma curricular y formación del profesorado. En Amelia Álvarez (Comp.): *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: MEC/Visor.
- Pérez Gómez, A. I. (1992a). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristán, y A.I. Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 115-136.
- Pérez Gómez, A.I. (1983a): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. G. Sacristán y A. P. Gómez: *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal, 95- 138.
- Pérez Gómez, A.I. (1983b): Modelos Contemporaneos de Evaluación. En: J. G. Sacristán y A. P. Gómez: *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal, 426- 449.

- Pérez Gómez, A.I. (1987a). El pesamiento del profesor vinculo entre la teoría y la práctica. *Reviata de Educación*, 284, 199-221.
- Pérez Gómez, A.I. (1988b). Autonomía y formación para la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 8-11.
- Pérez Gómez, A.I. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. En J. Elliott: *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 9-19.
- Pérez Gómez, A.I. (1990). La formación del profesor y la Reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 84-87.
- Pérez Gómez, A.I. (1992b). La formación del profesorado como intelectual. Simposium internacional sobre teoría crítica e investigación-acción. Fotocopia.
- Pérez Gómez, A.I. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En Lourdes Montero y José Manuel Vez (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo Edicións. 29-51.
- Pérez Gómez (1994) La cultura escolar en la sociedad posmoderna, *Cuadernos de Pedagogía*, 225, ?
- Pérez Sanz, D. (1986). Los Grupos de Renovación Pedagógica amplían su debate sobre la escuela. *Comunidad Escolar*, 126, 10. [buscar].
- Pérez Serrano, M^a.G. (1990). *Investigación-Acción. Implicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Perspectiva Escolar (Junio, 1983). Programa Moviments de Renovació Pededagògica [Entrvista con M. Josep Udina]. *Perspectiva Escolar*, 76, 41-44. (4).
- Perspectiva Escolar (redacción) (1975). Noticias de la X Escola d'Estiu de Barcelona (1-11 juliol, 1975). *Perspectiva Escolar*, 4, 99-101.
- Perspectiva Escolar (redacción) (1976). Les Escoles d'Estiu del 1976. *Perspectiva Escolar*, 10, 50
- Perspectiva Escolar (redacción) (1976). Les I Xornadas do Ensino Galego, suspeses. *Perspectiva Escolar*, 10, 53-54.
- Perspectiva Escolar (redacción) (1976). XI Escola d'Estiu de Barcelona. *Perspectiva Escolar*, 10, 51-53.
- Perspectiva Escolar (redacción) (1982). IV Trobada de Moviments de Renovació pedagògica. *Perspectiva Escolar*, 64, 49-50.
- Perspectiva Escolar (redacción) (1983). Programa Moviments de Renovación Pedagógica. *Perspectiva Escolar*, 76, 41-44.
- Perspectiva Escolar (redacción) (1989). Benvinguda, federació. *Perspectiva Escolar*, 137, 43.
- Peters, J. (1987). La refexión: un concepto clave en la educación del profesor. *Revista de Educación*, 282, 191-201.

- Pfeffer, J. (1978). The Micropolitics of Organization. En. M. W. Mayer y Ass., *Environments and Organizations. Theoretical Perspectives*. Joseey-Bass, San Francisco, 29-50.
- Plajanov, Y. (1976). *Cuestiones fundamentales del marxismo*. Barcelona: Fontamara.
- Plandiura Vilacís, R. (1989). Reivindicacions sindicals i millora de l'escola. *Perspectiva Escolar*, 138, 17-20.
- Planes, L. i Castanys, M. (1994). La Reforma a l'escola rural. *Perspectiva Escolar*, 182, 45-49.
- Plataforma Asturiana de Educación Crítica (1995). *Por una revisión crítica de la reforma educativa*. Gijón: Plataforma Asturiana de Educación Crítica.
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid, Siglo XXI.
- Pollán, T. (1991). Aprender para nada. *Archipiélago*, 6, 33-36.
- Pollard, A. (1985). Opportunities and Difficulties of a Teacher-Ethnographer: A Personal Account. En Robert G. Burgess (Ed.): *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press, 217-233.
- Polo Hernández, A. (junio, 1987). ¿Qué letra? ¿Qué pauta?. *Tahor*, 10, 10-15.
- Popkewitz, T. S. (1981). The Social Context of Schooling, Change and Educational. *Research Journal of Curriculum Studies*, 13 (3), 189-206.
- Popkewitz, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori, Madrid.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata/Paideia.
- Popkewitz, T. S.; Tabachnick, B. R., y Welhage, G. (1982). *The Myth of Educational Reform*. The University of Wisconsin Press. Wisconsin.
- Popkewitz, T.S. (19?). Educational Reform as the Organization of Ritual: Stability as Change. *Journal of Education*, 6-29.
- Popkewitz, T.S. (1983). Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez: *La Enseñanza. su Teoría y su Práctica*. Akal/Universitaria. Madrid, 306-321.
- Popkewitz, T.S. (1987). La producción del conocimiento escolar y lo lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares. *Revista de Educación*, 288, 61-85.
- Popkewitz, T.S. (1987). *Sociología política de las reformas educativas. El poder /saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid, Morata.
- Popkewitz, T.S. (1988). Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest. *Educational Theory*, 38, 1, 77-93

- Popkewitz, T.S. (1990): Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, pp.105-110.
- Popkewitz, T.S. (1990). *Formación del profesorado, tradición, teoría y práctica*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia. Valencia
- Porlan, R., Cañal, P. y Gacia Diaz, J. (1984). Una experiencia en la formación de maestros. *Cuadernos de Pedagogía*, 109, 6-9.
- Porter, J. (1980). Aprender a enseñar. prioridades de acción. En Goble, N. y Porter, J. *La cambiante formación del profesor. Perspectivas institucionales*. Madrid, Narcea, pp. 105-183.
- Postman, N. y Wiengartner, C. (1981). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona, Fontanella.
- Pradera, J. (1993). Los votos del "baby-boom". *El País*, 14/5/93, 17.
- Pradera, J. (1995). Los pozos de la memoria. *El País*, 5/7/95, 20.
- Prenafeta, D. i Serracarabasa, S. (1994). Acolliment de deu nens saharians. *Perspectiva Escolar*, 182, 51-54.
- Puelles Benitez, M. de (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Labor.
- Puértolas, S. (1996). *Recuerdos de otra persona*. Barcelona: Anagrama.
- Puig Rovira, J. M. (1992). Escola i Valors. *Temes de Renovació Pedagògica*, 8, 12-29.
- Pujadas, J.J. (1993) *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.
- Pulido Moyano, R. (1990). Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica. En Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y curriculum*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 127-144.
- Puttman, H. (1994). *Cómo renovar la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Quesada, E. (1993). L'Educació no sexista. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 73-76.
- Quillet, R. (1981). Las escuelas de verano. una experiencia de formación y reciclaje del profesorado de preescolar, EGB, Bachillerato y Formación Profesional. En VV.AA. *El profesor, formación y perfeccionamiento*, Madrid, Escuela Española, 305-309.
- Quintanillas, M.A. (1978). El estatuto epistemológico de la ciencias de la educación. En VV.AA.: *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, 92-118.
- Quintanillas, M.A. (1981). Adversus ingenieros. Hacia un replanteamiento de las realciones entre teoría y acción en las ciencia sociales. En M.A. Quintanillas: *A favor de la razón*. Madrid: Taurus, 73-110.
- Quintanillas, M.A. (Ed.) (1979). *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca: Sígueme.

- Rahman, A. y Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M^a. Cristina Salazar, *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular, 205-223.
- Ramón y Cajal, S. (1981). *Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre investigación científica*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ramonet, I. (1995). El pensamiento único. *Disenso*, 11, 15
- Rapisarda, J. (octubre, 1984). El pirata Magludanz. La fantasía se metió entre los pupitres. *Tahor*, 2, 19-20
- Rapisarda, J. (noviembre, 1985). El aula de música: un taller de expresión. *Tahor*, 5, 10-11.
- Raynor, J. (1980). The Rol of the Open University. En Hoyle E. y Megarry J.. *World Year*
- Romero, J. MRP "Aula Abierta" (1983). Los Movimientos de Renovación Pedagógica. Aula abierta. (3)
- Reason, P. (1988). *Human Inquiry in Action. Development in New Paradigm Reseach*. London: Sage.
- Rebore, R. (1982). *Personel administration in education. A management aproach. Englewood Cliffs, Prentice Hall*.
- REDINET (1995). Boletín nº5. Madrid: CIDE/MEC.
- Requejo Coll, F. (1991). *Teoría crítica y estado social. Nokantismo y socialdemocracia en J. Habermas*. Barcelona, Ed. Anthropos.
- Revees Sanday, P. (1984). The Ethnographic Paradigm(s). En J. Van Manen (Ed): *Qualitative Methodology*. London: Sage Publications, 19-36.
- Reyes Mate (1993a). La soledad de la Escuela de Francfort. *El País, Babelia*, 31/7/93, 12.
- Reyes Mate (1993b). La libertad maniatada. *El País, Babelia*, 20/11/93, 2-3.
- Reyes Mate (1994). La melancolía de la razón crítica. *El País, Babelia*, 2/7/94, 2.
- Rodríguez Guerra, J. (?). Teorías de la correspondencia. Determinismo y economicismo en el análisis escolar. *Educación y Sociedad*, 9, 141-158.
- Rodríguez, P. (1995). El malestar del Estado de bienestar. *Disenso*, 12, 44-47.
- Rodríguez Padrón, J. (1983) Ochenta años de literatura 1900-1980. En VVAA: *Canarias, siglo XX*. Las Palmas de Gran Canaria: Edirca, 101-152.
- Rotger i Cerdà, J.M. (1986). A vueltas de nuevo con la reproducción como método de análisis del sistema educativo. En M. Fernández Enguita, (Ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 255-270.
- Rivas Navarro, M. (1988): Los atributos de las innovaciones educativas como variables y las tasas de innovación. En: *Cuestiones de Didáctica*, Sociedad Española de Pedagogía. CEAC, Barcelona, 199-207.

- Robles, E. y Moreno, R. (1983). La eventura pedagógica del Colegio Aljarafe. *Patio Abierto*, 5, 7-12.
- Rodríguez Guerra, J. (1989). Conceptualización de la sociología de la educación. Memoria de Titularidad. Universidad de La Laguna. Documento mecanografiado.
- Rodríguez Guerra, J. (1992). Crisis del Estado del Bienestar y política educativa. *Arbor*, (?), 99-123.
- Rodríguez Guerra, J. (1993). *Estudios sobre trabajo y educación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Rodríguez Hernández, A.F. (1990). Autoconcepto y representación social del niño canario: un estudio comparativo. Memoria de Licenciatura. Universidad de La Laguna.
- Rodríguez Hernández, A.F. (1992). *Características psicoculturales del niño canario*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- Rodríguez Hernández, A.F. (199?). La personalidad cultural de la infancia canaria. En J.A. Jounis (Comp.): *Cultura, psicología y problemas sociales*. Las Palmas: Nogal.
- Rodríguez Hernández, A.F. (1994). Infancia y personalidad canaria. La psicología del niño canario. Canarias: Gobierno de Canarias.
- Rodríguez Martín, J.A., Gutiérrez Hernández, P. y Lorente de las Casas, A. (1988). Crecimiento y crisis en la economía canaria. En VV.AA.: *Geografía de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Interinsular Canaria, 191-224.
- Rodríguez Padrón J. (1984). Prólogo a *Fetasa* de Isaac de Vega. Tenerife: Interinsular Canaria, 9-52.
- Rodríguez Pulido, J. (1996). La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias. En L.M. Villar Angulo, (Coord.): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos- Tau, 71-110.
- Rodríguez Suárez, E. (marzo, 1986). Marginación social: delincuencia juvenil. *Tahor*, 6, 22-26.
- Roque Ramos, J. (abril, 1987). ¿Ha cambiado la escuela? *Tahor*, 9, 19-21.
- Rolff, H.G. (1988). Preparing for the "Information Society". Ponencia presentada en la Conferencia del IMTEC "School Year 2020", Snowmass, Colorado.
- Roman, L.G. y Apple, M. (?). ¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica. *Educación y sociedad*, 9, 59-90.
- Rossi, I., y O'Higgins (1981). *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*. Barcelona: Anagrama.

- Rozada, J.M. (). Un planteamiento diléctico crítico de la enseñanza. *Signos*, ..., 4-15.
- Rozada Martínez, J.M.; Cascante, C. y Arrieta Gallastegui, J. (1989). *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón, CIYAN Ediciones.
- Rubert de Ventós, X. (1978). *El arte ensimismado*. Península: Barcelona.
- Rue i Domingo, J. (1991). L'Autonomia del centres de L'atzar a la necessitat. *Temes de Renovació Pedagògica*, 4, 2-16.
- Rué, J. (1995). Algunos problemas del enfoque crítico. *Cuadernos de pedagogía*, 236, 68-69.
- Rudduck, J., y Hopkins, D. (1984). *Research as a Basis for Teaching. Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. Heinemann. London. (?)
- Runkel, P. y Schmuck, R. (1984). The Place of Organizational Development (OD) in Schools. En. M. Wideen & D. Hopkins (Eds.). *Alternative Perspectives of School Improvement*. The Falmer Press, Philadelphia.
- Rusconi, G.E. (1969). *La teoría crítica de la sociedad*. Barcelona
- Sack, R. (1981): Una tipología de las reformas de la Educación. *Perspectivas*, vol. XI, nº 1, 45-60.
- Salazar, A. (1992). *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- Salgueiro, A.Mª (1993?). *La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- Salguero, A.(1989). Movimientos de Renovación Pedagógica debaten su futuro. *Comunidad Escolar*, 232, 5.
- Salinas Fernández, B. (1989a). Reforma de la Enseñanza y curriculum oficial. En J. Paniagua y A. San Martín (Eds): *Diez años de educación en España (1978-88)*. Valencia: Diputación Provincial-Centro de Alcira-Valencia de la UNED, 305-319.
- Salinas Fernández, B. (1989b). Evaluación y responsabilidad docente. En Concejo Educativo (Coor): *El curriculum y la práctica. Un desarrollo comprometido del curriculum*. Valladolid: Delegación Municipal de Enseñanza, 59-72.
- Salinas Fernández, B. y Martínez Bonafé, J. (1988). *Programación y evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas*. Valencia: Mestral.
- Salinas Fernández, B. (1996). «Autonomía y currículo, autonomía y profesorado. Apuntes para el debate». Texto de la conferencia pronunciada en la XXI Escuela de Verano de Extremadura, los días 5 y 6 de julio de 1996, en Pinofranqueado (Las Hurdes).
- San Martín, N. (1983). Una propuesta para renovar la formación de los maestros, *Cuadernos de Pedagogía*, 98, 45-48.

- San Martín, J. (1985). *La antropología. Ciencia humana, ciencia crítica*. Barcelona: Montesinos.
- Sánchez, A. (1979). Dos cuestiones canarias: subcultura y nacionalismo. *Liminar*, 3, 29-38.
- Sánchez, A. (1992). Constantes iconográficas del laberinto canario. *Disenso*, 2, 40-41.
- Sánchez, J. (1995). Política de clase y élites políticas. *Disenso*, 11, 10-11.
- Sánchez, J. y Paz, M. de (1988). *Pensamiento contemporáneo*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Sánchez Robaina, A. (1981). Poetas canarios románticos. En Sebastián de la Nuez (Ed.): *Noticias de la historia de Canarias*. Madrid: Planeta.
- Sánchez Robaina, A. (1984). Introducción a *Las Rosas de Hércules* de Tomas Morales. Santa Cruz de Tenerife: Interinsular Canaria.
- Sánchez Ron, J.M. (1996). *Diccionario de la ciencia*. Barcelona: Planeta.
- Sancho Gil, J., M^a. (1988). La formación en el centro. *Cuadernos de Pedagogía, Barcelona*, 161, 91-93.
- Sancho Gil, J., M^a. et al. (1988). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid: MEC Centro de Publicaciones.
- Sanders, y McCutcheon (1984). On the Evolution of Teachers Theories of Action Through Action Reseach. *Ins. Educ. Reseach. Michigan*.
- Sansano, A. (septiembre, 1993). La formación permanente del profesorado: una perspectiva desde la renovación pedagógica. Ponencia desarrollada y debatida en la XVI EVC.
- Sansano, A. y otros (1993). El trabajo docente y la renovación de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 120, 40-43.
- Santana Bonilla, P.J. (1990): Experiencia de evaluación externa de un proyecto regional de desarrollo basado en la escuela. *Qurrriculum*, 2, 129-140.
- Santana Bonilla, P.J. (1995). *Condiciones organizativas para el trabajo común entre profesores. Un acercamiento descriptivo y dos estudios de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- Santana Bonilla, P.J., y Area Moreira, M. (1994). Una experiencia de asesoramiento curricular: análisis desde la perspectiva de la etnografía crítica. En L. Montero y J.M. Vez (Eds.): *Las Didácticas Específicas en la formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Editores, 81-88.
- Santana Bonilla, P.J. y Yanes González, J. (1994). External Support Systems in Spain: the case of the Canary Islands. How external support agents can contribute to the growth of collaboration among teachers. Paper presented to the *International Seminar: The School as a Learning Organization. Building*

- Good Teams of Teachers for Enhancing the Quality of School*. September 21-25, 1993. Trondheim, Norway.
- Santana Hernández, R. (noviembre, 1985). Comienzo de curso: incompetencia, despotismo e improvisación. *Tahor*, 5, 19-20.
- Santana Hernández, R. (julio, 1985). Orientación profesional. Sí, pero... *Tahor*, 4, 46.
- Santana, L. (1983). Notas sobre arte canario. En VV.AA.: *Canarias, siglo XX*. Las Palmas de Gran Canaria: Edirca, 153-190.
- Santana, L. (1983). Notas sobre arte canario. En VV.AA.: *Canarias siglo XX*. Las Palmas de Gran Canaria: Edirca, 153-190.
- Santos, A. y Ruiloba, J. (1992). Problemas medio ambientales (?). En VVAA: *Geografía de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Interinsular Canaria.
- Santos Guerra (1995). Democracia escolar y el problema de la nieve frita. En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol.I. Madrid: Morata/Paideia, 128-141.
- Santos Guerra, M.A. (1989): *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela*, Universidad de Málaga, Secretariado de publicaciones
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal.
- Santos Guerra, M.A. (1992). Teoría crítica y proyecto educativo de centro. Simposium internacional sobre teoría crítica e investigación-acción. Fotocopia.
- Santos Guerra, M.A. (1993). Una terea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida. *Kikiriki*, 31/32, 59-68.
- Santos Guerra, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A.(1993) La escuela: un espacio para la cultura. *Kikiriki*, 31/32, 4-10.
- Santos Guerra, M.B. (1988). Formación del profesorado y desarrollo del curriculum. En VV.AA.. *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid, MEC-Ed. Popular, 57-78.
- Saras, J. y Contreras, E. (1980). La formación continua del profesorado. En *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Tomo I, Madrid, SEP-CSIC, 305-331.
- Sarramona, J. (1980). Estrategias no convencionales de formación del profesorado. En *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Tomo I, Madrid, SEP-CSIC, 305-331.
- Sarup, M. (1987). El profesor. posición social y pedagogía socialista. *Revista de Educación*, 284, 113-122.
- Savater, F. (1995). *Diccionario filosófico*. Barcelon: Planeta.
- Schaff, A. (1990). Las zonas inexploradas del socialismo contemporáneo. *Socialismo del Futuro*, (1), 1, 45-71.

- Schlechty, P. C., y Joslin, A. N. (1984). Images or School. *Teacher College Record*, 86, (1), 156-170.
- Schön, D. A. (1971). *Beyond the stable state*. London, Temple Smith.
- Schön, d. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Temple Smith, London.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in action*. New York, Basic Books, Inc.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers. London.
- Schultz, T.W. (1983). La inversión en capital humano. *Educación y Sociedad*, 1, 181-195.
- Schuttenberg, E.M. (1983). Preparando al profesor educado del siglo XXI. En Montero, M.L. (Comp.) (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Torculo, 36-52.
- Schuttenberg, E.M. (1983). Preparing the educated teacher for the 21 sth. century. *Journal of Teacher Education*, 34, (4), 14-17.
- Schwab, J. J. (1971). The Practical. Art of Eclectic. *School Review*, 79 (4), 493-452.
- Schwab, J. J. (1973). The Practical. Translation into Curriculum. *School Review*, 81 (4), 505-522.
- Schwab, J. J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez: *La Enseñanza. su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal/Universitaria, 197-209.
- Scriven, M. (1973). Goal-Free Evaluation. En E. R. House (ed.). *School Evaluation. The politics and Process*. McCutcheon Publishing Corporation, Berkeley, California.
- Secretariado nacional del STEC (diciembre, 1986). La jornada continuada, o la necesidad de una transformación profunda del sistema educativo. *Tahor*, 8, 20.
- Seminario de Pedagogía de Valencia (1975). *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona, Avance.
- Seminario de Pedagogía de Valencia (1975). *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona: Avance.
- Seminario de Pedagogía de Valencia (1976). *Por una reforma democrática de la enseñanza*. 2ª edición, Barcelona, Editorial Avance S.A., 1976, 169-179.
- Serge, V. (1978). *Literatura y Revolución*. Barcelona: Fontamara.
- Shils, E. (1969). La sociedad de masas y su cultura. En D. MacDonald et al.: *La industria de la cultura*. Madrid: Alberto Corazón, 157-194.
- Shipman, M. (1985). Ethnografy and Educational Policy-Making. En Robert G, Burgess (Ed.): *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press, 273-281.

- Short, E.C. (1983). The Forms and Use of Alternativulum Curriculum Development Strategies. policy Implications. *Curriculum Inquiry*, 13 (1), 44-64.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge an Teaching. Fundation of the New Reform. *Harvard Eduactional Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Merlin C. Wittrock: *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona: Paidós/MEC, 9-91.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*.
- Sieber, S. D. (1972). Images of Practitioner and Strategies of Educational Change. *Sociology of Education*, 45 (4), 362-385.
- Sikes, P.J.; Measor, L. y Woods, P. (1985). *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London, Falmer Press
- Simons, H. (1985): Contra las reglas: problemas de procedimiento en la auto-evaluación escolar. Traducido de *Curriculum Perspectives*, 5, (2).
- Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (julio, 1979). El centro de investigación... una necesidad. *Escuela Canaria*, 5-6.
- Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (septiembre, 1990). La proporción de canarios/as versus no canarios/as y de hombres versus mujeres en algunos puestos directivos de la Universidad de La Laguna. *Tahor*, 18, 37-38.
- Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (mayo, 1988). Jornada escolar y autonomía. Algunas notas para continuar el debate. *Tahor*, 12, 14-15.
- Sindicato de Trabajadores de la enseñanza de Canarias (octubre, 1984). El STEC ante el comienzo de curso. *Tahor*, 2, 21
- Sindicato de Trabajadores de la Eseñanza de Canarias (noviembre, 1985). Nombramientos "a punta de policía nacional". *Tahor*, 5,
- Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza Confederados (1987). La renovación pedagógica: MRPs y CEPs. En *Programa por la Escuela Pública*, 16-17.
- Sindicatos varios (julio, 1984). Bases para la elaboración del Decreto de plantillas para Centros Públicos de EGB. *Tahor*, 1, 19.
- Skilbeck, M. (1975). School-based Curriculum Development. Extrats from School-based Curriculum Development and Teachers Education mimeograph private circulation.
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. Harper & Row Publishers. London.
- Skilbeck, M. (1984a). *Reading in School Based Curriculum Development*. Harper and Row, London.

- Skilbeck, M. (1988): El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (Investigación, Desarrollo, Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo). *Revista de Educación*, nº286, pp.35-60.
- Smart, B. (1983). *Foucault, Marxism and Critique*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Smith, J. (1982). A Teacher Development Approach to Bridging the Tractice-Research Gap. *Journal of Curriculum Studies*, 14 (4), 331-342.
- Smyth, J (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Smyth, J. (1991). International Perspectives on Teacher Collegiality: a labour prodes discussion based on the concept of teachers' work. *British Journal of Sociology of Education*, 12, (3), 323-346.
- Smyth, J. (Ed) (1987). *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London, Falmer Press.
- Snyders, G. (1978). *Escuela, clases y lucha de clases*. Madrid: Comunicación.
- Sociedad Canaria para la Didáctica Integrada y Activa de las Ciencias? (marzo, 1986). "SODIAC" Canaria. *Tahor*, 6, 33-36.
- Solà, P. (1981). La Innovación Educativa y su Contexto Histórico y Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 79, 33-36.
- Solà, P. (1984). Foucault y la Pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 119, (?)
- Solana Madariaga, J. (1990). Reforma e innovación educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 8-9.
- Solvás Gil, M^a.J. (noviembre, 1985). Las experiencias educativas aparecida en TAHOR a la luz de la teoría de la innovación. *Tahor*, 5, 29.
- Sopeña Monsalve, A. (1994). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Madrid: Crítica.
- Sosa, R. (1992). Los Movimientos de Renocación Pedagógica, una aproximación histórica desde la pasión. *Trabajadores de la Enseñanza*, 134, 5-9.
- Sotelo, I. (1992). La huelga. *El País*, jueves 25 de junio, p.13.
- Sotelo, I. (1994). El envez del felipismo. *El País*, martes 26 de julio de 1994
- Sotelo, I. (1995). Eduación y democracia. En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol.I. Madrid: Morata/Paideia, 34-59.
- Sotelo, I. (1996). Lo estatal, lo público y lo privado. *Cuadernos de Pedagogía*, 248, 48-53.
- Sparks, Georgea Mohlman (1983). Synthesis of Research on Staff Development for Effective Teaching. *Educational Leadership*

- Spaull, A.D. (1990). Oral History. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 75-78.
- Spradley, J.P. (1979): The Ethnographic Interview. Nueva ?
- Spradley, J.P. (1980). Participant observation Nueva York, Holt, Rnehart & Winston; y, York, Holt, Rnehart & Winston
- Stavenhagen, R. (1992). Cómo descolonizar las ciencias sociales. En M^a. C. Salazar, *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular, 37-64.
- Stenhouse, L. (1983). Gathering Evidence by Interview in Educational Research. First draft for discussion. Mimeo
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Morata. Madrid.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. (1985). A Note on Case Study and Educational Practice. En Robert G, Burgess (Ed.): *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press, 263-271.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- Stenhouse, L. (1990a). Conducción, análisis y presentación de estudio de casos en la investigación educacional y la evaluación. En Juan Bautista Martínez Rodríguez (Ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Stenhouse, L. (1990b). Case Study Methods. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 49-53.
- Strubbs, M. (1987). *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid, Alianza Editorial.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Suárez Acosta, J.J., Rodríguez Lorenzo, F. y Quintana Padrón, C.L. (1988). *Conquista y colonización*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Suárez, I. (1983). El sexismo en la enseñanza. (Doc. mecanografiado) (4)
- Suárez Manrique de Lara, I y Fajardo Feo, H. (abril, 1988). Carta al Presidente del Gobierno de Canarias solicitando fondos para la estancia de niños saharauis en Canarias.
- Suárez Manrique de Lara, I.(julio, 1985). Diez años de exilio Saharaui. *Tahor*, 4, 47-48.
- Suárez Manrique de Lara (marzo, 1986). Los CEPs. *Tahor*, 6, 31-32.

- Suárez Rodríguez, C. (abril, 1985). El aula de la naturaleza de Inagua. una experiencia de educación medio-ambiental. *Tahor*, 3, 11-14.
- Suárez Rosales, M. (1980). *Secundino Delgado. Apuntes para una Biografía del Padre de la Nacionalidad Canaria*. Canarias: Benchoño.
- Subirats, E. (1975). *Sex-pol. La revolución sexual. Textos de la izquierda freudiana*. Barcelona: Barral.
- Subirats, J. (1992). Una administració al servei de la comunitat educativa. *Temes de Renovació Pedagògica*, 8, 30-36.
- Subirats, M. (1975). De la renovació pedagògica a Catalunya. *Perspectiva Escolar*, 3, 45-52.
- Subirats, M. (1981). Deu anys després de la Llei General d'Educació. *Perspectiva Escolar*, 56, 2-8.
- Sussure, F. (). *Curso de lingüística general*. (?)
- Sykes, G. (1990). En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa. *Educación y Sociedad*, 11, 85-104.
- Talavera, D. (1978). *Canarias, folklore y canción*. Madrid: Taller de Ediciones JB.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, W. (1980a). Professional development or personal development. En Hoyle Y Megarry. *Professional Development of teachers, London, Kogan Page, pp. 327-339*
- Taylor, W. (1980b). La formación del personal docente. decisiones que hay que tomar. *Perspectivas*, 10, (2), 233-242.
- Taylor, W. (1983). The crisis of confidence in teacher education. an international perspective. *Oxford Review of Education*, 1, 39-51.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógica y acción educativa o. ¿Qué es lo que forma en formación del profesorado?. *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- Therborn, G. (1972). *La Escuela de Frankfurt*. Barcelona
- Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. London: Sage Publications.
- Thornbury, N.E. (1974). *Teachers Centers*. New York, Agathon Press.
- Timpane, M. (1990). Politics of Educational Research. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 178-180.
- Thomas, K. (1978). *Diccionario de arte actual*. Barcelona: Labor.
- Tió y Casacuberta, J. (1992). Normalització lingüística i escola. *Temes de Renovació Pedagògica*, 8, 47-67.
- Tokarev, S.A. (1989). *Historia de la etnografía*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a Moral Craft*. Logman, New York.

- Tom, A.R. (1987). Replacing Pedagogical Knowledge with Pedagogical Questions. En John Smyth (Ed.): *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London, The Falmer Press. pag.?
- Torres Santomé, J. (1989). Formas de interiorización del poder en la escuela. En J. Paniagua y A. San Martín (Eds): *Diez años de educación en España (1978-88)*. Valencia: Diputación Provincial-Centro de Alcira-Valencia de la UNED, 151-193.
- Torres Santomé, J. (1989). La propuesta de reforma del sistema educativo y los Diseños Curriculares Base: peligros, olvidos y...esperanzas. En Concejo Educativo (Coor): *El curriculum y la práctica. Un desarrollo comprometido del curriculum*. Valladolid: Delegación Municipal de Enseñanza, 13-30.
- Torres Santomé, J. (1989). Para qué los profesores y profesoras si ya tenemos libros de texto. En Concejo Educativo (Coor): *El curriculum y la práctica. Un desarrollo comprometido del curriculum*. Valladolid: Delegación Municipal de Enseñanza, 89-103.
- Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1994). Contenidos interdisciplinarios y relevantes. *Cuadernos de Pedagogía*, 225.
- Torres Santomé, J. (1994). Algunos rastros de conservadurismo en la institución escolar. El olvido de los valores laicos. *Kikiriki*, 31-32, 38-46.
- Torres Santomé, J. (1995). La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción. En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol.I. Madrid: Morata/Paideia, 232-253.
- Trabajadores de la Enseñanza (1989) [falta autor]. II Congreso Estatal de MRPs. *Trabajadores de la Enseñanza*, 106, 14-16.
- Trabajadores de la Enseñanza (1992). Direcciones de los MRPs. *Trabajadores de la Enseñanza*, 134, 42-44.
- Trepat, C. (1994). Aprender procedimientos: un repte. *Perspectiva Escolar*, 184, 27-35.
- Trias, E. (1970). *Teoría de las ideologías*. Barcelona: Península.
- Trias, E. (1991). Prologo de F. Requejo Coll, F.: *Teoría crítica y estado social. Nokantismo y socialdemocracia en J. Habermas*. Barcelona, Ed. Anthropos.
- Trias, E. (1995). Un horror sin final. *El País*, 28/3/95, 15.
- Trias, E. (1996). *Diccionario del Espíritu*. Barcelona: Planeta.
- Trilla Bernet, J. (1995). La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política,*

- educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol.I. Madrid: Morata/Paideia, 217-231.
- Trujillo Mayor, J.M. y otros (1986). Entrevista a Mohamed Embarek, maestro saharauí. *Tahor*, 6, 38-39.
- Tucker, A. y Mautz, R.B. (1984). Solving the teacher education problem a university wide obligation, *Educational Record*, 65 (2), 38.
- Tulchin, J.B. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235-253.
- Turner, R. (1994). Ideología y utopía después del socialismo. En Laraña, E. y Gusfield, J. (Eds.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.69-92.
- Uriz, J. (1994). *La subjetividad de la organización. El poder más allá de las estructuras*. Madrid: Siglo XXI.
- Van Manen, J. (1984). The Fact of Fiction in Organizational Ethnography. En J. Van Manen (Ed): *Qualitative Methodology*. London: Sage Publications, 37-55.
- Van Manen, M. (1994a). Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 24 (2), 135-170
- Van Manen, M. (1994b). The pain of Science: Rejoining Fenstermacher's Resonse. *Curriculum Inquiry*, 24 (2), 221-227.
- Vanderberghe, R. (1986). Le role de l'enseignant dans l'innovation en education. *Revue Francaise de Pedagogie*, 75, 17-26.
- Varela, J. (1989). Elementos para una generalología de la escuela primaria en España. En F. Ortega, E. González García, y otros (Comp.): *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor, 77-96.
- Varela, J. y Ortega, F. (1989). Los estudiantes de las escuelas de magisterio como grupo social. En F. Ortega, E. González García, y otros (Comp.): *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor, 145-155.
- Varela, J. (1991). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. *Archipiélago*, 6, 65-71.
- Varela, J. (1995). El estatuto del saber pedagógico. En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol.II. Madrid: Morata/Paideia, 61-69.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En J. Larrosa (Ed.): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Vázquez Gómez, S. (1975). *El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa*, Pamplona, EUNSA.

- Vázquez Montalbán, M. (1993). Desde la ética de la resistencia. La reflexión crítica de Francisco Fernández Buey en un tiempo de pensamiento débil. *El País, Babelia*, 3/4/93, 11.
- Vázquez Montalbán, M. (1996). *Un polaco en la corte del Rey Juan Carlos*. Madrid: Alfaguara.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, (2), 143-178.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor. un análisis de la formación inicial. En Aurelio Villa (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco*. Narcea, Madrid, 39-68.
- Velasco Mailló, H., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Velázquez Manuel, F. (diciembre, 1991). Matemáticas y Reforma. Consideraciones generales.
- Viegas Fernández, J. (1988). From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9, 2.
- Vial, J. (1982). Pasado y presente de la formación de los maestros. En Debesse M. Y Mialaret, G. *La formación de los enseñantes*. Barcelona, Oikos Tau, 35-93.
- Vida Escolar (1983) Movimientos de Renovación Pedagógica [Monográfico]. *Vida Escolar*, 223, 4-144.
- Vidal Beneyto, J. (1994). La democracia en siete paradojas. *El País*, 15/3/94, 14.
- Vidal Beneyto, J. (1995). La inmaculada transición. *El País*, 6/11/95, 15.
- Viera y Calvijo, J. (?). *Noticia de la Historia General de las Islas Canarias. 3T. Santa Cruz de Tenerife: Goya*
- Villa Sanchez, A. (1988). La formación del profesorado en la encrucijada. En *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco*. Narcea, Madrid, pp.24-38.
- Villalta i Morro, M. (1991). Gestió i Participació al centre: els Consells Escolars. *Temes de Renovació Pedagògica*, 4, 17-28.
- Villar Angulo, L.M. (1977). *La formación del profesorado. Nuevas contribuciones*. Madrid, Santillana.
- Villar Angulo, L.M. (1977). Microenseñanza. En Villar Angulo, L.M. (Ditor.). *La formación del profesorado. nuevas contribuciones*. Madrid, Santillana, 125-174.
- Villar Angulo, L.M. (1977). La formación del profesorado basada en la actuación o competencia. En Villar Angulo, L.M. (1977). *La formación del profesorado. nuevas contribuciones*. Madrid, Santillana, 241-280.
- Villar Angulo, L.M. (1982) *La microenseñanza como método de formación del profesorado*. Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Tesis doctoral inédita.

- Villar Angulo, L.M. (1987). *Minicurso modelo inductivo*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Villar Angulo, L.M. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de los profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En Aurelio Villa (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid, 149-174.
- Villar Angulo, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar Angulo, L.M. (Coord.) (1996). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos- Tau.
- Villasante, T.R. (1995). *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de sociedad*. Madrid: Ediciones HOAC.
- Vives, J. (1981). Política educativa: adaptarse para no cambiar. *Perspectiva Escolar*, 56, 17-20.
- Vogt, J. (1971). *El concepto de la historia. De Ranke a Toymbee*. Madrid: Guadarrama.
- Volpe, G. Della (1969). Ajuste de cuentas con la poética estructural. En H. Lefebvre y G. Della Volpe: *Ajuste de cuentas con el estructuralismo*. Madrid: Alberto Corazón, 77-92.
- Volpe, G. Della (1972). *Historia del gusto*. Madrid: Alberto Corazón Editor.
- Vonk, H. (1985). El vacío entre la teoría y la práctica. En Montero, M.L. *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Torculo, 118-143.
- VV.AA (1977). El mestre estatal, avui. *Perspectiva Escolar*, 13, 16-22.
- VV.AA. (1992). Escuelas de Verano. La reconstrucción del conocimiento pedagógico crítico. *Cuadernos de Pedagogía*, 205, 67-71.
- VVAA (1992). Investigación educativa y apertura curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 205, 31-32.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walker, J.C. y Evers, C.W. (1990). The Epistemological Unity of Educational Research. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 28-36
- Walker.R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Docrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea, p.42-82.
- Walker, R. (1985). *Applied Qualitative Reseach*. Vermont, USA, Gower Publishing Company
- Walker, R. (1987). *Métodos de investigación para profesorado*. Madrid, Morata.
- Walton, J. (1980): *Diseño y organización del programa*. Anaya, Madrid.

- Waters, M. A. (1977). *Marxismo y feminismo*. Barcelona: Fontamara.
- Weber, M. (1985). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Wideen, M., F., y Andrews, I. (1987). *Staff Development for School Improvement. A Focus on the Teacher*. The Falmer Press, Philadelphia.
- Willis, P. (1986a). Producción cultural y teorías de la reproducción. *Educación y sociedad*, 5, 7-34.
- Willis, P. (1986b). Paro juvenil: pensando lo impensable. En M. Fernández Enguita, (Ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 101-132.
- Willis, P. (1986c). Juventus a medio camino de la utopía juvenil. En M. Fernández Enguita, (Ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 133-142.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Willis, P. (1994). La metamorfosis de mercancías culturales. En M. Castells, y otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 167-206.
- White, (1979). *La ciencia de la cultura*. Madrid: Paidós
- White, R.T. (1990). Metacognition. En John P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 70-75.
- Whitehead, J. y Foster, D. (1984). La investigación-acción y el desarrollo educativo profesional. En Montero, M.L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Torculo, pp. 464-482.
- Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós-MEC, 3 T.
- Wolcott, A. (1977). *Teacher Versus Technocrats*. Center for Educational Policy and Management; Eugene, Oregon.
- Wolcott, H.F. (1993a). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco Mailló y otros: *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 127-144.
- Wolcott, H.F. (1993b). El maestro como enemigo. En H. Velasco Mailló y otros: *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 243-252.
- Woods, P. (1985). Ethnography and Theory Construction in Education. En Robert G, Burgess (Ed.): *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press, 51-78.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Yanes González, J. (1989). Desarrollo Curricular Basado en la Escuela y formación permanente del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 532-540.

- Yanes González, J. (1990) Prácticos, reflexivos, críticos, transformadores y autónomos: algunas consideraciones sobre los MRPs y la formación permanente del profesorado. *Jornadas de Formación del Profesorado*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones del ICE.
- Yanes González, J. (1992). ¡Todo el poder para los centros educativos! o el arte de lo imposible. *Escuela popular*, 4, 22-33.
- Yanes González, J. (1992) El profesorado como investigador. Una entelequia ornamental. *Escuela Canaria*, diciembre, 1992,3.
- Yanes González, J. (1994). La tesis número once. El modelo de ciencia social crítica de Brian Fay y la praxis investigadora sobre un movimiento social en educación. En *I Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Estudios de Formació Continuada, 57-61
- Yanes González, J. (1994a). Cambio educativo y comunidades críticas del profesorado: los MRPs en Canarias. En *Jornadas de Innovación Educativa. Ponencias*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, 54-70.
- Yanes González, J. (1996). Autonomía y escuela: fracturas y paradojas organizativas. Ponencia presentada en la *XXI Escuela de Verano de Extremadura*. Pinofranqueado (Las Hurdes), 4 de junio de 1996.
- Yanes González, J. y otros (1994) ¿Quién le tiene miedo al lobo? Cultura canaria y curriculum escolar. Las Palmas de Gran Canaria: *La Provincia*. (?)
- Yonemura, M. (1986). Reflections on teacher Empowerment and Teacher Education. *Harvard Educational Review*, vol. 56 (4), pp. 473-495.
- Yáñez, C. (1996). El ocaso de la UCD. En Jesús Ceberio (Dir.): *Memoria de la transición*. Madrid: El País, 345-351.
- Young, M. (1995). La especialización, los intelectuales y la crisis actual de la educación. En *VVAA: Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol.I. Madrid: Morata/Paideia, 142-149.
- Younge, D.B. (1977). Desarrollo de experiencias eficaces en las prácticas de enseñanza a través de un gobierno de colaboración. En Villar Angulo, L.M. (1977). *La formación del profesorado. Nuevas contribuciones*, Madrid, Santillana, pp. 281-304.
- Yus Ramos, R (1993). Entre la cantidad y la calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 64-77.
- Zallo, R. (1995). Preguntas a la política cultural de las naciones sin Estado. *Disenso*, 11, 48-49.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative Paradigms of Teachers Education. *Journal of Teachers Education*, 3, 3-9.

- Zeichner, K. (1984). The ecology of Field Experience. Towards and Understanding of the Role of Field Experience in Teacher Development. En Haberman, M. y Bakus, J.M.. *Advances in Teacher Education*, vol. 3,
- Zeichner, K.M. (1985): Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, pp.95-123.
- Zeichner, K. (1986). The practicum as an occasion for learning to teach. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 14 (2), 11-27
- Zeichner, K. M. (1987). Teaching Student Teacher to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-48.
- Zeichner, K.M. (1987): Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 288, 161-190.
- Zeichner, K.M. (1988). Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor. tendencias actuales en Estados Unidos. En Aurelio Villa (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid, 110-127.
- Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K.M. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En VVAA: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol.II. Madrid: Morata/Paideia, 385-398.
- Zufiaurre Goikoetxea, B. (1994). *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994*. Barcelona: Icaria.

APÉNDICES

APÉNDICE: 1

ABREVIATURAS, SIGLAS Y LOCUCIONES QUE SE UTILIZAN EN EL TRABAJO¹

AA.AA Esc. Magisterio Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela de Magisterio

¹ Podrá parecer extraño, pero las siglas y expresiones que contiene este *Apéndice* proceden, en su totalidad, de los documentos de los MRPs y de las entrevistas. Sería, no obstante, erróneo sacar precipitadamente conclusión alguna sobre la ininteligibilidad de los mencionados documentos o del discursos de las personas participantes. Más bien entiendo que la proliferación de siglas y toda suerte de apócopes, puede deberse a un exceso de celo por la economía del lenguaje o a algún reflejo condicionado por la invasión de neologismo y tecnicismos que últimamente asolan el mundo de la educación. Puede, incluso, deberse a algún intrincado juego de procedencia desconocida. En un artículo que publiqué en la revista del CEP de Santa Cruz de Tenerife, bajo el título «Algunas especies domésticas del bestiario pedagógico» aludí al fenómeno de la jerga del profesorado y a su particular auge como reforzamiento de las señas de identidad del colectivo profesional. Hice preceder estas consideraciones del siguiente comentario: «Imaginemos, por un momento, una conversación imposible entre un maestro y una maestra, captada por una video-cámara de vigilancia ciudadana —es sólo un supuesto—, en un barrio cualquiera de Santa Cruz, por ejemplo, en el Barrio del Cabo a una hora impropia: —¿Vas al CEP? —pregunta ella mientras siente desolada la fugacidad de las vacaciones de verano, —es que tenemos una reunión del PIF de mi centro y preferimos hacerla aquí, que está *como* mejor. —¿Qué va, qué va! ¡*Para nada!* hoy no subo. En el CAR nuestro, estamos aún con lo del PCC y liados con algunos flecos del PEC del curso pasado. Concluimos el RRI y aún nos queda el PGA. Además estoy pendiente de quedarme en una plaza de PT o solicitar una en algún EOEP y perderlos de vista. —Muchacho, que ahora los CAR ¡se llaman CER! —replicó encantada de haberlo pillado en un lapsus. —¿No me digas? —El ruido ambiental aumentaba por momentos. Estaban en los aledaños de la Recoba. —Pues eso. —¿Que entraste en la ESO? —preguntó, ligeramente ansioso, mientras ponía en marcha el Toyota Rav-4, turbo diesel, y pensaba que ya las cosas no eran como deberían ser, pues realmente lo que le hubiera gustado es adquirir la *condición de cátedro*, de auténtico *pata negra* de la ESNO. Todo empezaba a ser escandalosamente ambiguo. —¡Imposible! Lo de la adscripción está, jm-po-si-ble —dijo ella relajando las vocales hasta la desesperación. —Y eso que tenía *Acidos* por un tubo. —¡Pues sí yo te contara...! La RPT de mi zona es una mezquindad. Quizá me meta, finalmente, en un *Grupo Estable*, dada mi inestabilidad grupal y existencial. —¡Calla, calla! ¡*diezmilista* llorón! ¡Tú lo que necesitas es un *P-14*, meterte a *FoFo* o a militante sufragista en un MRP! Te lo digo yo. ¡*Ciao!* ». Los lenguajes, por lamentables que nos parezcan, son parte de la cultura de cualquier colectivo. Su uso deviene en símbolo de pertenencia o de exclusión de grupos o subgrupos. El caso particular del texto anterior, ilustra, de manera irónica, la adopción de términos lanzados desde la propia Administración Educativa, convertida entre nosotros en legitimadora y foco de corrupción (idiomática).

AA y OA	Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos
ACAS	Asociación Canaria de Amigos del Sahara. Hasta hace muy poco tenían su sede en el local de "Tamonante" en La Laguna.
<i>Acción Educativa</i>	MRP de Madrid y nombre del Boletín informativo del movimiento.
ACEC	Asociación Canaria para la Enseñanza de la Ciencia "Viera y Clavijo"
ACIDE	Asociación para la Cooperación, Investigación y Difusión Educativa: MRP de Ciudad Real.
<i>Ácidos</i>	ACD, posteriormente AD: Cursos de Actualización Científica y Didáctica. Cursos organizados por la Consejería de Educación, normalmente en horario lectivo, con sustituto en los centros y en hoteles de 4 estrellas. De gran predicamento entre el profesorado
ACIES	Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar: nombre con el que se legalizó en las postrimerías del franquismo, mayo de 1974, el movimiento freinetista español, posteriormente MCEP
ACN	Asamblea Canaria Nacionalista
Adarga	Gabinete de animación socio-cultural que organizó varias escuelas de Verano en la provincia de León. No existe en la actualidad.
<i>Adartzale</i>	Revista del Colectivo Pedagógico Adarra. Bilbao
<i>Adarra</i>	MRP de Euskadi (<i>Nafarroa Euskadi da</i>)
<i>Aderno</i>	Colectivo de renovación pedagógica fundado por miembros del PSOE y de la UGT de Tenerife en 1983 con el objeto inicial de asistir al I Congreso de MRPs de Barcelona. En la actualidad no desarrolla ningún tipo de actividad.
Admón.	Administración autonómica o central, dependiendo del contexto
<i>Ágora</i>	Revista de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, del año 1984 hasta el año 1986, en que sale en número 9/10. Fue sustituida por <i>Canarias Educación</i>
AGM	Asociación General de Maestros, organización que se integra en los primeros años del siglo en la FETE-UGT
<i>Aguza</i>	Colectivo de Renovación pedagógica de Huelva. Estuvo integrado en la Coordinadora de MRPs de Andalucía

AIC	Agrupaciones Independientes de Canarias. Están integradas en CC
AIRE	Asociació Il·lenca de Renovació Educativa: MRP mallorquín. Nombre también de su boletín informativo
<i>Al rebullón</i>	Revista del MRP Escuela de Verano de Aragón (EVA)
AM	Asamblea Majorera. Partido de Fuerteventura, integrado en CC.
<i>Amagante</i>	Colectivo de renovación pedagógica vinculado a UGT. No desarrolla actividad visible alguna.
<i>Andecha Pedagógica</i>	Revista del Colectivo Pedagógico de Asturias.
ANPE	Asociación Nacional del Profesorado Estatal
<i>Antoniorrobles</i>	Colectivo Antoniorrobles de Lengua, del MRP "Tamónante"
APA	Asociación de Padres de Alumnos
APADEVIN	Equipo Específico Itinerante de Deficientes Visuales. Tenerife
APEVEX	Asociación Pedagógica «Escuela de Verano de Extremadura: MRP extremeño.
ASPACE	Asociación de Paralíticos Cerebrales: LP. Dado el secular desamparo institucional, los padres y madres de cada una de las minusvalías constituyeron su asociación. Fueron legión
ASPG	Asociación Sócio-Pedagógica Galega: MRP gallego.
<i>As Roladas</i>	Revista Pedagógica Gallega del Movimiento Cooperativo de Escola Popular Galega. Orense
ATI	Agrupación Tinerfeña de Independientes. Es la fuerza política dominante en las AIC. Rabiosamente insularista, en su momento, hoy practica un nacionalismo <i>light</i> . Integrada en la CC
Aula Libre	Nombre de uno de los MRPs de Aragón, que a su vez, da nombre a la revista del Movimiento
<i>Aulas enclave</i>	Programa para el cuidado de niños con deficiencias profundas escolarizados en aulas normales, por lejanía de centros específicos
<i>Bilaketa</i>	Revista del Colectivo Pedagógico Adarra. Bilbao
BG	Bachillerato General: nombre que se daba en la experimentación de la Reforma al primer ciclo de la secundaria obligatoria en el "periodo Maravall"
BOC	Boletín Oficial de Canarias (denominación actual)

BOCAC	Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma Canaria (denominación anterior a la actual)
BOE	Boletín Oficial del Estado
<i>Boletín</i>	Boletín del Movimiento de Renovación Pedagógica "Marcos López". Córdoba
<i>Boletín Adarra</i>	Boletín del MRP Adarra. Bilbao. (continuación de <i>Adarra</i>).
<i>Boletín CREA.</i>	Boletín del Colectivo para la Renovación Educativa de Andalucía.
<i>Boletín de Información Interna</i>	Boletín del Movimiento de Renovación pedagógica "Sierra Nevada". Granada
<i>Boletín Interno de Coordinación de los MRPs de Andalucía.</i>	Coordinadora de Movimientos de Renovación Pedagógica de Andalucía. Priego (Córdoba)
<i>Boletín Tahor Brega</i>	Boletín informativo del CICEC Tamonante. Canarias.
BS	Colectivo Pedagógico de la Exarquía. Málaga
BUP	Bachillerato Superior
<i>Bulleti Grup de Mestres Noguera</i>	Bachillerato Unificado y polivalente
<i>Bulleti Informatiu</i>	Boletín del Grup de Mestres de la Noguera. Balaguer
<i>Calaix</i>	Boletín de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià (FMRP-PV). Valencia. Continúa con: <i>Renovació Pedagògica</i> y con <i>Quaderns de l'Escola d'estiu del País Valencià</i> .
<i>Canarias Educación</i>	Hoja informativa para los socios del Movimiento de Renovación Pedagógica de las Terres de l'Ebre. Tolosa
<i>Canarias7</i>	Publicación de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, en formato de periódico, del año 1986 hasta la 1987.
CANC	Periódico local. Las Palmas de Gran Canaria
CAPP	Confederación Autónoma Nacionalista Canaria
CAR	Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular
<i>Casal Informatiu</i>	Centro de Apoyo y Recursos: servicio de apoyo externo a las escuelas rurales de la Consejería de Educación de Canarias, hoy CER
	Boletín informativo del Casal del Mestre Granollers / Vallés Oriental. Casal del Mestre. Granollers.

CC	Células Comunistas
CC	Coalición Canaria: coalición de partidos de centro e izquierdas que defienden un moderado nacionalismo. Gobierno en Canarias. A partir de las últimas elecciones autonómicas lo hace con el apoyo parlamentario del Partido Popular. En el argot isleño se le denomina <i>la coca</i> .
CC.AA.	Comunidades Autónomas. A raíz de la aprobación en 1978 de la Constitución española (Título VIII) el Estado español está, política y administrativamente, dividido en 17 Comunidades, gozando de niveles competenciales diferentes
CCN	Centro Canario Nacionalista. Partido integrado en CC
CCOO	Comisiones Obreras
CDL	Colegio de Doctores y Licenciados
<i>C. de P.</i>	<i>Cuadernos de Pedagogía</i> , revista progresista de educación que nace en 1975. Hace de "Pepito Grillo" de los MRPs y de <i>amiga crítica</i> . En ocasiones aludo a ella, simplemente, como <i>Cuadernos</i>
CE	Comunidad Educativa, aparece con esas siglas en algunos textos de los MRPs
CEC	Consejo Escolar de Canarias
CECE	Confederación Española de Centros de Enseñanza: patronal de los centros privados.
CEDODEP	Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria: creado en 1958
CEDOC	Consejería de Economía y Comercio del Gobierno de Canarias: editó dos tomos sobre <i>Estadísticas Básicas de Canarias, 1980-1985</i> .
CEE	Comunidad Económica Europea, hoy Unión Europea
CEIRES	Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa. Creados en el último período de la UCD y mantenidos por el PSOE durante los primeros años de gobierno
CEMRP	Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. También aparece en el texto simplemente como MRPs o como Mesa Estatal
<i>Centros de Recursos</i>	Centros de apoyo a zonas rurales o deprimidas que se crean por el MEC. Coinciden con otros como los CAR

	(posteriormente COPs) en el País Vasco, o los Centros de Recursos Pedagógicos en Cataluña
CEPEPC	Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana.
CEPs	Centros de Profesores. En Canarias: Centros del Profesorado.
CER	Centro de Escuelas Rurales (antiguos CAR): centro de apoyo a las escuelas rurales
CESUT	Confederación Estatal de Sindicatos Unitarios de Trabajadores
<i>Cesc</i>	Dibujante de comics que ha colaborado con los MRPs
CEVG	Colectivo de Escuelas de Verano de Getafe
<i>Chácara</i>	Colectivo del MRP Tamonante
<i>Chinijo</i>	Colectivo del MRP Tamonante
<i>CI</i>	<i>Charla Informal</i> : designa el tipo de contacto que mantuve con determinadas personas durante la investigación: charla o conversación informal
CI	Ciclo Inicial: cursos 1º, 2º y 3º de la antigua EGB
CICEC	Centro de Investigación y Coordinación Educativa de Canarias: "Tamonante"
CM	Ciclo Medio: cursos 4º y 5º de la antigua EGB
CNC	Congreso Nacional Canario
CNT	Confederación Nacional del Trabajo: sindicato anarquista
CICEC	Centro de Investigación y Coordinación Educativa de Canarias "Tamonante" = MRP "Tamonante" = Tamonante
CIDE	Centro de Documentación Educativa
CIES	Centro de Investigación Económica y Social de la Caja Insular de Ahorros de Gran Canaria. Promovió, entre otras, la investigación de M Álvarez, <i>La estructura social de Canarias. La reproducción del subdesarrollo</i> (1980).
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas.
CITAP	Centro de Investigación de Técnicas Aplicadas y Psicomotricidad. Tenerife
CL	Movimiento "Canarias Libre": creado a finales de los años cincuenta, por personalidades como Fernando Sagseta, Carlos Suárez y Antonio Cubillo. Ejercieron una

	meritoria labor de agitación ciudadana y defensa de los trabajadores.
<i>Col.</i>	Colectivo temático del MRP
<i>Colaboración</i>	Revista del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Granada
<i>Comisión Promotora</i>	Ver, <i>Promotora</i>
CONCAPA	Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos
<i>Concejo</i>	Concejo Educativo de Castilla-León: MRP de Castilla-León
COPs	Centros de Orientación Pedagógica. País Vasco. Ver <i>multis</i>
<i>Consejo de Gobierno</i>	Equivalente al Consejo de Ministro de la nación, en la Comunidad Autónoma Canaria
COU	Curso de Orientación Universitaria
CP	Colegio Público
CPRs	Centros de Profesores y Recursos: reconversión de los CEPs en el territorio MEC
CREA	Colectivo para la Renovación Pedagógica de Andalucía. Málaga
<i>Crear</i>	Revista de Renovación Pedagógica del CREA. Málaga
CRP	Colectivos de Renovación Pedagógica: en algunos escritos de los Movimientos, aparece como sinónimo de MRPs
CS	Ciclo Superior: 6º, 7º y 8º de la antigua EGB
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
CSIF	Confederación Sindical Independiente de Funcionarios
CSP	Comité de Solidaridad con los Pueblos. Canarias
CUPC	Centro Universitario de "Palo Canario" de Las Palmas de Gran Canaria
DC	Diseño Curricular. En los textos manejado se refiere, con frecuencia, a los DCB
DCB	Diseños Curriculares Base
DCBC	Mal llamados Diseños Curriculares Base de Canarias, lo que en realidad fueron <i>Diseños Curriculares de Canarias y Materiales Curriculares</i> : 22 volúmenes referidos a Educación Infantil, Educación Primaria, Enseñanza Secundaria obligatoria y Bachillerato, publicados por la Consejería de Educación entre 1991 y 1992

DEPA	Departamento Educar para la Paz "Almácigo". Tenerife
DGOIE	Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación de Canarias
Diario	Diario de investigación que incluye la crónica del trabajo de indagación, el Libro de Campo y otras notas y que aparece en esta tesis con el nombre de <i>Los afanes y los días</i> .
<i>Diario de Avisos</i>	Periódico local de tendencia conservadora. Tenerife
<i>Diario de Las Palmas</i>	Periódico vespertino de Las Palmas de Gran Canaria
Diputado del Común	En Canarias, institución similar a la del Defensor del Pueblo
EAPs	Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico de Cataluña. Ver <i>multis</i>
EAPoes	Ver <i>multis</i>
EC	Educación Compensatoria. Programa, ya desaparecido, en el que estuvieron implicadas muchas personas del MRP
EDEIC	Equipo de Estudios e Investigación Canarias: <i>consulting</i> multiprofesional que editó durante algunos años el <i>Dossier Canarias</i> , con información y documentación sobre política, economía y sociedad (urbanismo, vivienda, medio ambiente, sanidad, educación, cultura, mujer y marginación social)
<i>Educación Canaria</i>	Publicación periódica de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias que sale en forma de revista desde diciembre de 1990 hasta junio de 1992. Continúa saliendo con el mismo título pero con formato de periódico.
EEMM	Enseñanzas Medias: BUP-COU y FP
EF	<i>Entrevista formal</i> : designa a la persona que ha sido entrevistada formalmente en este trabajo
EGB	Educación General Básica
EI	Educación Infantil
<i>Elio Antonio de Nebrija</i>	Sociedad Canaria "Elio Antonio de Nebrija" de Lengua Española y Literatura
<i>Entre nosotros</i>	Boletín informativo quincenal del Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular. Sevilla.
<i>Eo! Mestre</i>	Boletín de la Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona

EOEP	Equipos de Orientación Pedagógica: integrado por el antiguo STEOV y los Servicios de Necesidades Especiales (sordos, motóricos, ciegos, etc.)
EP	Escuela Pública
EPC	Escuela Pública Canaria
<i>Er borra</i>	Boletín de la Movimiento de Renovación Pedagógica "Marcos López". Priego (Córdoba).
<i>Escola</i>	Boletín del Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya. Girona.
<i>Escola Alt Empordà</i>	Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya. Figueres. Continúa con <i>Full de Comunicació MMECAE</i> .
<i>Escuela Abierta</i>	Colectivo de Escuela Abierta de Getafe. Getafe
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
<i>L'Estenedor</i>	Boletín del Casal del Mestres. Santa Coloma de Gramenet.
<i>Equipos de Centro</i>	Modalidad de formación permanente del profesorado promovida por la Consejería de Educación. Actualmente PIF
<i>Escuela de Verano de Extremadura</i>	Boletín de la Asociación Pedagógica "Escuela de Verano de Extremadura". Cáceres
<i>Escuela 81</i>	Revista de Educación del Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular. Sevilla
<i>Escuela Popular</i>	Revista de la Federación de Movimientos de Renovación pedagógica de Andalucía (FEMPRA). Granada.
<i>Escuela viva</i>	Revista de los Grupos Pedagógicos (MCEP). Jaén.
<i>El Día</i>	Periódico de tendencia ultraconservadora y localista de Tenerife
<i>El Rovelló</i>	Botlletí intern. Grup de Mestres de l'Alt Urgel. Cernaya. La Seu d'Urgell.
ET	"Corresponde a los E.T. el hacerlos aterrizar para hacerlos asequibles y rentables" (Acta de la Coord. de EVC, LP, 14/3/84). Se refiere a los Equipos de Trabajo
ETP	Educación Técnico-Profesional: ETP-1, ETP-2, sustituyen con la LOGSE a la antigua FP
EUFP	Escuela Universitaria de Formación del Profesorado
EV	Escuela de Verano
E. de V.	Idem

EVA	Escuela de Verano de Aragón: nombre del MRP aragonés
EVC	Escuela de Verano de Canarias
EVECU	Escuela de Verano de Cuenca
EVERI	Escuela de Verano de Rioja: nombre del MRP riojano
FASOU	Federación Autónoma de Sindicatos Obreros Unitarios. Canarias
FAPAs	Federación de Padres de Alumnos
FCPE[M]	Federación Católica de Asociaciones de Padres de Familia y Padres de Alumnos [de Madrid]
FELIPE	Frente de Liberación Popular: organización antifranquista de lo que hoy llamaríamos nueva izquierda
FERE	Federación Española de Religiosos de Enseñanza
<i>Fer escola a l'Alt Emporà</i>	Boletín del Moviment de Comunicació del Moviment de Mestres per un escola a l'Alt Empordà. Figueres. (Continúa con Escola Alt Empordà y con Full de comunicació del MMECAE)
FETE-UGT	Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores
FIMEM	Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna, creada en 1957 por Celestin Freinet
FMRP-IC	Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de las Islas Canarias: proyecto frustrado de unificación de todos los grupos, MRPs y sociedades de profesores de las Islas en 1990.
FMRPC	Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, creada en febrero de 1986, y que integró 30 movimientos
FMRP-PV	Federació de Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià
<i>Fofos</i>	Denominación entre cariñosa y sarcástica, utilizada entre el profesorado, para designar la figura del Formador de Formadores. Las Administraciones no supieron, después qué hacer con ellos.
FRAP	Frente Revolucionario Antifascista Patriótico
<i>Frato</i>	Fancesco Tonucci, pedagogo italiano y mordaz dibujante. De gran predicamento entre los MRPs. Sus dibujos se han plagiado hasta la saciedad en toda suerte de publicaciones

<i>Freinet</i>	Colectivo Freinet perteneciente al MRP Tamonante
FREMPA	Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Andalucía
FSAC	Federación Socialista Autogestionaria Canaria
FSIE	Federación de Sindicatos Independientes de la Enseñanza: Sindicato de rama propiciado por la FERE
<i>Fulls de comunicació</i>	Boletín del Moviment de Mestres per una escola de Catalunya a l'Alt Empordà. Moviment de Mestres per una escola de Catalunya a l'Alt Empordà. Figueres
FUDE	Federación Universitaria Democrática Española, organización estudiantil político-sindical ligada al FELIPE
FUR	Frente Único Revolucionario, creado en Canarias en 1934, e integrado por el Partido Socialista, el Partido Comunista, las Juventudes de ambos partidos y el Federación de Sindicatos Obreros.
GC	Gran Canaria
GFEN	Goup Français d'Education Nouvelle: movimiento de renovación francés que asiste al I Congreso de MRPs
<i>Giner de los Ríos</i>	Plataforma para el debate educativo formada por destacados miembros del PSOE de Las Islas
<i>Grupo Estable</i>	Modalidad de formación permanente del profesorado promovida por la Consejería de Educación (en la jerga de esta institución son una modalidad de "agrupamiento del profesorado") formada por un número limitado de profesores en torno a un proyecto de trabajo común. Creados en 1992, imitan los colectivos temáticos tradicionales de los MRPs
<i>Harimaguada</i>	Colectivo del MRP Tamonante
HCP	<i>Humanities Curriculum Project</i> : legendario proyecto dirigido y alentado por Lawrence Stenhouse
IAC	Instituto de Astrofísica de Canarias
ICAN	Iniciativa Canaria, partido de izquierda nacionalista resultado de la fusión de otros pequeños partidos nacionalistas y de antiguos miembros del Partido Comunista de España. Actualmente está integrado en Coalición Canaria
ICAS	Instituto Canario de Animación Social
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación

ICEC	Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. Creado en 1995 en aplicación de la LOGSE
ICEM	Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne: nombre del movimiento Freinet en Francia, fundado en 1947
ICIES	Instituto de Canarias de Investigación y Educación Sexual
INJUVE	Instituto de la Juventud de España
ILE	Institución Libre de Enseñanza
IME	Instituto Municipal de Educación: institución perteneciente al Ayuntamiento de Barcelona. También existe en Valencia con el mismo nombre.
<i>Imidagüen</i>	Colectivo del MRP Tamonante.
IMIPAE	Instituto Municipal de Investigación Psicológica Aplicada a la Educación, institución perteneciente al Ayuntamiento de Barcelona.
IMTA	Proyecto del Colectivo de Renovación Pedagógica CP Manuel de Falla (Proyecto IMTA). La Orotava, Tenerife
INC	Iniciativa Nacionalista Canaria
INCE	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, previsto en la LOGSE y creado en 1993
INEM	Instituto Nacional de Empleo
<i>In-fan-cia.</i>	<i>Educar de 0 a seis años.</i> Revista de la Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
<i>Informa</i>	Boletín interno de información de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya. Barcelona
<i>Informativo</i>	Boletín del Movimiento de Renovación Pedagógica, Coordinadora de Maestros de Escuela Rural de la Región de Murcia. Moratalla (Murcia)
<i>Informactiu</i>	Boletín del "El Casalet", Moviment d'Ensenyants de l'Hospitalet de Llobregat. L'Hospitalet de Llobregat
<i>Intercambios</i>	Revista Pedagógica. Colectivo de Renovación Pedagógica Escuela de Verano de la Región Murciana. Murcia
ISTAC	Instituto Canario de Estadística
IU	Izquierda Unida
IUC	Izquierda Unida Canaria
<i>Isaac Newton</i>	Asociación Canaria de Profesores de Matemáticas "Isaac Newton"

<i>Kikiriki</i>	Cooperación educativa. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular. Morón. Sevilla
<i>La Gaceta</i>	<i>La Gaceta de Canarias</i> : periódico local de Tenerife
<i>La Provincia</i>	Periódico local de Las Palmas de Gran Canaria
<i>La Reforma</i>	Se alude con este término a la última reforma promovida por el MEC desde 1983, recogida en la LOGSE
<i>La Tarde</i>	Periódico local vespertino, ya desaparecido. Tenerife
<i>La tiza</i>	Revista de la antigua UCSTE
<i>La Tiza</i>	Colectivo de Renovación Pedagógica de Cádiz. Perteneció a la Coordinadora de MRPs de Andalucía
LC	En algún pasaje de este trabajo: Libro de Campo
LC	Liga Comunista
LCR	Liga Comunista Revolucionaria
<i>L'Escola Avui</i>	Boletín informativo del Grup de Mestres "Urgell-Segarra". Grup de Mestres "Urgell-Segarra". Tàrraga.
LGE	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación
LMRFP	Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública
LODE	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
LOECE	Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Derogada por la LO-DE.
LOGSE	Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo
LOPEGCE	Ley Orgánica de participación, evaluación y gestión de Centros Educativos
LRU	Ley Orgánica, de Reforma Universitaria
Lucha canaria	Llamada también <i>luchada</i> : deporte autóctono de gran predicamento en las EVC
<i>Malpaís</i>	Colectivo de Ciencias Sociales del MRP Tamonante
<i>Mahey</i>	Colectivo de Tamonante de Ciencia Sociales
<i>Marañuela</i>	Revista de literatura y cultura infantil y juvenil, editada por el <i>Colectivoantoniorrobes</i> del MRP Tamonante
MAT	Movimiento para la Autonomía de los Trabajadores (Canarias)
MAVIE	Colectivo de Medios Audiovisuales y su Integración Escolar. Colectivo de Tamonante
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia

MEM	Movimento de Escola Moderna: movimiento freinetiano portugués
MCE	Movimento di Cooperazione Educativa de Italia: movimiento de renovación que asiste al I Congreso de MRPs
MCEP	Movimiento Cooperativo de Escuela Popular: denominación del movimiento freinetiano en España, creado en 1977
MEVO	Movimiento Ecologista del Valle de la Orotava
MFF	Movimento de Formação de Formadores de Portugal: movimiento que asiste al I Congreso de MRPs
<i>Milanianos</i>	Movimiento de Educadores Milanianos: siguen el pensamiento pedagógico de Lorenzo Milani
MIRAC	Movimiento de Izquierda Revolucionaria del Archipiélago Canario
MMECAE	Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya a l'Alt Empordà.
MPAIAC	Movimiento para la Autodeterminación e Independencia del Archipiélago Canario
MRP	Movimiento de Renovación Pedagógica. En singular, normal mente me refiero al MRP "Tamonante"
MRPs	Movimientos de Renovación Pedagógica. En Plural, hace referencia al conjunto de Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado español. También denominados CEMRP
<i>Multis</i>	Equipos Multiprofesionales. De extravagantes y floridas siglas según Comunidades y de composición diversa. En el territorio MEC se les llamó SOEV, ahora SAPOES y EAPOES. En Cataluña EAPs. En el País Vasco se integran en los CAR y luego en los COPs.
<i>Nacional</i>	Entre los militantes se conoce con el nombre de "el Nacional", al Secretariado Nacional de Tamonante.
<i>Nova Escola Galega</i>	Revista del MRP Nova Escola Galega. Santiago de Compostela
<i>O Ensino</i>	Revista galaico-portuguesa de socio-pedagogía e socio-lingüística. Editada por ASPG (Associação Sócio-Pedagógica Galega). Orense
OCDE	Organización de Cooperación y el Desarrollo Económico. (?)

ONCE	Organización Nacional de Ciegos Española. Colabora en Canarias con los <i>Equipo Específico para Atención a Alumnos Ciegos y Deficientes Visuales</i>
OPI	Oposición de Izquierdas (al PCE)
<i>Oratge</i>	Revista del Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca. Ciutadella.
ORT	Organización Revolucionaria de Trabajadores
OSAC	Organización Socialista Autogestionaria Canaria
OTAN	Organización del Tratado del Atlántico Norte
<i>Pablo Montesinos</i>	El MRP "Pablo Montesinos" es un colectivo fundamentalmente de Tenerife que desarrolló actividades de formación del profesorado. Se le considera vinculado al sindicato corporativo CSIF.
<i>Palo canario</i>	Llamado también "juego del palo": deporte autóctono, de gran predicamento en las EVC
<i>Parlem-ne</i>	Full d'Informació i Opinió del Casal del Mestre. Casal del Mestre de Santa Coloma. Santa Coloma de Gramenet. Barcelona.
<i>Patio Abierto</i>	Revista de orientación educativa del ICE de la Universidad de Cádiz.
PAZ	Plan de Acción Zonal: instrumento de planificación de los CAR en el País Vasco
PCC	Proyecto Curricular de Centro
PCC	Partido Comunista de Canarias
PCC(p)	Partido Comunista Canario (provisional)
PCE	Partido Comunista de España.
PCU	Pueblo Canario Unido
PCUS	Partido Comunista de la Unión Soviética
PEC	Proyecto Educativo de Centro
<i>Perspectiva Escolar</i>	Revista del MRP Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
PIF	Proyectos de Innovación y Formación en Centros. Forma de trabajo colaborativo que sustituye a los que en otro momento se denominó Equipos de Centro.
<i>Pipirigañe</i>	Colectivo de Animación "Pipirigañe". Tenerife
<i>Plataforma Asturiana de Educación Crítica</i>	Movimiento educativo de carácter transformador creado en Asturias en 1994
PNC	Partido Nacionalista Canario
POU	Plataforma Obrera Unitaria

PRC	Partido de la Revolución Canaria
<i>Promotora, la</i>	Comisión Promotora de las EVC. Hasta la legalización de "Tamonante", ese fue el nombre del grupo organizador
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
PSC	Partido Socialista de Canarias. Denominación utilizada por el PSOE en Canarias
PSP	Partido Socialista Popular. Partido liderado por el inefable D. Enrique Tierno Galván
PTE	Partido del Trabajo de España
PUCC	Partido de Unificación Comunista de Canarias
<i>Punxa</i>	Full informatiu del moviment educatiu del Maresme. Moviment Educatiu del Maresme. Mataró.
RASD	República Árabe Saharaui Democrática
<i>Recapte</i>	Revista trimestral dels mestres. Moviment de Renovació Pedagògica de les Terres de l'Ebre. Tolosa
<i>Renovació Pedagògica</i>	Boletín informativo de la FMRP-PV. Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valencià. València (continuación de Renovación Pedagógica. Quaderns...)
<i>Renovació Pedagògica</i>	Quaderns de l'Escola d'Estiu del País Valencià. Moviment de Renovació Pedagògica "Escola d'Estiu" del País Valencià. València
<i>Revista Galega de Educación</i>	Revista del MRP Nova Escola Galega. Vigo
REDINET	Red Estatal de Bases de Datos sobre Investigación Educativa
ROC	Reglamento Orgánico de Centro. En Territorio MEC: Real Decreto 819/1993, para Infantil y Primaria (BOE, 19/6/93); y Real Decreto 929/1993, para Institutos de Educación Secundaria (BOE, 13/6/93). En Canarias (?)
<i>Rosa Sensat</i>	Associació de Mestres "Rosa Sensat": Movimiento de Renovación Pedagógica de Barcelona, miembro de la Federación de MRPs de Cataluña
RP	Renovación Pedagógica. Aparece en algunos documentos de los MRPs, como Colectivos de RP
SAPOES	Ver <i>multis</i>
SCPM	Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas "Isaac Newton". Junto con Tamonante, son las asociaciones de profesores más veteranas de Canarias.
SE	Sistema Educativo
SEM	Servicio Español del Magisterio: organización de encuadramiento obligatorio del los funcionarios de la Enseñanza Primaria durante el franquismo.

<i>Siete Islas</i>	Federación de Asociaciones de Padres de Canarias
SITRE	Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (Cuenca)?
SNE	Sindicato Nacional de Enseñanza: perteneciente al Sindicato Vertical del franquismo.
SODIAC	Sociedad para la Didáctica Activa de las Ciencias. Las Palmas de Gran Canaria.
SPE	Sindicato ? (Cuenca)
STEC	Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias
STEI	Sindicat de Treballadors de l'Ensenyança de les Illes. Organizador de las primeras Escuelas de Verano de Mallorca.
STEM	Sindicat de Treballadors de l'Ensenyança de Menorca: organizador de las Escuelas de Verano de Menorca
STERM	Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Murcia
STES	Confederación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza
STEPC	Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del País Canario, hoy STEC.
STOEV	Servicio Técnico de Orientación Educativa y Vocacional (antiguo SOEV): servicio de apoyo externo a los centros de la Consejería de Educación de Canarias. Actualmente integrados en los EOEP
SU	Sindicato Unitario
SUATENE	Sindicato Unitario y Autogestionario de Trabajadores de la Enseñanza no Estatal. Hoy desaparecido. Se integró en el STEC.
<i>Tahor</i>	Subtitulada <i>Libreta Canaria de Educación</i> . Revista del CI-CEC "Tamonante. (ahora <i>Tahor</i> . Revista de Educación, MRP Tamonante. MRP Tamonante. Canarias)
<i>Tamonante</i>	MRP de las Islas Canarias
<i>Tarp</i>	Revista informativa per als professionals de l'ensenyament del Prat. Centre de Renovación Pedagògica del Prat de Llobregat. El Prat de Llobregat.
<i>Teberite</i>	Colectivo de acción social de Tenerife
TEA	Teachers English Association. Tenerife
TEA	Tagoror Ecológico Alternativo: movimiento ecologista de Tenerife.
<i>Territorio MEC</i>	Sinécdoque utilizada por el profesorado y las administraciones educativas para designar las CCAA autónomas que están bajo su jurisdicción al no tener transferidas las competencias educativas
<i>Thales</i>	Sociedad Andaluza de Profesores de Matemáticas "Thales"
<i>Tibicena</i>	Grupo de teatro de Tenerife

<i>Tinter</i>	Boletín del Grup de Mestes de l'Anoia. Grup de Mestes de l'Anoia. Igualada
TF	Tenerife
<i>Tombarella</i>	Boletín de l'Aplec de Mestes de Bages. Manresa
<i>Trabajadores de la Enseñanza</i>	Revista de Federación de Enseñanza de CCOO
<i>Traç</i>	Revista del MRP Mestres de la Garrotxa. Olot
<i>Trama</i>	Boletín informativo de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña. Barcelona
<i>Traquítico</i>	Colectivo Traquítico-Fonolítico: Colectivo de Tamonante
UCD	Unión del Centro Democrático. Partido político de centro derecha que gobernó desde la primeras elecciones democráticas de 1977 hasta 1982. Disuelto en la actualidad.
UCSTE	Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza, hoy STEs
UE	Unión Europea, antigua CEE
UGT	Unión General de Trabajadores. Hasta hace poco, sindicato "hermano" del PSOE
ULL	Universidad de La Laguna
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNI	Unión de Nacionalistas de Izquierda
UPC	Unión del Pueblo Canario
UPC	Universidad Politécnica de Canarias. En abril de 1989 pasa a llamarse UPGC de acuerdo con la Ley de reordenación Universitaria
UPGC	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
USO	Unión Sindical Obrera
UTP	Unidad Técnico-Pedagógica. Órgano creado por la Administración Educativa de Canarias en el año 1992, en sustitución del Gabinete de Apoyo a la Reforma
<i>Volaera.</i>	Revista del Centro Provincial de Recursos para la Educación Especial. Zamora
ZYX	Editorial de carácter progresista que desaparece después de la transición

APÉNDICE: 2

BREVE DITIRAMBO BIOGRÁFICO

Había leído en *Mil mesetas*, algo sobre la "rostridad". Deleuze y Félix Guattari, sorprendentes. Volví sobre aquellas páginas siempre nuevas y misteriosas, sobre aquellos rizomas. Comentaban un cuadro de Duccio, *Vocación de San Pedro y San Andrés* y los *Rostros de los cilindros mágicos etíopes*: «Un rostro es algo muy singular: sistema *pared blanca-agujero negro*. Ancho rostro de mejillas blancas, rostro de tiza perforado por unos ojos como agujeros negro. Cabeza de clown, clown blanco, pierrot lunar, ángel de la muerte, santo sudario. El rostro no es una envoltura exterior al que habla, piensa o percibe. El lenguaje, la forma del significante, sus propias unidades quedarían indeterminadas si el eventual oyente no guiase sus opciones por el rostro del que habla. La forma de la subjetividad, conciencia o pasión, quedaría absolutamente vacía si los rostros no constituyesen espacios de resonancia». Durante el trabajo, había visto algunos rostros. Éstos:

*Personas que entrevisté*²

Agapito Polo Hernández,

Tiene *Tahor* —subtitulada "libreta canaria de educación"— pegada a un costado como parte de su cuerpo. Miembro de Tamonante desde su fundación, desde 1984 hasta el año 1991 coordinaba la elaboración de la revista del

² No están todos los que son. Si son todos los que están. Lógicamente, con las personas que aparecen en el texto, también había tenido conversaciones informales. Las destaco del resto porque, además de los contactos informales, las entrevisté, registré magnetofónicamente las entrevistas, las transcribí, etc. constituyendo su testimonio la información más recurrente en este trabajo. Tanto de ellas como del resto, cuento en esta escueta biografía algunos rasgos destacables y el tipo de participación que han tenido en la Tesis. Esta mínima hagiografía profana evita los aspectos confidenciales o excesivamente críticos, por respeto a ciertas normas de confidencialidad. Hago un ejercicio de realismo ingenuo, dibujando unos personajes quizá un tanto extremados y caricaturescos, sin ánimo de satirizarlos, para aumentar su carácter simbólico. Podrán parecer vidas de santos. De santos laicos, pero una vida tiene tantas caras y recovecos que cinco o diez líneas sólo son un suspiro.

Movimiento en Las Palmas de Gran Canaria. Consiguió levantar una publicación única en el asolado paisaje educativo de Canarias en la que colaboraron centros, colectivos, sindicatos, partidos políticos, gente de la universidad; hicieron crónicas de congresos, reuniones, experiencias, entrevistas, reportajes... El mérito, claro, no es sólo suyo. También estaban —o estuvieron en algún momento en el consejo de redacción— Rafael López Caballero, Gregorio Ojeda García, Salvador Godoy Sosa, José Lorenzo López Naranjo, Fernando Pérez Vega, María del Mar, Rosa Sarmiento Pérez, José y Juan Jesús Santiago García, Rafael Santana Hernández, Ezequiel Valencia Santos, Carlos Bethencourt Benítez, Eusebio Barroso Álamo, Manuel Marrero Morales, Amparo Morente Castañeda, Juanjo Mendoza Torres, Antonio Martín Arencibia, José Luis Hernández Hernández, Félix Matos Fernández, Antonio Pérez Marrero y yo mismo. A Agapito lo entrevisté personalmente en septiembre de 1990. Volvía a hablar con él de manera informal en 1994, cuando me lo encontré casualmente ocupando un desangelado despacho de la Administración.

María Bethencourt Benítez.

Hizo el viaje iniciático de *Las Américas*: Uruguay, Chile, escuelas para aprender la solidaridad. Miembro muy activo de Tamonante en Las Palmas de Gran Canaria. Desde hace algunos años dinamiza el Colectivo Cañadulce en el que se integran unas veinte personas. La entrevisté en septiembre de 1990. Desde ese año mantiene posiciones críticas con respecto a Tamonante dejando la militancia activa en el Movimiento. La he visto en otras ocasiones en una de las cuales tuvimos una larga conversación sobre las posibilidades de su vuelta a Tamonante.

Isabel Suárez Manrique de Lara

Sigue ahí. Nunca la he visto perder la compostura. Profesora de EEMM, catedrática de latín -dicen las malas lenguas-, y militante de la izquierda anti-franquista, es en la actualidad directora del CEP de Las Palmas de Gran Canaria. Es miembro del Movimiento desde siempre y siempre ha estado en primera fila a la hora de asumir responsabilidades. Miembro de Secretariado insular de Gran Canaria, del Secretariado Nacional y de la Mesa Estatal de Currículum. Me he visto con ella en infinidad de ocasiones a lo largo de estos años y le hice una larga entrevista en septiembre de 1990. Hace poco la llamé para que me volviera a explicar el I Congreso de MRPs, donde ella estuvo en la Comisión Organizadora, ¡y se acordaba!

Juan Antonio Méndez Vega

Tiene algunos defectos. El mayor de todos, la constancia. Le gusta que lo quieran, como a todos. Miembro "histórico" del movimiento en Las Palmas. Siempre ha estado en los órganos de dirección del Movimiento y en la organización de la EVC. Junto a un reducido grupo de personas mantiene la organización en esa Provincia. Lo entrevisté en 1990 y a lo largo de estos cuatro últimos años he tenido infinidad de reuniones y debates en los que ha estado presente.

Juan Espino Falcón, "Makarenko"

Algo habrá hecho para que entre el profesorado se le conozca, casi exclusivamente, con el remoquete de "Makarenko". Ha ejercido un papel de liderazgo en el Movimiento en Gran Canarias. Elaboró el borrador de la Ponencia de formación del I Congreso del Movimiento celebrado en 1991 en Las Palmas. Vinculado a Colectivos de Educación Especial y ha trabajado estrechamente con el colectivo de Tenerife de similares características. Ocupó en los últimos años responsabilidades en la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, en la Dirección General de Promoción Educativa en tareas relacionadas con los servicios de apoyo y en el diseño del programa de Integración escolar. Lo entrevisté en septiembre de 1990 y he podido hablar con él en varias ocasiones. Sabe mucho de todo.

María del Mar Almeida Ossa

Está llena de gente. Marimar es quizá una de las personas más entrañables del Movimiento. Su actividad desde los inicios en el año 1978 fue incansable —en una conversación me contó hasta el nombre del bar donde se reunían en Las Palmas para preparar la I EVC—, tanto en el trabajo organizativo como en el de los colectivos. Ha publicado en Tahor gran variedad de artículos y asistido a Encuentros Estatales en diversas ocasiones. Actualmente es asesora en el CEP de Santa Lucía en Vecindario. Hace unos años me invitó a dar una charla en el teatro del pueblo que tiene el nombre de Víctor Jara. Me enseñó la exposición que habían montado en la antesala. En un rincón había un dibujo de un niño que representaba las Islas Canarias y debajo un lema: "amo mi tierra no porque sea grande, sino porque es mía". Tuve una larga entrevista con ella en septiembre de 1990. A partir de esa fecha decae su militancia en el movimiento por discrepancias con el grupo dirigente de entonces. No obstante ha seguido ligada al Movimiento y asistiendo a las EVC.

Carlos Bethercourt Benítez

Superlativo absoluto. Es como *La exagerada vida de Martín Romaña* a escala insular. Es la acción en la acción. Una fuerza de la naturaleza. Pertenece a la segunda generación de personas que se integraron en el Movimiento. Desplegó durante años una actividad frenética demostrando su desmesurada capacidad de trabajo. Fue fundador y dinamizador del Colectivo *Banot* de Tenerife, que produjo una variada gama de materiales didácticos para uso del profesorado de EGB. Coordinó la Revista *Tahor* en Tenerife. Mantuvo una posición crítica en los años 90 con respecto a la forma de gestión del Movimiento, por lo que paulatinamente decreció su militancia. Es conocido, también por haber desarrollado una incansable actividad sindical en el STEC. En este último período ha colaborado esporádicamente en algunas actividades del Movimiento. Lo entrevisté en 1990 y he hablado con él en distintas ocasiones a lo largo de mi estancia en el campo. Siempre está disponible y lo sigo llamando por teléfono cuando necesito algún dato. Es conocido por "El Beta", apócope de su noble apellido. Sabe ser tierno, pero sabe también ser feroz. En todo caso, un lobo feroz vegetariano, como el del cuento.

Pepi

Debería hablar más alto. La gente que tiene muchas cosas dentro generalmente es poco bullanguera. Milita en el Movimiento desde sus orígenes y desarrolla su labor en Las Palmas. Estuvo en la dirección de Tamonante hasta finales de los años ochenta. Hace algunos años me quedé en su casa durante la celebración de una EVC. La pude entrevistar en septiembre de 1990 al alimón con Feluca Quintana. Hablé con ella en I Congreso de Tamonante. Hoy está algo distanciada del Movimiento.

Feluca Quintana

Lo mismo podía estar en la autopista del Sur de Gran Canarias haciendo una pintada en apoyo del Pueblo Saharaui, que encerrada en la iglesia del Castillo del Romeral reivindicando mejores condiciones de vida para los aparceros. Militante histórica del Movimiento en Las Palmas de Gran Canaria. Participa en el Movimiento de Maestros, también desde sus orígenes, desarrollando una incansable trabajo en el Colectivo *Chinijos* de Tamonante. Estuvo en Compensatoria, en una guardería municipal, fue profesora de prácticas en la Escuelas de Magisterio de Las Palmas. Hoy es asesora de CEP. Siempre se puede contar. La entrevisté en 1990 y he tenido la oportunidad de hablar ocasionalmente con ella en diversas ocasiones. Me ha dicho un pajarito que va a representar a los MRPs en el Consejo Escolar de Canarias. Allí nos veremos.

Marino Alduán Guerra

El hoy flamante Viceconsejero de Educación del Gobierno de Canarias ha sido en las dos últimas décadas un infatigable y lúcido defensor de la causa de la Escuela Pública Canaria. ¡*Supermarino!* tiene el don de ubicuidad y de la laboriosidad. Tiene la palabra justa para todas y cada una de las situaciones. Está al tanto de *todo*. Habla con todo el mundo. Su actividad se ha centrado en el terreno sindical, pero también colaboró decididamente con el Movimiento de Escuelas de Verano, prácticamente desde sus inicios. A él se le atribuye el borrador del Documento final de la Primera Escuela de Verano de Canarias. En 1983 fue el responsable, con el Gobierno Autónomo del PSOE de la Educación Compensatoria de Canarias. La entrevista que le hice en el 25 de septiembre de 1991, ha sido una de las más lúcidas que he realizado. Con anterioridad mantuvimos un intenso debate a lo largo de las sesiones del I Congreso de Tamonante. Le he visto esporádicamente después de su nombramiento, pero no he vuelto a hablar con él del Movimiento. No oigo hablar demasiado mal de él y eso debe ser buena señal, a pesar de la que está cayendo.

Carmen D. Ojeda Frías, *Chicha*

Durante muchos años fue la "Madre coraje", la "Juana de Arcos" del Movimiento. Mujer de convicciones, hasta finales de los ochenta era el punto de referencia del Movimiento no sólo en Las Palmas de Gran Canaria sino el resto del Archipiélago: infundía y transmitía confianza, seguridad, dedicación, seriedad y claridad en el trabajo de la organización. La última palabra siempre la tenía Chicha. Santiago Arencibia me llevó en el verano de 1991 hasta su refugio de la Playa de Melenara. Hablé con ella en el I Congreso de Tamonante. Tiempo después la entrevisté en Vecindario, junto a Marino. Ambos me abrieron la casa

Javier Rapisarda

Parchituras y musicogramas, una historia de amor y de música, subtitulaba *Educación Canaria* la última obra de Javier. Una vida dedicada a hacer habitables aulas, a hacer de las aulas algo vivo y palpitante. *Sarantontón*. Vino a las EVC siempre que se le invitó, cargado de instrumentos y cachibaches. Le hice una entrevista en 1992 durante la Escuela de Verano. Le sorprendió y le agradó que se hiciera una tesis sobre los Movimientos. La vi hace poco en Las Palmas. Aunque es ave que vuela sola, está de asesor de CEP, pero se siente encorsetado. Vuelve a la escuela. Ciertamente *rara avis*.

José M^a Gobantes Ollero

Templado en Euskadi, se vino al sur a hacer el nido. No ha perdido el temple. Sigue vivo y se vincula a los MRPs a partir... Pero compartimos inquietudes desde mucho antes, siendo estudiantes de pedagogía. Hicimos nuestros pinitos con la Pedagogía Operatoria, fuimos a Barcelona al IMIPAE y durante una época leímos más a Piaget que va Wallon. Lo digo en plural porque recorrimos ese camino juntos. Pero quien intentaba realmente poner en práctica aquello era Nati, su compañera. Ha reanudado su dedicación al Movimiento, integrándose en el Secretariado insular y coordinando un colectivo de evaluación dentro del Movimiento. Tras una breve estancia en la escuela, accede a una plaza en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna.

Carmen Roger Padilla

Voy descubriendo en Carmen un dulce saber hacer de mucha sabiduría. Ella es, en parte, la persistencia de la conciencia del Movimiento. También ha hecho un largo periplo. Prácticamente desde los orígenes. Estuvo en Compensatoria como Coordinadora de los equipos de Tenerife; de liberada sindical y ha vuelto a la escuela ejemplarmente. Militante de izquierdas en busca de partido. Está en el Nacional y en el Secretariado de Tenerife. No ha parado en los últimos cinco años. Ahora asiste en Madrid a la Mesa Estatal como representante de Tamonante. No es amiga de demasiados protagonismos, pero es el *alma mater* del Colectivo de Psicomotricidad.

Anselmo Fariña Melián

Este maestro que hoy profesa Historia y Geografía en Secundaria viene de muchas militancias y lecturas. Algunas veces le recuerdo —para incordiar— que en los tiempos de la clandestinidad lo llamábamos "el joven guardia rojo", porque o él era el único miembro de las juventudes del PTE o lo parecía. El caso es que sigue siendo joven y, seguramente, tan rojo como entonces. Siempre me responde con una sonrisa entre seráfica y maliciosa, rasgo típico de su mucha inteligencia. Ha recorrido todos los puestos imaginables dentro del sistema educativo: maestro de *a pie*, compensatoria, adultos, liberado sindical, coordinador de CEP. La época que más vinculado estuvo al Movimiento fue cuando perteneció al Colectivo Traquitico-Fonolitico (sic). Sigue militando hoy con un ritmo particular. Su capacidad dialéctica y su infinita ironía le convierten en un animal excelente para representar al MRP en mesas redondas y eventos semejantes. Papel que asume con resignación. La corta entrevista que le hice es, para mí, una pieza de antología.

Gonzalo Marrero

Profesor de la Escuela Universitaria del Profesorado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Viejo militante del MRP. No hay que hacerle preguntas, él responde con liberalidad una vez que se tira el anzuelo. Tuvo la deferencia de estar toda una mañana en Las Palmas repondiéndome y sugiriéndome cosas del Movimiento. Su experiencia, su visión actual. Me habló, cómo no, de Manolo Alemán —en cierta medida, "padre intelectual" de Tamonante— y de Freire. Dinamizaba un colectivo de dinámica de grupos, como no podía ser menos, y era un personaje fijo en las Escuelas de Verano. Habrá que hacer un esfuerzo por rescatarlo de la Academia.

Raúl Díaz Acosta

Raúl siempre tiene un último argumento para convencer. Profesa una universal devoción por la cultura gastronómica, por el jazz *fusion*, por la música brasileña de vanguardia, por la buena literatura, por la fotografía. Culto, leído, acogedor, entusiasta, amigo. Es de la tercera generación del Movimiento. Sangre nueva. Lleva ahora la responsabilidad de la revista *Tahor*. Ha estado en Secretariado y en el Nacional. Por fin ha encontrado un colectivo donde saciar sus polimorfos inquietudes multiculturales. Junto a otros compañeros ha creado el Colectivo *MA VIE*, para estudiar y trabajar la comunicación mediática. Le hice una larga entrevista. Hablo y espero seguir hablando con él siempre.

Florencio Luengo Horcajo

Maestro trasterrado del Continente a Canarias, tiene sus primeras experiencias con los Movimientos de Renovación en Alcorcón (Madrid). Participa en las Escuelas de Verano de Canarias de mediados de los ochenta e impulsa un proyecto "Escuela abierta al pueblo" desde un Colegio de la zona de Valle de Guerra en la Isla de Tenerife. En la actualidad, además de ser *liberado* de CCOO, dinamiza un colectivo de Personas Adultas dentro de Tamonante. He hablado informalmente con él en muchas ocasiones. Le entrevisté formalmente en el mes de junio de 1994, en una larga sesión de trabajo *tête à tête*. Tiene una fijación impropia por el color blanco y el esférico. (—¿Por qué demonios te gusta el Madrid, que al fin y al cabo sigue siendo un "equipo de Estado"?). Pero como viene de la Extremadura profunda recuerda cosas ya olvidadas por todo el mundo. Dice que su abuelo decía, "si no hubiera más que el comer, ¡íbamos a estar jodidos!". Pasolini dijo que el fútbol en Sudamérica era poesía. ¿Sabías que hay un fútbol de derechas y otro de izquierdas? "Eso lo dijo Menotti en uno de sus libros. Hay un fútbol mezquino, represivo, oportunista,

que apunta a la eficacia y que prescinde de los sueños y de la memoria, y hay otro fútbol acusado de romántico". Pero eso no lo digo yo, lo dice Jorge Valdano, que es filósofo.

Humberto Ramos

Se mesa el pelo constantemente como para avisar de que está pensando, que no lo interrumpen. Maestro de EGB, hoy da clase en Medias. Fue el hombre de las Escuelas de Verano desde el comienzo hasta 1992. Tiene una visión muy autocrítica del Movimiento. Le hice una entrevista en su casa del Camino de la Villa, una mañana de 1994 mientras los dos corríamos por toda la casa tratando de sujetar a una indomable criatura de cinco años: su hijo. Me habló de los "currantes a tope" de las Escuelas de Verano. Él lo fue. Supo estar siempre en un discreto segundo plano haciendo gala de una flema netamente británica. Estuvimos en Barcelona, en 1983, cuando en I Congreso de MRPs.

Manuel Borjes Ripoll

Buñuel, decía que las personas que ni fuman ni dicen tacos son personajes sospechosos. Monolo Borges no es sospechoso por ninguno de esos dos conceptos. La entrevista que le grabé, en el CEP de La Laguna del que era Coordinador, tiene tantas interjecciones y frases adverbiales que tuve que censurarla, por si a alguien se le ocurría leerla. Es polifacético y un poco taciturno. Tiene enmarcada en su casa una leve condena del TOP por tirar unos panfletos.

Natalia Álvarez Martín

Natalia es un personaje particular. Licenciada en Historia, comenzó su andadura pedagógica como *educadora* en la Antigua Universidad Laboral de La Laguna, lugar en el que se han celebrado las Escuelas de Verano desde hace muchos años. ¡Esta chica vale mucho!, decíamos todos. Y efectivamente, hoy es catedrática de Geografía e Historia. Fue fundadora de la Sociedad de Profesores de Ciencia Sociales "Viera y Clavija" y formaba *tándem* con Maribel Varela —otra mujer de armas tomar—. Desde esa Asociación participó en varias Escuelas de Verano. Su implicación en el primer período de Reforma fue muy intenso. Su vinculación actual con Tamonante la canaliza a través de su participación en el Programa Harimaguada. Asistió al XV Encuentro Estatal de MRPs como representante de Tamonante y al III Encuentro Estatal de los MRPs sobre Secundaria, en Madrid. La entrevisté en junio de 1994 y he tenido algunas conversaciones ocasionales con ella. Cuando

puedo la invito a mis clases de la universidad, porque nadie habla como lo hace Natalia.

Manuel Marrero Morales,

Espécimen incombustible y amigo por el que siento un afecto especial. También hemos tenido nuestras diferencias. Recuerdo que me abuchearon en 1977 cuando propuse, en medio de una multitudinaria asamblea del magisterio, que no podía ser coordinador de la asamblea e interviniente carismático todas las veces que quisiera, mientras los demás estábamos sometidos a un riguroso turno de palabra. Fue elegido representante provisional del Magisterio en aquellas rocambolescas elecciones de 1976. Se ha dedicado a la vida sindical y del MRP con una intensidad insoportable. Su prestigio le lleva a constituirse en una de las personas claves de todo lo que se mueve en la enseñantes en Canarias. Le conocí en unas reuniones clandestinas de maestros en el año 1974, en La Laguna. Fundador del Movimiento de Maestros y del STEC. En el MRP ha estado en el Secretariado y en la organización de las EVC. Perteneció y dinamizó un colectivo, hoy desaparecido, de cine. Con posterioridad trabajó en otro de Ciencias Sociales. Recuerdo que recorrimos juntos, dos veces, casi todas las escuelas de la Isla, como dos misioneros. Durante mi estancia en el campo hablé innumerables veces con él y, también, le hice una larga entrevista en 1994.

Eduarne Echeberría

La conocí en un encierro que hicimos un nutrido grupo de maestros y maestras en 1980, en el Ayuntamiento de La Laguna, a raíz de que el entonces todopoderoso Delegado de Educación del MEC, Don Antonio Cerdá, rescindiera el contrato a varios centenares de profesores interinos de EGB. Entonces nos encerrábamos con bastante facilidad. Perteneció al Colectivo Freinet prácticamente desde sus orígenes hasta hoy y da clase desde hace más de una década en el Colegio "Manuel de Falla". Este centro está considerado por el profesorado progresista como un santuario de las vanguardias, donde un nutrido grupo de profesorado perteneciente casi todos al Movimiento ejerce, también, la renovación. La entrevisté personalmente en junio de 1994. Eduarne transmite verdad en todo lo que dice y aún se le nota la mocedad norteña en el mucho empeño y en el trabajo.

Mary Bolaños Espinosa

Es uno de los referentes necesario del Movimiento en Canarias. He aquí también una *mujer fuerte*. Una especie de arquetipo de la militancia por la digni-

dad de las personas. Ella y un nutrido grupo de colaboradores ha desarrollado una de las experiencias más renovadoras y serias del Movimiento en el Archipiélago y fuera de él. Me refiero al Colectivo Harimaguada. Mantiene contactos permanentes con personas que se dedican a la sexología en medio mundo, pero guarda una mirada especial para Cuba. En el *Diario* cuento una anécdota de una escuela que visitamos en el barrio de la Vibora de la Habana: Mary y un grupo de personas de Tamonante habían estado allí, habían pintado la escuela y construido una ludoteca... A Mary, Lola, Isabel, las llaman "Las Harimaguadas". Lola siempre que voy al local de Tamonante está allí como si no se hubiera ido nunca. Es otro de los pilares del Colectivo.

Manolo Jiménez

Coloquial y cariñosamente le llaman Manolo *El Harimaguado* o simplemente *Curro*. Pertenece a las escasas juventudes del Movimiento. Pedagogo y maestro, ha desarrollado su labor dentro del Programa Harimaguada en Tenerife y últimamente en Las Palmas. La bondad de sus ojos azules le traiciona. He estado con él en el Secretariado de Tenerife durante cuatro años. Le hice una entrevista junto con Mary, su mentora en asuntos de coeducación e igualdad entre los sexos. Querido por todos, es un hombre perfectamente *transversal*.

Andrés Falcón

Además de Inspector sigue en el Colectivo Freinet de Tenerife. De mucha militancia en el Movimientos en los años ochenta, hoy está en la retaguardia, pero conserva la memoria insegura de aquellos años de efervescencia. Aita, su compañera, también freinetiana, desborda sentido común. Los visité en una reunión del Colectivo que se celebraba en su casa, en el campo y a él le hice una larga entrevista personal.

Charo Guimerá Ravina

No es una maestra, es una cooperativa. Tiene, además, el don de seducir que poseen contadas personas: unas alumnas mías, de 5º de Pedagogía, visitaron no hace mucho su escuela, perdida en la Cordillera de Anaga, volvieron entusiasmadas. Pensé que habrían estado una semana, un mes viendola dar clase... estuvieron una mañana. Desde que era estudiante participó en el Movimiento. Es fundadora del Colectivo Freinet de Tenerife, ahora coordina la XVIII EVC. Asiste como representante de Tamonante a la Mesa Estatal de Escuelas Rurales. Lleva pues 19 años comprometida con la renovación pedagógica. Incluso ha tenido tiempo de terminar Psicología el año pasado. Le hice

la entrevista al alimón con Carmencita, muy divertida, porque querían decirme tantas cosas que se interrumpían constantemente. La veo con relativa frecuencia.

Carmen Eugenio Baute

Carmencita, como Charo Guimerá, pertenece al Colectivo Freinet. Es también una militante de largo aliento. Estuvo en una campaña de alfabetización en el barrio marginal de Taco, donde aplicaron el método de Freire. Ha participado como ponente en varias EVC. No me di cuenta de lo espabilada que es hasta que tuve que recoger unos datos sobre la situación de la Reforma en Canarias para uno de los Encuentros de MRPs. Lo tiene todo ordenado en la cabeza y la cabeza muy bien ordenada.

Fernando Barragán Medero

Para incordiar a Fernando le digo, a veces, que nunca ha sido un viajero como Paul Bowles, sino una especie de turista accidental. Sé que le chincha que haga citas cultas, pero eso me excita y entonces no me reprimo. ¿Qué decir de Fernando? Siempre fue un personaje que se dejaba querer demasiado. El 23-F nos fuimos a dormir fuera de nuestras casas, un poco asustados. Él aún no se había casado y yo tenía a mi mujer en una escuela en Tamaimo, al sur de Tenerife. Impartimos juntos cursos en las EVC. Éramos, entonces, freinetianos espurios. Nos quedamos en casa de Pilar Moreno en Barcelona durante el I Congreso de MRPs en Barcelona. Fernando, formó parte del Colectivo Antoniorrobles (sic) que llegó a editar cuatro números de una revista de literatura infantil y juvenil, *Marañuela*. Este Colectivo desarrolló una intensa actividad en la escuela, en la prensa y en las Escuelas de Verano. Dedicó y dedicó también su tiempo a la educación sexual. Hoy es profesor de Didáctica en la Universidad de La Laguna. Cuando era maestro un inspector le negó un informe porque "iba demasiado a la huelga". No lo veo mucho. Somos un poco líneas asíntotas. Por cierto Fernando, no sé si sabes que Bowles escribió un cuento inquietante en un viaje que hizo a Tenerife y que tituló *A cuatro días de Santa Cruz*.

Juanjo Mendoza Torres

Antiguo maestro, hoy profesor de EEMM. Miembro de Tamonante desde sus orígenes. Procede del Movimiento de Maestros y de la lucha antifranquista. Fundador del Colectivo Freinet en que trabaja todavía. Es en la actualidad director de un Instituto de Bachillerato, pero estuvo en la UTP y durante el curso 93-94 coordinó el Programa de la Consejería de Educación de Calidad Educativa. Es historiador y polifacético. Fue representante del Movimiento en

el Consejo Escolar de Canarias. Además de la entrevista larga y con mucho ruido ambiental, he tenido con él varias conversaciones sobre el Movimiento. Dos que recuerde de manera particular: en el verano del 94 cuando asistíamos a un funeral en el sur de la Isla, que hicimos el viaje juntos y en la XVI EVC, a la que asistió y tuvimos ocasión de hablar de cosas: reforma, MRPs, Freinet, creación de colectivos (en esa escuela reagrupó a colectivo de personas de lengua, pero finalmente el colectivo se desvaneció). Sigue en la brega.

*Contactos y conversaciones informales con militantes de Tamonante*³

Alicia Morales Martín

Contra viento y marea. Han intentado doblegar su ánimo docente y el otro. Pero no se rinde —los centros de enseñanza son muchas veces formidables campos de batalla, potros de tortura— y planta cara. Tiene un espíritu con pliegues fortalecido en la convicción y en los saberes. Consecuente con su trabajo es Profesora de un Instituto de Las Palmas de Gran Canaria. Miembro del Secretariado Insular de Las Palmas y del Secretariado Nacional. Ha participado en el Movimiento en el último período. He tenido muchas y variadas conversaciones con ella sobre el Movimiento. Estuvimos juntos en el Encuentro de MRPs en el Paular. Me ha aportado muchas cosas sobre todo referidas a la teoría crítica: es una persona que lo lee todo.

Margaret Acosta Acosta

No necesita hacer esfuerzo alguno para demostrar la autenticidad. Es como una película de Claude Berri. Entera. Siempre se puede contar con ella. Compañera desde el Movimiento de Maestros en Tenerife. Perteneció al Colectivo Chácara. Hoy asiste como un clavo al Secretariado de Tenerife de Tamonante. Durante estos cuatro años de trabajo la he visto de forma permanente. La he

³ En Gran Canarias me hubiera gustado hablar con antiguos militantes del Movimiento, pero por razones de dispersión, dificultades de traslado, ilocalización, me fue imposible. Entre esas personas estarían: Alberto Anaya, Carlos Santana, Carolina Perez Vega, Eliú, Juli Arnaz, Castro, Lola Anduesa, Loli Verde, Marga Rojas, Mari Carmen, Maribel Ojeda, Jorge Mendoza, Nieves Rodríguez, Mateo, Pedro Martel, Pio González de Chávez, Pola, Ramón Mendoza, Ricardo, Rosi Ojeda.

visto pegando sellos para hacer un envío a la los centros de Canarias y a las personas afiliadas al Movimiento, averiguando el origen de las goteras del local, ordenando papeles. Tiene un punto de humor del que nunca se apea.

Lidia Ramírez Mesa

Lidia posee una de las mejores sonrisas que conozco. He ido descubriendo en ella, poco a poco, una persona particularmente inteligente y serena. Está ahora en Las Palmas y allí tiene que "lidiar" la situación difícil por la que pasa el Movimiento. A pesar de lo cual ha creado un Colectivo de Psicomotricidad.

Toña Déniz

Ha parado un momento. Estuvo, durante el primer periodo de mi estancia en el campo, trabajando en el Colectivo Malpaís y en el Secretariado de Tenerife. Fuimos juntos a Cuenca al XIV Encuentro Estatal. Desde hace varios años coordina desde la Consejería junto con Humberto un Programa denominado Escuela-familia. Pero a Toña la conozco desde 1974 cuando entré a la escuela por primera vez y soy cómplice de algunos de sus pasos en el Movimiento de Maestros.

Rogelio Botanz Parra

Cuando sonríe la cara se le convierte en una especie de arruga orbital. Lo malo es que siempre ríe. Me dice que sus más íntimos lo comparan con al pescado *jareado*. Pero no es el físico lo que yo destacaría de Rogelio. Es su condición de maquina ingeniosa e incansable y el quiebro artístico de su personalidad lo que me interesa y seduce. También es un cómico. No quiere volver a cantar *La maleta*, canción que compuso sobre un poema del escritor grancanario Pedro Lezcano, y que le ha dado fama entre el *progrerio*. Pero la gente se la pide y él la vuelve a canta: una canción contra la guerra, contra los técnicos de alambrar el horizonte y a favor de la pobre gente de nuestra tierra que emigra. Es un himno a la rebeldía. Su vida es la música y la escuela. Desde que funda el Taller Canario de Canción un vendaval de las notas lo ha arrebatado. Música comprometida. Pero digo que no ha dejado la escuela y ha seguido inventando cosas, museos de costumbres populares, trabajando con los jóvenes que nadie quiere, con las criaturas que la escuela madrastra arroja de su seno como dehechos. Él es del género de los imprescindibles. Siempre lo estoy persiguiendo para hacerle una entrevista y dejarlo hablar. Ahora creo que está en comisión de servicios trabajando en un programa sobre cultura canaria en la escuela. Seguro que lo hará bien y todos terminaremos aprendiendo el *silbo gomero*.

Antonio Cabrera

Podría haber sido el modelo para las estatuas exentas de los guanches de Candelaria. Llevo persiguiéndolo dos años para hacerle una entrevista. Antonio es la persona que todos me nombran cuando hablan del debate sobre nacionalismo en el Movimiento. Mantuvo las posiciones más radicales dentro del Movimiento, pero siempre explicadas de manera amable. Habla con mucha ternura. Lo he visto dos o tres veces durante este último periodo. Pero estos maestros que se mentan a cosa municipal, ya se sabe.

Mercedes Andrés Morán

Conociéndola apenas como la conozco, empiezo a entender por qué hay personas convincentes. Tiene un aula que es un taller. Tiene muchas *aulas taller*. A nadie he oído hablar mal de Mercedes. Todos los que la conocen le atribuyen una enorme capacidad de trabajo. Coordina para toda Canarias el "Proyecto de Aulas Taller". Está en el Colectivo Freinet desde hace años. Ha trabajado como maestra en Taco, un barrio obrero del cinturón de Santa Cruz de Tenerife y allí vive. La veo con relativa frecuencia. No le entrevisté porque lo hizo, sobradamente, María Jesús en su libro sobre las Mujeres luchadoras de Tenerife.

Rosa Güemes

El optimismo de la voluntad. Rosa estuvo en el núcleo fundador de las Escuelas de Verano y en los primeros años del Movimiento. Tiene un recuerdo vivo de todo aquello. Participó en el Movimiento siendo profesora de la Escuela de Magisterio. Pero va tan deprisa por la vida que me falta aliento para sentarla y que me hable sosegadamente de aquello. La llamo por teléfono cuando me falta algún dato que sé que ella guarda con celo y pasión.

Nieves Galván

Le "montamos un número", en 1978 cuando no nos pudimos matricular en la I EVC. Fue tal la avalancha que tuvieron que colgar en la ventanilla el cartel de "no hay billetes". Supongo que se habrá olvidado del incidente. Todo el mundo la nombra cuando habla de los orígenes del Movimiento de Escuelas de Verano en Canarias. Después desapareció. Trabaja ahora de asesora del CEP de La Laguna. No hace mucho quedamos para vernos y hablar.

Carlos Rodríguez y Nelly Acosta

Debería haber un cielo especial para la buena gente. Recuerdo las noches de Puerto Naos, en medio de la platanera, cómo oíamos *parir* las piñas. David

debe seguir mirando desde arriba cómo crecen las hiebas medicinales. Entre recuerdos de posguerra contados por él, vimos la Isla Bonita por dentro: entramos en el Barranco de la Zarza a tocar los petroglifos guanches, fuimos a Gallegos, al poblado de Las Tricias donde las almendras se salían por las ventanas de las casas y la casa del aquel maestro, ya difunto, que parecía un museo antropológico. Estuvimos con Octavio y los maestros de Fuencaliente comiendo lo que pescábamos. Siempre estuvieron en las Escuelas de Verano como dos laboriosos artesanos. Me hubiera gustado haceles una larga entrevista. Pero hemos andado ya mucho camino juntos y hemos estado en todas las pequeñas batallas del magisterio, que casi no vale la pena.

Mari Villarmin

El sueño de aquellos años de lucha se ha desvanecido. ¿O no? Tú que has repartido tanta generosidad por las escuelas no sé si estarás cansada. A principio de los años ochenta recuerdo que me llamó para que fuera a su centro a hablar de Pedagogía Operatoria. En 1988 Amador y yo volvimos al centro para trabajar en el proyecto "Escuela abierta" y pasamos año y medio compartiendo reuniones y debates con ella, Florencio, Alicia y el resto de compañeros y compañeras. El proyecto se malogró. Pero para todos fue un aprendizaje. Estuvo en el Colectivo Freinet y en muchas Escuelas de Verano. La veo y hablamos.

Alicia Díaz Luis

Me cuenta una profesora del Instituto de Tejina que sus alumnas le nombran siempre a una maestra que se llama Alicia, envueltas en un aura de admiración y se quejan de lo aburrido que es el Instituto. Y es que Alicia las hacía viajar, y divertirse, y volar. Alicia es de la estirpe de las maestras que enredada en el vendaval de los compromisos. Siempre estuvo en todas las batallas. En la XVI EVC tuvimos varias conversaciones sobre el sentido que deberían tener las Escuelas de Verano. Hechaba de menos el ambiente lúdico de las antiguas. Asistió a dos convocatorias del Colectivo de Investigación-acción que se creó en esa Escuela.

Pablo Reyes Núñez

Ejerce un liderazgo denso y reconocido. Su espacio de acción no es el discurso descontextualizado sino la vida de un centro que ha llegado a ser ejemplar para muchos maestro y maestras, el Manuel de Falla en Aguamansa. A Pablo no le he hecho la entrevista que se merecía, pues no sólo se vincula al Movimiento por ahí, sino por haber mantenido durante los últimos años un colectivo

también especial, el Colectivo *Malpaís* de Ciencias Sociales. En contrapartida hemos aprovechado muchas tardes a la orilla del mar —coincidimos en la extravagancia de ir a bañarnos muchos fines de semana a Bajamar— para hablar de lo divino y la humano. Pablo no entiende la escuela fuera del contexto social y político en la que se inscribe. Pero esto en él y en el grupo de profesres y profesoras con que trabaja, no es un principio abstracto sino una práctica.

Isabel Medina

Cuando pienso en ella, no sé por qué me imagino a Valentina la de Sabinosa: *Si mi niño se durmiera yo le daba un regalito, / una piedrita de azurcar, / una piedrita de azucar / envuelta en un papelito*. Escribe poesía. Ha recorrido las páginas de la literatura canaria y las ha metido en envoltorios diversos para la escuela. Su religión es la cultura canaria y su tristeza, la pérdida permanente de los referentes culturales propios y la invasión sistemática de formas de vida foráneas. María Jesús López, le hizo una entrevista, en *Coincidencias*: "Para mí como maestra, es muy importante educar para la rebeldía y la desobediencia... para que cada ser humano tenga la posibilidad de ir realizándose en un proyecto único y original"; "Pienso que la esclavitud más grande que pueden tener los seres humanos es la religión". Todavía hay personas que tienen un proyecto de vida, y un saludable anticlericalismo, mientras siguen escribiendo posías sobre las *aulagas*.

Nieves la de Lanzarote

Ella está en el Movimiento desde siempre. Ha asistido a cientos de reuniones. Hoy la maternidad la tiene alejada. Es de esas personas que no imponen su presencia, pero que está siempre y que cuando falta la gente pregunta qué es lo que pasa. Estuvo en el Secretario de Tenerife durante los primeros dos años de esta *encia* en el campo.

Maribel Sosa

Es mucho más joven que yo. De pequeño recuerdo estar horas y horas en la puerta de la carpintería de su padre en la Calle Consistorio de La Laguna, viendo cómo trabajaban la madera. Ella ha estado muchas horas compartiendo el trabajo del Movimiento. Gracias a que me llevó uno y otro día la hoja de afiliación me hice miembro de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui.

Charo Sánchez Santana

Está hecha de mucho interior y de páginas imaginarias de literatura infantil, del juego de la lengua y algunas conjugaciones irregulares. Escribe para adentro con una voz casi imperceptible. Cree en ese territorio habitado por personajes de ficción que son los cuentos. Pero cree que la literatura infantil no es sólo ternurismo. Hay una mala literatura, regresiva, noña y profundamente reaccionaria. Perteneció al Colectivo Antoniorrobes. Trabajó en la revista *Marañuela*. Estuvo en el MRP Tamonante desde el principio, pero siempre en segundo plano, para no molestar. Su visión de la literatura infantil sería una síntesis entre Gianni Rodari y Beatrix Potter, también le gustan los cuentos *políticamente correctos*. Es, no sólo compañera, sino militante de algunas causas perdidas. Tiene el corazón en la biblioteca del cole, su segunda casa. A ella y a su hija Claudia les he dedicado esta tesis, porque son vecinas que aprecio.

José Luis Hernández

Ahora sonríe con una dentadura perfecta. Tiene algo así como muy antiguo, ¿instinto de clase, se decía? Fustigador vehemente de la conciencia adormecida y bien pensante de muchos maestros y padres de los alumnos con los que trabajó. En su exilio gomero se ha hecho una persona respetable: segundo en la candidatura de Izquierda Unida Canaria por la provincia de Tenerife. Nos hemos visto en las últimas EVC. Lamento no haberle hecho una entrevista para "socioanalizarlo". Estuvimos juntos en el XIII Encuentro Estatal de MRPs del Paular, en mayo de 1992. Paseamos en amigable tenida —como lo hicieran los miembros de la Residencia de Estudiantes— bajo la dulce sombra de los álamos del Valle del Lozoya, ¿o eran robles?

"El Chicha"

Es como un Apolo con "chácaras". Siempre estaba en las EVC llevando cachibaches de un sitio para otro. Seguramente no se acordará que estuvimos comiendo y hablando en la XIII EVC. Es de pocas palabras pero la última vez que nos vimos nos dimos un abrazo muy fuerte.

Yolanda Cáceres Martín

Estuvo en el Colectivo Antoniorrobes y siempre la conocí enredada en grupos, en cursos y reuniones. Lei *Mararía*, sentado en el bordillo del aljibe de su casa lanzaroteña de Femés. Es una experiencia estética insólita, porque ese libro sólo se debería leer allí, en el blanco y negro de Femés. El otro día se lo dije al propio Arozarena, y me regaló una historia alucinante: algo así como que estuvo allí desterrado tres años en la posguerra. Y que el recuerdo que tiene es

el hambre. Sólo comía higos porretos y, que por no haber, no había ni agua y aplacaba la sed con vino, lo que acentuaba hasta el infinito —dice— su visión irreal de la isla. ¿De qué hablamos tú y yo, Yola, si llevamos media vida viéndonos? ¿Qué entrevista te puedo hacer a ti? Nos conocimos hace más de veinte años en el Colegio de la Matanza. Allí estaba Charo y ya ves, hasta la fecha juntos. Pero también estaba Maribel, Lealtad, Antonio Viñas, Pedro Miranda, Doña Carmen, José Luis, Doña Pura, Perestelo, Cairós, Benjamín, Nievitas, Cayetano (que decía que estaba en huelga, pero daba secretamente clase, porque le daba pena los niños), Carmelo, Ignacio (que ahora he oído que es alcalde), Miguel Córdoba y tanta gente. Allí disfrutamos de la amistad. Y Pepe Cuenca ¿sigue en Sevilla? ¡Qué olor el de los naranjos en primavera!

Santiago Arencibia Arenciabria

"Chago". Tiene un "déjame entrar". Actualmente es profesor de la Escuela Universitaria del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Director del Departamento de Educación. Pero antes fue militante montaraz y aguerrido. Militante del Movimiento desde sus orígenes, ha participado en numerosas escuelas de Verano, ha colaborado en la revista *Tahor* y fue miembro activo del Colectivo Majey de Ciencias Sociales. He hablado innumerables veces con él sobre el Movimiento, le hice una entrevista sobre la formación permanente del profesorado en las islas. Colaboró conmigo en la selección de material escrito del archivo de Tamonante en Las Palmas en el verano de 1990 y me facilitó contactos en esa isla con personas claves de Movimiento, incluso me deja su automóvil cada vez que tengo necesidad de desplazarme para estos menesteres.

Toñi Ruiz

Durante la elaboración de este trabajo nos hemos visto dos veces. No necesitamos demasiadas palabras. Vernos es recordar todos los años, los buenos años, de golpe. Le ví en una reunión del Colectivo Freinet después de un siglo y no hizo falta ningún preámbulo. Hace poco días lo encontré en una exposición de pintura en el Círculo de Bellas artes de Santa Cruz: ha pedido la jubilación anticipada.

Victoria Fernández Sánchez, "Viqui"

Le gustaba ordenar los ficheros del local. Estuvo en el Congreso de Gandía. Llegaba con puntualidad a todas las reuniones, a las que todos llagábamos como podíamos, tarde. Esto le incomodaba. Es de esos seres dulces y fuertes que siempre se sabe que están ahí. Me hubiera gustado entrevistarla.

Federico Rondán

Cuando habla Federico siempre pasa algo. Tiene un quiebro andaluz o algo que predispone a la gente para escuchar. La gente sabe que siempre llega a un punto en que no cabe otra cosa que reír. Entonces aprovecha y dice las cosas serias. Es de esos personajes necesarios que en medio de mayor barullo recuerda lo que se estaba discutiendo: sintetiza la discusión anterior, dibuja las posibles alternativas y reconduce la situación. Lo contrario de esos otros, como yo, que cuando intervienen sólo consiguen alejar la discusión del punto hacia un territorio ignoto. Tiene el don de la convicción y la gracia. Es un archivo. Recuerda fechas, nombre, lugares. Pero es que, además, tiene la manía de guardar "papeles". Profesor de EEMM, líder del Movimiento de PNNs de Enseñanzas Medias en Canarias y miembro de la permanente de la Coordinadora estatal de ese Movimiento. Tuve con él varios encuentros accidentales y una larga conversación sobre el Movimiento de PNNs en EEMM. Tiene varios gestos automáticos que forman parte de su paisaje: se sube las gafas ajustando las patillas con las dos manos, para luego proceder con ambos codos a un nuevo y rápido ajuste de los machos del pantalón. Quiere jubilarse con efecto retroactivo. Nos vemos en las manifestaciones, que no es poco.

Celsa Fariña

Fue una especie de musa de la izquierda en Canarias. Miembro activo del movimiento de PNNs, perteneció al PTE y alentó el Movimiento de Enseñantes en Canarias durante un largo período. Tenía una forma especial de hablar en público, una gran capacidad de convencimiento. Algo parecido al poder de los encantadores de serpientes. Ese es el recuerdo vago que yo tengo de ella a principios de los años 70. Hemos tenido varias y breves conversaciones esporádicas sobre los inicios del Movimiento de Enseñantes en Canarias.

Antonio Delgado, el de Fina

He aquí un perfecto ácrata doméstico. Ha viajado por medio mundo persiguiendo orquestas de música clásica: un día me lo encontré por la calle y me dijo que el fin de semana había estado en Nueva York escuchando no sé qué orquesta y a no sé qué director... Fue maestro durante muchos años, ahora se dedica a la apicultura y a dar clase de Historia en un Instituto. Llevó las finanzas del Movimiento en los primeros años. Entre el magisterio es conocido por una ejemplar experiencia de la que TVE en Canarias hizo un reportaje, *Los violines de Chamorga*. Chamorga es la última escuela unitaria colgada sobre un barranco en la cordillera de Anaga. En vista de que solo cuatro viejos del pueblo tocaban el violín consiguió del Ayuntamiento de Santa Cruz violines

para los niños y niñas de la escuela. Detrás de su apariencia de estafalario profesor hay no sólo un piano, sino una infina ironía sobre cómo funciona la escuela, sobre cómo funciona el mundo. Me hubiera gustado hacerle una larga entrevista en solitario y dejarlo hablar. Sin ser un dipsómano es un gran conocedor de los caldos de aquí y de fuera. He conocido otros personajes inclasificables en el Movimiento, por ejemplo Manolo "nojotros" o Rogelio⁴. ¿Y Fina? Josefina Palmas su compañera, estuvo en el Colectivo de Fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura y junto con Edurne y Carmen Nieves publicaron una estupenda colección de cuentos para aprender a leer. Francesco Tonucci le hizo la introducción de la *Guía Didáctica*: "los bolsillos de los niños son un mundo, una mina, un archivo...". Antonio Gramsci contó una historia parecida

Lola Suárez

La mujer que ama la literatura y detesta a los críticos. Un día se caerá irremisiblemente de lo alto del lomo de algún libro y perderá el sentido. Todo lo hace con pasión y con sorna inteligente. Está y no está en el Movimiento. Estuvo en el Colectivo Antoniorrobes y en la redacción de la revista *Marañuela*. Se dedica intensamente —cómo si no— a que los niños correeten por ese territorio de la imaginación que es la lectura. Participará en la XVIII Escuela de Verano de Canarias. He hablado muchas de veces con ella y en alguna, incluso, del Movimiento. También escribe cuentos. Escribe como quien se escapa.

Esther García

Todo un carácter. Estuvo el día que se inauguró el local del Movimiento en La Laguna y dijo, al final, unas palabras muy sentidas. Entre otras, "que como militante de Tamonante estaba muy interesada en la potenciación de colectivos autónomos como nosotros". Ocupó el cargo de Directora General de Ordenación Educativa. Cumplió su palabra: apoyó la celebración del XV Encuentro Estatal de MRP en el Puerto de la Cruz y facilitó la firma del primer Convenio

⁴ Manolo "nojotros": Como los niños y niñas de Manolo no ha pintado o dibujado ningún infante de las Islas. Hoy está perdido en alguna escuela de la umbria. No hace vida social. Pero recuerdo que era un maestro fuera de lo común. Tenía algo de teatral todo lo que hacía y pero transmitía una enorme verdad en todo. Estuvo haciendo el "boicot" a las oposiciones varios años después de 1977 y cuando llegaba al examen oral soltaba un discurso al tribunal sobre el sinsentido de las oposiciones. Al atónito tribunal no le quedaba más remedio que suspenderlo a la vista de que aquel sujeto no se ajustaba al programa. Sus niños eran capaces de dibujar poemas de Daniel Viglietti. Afur, las tapias del colegio de Tamaimo. De Rogelio hablaré en su momento.

del Movimiento con la Consejería de Educación, después de una larga negociación. Durante su mandato los MRP tuvieron la puerta abierta para dialogar. Con anteriores administraciones la cosa, desgraciadamente, no siempre fueron así.

Amparo Guillamón

No se hace notar, es casi imperceptible. Pero está ahí y habla con los ojos. Una noche, cenando, contó una historia bellísima sobre los olores que nos transportan a la infancia. Supongo que no se enfadará si la cuento: todos los veranos se reunía toda la familia en una casa de campo en Valencia con sus dos abuelas. Por las tardes salían las dos del brazo a pasear, pero antes cortaban dos tallos de jazmín con la flor cerrada, para que se abriera en el trayecto, y se los prendían en el pecho. Cuando regresaban, las nietas al abrazarlas quedaban envueltas en su fragancia. Ha estado años en el Hermano Pedro, con los niños y niñas que están al borde del precipicio, con los santos inocentes, conviviendo con el drama de diferencia. Promovió desde el Movimiento uno de los colectivos más comprometidos con la integración, es decir, con la educación.

Miguel Hernández Rivero

Tiene nombre del poeta de Orihuela y nos profesamos mutuo afecto. Es como un sabio prematuro con el que se puede hablar de todo con sensatez. Si se dejara llevar por la lucidez sería un ser taciturno, pero le gusta el buen vino y la buena mesa. Y últimamente lo he visto arrellanado en su sillón fumando un puro, lo que es un indicio de sabiduría superior. Lleva, también, media vida con esas criaturas entretenidas y rotas, en el filo de la navaja. Ahora utilizan una perífrasis sobre la diversidad para hablar de ellas. Se debe necesitar un temple especial para mirar todos los días esos ojos perdidos. Junto a Tere Felipe, Makarencó, Amparo y Mercedes, es uno de los profetas y predicadores de la integración en Canarias. Pero él predica con el ejemplo.

José Fernando Galván de la Cruz

Compañero de viaje. Siempre tuvo en su archivo jurídico de la memoria el artículo de alguna remota ley para que nadie perdiera esperanza, para sosegar la ansiedad, como bálsamo curativo. Ahora de Inspector, tiene el justo castigo por saberse la Ley de Procedimiento Administrativo y todos los conductos reglamentarios de las cosas. Me dice que esta Consejería lo está haciendo bien. Me permitirán que les cuente una anécdota personal (más), que pone de manifiesto hasta qué punto los maestros estábamos empeñados en recuperar algunos elementos de la tradición y de la cultura. Creo recordar que Pepe

estaba también por medio. ¿Por qué diablos asocio yo esta anécdota con él? La “lucha canaria” es un deporte autóctono de mucho arraigo en los ambientes populares de las siete Islas. No hay barrio o pueblo que se precie que no tenga su “terrero” de lucha y su equipo. Los maestros veíamos cómo ese deporte no se promocionaba ni en las escuelas ni en los institutos. Por lo que un grupo en el año 1975 nos pusimos en contacto con la Federación de Lucha Canaria para organizar la lucha desde las escuelas. El primer año sólo logramos de la Federación que comprara la ropa de “brega”. Aquella Federación tenía una visión tan corta sobre estos temas que sacarle cualquier cosa costaba improbos esfuerzos. Su presidente le gustaba discursar sobre las excelencias de la lucha canaria y lo hacía en una especie de sala de juntas presidida por un retrato de Franco y multitud de fotos enmarcadas con “efemérides” de la Federación en las que causalmente siempre estaba él, saludando, entregando trofeos. Una foto en especial nos llamaba la atención: se veía a este señor dando la mano a Franco en una visita protocolaria al Pardo. La foto era mayor que las demás y ocupaba un lugar destacado. Tan cansados nos tenía que una vez le dijimos que la Federación cambiaba de actitud o nos veríamos obligados a denunciarlo públicamente en la prensa y que además no estábamos dispuestos a reunirnos más en aquel local hasta que no desaparecieran aquellas fotos. Se debió quedar estupefacto. El señor presidente de aquella desastrosa Federación llegó a ser con la democracia, consejero del Cabildo de Tenerife y concejal del Ayuntamiento de Santa Cruz. Amén de miembro destacado de un partido político insularista, digo nacionalista y aún le sigue gustando salir en los periódicos... Las competiciones las hacíamos los sábados y transportábamos a los niños en nuestros coches. Todo gratis.

Isabel Fajardo Feo

Se ha ido a su Lanzarote natal para estar más cerca del Sáhara y casi tocarlo con mirar al horizonte. Porque hay personas como Isa que tienen el alma llena de arena incandescente del desierto. Es el alma de la Asociación Canaria de Amigos del Sáhara. Ha estado en las Escuelas de Verano y hasta hace poco en el Colectivo de Personas Adultas de Tamonante. Pero siempre está haciendo las maletas para regresar a Tinduf. «La segunda vez, en el 87, fue a partir del interés de un grupo de maestros por conocer el sistema de enseñanza saharauí, después de la asistencia de unos maestros de la RASD a la Escuela de Verano invitados por Tamonante. Esto despertó la inquietud por conocer el sistema educativo *in situ*, además de que a todos les resultaba atrayente conocer cómo se desarrolla la vida de un pueblo en esas condiciones». El campamento «es un

sistema democrático desde la base hasta la cúspide. Y todo llevado por mujeres».

Paco Luis Lemes

Miembro del MRP Tamonante de Canarias. Perteneció al movimiento estudiantil y a la resistencia organizada contra el franquismo. He hablado con él, informalmente, varias veces. En una de ellas por teléfono me sugirió algunas ideas sobre la situación y perspectiva de los Movimientos de Renovación en Canarias. En concreto mantenía la tesis de la necesidad de integración de todos los pequeños grupos similares a Tamonante. Además mantenía la necesidad de pervivencia del Movimiento.

María Jesús López

Escribe cuentos. Nadie sabe cuántas carreras puede tener: magisterio, pedagogía, periodismo, pero no exhibe nunca su curriculum. Militante del MRP Tamonante primero en Las Palmas y ahora en Tenerife. Compensatoria, orientación... Impulsó el periódico de "combate" *La voz de Taco*. Perteneció al Colectivo Antoniorrobes de Tamonante desde donde colaboró en la revista *Marañuela*. Es autora del libro *Mujeres trabajadoras en Tenerife*, del que he extraído varios testimonios de entrevista que ella realiza a varias compañeras de Tamonante: Mary Bolaños, Isabel Medina, Mercedes Andrés Morán e Isabel Fajardo Feo. Revista *Tahor*.

Domingo Méndez

¡No me tardes carcelero, que me muero! Militante de izquierdas antifranquista, no disimulaba una cierta satisfacción cuando lo llamábamos "El bolche" (por lo de bolchevique). Compañero de militancias clandestinas, mantuvimos una relación muy singular, al permanecer él, encerrado en un piso desde septiembre de 1975, hasta la concesión de la amnistía en 1976. Yo le llevaba la comida y lo sacaba a pasear sigilosamente de madrugada. Hemos hablado del asunto que tengo entre manos de manera informal cuando nos encontramos por la calle. Sigue teniendo una cabeza muy bien amueblada. Hace poco lo llamé para que me volviera a explicar aquello de que el régimen de Franco era una dictadura bonapartista

José Ramón Morales Caballero, "Potí"

Sé de su militancia durante la Dictadura. Entonces, cuando nos vemos de tarde en tarde, se produce una complicidad llena de gestos y amables palabras que yo atribuyo a eso. Tuvo una buena escuela de lucha y reivindicación que fue

el Colegio Islas Baleares de Las Palmas. Me pega que sea una persona que se deja querer y que es querido por todos. Cenamos juntos hace poco con Chago, Sole, Gemán, Charo y Claudia en Santidad, cerca de Arucas y hablamos también de algunos recuerdos de la EVC.

Germán Moreno Guillén

Canarión, canarión. Quiere esto decir que encarna ciertos rasgos del arquetipo de esa Isla, sobre todo el humor. El humor de Gran Canarias es una postura ante la vida, una especie de sabiduría para verlas venir y una forma de decir que se capta en el acento, la palabra justa, la ironía, la insinuación. Estuvo en Mahey y participó en el primer periodo de las EVC. Canarión pero rubio y con los ojos azules, fruto, seguramente, de esas mezclas étnicas explosivas, producidas por algún enclave vikingo: aquellos marinos que se perdían en la mar oceánica y se quedaban emboscados en las islas y cuya descendencia tiene más rasgos anglosajones que bereberes. Lo he visto lagunas veces en mis visitas a Las Palmas.

Pepe Trujillo

¿Qué estará pensando este hombre con las manos en los bolsillos y mirando al bies? Miembro de la Sociedad de Ciencias "Viera y Clavijo", buen amigo y buen amigo de los MRPs. Con Luis *El Gallo*, anduvo muchas Escuelas de Verano. Ahora me cuentan que es Director Territorial y que visita los colegios para ver *in situ* los problemas de la gente y que se queda a comer con los profesores y que está contento. Se toma muy en serio la política..

Manuela Catoira

La más cálida forma de la solidaridad y el compromiso. Hay una pausa expectante para ver lo que va a decir, como si tuviera las claves de todo. Será por un mal entendido prurito profesional de profesora de Filosofía de EEMM o por su origen gallego, el caso es que transmite claridad y sosiego. Es nueva en el Movimiento, pero me he interesado en escuchar lo que piensa, precisamente por eso. Si se descuida le encargarán multitud de tareas y tendrá que asistir a innumerables reuniones, pero parece que eso le gusta.

José Mendoza Cabrera

Detrás de un enorme mostacho, que empieza a blanquear, está este maestro de Gran Canarias, que actualmente es Consejero de Educación del Gobierno Autónomo. Participó activamente en el Movimiento en los primeros años, sobre todo desde el Colectivo de Ciencias Sociales Mahey. Cuando accedió a

la Consejería en el año 1993 reconoció públicamente en una de las primeras entrevistas que le hicieron su afiliación al Movimiento. Hemos hablado de Mahey en una ocasión cuando coincidimos en un vuelo de Tenerife a Las Palmas. Le volví a ver en el acto de la firma del Convenio con el Movimiento y en acto de apertura del XV Encuentro de MRPs en el Puerto de la Cruz el 13 de mayo de 1994, donde pronunció un discurso que por su contenido en defensa de los MRPs y la Escuela Pública se reprodujo íntegro en el nº 21 de la Revista Tahor. Ahora nos cuesta mucho a todos comprender que esté en un gobierno con el PP.

Carmen Almeida

Habrán comprobado que Carmen Almeida siempre está contenta. Sigue con la Lengua y la Literatura. Estuvo en el Colectivo Antoniorrobes y en la revista *Marañuela*. Me la han nombrado aquí y allá a lo largo de las entrevistas, pero nunca he encontrado la ocasión de sentarme junto a ella, y pacientemente sacarle cosas.

Tere Felipe

Hicimos juntos los curso de Doctorado. Pero la conozco de siempre. Junto con Amparo, Miguel y Makarencio abrieron la herida de la lucha por la integración de los discapacitados en Canarias. Siempre ha estado en esa lucha: desde fuera, desde los Movimientos y desde la Administración en el Equipo Técnico. -

Ha vuelto al movimiento y desde el curso 1994 se ven todas las semanas en el local del Movimiento. Están cargando las pilas, para volver espero, a la carga.

Miguel Llorca Linares

Lo conocí en el año 1975 cuando peinaba una gran melena y andaba recorriendo los colegios de la Isla de Tenerife con una especie de *troupe* de teatreros. *Tibicena*, se llamaba el grupo y hacían un teatro distinto, desde las fábulas de Esopo a algo que llamaban, en plan vanguardista, "teatro neochavacano". Siempre estuvo en el Colectivo de Psicomotricidad, con Carmen y Lidia. Ahora es compañero del Departamento de didáctica y aunque no peina canas, lleva casi tan adelantada la calavera como yo

Contactos y conversaciones informales con militantes de otros MRPs.

Antón Costa

Profesor de Historia de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Ha contado todas las escuelas que construyó en Galicia la emigración y escrito su historia y la historia del resto de las escuelas de esa tierra desde siglos remotos. Militante de los MRPs desde sus orígenes en la década de los 70 en que conecta con las Escolas d'Estiu de Rosa Sensat. Sus comienzos están ligados también al Movimiento Cooperativo. Hoy, es el alma de *Nova Escola Gallega*. Lo conocí en el aeropuerto de Barajas el 3 de noviembre de 1994 en la comitiva de ocho personas que fuimos a Cuba, invitados por *Cuadernos de pedagogía*. Compartimos habitación del Hotel Nacional, y me contó la historia interminable de los MRPs gallegos a petición mía. Dio un salto de alegría al encontrar un libro de Herminio Almendros en una librería de viejo. Nos hemos visto después y hablado con la complicidad de quienes estamos en la misma historia.

Alejandro Doll

La especialidad de inglés le confiere una cierta flema anglosajona muy propia de su estatus. No obstante le hicimos sufrir el año que estuvo de Secretario técnico de la Confederación de MRPs, haciendo actas e informes. Es miembro de EVECU y llevó la Secretaría del Técnico de la Confederación Estatal de MRPs mientras estuve asistiendo en nombre de Canarias. Todavía nos llamamos por teléfono.

Angels Martínez Bonafé

Habla. Y cuando habla la realidad se transfigura y ya no se ve nada más que su cara iluminada. He visto una sala entera de gente del oficio levitando hipnótica sobre su discurso. Debe estar hecha de esa fibra que los dioses del Mediterráneo dan a sus hijas predilectas. Incluso he llegado a maliciar que su anatomía fonadora no es de este mundo.

Jaume Martínez Bonafé

D'un roij com aquest m'agradaría la vida. Roy Orbison desde algún cielo compondrá un *blues* para acompañar la tristeza que te embarga por tu amigo Melchor, compañero del alma, tan temprano, al que yo conocí demasiado poco. Noté una inmensa tristeza en tu voz cuando hablamos después. Sé que leerás estas páginas, y que estarás quizá en el Tribunal que las juzgue y que te

pondrás las gafas con torpeza para hablar con sabiduría. Tú lo sabes casi todo de este "tema" y lo vives con igual o mayor pasión que yo. Conviene que no seas benigno en tu juicio, para que no baje, ni un gramo, mi aprecio y podamos quedar otro día para pasear por el Malecón, por las veredas nemorosas del Paular o por cualquier playa de Andalucía. Me hubiera gustado llamarte «estimado maestro», pero eres demasiado joven para tanta distancia. Prefiero, por ahora, dialogar con el amigo.

Ángel Urbina Merino

Fue representante del MRP de Rioja en la Mesa Estatal. El Movimiento allí se llama EVERI: Escuela de Verano de Rioja. Le vi y hablé con él en varias ocasiones. Vino al XV Encuentro del Puerto de la Cruz. Es extremadamente alto y siempre nos saludamos con afecto como si nos conociéramos de toda la vida. El saludarse así, sin apenas rozarse, debe ser el resultado de esta hermandad que son los MRPs.

M^a Teresa García López

Coordinamos una mesa de debate en el Encuentro de Cuenca en un local con todos los síntomas de ser un refectorio monacal. No en vano el lugar donde celebramos en encuentro se llamaba "El rincón del Fraile". Estuvo poco tiempo en la Mesa Estatal en representación del MRP de Lugo. Luego desapareció y no he vuelto a saber nada de ella.

Diego Oviedo Pérez

Diego Oviedo, curtido militante de los MRPs de Andalucía, fue Secretario Técnico de la Mesa Estatal de Coordinación de los MRPs. Es un duro de los MRPs. Hombre de memoria larga, tiene en la cabeza todas las fechas, todos los acuerdos y todos los documentos de los MRPs. Profesor de Instituto de Granada, pertenece a la dirección del FREMPA. Estuvo durante un año como representante de Andalucía en la Mesa Estatal, allí le conocí. Introducía debates substanciales sin importarle demasiado las formas. Tengo una foto suya presentando a Muñoz Molina en la Escuela de Verano de Viznar de junio de 1992: «Es inconcebible que en Andalucía, con los problemas tan elementales que tiene, se celebre la Expo 92; o que haya una televisión pública que gasta 22.000 millones de pesetas al año para emitir basura yanqui, culebrones y mentiras, estando las escuelas públicas como están» (*Ideal*, 2/7/92)

Félix Clavijo

De la misma raza. Va con su verdad por delante, caiga quien caiga. Cuando le he perseguido telefónicamente parece escurrirse por un laberinto de ciudades literarias, Torreperogil, Úbeda, Baeza. ¿Dónde vives, Félix? ¿eres realmente augitano? Pertenece también al FREMPA (Federación de MRPs de Andalucía). Él fue el que me invitó en el 92 a dar una charla en Viznar, cerca de lugar del crimen, como digo. Una tarde bajé andando hasta Granada y me fui a recorrer la Alhambra yo sólo, transportado. Paseé junto de los mirtos y pisé el agua de los patios. Y aunque sea tópico pasé por la Puerta de Elvira y por la de Vivarambla, y por el Paseo de los Tristes, y miré al Darro obscuro e intenté ver Maitena. Todo estaba cambiado, Mirador de Rolando, carretera de Guadix, Iglesia del Salvador, Cuesta del Chapí, Sacromonte ¡No me invites más en ningún 92 a dar una charla en Andalucía!

Antonio Serrano Lozano

Miembro de APEVEX y representante de Extremadura en la Mesa Estatal de los MRPs durante el tiempo que yo estuve. Maestro, abogado, cazador, militante de IU y de CCOO, fundador de la antigua UCSTE. Tiene una tesis doctoral en la cabeza sobre la caza en Extremadura. Ante mi extrañeza me contestó que es una forma privilegiada de estudiar la propiedad de la tierra en esa región. Estudiar eso allí es como destripar la tierra y la gente. Habla de forma lacónica pero certera, como quien sabe que tiene la razón. Tuve el gusto de pasar varias veladas hablando de *todo* y, claro, también inevitablemente de los Movimientos de Renovación. Se me quedaron grabados los tres momentos de la caza: el *trance*, el *lance*, y el *desenlace*. El *trance* deber se una cosa casi mística, cuando se sabe que hay algo que va a salir y se eriza el pelo. Un instante.

Joan Domenech i Francech

Me llevó de la mano al local de Rosa Sensat, en Barcelona. Fue como entrar en un santuario. Quería hacer tantas cosas que prácticamente no hice nada. Una amiga que trabaja en el IME me quería llevar para que hablara con Marta Mata, pero ese mismo sentimiento de parálisis lo impidió. La semana que estuve en Rosa Sensat, él lo dispuso todo para que no me faltara de nada. La gente de la Federación y él en particular estaban muy ocupados con el inicio del Congreso de Renovación Pedagógica de Cataluña que duraría ¡dos años! Me llevó a la biblioteca. Presidente de la Federació de MRP de Catalunya. Por su prestigio personal y por su larga trayectoria -recuerdo verlo, por primera vez, sentado en la presidencia del inmenso salón del plenos del Palacio de Congresos, en el I

Congreso de MRPs en Barcelona en 1983- es un referente no sólo para los MRPs en Cataluña sino en el resto del Estado.

Jaume Aguilar

Tan alto que parece perdido en la indiferencia. Pero las apariencias mienten. Miembro de la Federació de MRP de Catalunya y representante de la Confederación Estatal de MRPs en el Consejo Escolar de Estado durante el período 1994-95. Ha coordinado la Mesa Estatal de Curriculum. Hizo la *mili* en Canarias y tiene un conocimiento directo de las personas que se movían dentro de Tamonante en aquel entonces: conoce a *los históricos*. Le conocí en un Debate sobre "Jornada Escolar" que organizamos desde el Movimiento en La Laguna hace años. Posteriormente y a raíz de mi participación en la Mesa Estatal he tenido la oportunidad de hablar con él en varias ocasiones, al coincidir las reuniones de la Mesa de Curriculum y la Mesa-mesa. También hemos departido largas parrafadas en los Encuentros de Cuenca y en el del Puerto de la Cruz.

Albert Sansano Estradera

Está hecho de la mejor materia que han dado los MRPs. Buen comedor y bebedor —como yo—, lo que también es patente de buenhomía. Pertenece al MRP Escola d'Estiu, País Valenciá. Durante mi estancia en la Mesa Estatal, fue el representante del País Valenciano. Hemos tenidos muchas ocasiones de hablar, Encuentros Estatales, reuniones de la Mesa, cenas... Vino a Canarias para la XVI EVC a hablar del papel de los MRPs en la formación del profesorado. Incluso fuimos juntos a un programa de radio para hablar de lo mismo. ¿Qué pensarías de mi si te dijera que tuve un nudo en la garganta cuando el *Homenaje a Gonzalo Anaya*, tú con la mano por encima del maestro y el micrófono en la otra desgranando su vida?

Rosa María Riaño

Sin Rosa el silencio sería ensordecedor. Se da por supuesto que tú la tienes que oír hablar. El mayor o menor grosor de sus dos carótidas marcan el flujo sanguíneo de su intervención. ¿De qué habla? De los Movimientos, de Consejo Educativo, de las conversaciones con el MEC. La vi durante el tiempo que estuve yendo a la Mesa y me consiguió parte de la tesis de Santiago. Tengo que devolverle algunos documentos originales que me los pasó por pura generosidad.

Santiago Esteban Frades

No conozco su rostro, sólo su voz, pero debe tener un rostro de comunero enjuto y democrático. De mesetario rojo. He leído parte de su tesis doctoral sobre el MRP Concejo Educativo de Castilla-León. Sé que es Inspector de EGB y que fue maestro durante mucho tiempo. Hable una vez por teléfono al enterarme que estaba trabajando sobre esa tesis. ¿Media hora, una hora? Fue una conversación muy intensa. Luego me mandó el trabajo en disquetes. Gracias.

Marijón

Me sorprendió que comprara el "Hola" en la sala de espera del Aeropuerto de Barajas, sin ninguna inhibición, con desparpajo. Otros leemos las revistas del corazón y otras vísceras, en la peluquería o en la sala de espera del médico, con un mal disimulado desinterés. Pertenece al Colectivo Adarra, el MRP de Euskadi. No hay que hablar con ella, solo escucharla. Debe ser una mujer brava, por la forma que tiene de poner los puntos sobre la íes. Lo recuerda todo. Estuvo en la Mesa Estatal como representante de Adarra, parte del tiempo que asistí yo. Me gustan los cerebros bien organizados, la firmeza envuelta en celofán y esa mirada azul arcangélica y altiva.

Ángela

Adarra, Euskadi. He hablado con ella en tres o cuatro ocasiones. Pero recuerdo de manera especial una, sentados en la Plaza de Santa Ana, con el sol benigno de la tarde. Tiene el don de saber escuchar y la fortuna de tener un amigo, que también es común, José Luis Vera.

Miguel Ángel Aragón

John Lenon le copió las gafas. Estuvo en la EVC de las Palmas, hablándonos de tutorías con un grupo de gente de Concejo. Vino al XV Encuentro Estatal de MRPs en Tenerife. Sé que muchas cosas se mantienen gracias a su firmeza y a su ánimo. ¡Ánimo Miguel Ángel!

Charo

Madrileña de Santander, "musa del septentrión". Roja. Plata del Cantábrico y blanco de Reinosa. Me decía que gastaba la mitad del sueldo en leña, para poder pasar el invierno. Conoce la micropolítica de los MRPs, pero nunca me la contó. Ardilla de la pedagogías sin fronteras, estará pensando en hacer las maletas para irse a Chiapas. Dice que habló con un tal Chimo Prat del MEC, para que la mandara como maestra cooperante a algún país hermano. Nos

paseó por el Madrid golfo y noctámbulo y la seguimos porque éramos de provincias y nos daba cosa. Todos somos Chiapas, Charo.

Raquel Metola

Adarra. Intuyo un fondo de dulzura o tristeza en esa primera imagen compacta de seriedad. Le mandé un informe que elaboramos en Tamonante sobre la implantación de la reforma, con muchos días de retraso. No abandonaba el lápiz y las notas durante las reuniones de la Mesa.

Eudard Riudavets i Florit

¡Río de abetos florido! Hay apellidos como cuchillos, como sentencias de muerte, pero éste... éste es un todo un manifiesto de ética ecológica. Estuvimos juntos en la Mesa Estatal de la CEMRP. Roncamos en la misma habitación, encaramados en imposibles literas en el Encuentro de Rascafría. Nos volvimos a ver en los encuentros de Cuenca y Tenerife. El MRP de Menorca debe ser algo extraordinario porque a él pertenecen todos los profesores y profesoras de la Isla.

Mariluz Ortiz y Rosa

Pertenece a la Associació Il·lenca per la Renovació Educativa (Mallorca), la conocí por primera vez en el Encuentro Estatal del Paular. Guarda un recuerdo amargo del 77 en Tenerife. Pero es una mujer segura y resiste. Se turnaba con Rosa, que es como una esencia risueña y vivaracha, en la Mesa Estatal. También vinieron a Tenerife. Tienen que conseguir que el Movimiento no se desvanezca.

José Luis Gordo Blanco

Acción Educativa. Fue durante el período que estuve en la Mesa Estatal el representante de ese Movimiento. Anda trabajando con niños marginados. Parece lleno de paciencia. Hablamos mucho en el viaje a "la Perla del Caribe"

Carmen Calvo

Colectivo de Móstoles. Tuvo la gentileza de mandarme las cintas con la grabación del Encuentro El Paular. El cinturón rojo de Madrid ha sido la gran escuela de verano de muchos maestros y a ella se le nota.

Ana Domínguez Ibáñez

Milita en la EVA. "Allá estamos los ácratas y nosotros". Es maestra agropecuaria comprometida y lúcida. Fue jueza de paz en pueblos remotos del Alto

Aragón. Se ríe con facilidad. Conoce el paño. Asistió a la Mesa Estatal de la Confederación de MRPs durante el periodo que yo estuve. En el Encuentro de Tenerife moderamos un debate juntos y ella evitó que naufragara. Me mandó por fax, ¡qué cosa!

Miguel *el Gallego*

Paseando por el Barrio Gótico de Barcelona, entró en una librería y me regaló *Los jefes* de Marvin Harris. Lo he visto con cierta frecuencia en Madrid, cuando la reunión de la Mesa de la Confederación coincidía con la de Curriculum. Viene de Galicia. Carmen Roger e Isabel le vieron en el Encuentro de Cuenca.

Otros contactos y conversaciones

Javier Marrero Acosta

No sé si ustedes se han fijado en sus dedos infinitos y transparentes. Tiene una fe intelectual en lo que hago, tan dilatada, que me abruma. Pero tiene además otras cualidades. Si alguien es capaz de ir a Barcelona un fin de semana para ver cómo se mueve el plectro Eric Clapton y, de paso, asistir a una reunión de los MRPs de Cataluña sobre el curriculum, ese es Javier Marrero. Lo incluyo como *participante*, aunque sea, o precisamente por que es, el Director de esta Tesis. Lógicamente es un participante *sui generis*, pues yo no lo estudio a él, aunque intuyo que a estas alturas él sí pensará en mí como un sujeto digno de análisis clínico. Hemos recuperado la conversación prolongada y lenta. En todo lo bueno que pueda haber en este trabajo está su huella. Javier Marrero es Profesor y Director del Departamento de Didáctica de la Universidad de La Laguna. Con él he tenido cerca de un centenar de encuentros en estos años. Me tiene prohibido ir a conferencias y a cualquier género de acto público, hasta que termine. Pero luego me los cuenta: José Saramago, *La ilusión democrática*. Escucho secretamente su música y las letras que compone, pero me lo callo para no halagar su vanidad. A mi también me habita dentro esa luz africana, esa mirada ensiforme de drago milenario, ese dolor azul. ¡Tocas, casi, como *Slow Hand*!

Manuel Area Moreira

"*Pende en que pende Penélope pensativa, perdo novelo, novelovento leva*" repite con Cunquero, porque *a terra chá*. Este era el misterioso comienzo de su tesis. Ha vivido la mía de forma muy próxima. Con Manuel todo son complicidades. Es Profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de La Laguna. Forma parte de ese "colegio invisible". Nos pasamos papeles, nos visitamos, intercambiamos puntos de vista, comemos juntos en ocasiones. Compartimos preocupaciones y cotidianidades. Manuel ha sido, durante el trabajo de tesis, uno de mis mejores lectores y un lector crítico, por cierto. Pertenece también al MRP y hace de animador de un Colectivo del Movimiento que pisa fuerte, como su nombre, MAVIE. En 1993 cedió un libro al Movimiento para que se lo editara. Ha estado en las tres últimas EVC.

Jaume Carbonell Sebarrosa

Le dimos el premio del "mejor bailón de salsa" en una recóndita discoteca de la ciudad de Cuenca, durante las veladas vespertinas del XIV Encuentro de MRPs. Pero esa imagen que se desborda esconde a un estajanovista meticuloso y racional; a un buido artesano de la pedagogía, que lleva siglos en el tajo. No ha querido conservar su imagen de progre de los 70 y se ha cortado la melena y rasurado la florida barba que otrora adornaba su corpulenta humanidad. Mantiene, sin embargo, la lucidez y el amor por los Movimientos de Renovación. Codirector con Fabricio Caivano de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, le conocí tardíamente en 1993, en Cuenca, donde hablamos de generalidades sobre el trabajo de tesis que estaba haciendo. Mostró mucho interés y se ofreció a pasarme el material de que disponía, ofrecimiento que nunca pudo realizarse porque cuando hice una estancia en Rosa Sensat, en Barcelona, no pudimos concretar una cita. La culpa fue mía. Me hubiera gustado, en aquella ocasión, entrevistarle formalmente. Con posterioridad hemos mantenidos algunos contactos: Congreso de Nuevas Corrientes Críticas en Educación, en julio de 1994 en Barcelona y recientemente me propuso como miembro de los MRPs para que asistiera a Cuba con una delegación preparatoria del Congreso de Pedagogía'95.

Amador Guarro Pallás

No quiero ir a Buñol, su pueblo natal. Prefiero tener una imagen idealizada de un pueblo seguramente inexistente. Algún día le dejaré la tesis para que la lea y me de su opinión. Somos compañeros de Departamento y de "asesoramiento en carretera" y juntos hemos andado ya muchas historias, escuelas, cursos y proyectos. Seguramente no es consciente de haber influido en este trabajo

porque regala intuiciones como si tal cosa, pero yo las cojo al vuelo y las rumio. Es mejor así. Me alegro de que los años empiecen a hacer su trabajo moderando su resistencia de noctambulo impenitente. Me alegro por mí, claro. Aunque su reciente formalidad se deba mismamente a la eutrapelia. De todas maneras sería insufrible un mundo sin noctívagos y sin asesores de carretera y manta. Nos conocimos en 1981 cuando, recién llegado a Las Islas, poníamos pies en polvorosa huyendo de la policía que cargó contra los que nos manifestábamos después de la intentona del 23-F y coreábamos consignas.

Pablo Santana Bonilla

¿Qué no habrá leído este meticuloso trabajador de la didáctica, esta sabia hormiguita? ¿Cuándo le pediré un remoto artículo que no tenga? Profesor del Departamento de Didáctica y compañero de despacho lo hemos hablado casi todo y compartido afanes y lecturas. A él le debo apoyo y un montoncito de sugerencias inteligentes. Me llama por teléfono para animarme. Deber ser una de las personas que más saben en nuestro hemisferio cómo son las organizaciones por dentro. Yo, que soy más viejo, veo cómo crece y cómo empieza a desbordarse. Para colmo de mis desdichas ¡sabe tocar el piano! *Play it again, Paul.*

Miguel Martínón Cejas

No fue Gobernador Civil de Tenerife, como creen algunos. Es más, siendo poeta fulmineo, erótico y vegetal, y profesor de alguna de esas literaturas del mediosiglo, no hubiera tenido tiempo para tales inopes menesteres. Poeta, digo, de estro ardiente y pausado, me recomendó que leyera *Hijos del limo*, del premio Nobel Octavio Paz, para que me enterara de lo que era la posmodernidad y aunque soy un desilusionado admirador ese personaje, no me arrepiento de su lectura. Miguel, me cuenta siempre parte de lo que lee, como para que yo lo lea, pero lo hace con elegancia, sin que me sienta incómodo. Está dispuesto a leerse esta tesis para evitar que incurra en anacolutos u otro género de solecismos. Le evitaré el disgusto. Me ha dado constantes y graciosas recomendaciones. Algún día me enseñara a escandir endecasílabos para que deje de hacer solitarios en el ordenador, como un ludópata, aunque ya sabe él que para el maestro Juan Ramón, en prosa y verso los buenos pies, los octosilábicos.

Blas Cabrera Montoya

Morena apostura. Estuvo entre los elegidos, en el Ateneo de Madrid, reivindicando una visión sociológica y crítica de la reforma educativa. Hablamos

de la tesis una vez en el bar del edificio viejo de la Universidad. ¿Cómo era que podía hacer una etnografía de un colectivo disperso de profesores? Fui alumno suyo de sociología en la Universidad de La Laguna: Durkheim, Weber, Gramsci —sobre todo Gramsci—, Poulantzas. He leído, sobre todo, sus artículos que hablan del profesorado. Me dispensa un trato deferente, como si yo fuera más viejo que él, que lo soy.

Francisco Déniz Ramírez

Producto inclasificable de la tierra. Piedras, cacharos de barro de todos los alfares, dornajos, jaulas de caña y hasta un casar de canarios finos en el patio: sus casa es casi un museo. Su amor por las plantas domésticas le ha llevado a una identificación nominal con su continente. Instrumentos de música popular corren por sus cuidadas mano. Es Profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna, pero su universidad verdadera fue herencia de la aparcería del sur de Gran Canaria y todas las vivencias de la lucha de los obreros portuarios del Puerto de la Luz de Las Palmas y del movimiento vecinal de Chaman. Escribió una tesis sobre el Movimiento Estudiantil en Canarias. Sabe más que nadie de los nuevos movimientos sociales. Nos visitamos con frecuencia y con agrado, y hablamos.

Marta Jiménez Jaén

Julio Carabañas dijo de su tesis que no era un estudio sobre el sindicalismo en España, sino que era el estudio del sindicalismo en España. Maneja las claves del análisis sociológico del profesorado. Su tesis me ha ayudado a entrar en algún entresijo y, sobre todo, su reconstrucción sociohistórica. Profesora del Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna, hemos pasado algunos tragos de la vida universitaria juntos. Siempre que me encuentro con ella en los pasillos me convoca amablemente para una reunión de algo. Navega segura, siempre cercana a la orilla izquierda.

Fernando Estévez

Profesor del Depto. de Antropología de la Universidad de La Laguna. Tuve una fugaz conversación con él en octubre de 1990 sobre etnografía escolar. Se ofreció a ayudarme en la tesis, colaboración que no he mantenido por falta de entusiasmo por mi parte. He manejado alguna de sus publicaciones y me seduce la limpieza de su estilo y la densidad de su cultura. Dicen que tiene una de las mejores bibliotecas sobre temas referentes a Canarias.

Alberto Galván Tudela

Todo el mundo sabía que Alberto hacía un estudio antropológico sobre Taganana. Debía ser el único antropólogo en cientos de kilómetros a la redonda, cuando el año 1969 oíamos, sin entender, a *la* Cordero hablar de Lévi- Strauss. Yo estaba de profesor en el Colegio de San Andrés, donde asistían alumnos transportados de ese pueblo. Durante los años 70 siempre me preguntaba por ellos. Profesor del Depto. de Antropología de la Universidad de La Laguna. Creador del mencionado Departamento desde el que impulsa la antropología moderna en Canarias, superadora de esa perniciosa división entre folcloristas y antropólogos físicos. Actualmente imparte clases de antropología educativa en el Centro Superior de Formación del Profesorado. Tuve la ocasión de discutir con él el planteamiento general de la tesis, tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos. Me dejó un tanto perplejo y turbado cuando me preguntó, qué era eso de la etnografía crítica.

Oscar Pérez Cabrera

El tiempo de la infancia es un tiempo único. Sobre todo, cuando se ha compartido. Sé que está pendiente de que lea la tesis; que no me llama por eso. El día 4 de noviembre de 1992, apunté en el Diario: "conversación con Oscar Pérez Cabrera, Director del CEP de La Laguna, sobre planes de formación de la Consejería. Me explica el funcionamiento del CEP, pero sobre todo me trasmite sus ganas de trabajar y de vincular a la Universidad en el trabajo de formación. Le paso algunos libros en inglés. Quiere que vaya una mañana a hablar con los asesores y asesoras del Centro". El encuentro con Oscar, además del interés inmediato, fue como recuperar una vieja amistad adormecida. Vivimos parte de nuestra infancia en la misma calle: compartimos pues el mundo y el tiempo infinito del juego. Estudiamos, después, nuevamente juntos Filología, precedida de aquellos inefables *comunes*. Siempre hemos mantenido algo que nunca se ha roto y cuando paseo por la Plaza de la Catedral saludo el busto exento de su tío como si lo saludara a él, con solideo.

María de los Ángeles Axpe Caballero

A pesar de ser profesora del Departamento de Didáctica en el Área de Métodos, tiene un no sé qué, entre misterioso y cordial, que atrapa. Me proporcionó un estudio sobre evaluación de una de las modalidades de formación desarrolladas por la Consejería de Educación donde aparecen cosas sobre los MRPs. Pero eso no es lo principal. Hace en la actualidad una tesis doctoral sobre metaetnografía. Lo que supone que en un futuro próximo tendremos una metadoctora. Ha leído cosas de esta tesis y me ha hecho muchas sugerencias.

Me da recomendaciones como quien no quiere la cosa. Debe ser la sintonía natural que existe entre protoetnógrafos y metaetnógrafos. Por cierto Luis Feliciano me dejó un libro de etnografía crítica de Jim Thomas que tengo que devolverle.

Conchi Riera Quintana

Amiga de la calistenia, de los gatos y de las flores. Radical, nada convencional. También va de etnógrafa. Profesora del Área de Métodos del Departamento de Didáctica de la Universidad de La Laguna. Dio un curso de música en una Escuela de Verano. Tiene libretas y libretas llenas de notas de campo. Se pasa la mitad de vida nimbada por la bruma en un colegio de Aguamansa. Yo le cuento mis dudas y ella aprovecha y me cuenta su tesis, sin piedad. El intercambio de puntos de vista puede ser catastrófico sobre todo cuando los puntos son referencias de una geometría excéntrica. Pero ella tira más bien hacia la izquierda y hacia el sur.

Ana Delia Correa Piñero

Tiene tan bien amueblada la cabeza, que es una pena que sólo le guste el *Logli-ner*. Debió ser siempre la primera de la clase. Lleva con paciencia su calidad de gomera. Ser de Junonia es tener en la palma de la mano todos los nombres que suenan con voz ancestral: Epina, Arure, Chipudes, Alajeró, Agando. Un día por el pasillo de la Universidad me explicó cómo engarzar los contextos de la investigación. Pero también tiene raíces de "niña que teje la blanca tela, de niña que teje en el telar, que borda el mapa de Venezuela y un pañuelito para llorar".

Josefina Pérez González

Profesora de EGB y promotora de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela de Magisterio de La Laguna. Tuve un encuentro casual con ella en la marquesina de la Plaza del Príncipe y una larga conversación sobre las actividades de esta asociación, sus componentes, su finalidad, su extinción.

Manuel Fernández Reyes

El anecdotario de Manolo es interminable. Maestro tardío, enamorado de las matemáticas, del PCE "de toda la vida", lo mismo tira un tabique y pinta el Colegio de su refugio de la Punta del Hidalgo Pobre, que compone la revista de la Sociedad de profesores de Matemáticas Isaac Newton, de la que es fundador y representante internacional. En la actualidad es Presidente de la Federación Estatal de Asociaciones de Profesores de Matemáticas. La Isaac

Newton participó en numerosas Escuelas de Verano y estuvo durante la primera época del Movimiento muy ligada a estos acontecimientos. Manolo llegó a asistir al I Congreso de Estatal de MRPs de Barcelona del año 83. Le pedí a finales del año 1994 que me explicara los entresijos de aquella Asociación de Antiguos Alumnos, de la que él fue también fundador.

Carmina Ganuza Artiles

Junto a Capi Jódar y M^a Dolores Baena, es la líder de ese sindicato amable e imperceptible de mujeres de ayuda mutua y resistencia que hay en el Departamento. Es un sindicato invisible, pero real. Siempre me pregunta, con prudencia, cómo lo llevo. Mal. Le he dado la lata para que me contara cosas de *cómo hablan* los niños y niñas de aquí. Terminó pasándome una resma de papeles sobre el tema. Dale recuerdos a Carmen Martel, que agradecía mi prosa y que también es *canariona*.

Juani Herrera

Me dictó una nota sobre los estudios de sociolingüística en Canarias. Luego me la escribió de puño y letra. Sabe mucho de esas cosas. Tanto o más que May. Pero yo la conozco de asambleas, de alguna huelga imposible, de reuniones con la gente que se mueve en esta institución inmóvil que es la Universidad. Tiene la rara virtud de no hablar mal de nadie, de no estar en la intriga, pero de estar en todo, para que se mueva algo. *¡Eppur si muove!*

José Luis Vera

¡Oh, my Good! Hasta ayer mismo nos contábamos las desventuras de trabajar en tesis tardías. Los cuarenta y tantos es una mala altura para este tipo de aventuras y de afanes, porque uno se vuelve demasiado rebuscón y hamletiano y bobo. Y uno duda de todo y tiene miedo a meter la pata. Y busca el origen de las cosas, como si hubiera que contarlas desde los cartagineses. Los dos fuimos maestros una infinidad de años. Ahora da clases en la Escuela de Magisterio. Pero él es rubio y con unos ojos tan azules que parecen de mentira. Es mi asesor de dudas lingüísticas inglesas. Tiene suerte de no ser alto, porque entonces sería intratable. Estando así, a la altura de uno, desborda afabilidad. Un abrazo.

Víctor Hernández Rivero

Gracias, James Dean por sustituirme en la labor docente, mientras yo me dedicaba a la investigadora —a la labor investigadora, se entiende—. Tengo una deuda gastronómica contigo y con Tatiana, por los cocidos. Quizá todo podría

quedar solucionado con un buen rivera del Duero. ¡Termina la tesis, por favor! Y no generes ningún tipo de expectación, pues el paso de los años hace que la gente piense que estás en algo definitivamente serio. Te lo digo por experiencia.

Juan Castro

Supo terminar la tesis a tiempo. Durante los peores momento, nos hicimos compañía e íbamos juntos a yantar barato por las tascas de esta Laguna que nos mata. Me regaló una palabra, que aprecio, "normópata", que hace referencia a un género de personas frecuente en nuestra profesión, obsesionadas por la normalidad y que siempre hablan de ese umbral incierto de la razón. Juan junto con Fina, Ana Moreno y Víctor Acosta aman a los *freaks*. Le debo un cuadro, pues mientras yo he estado dilatando este trabajo él ya hizo también la titularidad.

Daniel Álvarez Durán

Parece disponer de todo el tiempo del mundo. Gusta de prosear. Si fuera posible, no me importaría coronar mi testa con algún mechón ensortijado de su fulgurante crin azabache. Melanino, inteligente, parece reservado, amable. Trabaja secretamente sobre problemas de credibilidad metodológica. Algún día me enseñará a triangular como Dios manda. Saluda de mi parte a Olga Cepeda, que aunque es vecina, hace tiempo que no la veo.

Yo mismo

«Por mi parte, soy o creo ser duro de nariz, mínimo de ojos, escaso de pelo en la cabeza, creciente de abdomen, largo de piernas, ancho de suelas, amarillo de tez, generoso de amores, imposible de cálculos, confuso de palabras, tierno de manos, lento de andar, inoxidable de corazón, aficionado a las estrellas, mareas, maremotos, admirador de escarabajos, caminante de arenas, torpe de intuiciones, amigo de mis amigos, mudo de enemigos, entrometido entre pájaros, mal educado en casa, tímido en los salones, arrepentido sin objeto, horrendo administrador, navegante de boca, y yerbatero de la tinta, discreto entre los animales, afortunado de nubarrones, investigador en mercados, oscuro en las bibliotecas, melancólico en las cordilleras, incansable en los bosques, lentísimo en las contestaciones, ocurrentes años después, vulgar durante todo el año, resplandeciente con mi cuaderno, monumental de apetito, tigre para dormir, sosegado en la alegría, inspector del cielo nocturno, trabajador invisible, desordenado, persistente, valiente por necesidad, cobarde sin pecado, soñoliento por vocación, amable de mujeres, activo por

padecimiento, [pedagogo]⁵ por maldición y tonto de capirote». Más de uno habrá adivinado quién es el autor de lo que antecede, ¡me identificaba con tantas autobiografías! ¡con tantas automoribundias! Por ejemplo, me gustaba mucho la del poeta checo Jaroslav Seifert, cuando decía: «leía versos apasionadamente, me gustaba la música y siempre vagaba sorprendido de belleza en belleza. Mas apenas vi por vez primera la imagen de una mujer desnuda comencé a creer en los milagros». Pero yo no me debería definir, entre otras cosas, porque soy el autor. El autor está por encima de sus personajes, los maneja, los edulcora, los anula, los hace buenos o malos, simples o complicados, nítidos o contradictorios. Aunque esto no es así del todo, pues ya sabemos lo que le pasó a Don Miguel con Augusto Pérez en *Niebla*. Hay personajes que cuestionan al autor y no se doblegan a su capricho. No obstante he recurrido al autorretrato que de sí hizo Pablo Neruda, porque me gusta y en él me gustaría, también, sentirme retratado, aunque *mutatis mutandis* y reduciendo el producto final a una dimensión infinitesimal. Al fin y al cabo ¿quién soy yo?: un perfecto desconocido en la república de las letras pedagógicas de este país —y no me importaría seguir siéndolo un par de décadas más—. *Ningunear* de uno mismo no deja de ser un lujo, pero tal es el sino de los recién llegados.

⁵ “Poeta”, dice el poeta en el texto original.

APÉNDICE 3.

*Los afanes y los días:
diario de hablar y ver (1990-1995)*

Este *Apéndice*, dada su longitud se encuentra en un disquete, en la solapa de la contraportada interior de este Tomo II.

APÉNDICE 4.

Palabras robadas

Este *Apéndice*, dada su longitud, se encuentra en un disquete en la solapa de la contraportada interior de este Tomo II.

APÉNDICE: 5

MANIFIESTO DE LA I ESCUELA DE VERANO DE CANARIAS

La Laguna 11 de julio de 1978

Esta I Escuela de Verano de Canarias se ha desarrollado bajo el lema: "Por una nueva Escuela Canaria". El objetivo central de este documento será el dar contenidos y profundizar en el significado de dicho lema, sin pretender hacerlo de una manera exhaustiva, ni agotar el tema.

Ante todo, es necesario esclarecer que no tratamos, en este documento, de entrar en el terreno de las conclusiones programáticas, ni de introducirnos en las diversas alternativas políticas a la educación hoy existentes. Muy por el contrario, se trata, según nuestro modo de ver, de conseguir un marco de referencia válido, basado en dos características fundamentales: a) *Que sea capaz de sintetizar*, con el máximo de objetividad posibles, el *nivel de debate real alcanzado por los enseñantes de las islas*, de manera colectiva. b) Que tenga capacidad de ser un punto de partida común y colectivo DE LA TAREA EDUCATIVA FUTURA, en Canarias. Esto nos parece muy importante, si, en realidad, queremos iniciar un proceso colectivo de transformación educativa. El documento podría dividirse en dos grandes apartados: 1. Por un lado, los componentes ideológico-prácticos de esa Nueva escuela canaria que propugnamos. 2. Por otro lado, el esbozo de organización futura, es decir, el "después" de esta I Escuela de Verano. Entrando en el primero de los apartados citados, proponemos, como componentes ideológicos-organizativos de esta nueva Escuela canaria, los siguientes:

I. La Nueva Escuela Canaria será una escuela auténticamente democrática.

Entendemos que en una escuela democrática deben abandonarse y rechazarse los comportamientos e ideologías de corte autoritario. Se adoptarán, por el contrario,

aquellas conductas que tengan como base el diálogo, la reflexión y la decisión colectiva. Cabrán, por otro lado, todas las formas de pensamiento y opinión que respeten y acepten las decisiones colectivas, forjando así una nueva cultura escolar, unas nuevas relaciones educativas.

Concebimos la escuela democrática como aquella en la que la gestión del centro escolar es obra de los enseñantes, padres, alumnos y vecinos del contorno en que se inscribe dicha escuela. Creemos que la Nueva Escuela Canaria debe ser una escuela autogestionada por sus implicados, en la que la asamblea del Centro es el máximo órgano de decisión colectiva y en la que están presentes todos los sectores ya citados.

No queremos ocultar ni negar las dificultades que entraña la consecución de este tipo de escuela. Ahora bien, pensamos que esto no debe ser obstáculo para emprender la lucha por conseguirlo; más bien debe ser un incentivo.

II. La nueva Escuela Canaria será una escuela defensora e impulsora de la cultura canaria

Entendemos que la educación debe estar plenamente integrada en el contexto geográfico, histórico, político, socio-económico y cultural de la zona, país o nacionalidad en la que se imparta. En este sentido, pensamos que se impone una reestructuración de muchos planes y programas de estudio, como de contenidos e incluso de métodos. En realidad, se trata de realizar una educación que parte muy en concreto del medio donde los educandos se desenvuelven; esto conlleva la necesidad de realizar un estudio de dicho medio lo más exhaustivo y profundo que se pueda, con el objeto de adaptarse lo mejor posible a la psicología y al ambiente en el que vive el niño. De igual forma, pensamos que es muy importante la necesidad del enraizamiento de los enseñantes con la realidad canaria y más en concreto, con el pueblo o zona en la que se inscribe el centro.

Históricamente, la cultura popular canaria ha sido una cultura sometida, a la que se ha desvirtuado, mutilado y ocultado de todas las formas posibles. Por ello, pensamos que el actual proceso de identificación cultural del pueblo canario debe verse apoyado e impulsado desde nuestras escuelas, institutos, centros de formación profesional, universidad..., ya que como trabajadores de la enseñanza pertenecemos a él y con él estamos comprometidos.

III. *La Nueva Escuela Canaria será una escuela popular.*

Concebimos la escuela como un sector social al servicio del pueblo y estrechamente ligado con él en su proceso de liberación. La escuela no puede ni debe ser un ente neutral; nunca lo ha sido ni lo será. Históricamente, no ha sido más que un instrumento de manipulación y de control ideológico del bloque dominante sobre el resto del pueblo. El papel que el sistema nos ha asignado a los enseñantes, dentro de este esquema de dominación, ha sido el de dóciles agentes reproductores y transmisores de la ideología dominante. Para ello se nos ha intentado aislar del resto de trabajadores y demás sectores populares, cociendosenos una serie de privilegios que han fundamentado un status social determinado.

Hoy estamos en condiciones de objetivar esta situación y de tomar postura en torno a ella.

IV. *La Nueva Escuela Canaria será nueva y científica*

Nueva, en el sentido de que rechazará los contenidos, métodos, ideología y comportamientos de la escuela tradicional. Por el contrario adoptará métodos activos, de participación; fomentará la creatividad y el libre desarrollo de las capacidades individuales y colectivas, el carácter solidario de la relaciones educativas, el equilibrio entre la actividad manual y la intelectual, etc...

Científica, en el sentido de que promoverá la investigación colectiva desde el aula, escuela, zona... rechazando el concepto y la práctica de investigación como coto de trabajo de determinados profesionales.

Por otro lado, suscitará encuentros de enseñantes, dirigidos a intercambiar experiencias educativas, a perfeccionar la labor profesional y a poner en común aquellos problemas, dificultades, perspectivas y logros que se vayan mostrando a lo largo del quehacer educativo.

Propuesta de organización futura

I. Proponemos dos órganos de funcionamiento:

1. *Equipos de trabajo:* organizados por zonas, islas y centros de interés o áreas y con plena autonomía en el funcionamiento interno.
2. *Centro de Coordinación de Investigaciones Educativas de Canarias,* con las funciones siguientes:
 - a. Coordinación de los equipos de trabajo formados en esta I Escuela de Verano.
 - b. Ofrecer posibilidades de información sobre materiales de trabajo, archivos de material y actividades, iniciativas llevadas a cabo, etc;
 - c. Centralizar datos sobre las investigaciones que se llevan o se preñan realizar;
 - d. Facilitar lugares de reunión a los enseñantes interesados en la renovación educativa; e. Planificar actividades de perfeccionamiento de los enseñantes;
 - f. Organizar las Escuelas de Verano;
 - g. Facilitar la publicación de los trabajos educativos que interesen ser difundidos entre los enseñantes.

II. Características del Centro de Coordinación e Investigación Educativa:

- a. Unitaria, en cuanto que recoge la pluralidad de los enseñantes;
- b. Democrática;
- c. A nivel de País Canario;
- d. Permanente;
- e. Independiente de cualquier entidad pública o privada;
- f. Globalizante, en cuanto que no excluye del planteamiento de renovación pedagógica, la lucha a nivel reivindicativo;
- g. Con exigencia científica.

APÉNDICE: 6

TEORÍA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD CAPITALISTA DE MARX, SEGÚN EL ESQUEMA DE B.FAY⁶

I. UNA TEORÍA DEL FALSO CONOCIMIENTO

(1) *La teoría de la alienación y la crítica de la economía política*: La autocomprensión que las personas tiene en la sociedad capitalista se manifiesta en estar ilusionado en cosas que toman forma en su propia actividad -como Dios, el mercado, el estado- al ser objetos independientes de ellos mismos y a los cuales deben obedecer. En el pensamiento económico y en otras ciencias sociales se refleja esta alienación en la referencia a las relaciones sociales.

(2) *La teoría de la ideología*. Aquí la relación entre el orden social capitalista y las ilusiones que hemos discutido en la subteoría nº 1 se retoma, mostrando cómo ese orden provoca esas ilusiones y cómo, en consecuencia, esas ilusiones son funcionales para el mantenimiento de ese orden.

(3) *La teoría del homo faber y de la sociedad comunista*. Aquí está presente la comprensión de los humanos como animales práticos que se crean así mismos en el proceso de recreación de la materia y de las condiciones sociales de su propia existencia. Muestra cómo sólo en la sociedad comunista esta actividad puede ser plena, libre y expresión de la autoconciencia.

II. UNA TEORÍA DE LA CRISIS

(4) *La teoría de las contradicciones sociales*. Se hace una relación general de la crisis, empleando los conceptos de fuerzas de producción y relaciones de producción.

(5) *La teoría de la crisis del capitalismo*. Aquí se aplica la teoría de la crisis descrita en la subteoría nº4 al la sociedad capitalista, en términos de caída de los beneficios y de la polarización de clases -que se deben al incremento de la pauperización de la clase obrera y al proceso de monopolización del capital.

⁶ Tomado de Fay, B. (1987). *Critical Social Science*. Cambridge: Polity Press, 34 y ss

(6) *La teoría de la acumulación capitalista y la teoría de clases.* Aquí ofrece Marx una descripción histórica de la crisis que hemos discutido en la subteoría nº5, utilizando las nociones generales de capital y trabajo y la de clases asociada a ellos. Es central en esta descripción la emergencia de artículos de producción, la producción de plusvalía, la creación de beneficios, y el antagonismo de clase basado en la esfera política, económica y cultural.

III. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

(7) *La teoría de la conciencia de clase.* Aquí se hace una descripción de los procesos por los que los miembros de la clase obrera llegan a verse a sí mismos como miembros de esa clase, en oposición directa no sólo a los miembros de la burguesía, sino del propio capitalismo. Esta descripción contiene una discusión sobre el rol educativo de los miembros del Partido Comunista

(8) *La teoría de la socialización.* Aquí se muestra cómo las condiciones cambiantes de la organización del capitalismo hacen posible el desarrollo de la conciencia de clase que hemos visto en la subteoría (7). Estas condiciones incluyen la emergencia de la concentración de empresas, de cooperativas de trabajadores, de sindicatos, y la mecanización de la producción así como el colapso general del sistema económico como se vio en la subteoría (5).

IV. UNA TEORÍA DE LA ACCIÓN TRANSFORMADORA

(9) *La teoría de la praxis revolucionaria.* Se detallan los aspectos de la sociedad capitalista que deben ser cambiados para crear la sociedad comunista. Específicamente, las instituciones de propiedad privada, el mercado, y el Estado que debe ser eliminado, y como deben ser reemplazados por formas cooperativas y conscióslly directed labor.

(10) *La teoría del partido y de la acción política.* Se hace un retrato de la relación entre aquellos ilustrados por la teoría que han formado ellos mismos una institución social (el Partido Comunista), la audiencia potencial de esa teoría (los miembros de la clase obrera) y las fuerzas de la dominación (incluido el Estado). Este retrato contiene algunas vagas indicaciones a modo de estrategias para ser empleadas por el Partido de cara a lograr la educación de la clase obrera discutidas en la subteoría nº7 y la praxis revolucionaria vista en la subteoría nº9. (34-36)

La teoría de Marx sobre el capitalismo es una teoría crítica que busca no sólo explicar o interpretar el mundo sino que aspira a transformarlo por medio de una praxis revolucionaria. Cumple los requisitos puestos por Fay, en el sentido de que contiene las cuatro grandes teorías diseñadas en su modelo y las subteorías correspondientes. Para él es un ejemplo cualificado de teoría crítica. Lo cual no quiere decir que hoy tenga validez absoluta y describa el capitalismo actual de forma correcta. Esta es otra cuestión.

APÉNDICE: 7

EJEMPLOS DE APLICACIÓN DEL MODELO DE B. FAY A LA EDUCACIÓN PROPUESTOS POR S. KEMMIS¹

Ejemplo 1: La educación de aborígenes

Veamos el contenido del esquema básico de Fay de ciencia social crítica aplicado a los proyectos de I-A en la educación de aborígenes y en la formación del profesorado. Para hacerlo de forma más comprensible recordaremos el enunciado que de cada teoría y subteoría hace Fay para a continuación reproducir la aplicación que hace Kemmis al caso concreto que nos ocupa:

I. Teoría del falso conocimiento

(1). Demuestra la forma en que la autointerpretación y el autonocimiento de un grupo de personas es falso (en el sentido de que fracasa en cuanto que no responde a las experiencias de vida de los miembros del grupo) o incoherente (por ser internamente contradictorio) o ambas cosas a la vez. Este conocimiento es conocido en ocasiones como *crítica de la ideología*

Aplicado al proyecto con aborígenes australianos, nos encontramos con que los participantes aborígenes se daban cuenta de que el conocimiento de sí mismos como pobres alumnos en el colegio no coincidía con el conocimiento de sí mismos como estudiantes aventajados en su propia cultura; se daban cuenta de que algo en el aprendizaje escolar les resultaba hostil para sus intereses. Del mismo modo sus expec-

¹ Tomado de Kemmis, S. (1992), *Ciencia Social Crítica y Ciencia Crítica de la Educación*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción, celebrado en Valladolid del 2 al 4 de marzo

tativas sobre los beneficios económicos y culturales de la enseñanza no se correspondía con su experiencia; encontraban difícil conseguir el éxito en el colegio y aquellos que lo lograban no obtenía la recompensa que esperaban; Por el contrario, con frecuencia experimentaban confusión, frustración, y alienación con respecto a sus propias comunidades y cultura

- (2). Explica cómo los miembros de este grupo comenzaron a adquirir sus propios errores y cómo estos se mantienen.

Aplicado al proyecto con aborígenes australianos, nos encontramos con que la amplia experiencia en la enseñanza y el trabajo con profesores no aborígenes que no entendían o compartían su cultura habían originado entre estudiantes y adultos aborígenes la opinión de que sus conocimientos eran muy pobres; gradualmente llegaron a entender cómo los profesores han creado y mantenido estos conocimientos a través de sus planes de estudio y prácticas docentes.

- (3). El autor los contrasta con un auto-conocimiento alternativo y muestra cómo esta alternativa es superior.

Aplicado al proyecto con aborígenes australianos, nos encontramos con que el autoconocimiento alternativo de ser alumnos competentes se evidenciaba al aprender dentro de la cultura aborígen, la experiencia con los profesores que exploraban y utilizaban lengua aborígenes, prácticas y formas de interrelación demostraba cómo ellos podían ser competentes al adquirir "los conocimientos escolares" cuando estos eran convenientemente presentados; este autoconocimiento alternativo se mostraba claramente superior puesto que ofrecía acceso, tanto a la cultura aborígen como a la cultura no aborígen.

II. Una teoría de la crisis.

- (4). Explica lo que es una crisis social

Aplicado al proyecto con aborígenes australianos, nos encontramos con que una crisis existe cuando las instituciones sociales no operan de forma funcional, causando fragmentación social e insatisfacción y conducen a la destrucción de las formas de vida estimuladas en la cultura. Cuando el conocimiento y la cultura, las familias y las comunidades aborígenes se ven fragmentadas por la existencia de un conflicto, surge la crisis

(5). Indica cómo una sociedad concreta se encuentra en crisis. Esto requeriría examinar la insatisfacción experimentada por un grupo de personas y demostrar que estos sentimientos amenazan la cohesión social y que no pueden ser mitigados, dada la organización básica de la sociedad y el autoconocimiento de sus miembros

Aplicado al proyecto con aborígenes australianos, nos encontramos con que el colegio como institución resulta un fracaso (ausencias injustificadas, vandalismo, fracaso escolar y otros signos de mal funcionamiento que resultaban evidentes); Como consecuencia, se rompían las relaciones sociales entre las familias y en los clanes; la vida escolar interrumpía prácticas sociales e institucionales claves (como por ejemplo, ceremonias relevantes); Las crisis en las relaciones convertía el sistema de vida autóctono en un sistema de vida occidental que se ponía de relieve en los niños en edad escolar, en detrimento de la cultura aborígen, la cual era considerada como una alternativa al sistema más que como forma de ampliación de dicho sistema.

(6). Proporciona una evolución histórica de esta crisis, en parte, en relación con el conocimiento erróneo de los miembros del grupo y, en parte, en relación con las bases estructurales de la sociedad.

Aplicado al proyecto con aborígenes australianos, nos encontramos con que la historia de estas relaciones se entendía desde la perspectiva histórica de la colonización de los blancos, de la vida en la misión, y de los desordenes interculturales propios de la vida de una sociedad dominada prioritariamente por lenguas prácticas e instituciones no aborígenes. Estos hechos se ponían de manifiesto en crisis de la identidad personal, en las relaciones sociales y en formas de vida resquebrajadas por valores en conflicto, modelos de vida y trabajo. La lengua inglesa, las prácticas sociales no aborígenes y las instituciones no aborígenes (la iglesia, el Colegio, las agencias de bienestar social, etc.) fueron consideradas como los desencadenantes históricos de efecto acumulativo que produjeron la crisis.

III. Una teoría de la educación.

(7). Ofrece una relación de las condiciones necesarias y suficientes para el tipo de ilustración concebido por la teoría.

Aplicado al proyecto con aborígenes australianos, nos encontramos con que La teoría de las "dos formas"o educación Ganma, ofrecía una forma de interrelación entre los modelos educativos aborígen y no-aborígen; la presencia de las comunidades

en los colegios ofrecía vías para explorar y compartir los criterios de cómo se podía articular y realizar este tipo de educación; la participación general en el debate, decisión y realización de proyectos bajo el control aborígen especialmente, ofrecía la forma de recobrar el sentido de la identidad y de la integridad a través del desarrollo del conocimiento y cultura aborígen, como cimientos sobre los cuales se podrían fundamentar y relacionar el conocimiento y las costumbres no aborígenes y no de modo inverso, tal y como la Iglesia y el Colegio habían intentado hacer. La educación del profesor aborígen llegó a ser reconocida como un elemento importante en la comunidad (tanto en la educación infantil como en la educación de adultos). La participación de profesores aborígenes entre el profesorado del centro y el nombramiento de un director aborígen se consideraba de suma importancia en los modelos educativos y en el tipo de enseñanza que se estimaba más efectivo para los niños de la comunidad.

(8). Muestra que en la situación social actual se satisfacen estas condiciones.

Aplicado al proyecto con aborígenes australianos, nos encontramos con que la preocupación de la sociedad era tan intensa que los líderes de la comunidad y otros miembros de la misma se vieron obligados a actuar. Se podía acudir a los simpatizantes y consejeros externos para reinterpretar las lenguas prácticas e instituciones no aborígenes de forma que pudiera establecerse una conexión con el conocimiento y cultura aborígen. El profesorado aborígen del colegio y los miembros de la comunidad que actuaban fuera del mismo unieron sus fuerzas para combatir de forma pactada la crisis. Se consideraba que el programa ofrecía cierta similitud con otros esfuerzos y contiendas acaecidos previamente, como la contienda por establecer el control aborígen de la tierra, por mantener y desarrollar la cultura y la contienda establecida frente a la enfermedad y la pobreza. La reconstrucción del colegio llegó a considerarse como un proyecto que podía ser parte de esas contiendas más generales por la tierra y por la cultura. La educación del profesor aborígen llegó a ser una realidad. Comenzó a desarrollarse de modo que estableciera relaciones más fuertes concernientes a la educación con la comunidad aborígen; y comenzó a desarrollarse en las "dos formas", formas que acentuaban la evolución de los profesores dentro y fuera de su propia cultura.

IV. Una teoría de la acción transformadora.

(9). Aísla estos aspectos de una sociedad que debe cambiarse si se pretende resolver la crisis social y se pretende disminuir la insatisfacción de sus miembros.

Aplicado al proyecto con aborígenes australianos, nos encontramos con que se clarificó el papel de los colegios en la comunidad; se clarificaron, así mismo, las relaciones entre los problemas escolares y otros problemas de índole social, cultural, económico y político; comenzaron a ser consideradas y atendidas las formas en que el colegio podía contribuir a resolver estos problemas, especialmente por medio del control aborígen y la auto-determinación del centro. Comenzaron a ser formulados el modo de articular los problemas, cómo organizarse para la acción; las primeras exploraciones de problemas menores demostraban que se habían establecido las directrices para una transformación y que éstas resultaban provechosas.

(10). Establece un plan de acción, indicando las personas que van a ser los "portadores" de la transformación social anticipada y proporcionando, al menos, una idea general de cómo se puede hacer esto.

Aplicado al proyecto con aborígenes australianos, nos encontramos con que un "grupo de acción" de profesores del colegio entabló relaciones estrechas con una comunidad base del Consejo Escolar la cual incluía líderes importantes de la comunidad, representantes de familias y clanes. Se intensificaron las relaciones entre el Consejo Escolar y otras estructuras políticas de la comunidad. Las reuniones y los debates en la comunidad fortalecieron y mantuvieron el ímpetu durante la confección de todo el proyecto. Las áreas de promesas específicas como la educación bilingüe y el plan de estudios de matemáticas requerían un acción inmediata aunque también se prestó la atención debida a problemas más fáciles de resolver con el propósito de que estos problemas y temas más sencillos pudieran servir de guía y referencia a la hora de resolver problemas de más envergadura, problemas significativamente controvertidos. Los profesores los padres y los estudiantes contaban con el apoyo de los líderes de la comunidad, de las familias y de los clanes. A los participantes no aborígenes se les otorgaron funciones específicas que jugaban un papel importante a la hora de dirigir sus esfuerzos en el proyecto de reconstrucción, siempre bajo control aborígen y autoridades competentes.

Ejemplo 2: La crisis de la investigación educativa contemporánea

Pero Kemmis, también, aplica el esquema de Fay a la interpretación de la crisis de la investigación educativa contemporánea en los siguientes términos: (los números entre paréntesis hacen relación al número correspondiente de las subteorías de Fay)

(1). La investigación educativa no ha satisfecho sus demandas; los investigadores no han tenido el impacto que pensaban y algunos de los resultados de la investigación han sido contradictorios. Los resultados de la investigación han sido usados de forma no prevista por los investigadores. Los resultados de la investigación son contradictorios al servir a los intereses propios de los investigadores cuando el propósito es servir intereses sociales más amplios. Obras como *Becoming critical* proporcionan una crítica relevante de principio de 1980: la teoría postmodernista pone en cuestión algunos de esos argumentos y suscita varias dudas sobre el potencial y las limitaciones de la investigación educativa. Se desacredita la objetividad como ampliación, aunque una gran parte de la investigación sigue aceptándola y los mecenas de la investigación parecen contar con ella, incluso donde los resultados de la investigación son utilizados de forma selectiva para vocingleros propósitos políticos. Alguna de las explotaciones de la teoría postmodernista ha creado un sentido de pesimismo, cinismo y desesperación en teóricos e investigadores de la educación.

(2) La historia de la investigación educativa y las biografías de investigadores de la educación muestran cómo las ideas actuales, aunque controvertidas, han llegado a dominar el discurso contemporáneo, prácticas y formas de organización del trabajo de investigación educativa. Los intereses de los investigadores de la educación, más que los intereses de aquellos comprometidos con la educación, han sido con frecuencia primordiales en el desarrollo de la teoría educativa y en el desarrollo de los planteamientos y métodos de investigación. Las instituciones de investigadores de la educación, tanto estatales como institucionales (entre ellas las universidades) valoran el volumen de producción en la investigación en términos que no coinciden con el desarrollo y los intereses de la educación y de la sociedad. Los periódicos y las organizaciones profesionales no miden el éxito en términos de impactar en el desarrollo de una sociedad educativa, sino en términos de los intereses de los investigadores profesionales y sus organizaciones respectivas.

(3) Las aspiraciones de lograr un impacto en la sociedad y en la educación son inevitables, incluso cuando los logros reales son difíciles de determinar. La crítica de las relaciones sociales y de la investigación educativa -la "economía política" de la investigación- sugiere que los modelos alternativos de discurso, las formas de práctica de la investigación y el tipo de relaciones entre investigadores e investigados (y entre la investigación y la educación y entre la investigación y la sociedad) pueden preverse aunque su realización, en las condiciones existentes no resulta fácil.

(4) La crisis surge cuando la investigación educativa se muestra ineficaz, irrelevante, sin consecuencias ni resultados o se presta al servicio de intereses existentes; cuando los investigadores encuentran su trabajo burocratizado y alienante; cuando encuentran que su trabajo contribuye a la fragmentación y a la insatisfacción en su profesión y la vida cotidiana de los colegios y de las comunidades escolares.

(5) La comunidad investigadora sufre las consecuencias a nivel personal y a nivel social, por grupos de investigadores profesionales y no profesionales. Esta insatisfacción general contribuía a la crisis en las relaciones sociales entre investigadores e investigados, entre los investigadores y las autoridades estatales y entre los investigadores y las comunidades en las que vivían y trabajaban. La forma en la que la investigación está organizada y consolidada tiende a que el trabajo crítico resulte muy difícil de realizar, y es más fácil que tienda a servir los intereses del Estado que a los intereses particulares de colegios y grupos de la comunidad. Los investigadores se sienten comprometidos y confusos, y se magnifica la crisis de la legitimidad en el Estado, a pesar de los esfuerzos de los investigadores por encontrar planteamientos educativos y planteamientos de investigación mejor justificados.

(6) La historia en la investigación educativa ha sido, y está siendo, examinada por varios grupos para demostrar cómo los intereses de los investigadores de la educación y sus mecanismos han desfigurado la investigación, las vidas y el trabajo de los investigadores y sus aspiraciones de contribuir al desarrollo de una sociedad más sensata, más justa y más satisfactoria. Las conexiones entre el conocimiento falso de los investigadores y las instituciones y estructuras sociales que gobiernan, dirigen y configuran la investigación educativa, están siendo recuperadas y analizadas de forma crítica. Cada vez más se considera a la investigación como un campo configurado ideológicamente por parámetros que sirven a intereses particulares de clase, sexo, raza, estado y nación.

(7) Los investigadores debían participar activamente en la reconstrucción de discursos prácticos y formas de organización de investigación educativa; debían refle-

jar cómo su propio conocimiento estaba relacionado con un desarrollo más amplio de la teoría social que sirviera, así mismo, para ampliar los movimientos sociales. Debían examinar de nuevo la relación entre su trabajo y las transformaciones sociales, económicas y políticas que ya se habían producido en la sociedad. Pueden hacer esto por medio de la educación personal que compromete a trabajar no sólo con otros investigadores y con las autoridades estatales, sino también, con los estudiantes, los profesores, los padres y demás coparticipantes en el proceso de investigación, con el propósito de conseguir acciones concretas en el desarrollo educativo y social. Pueden construir conexiones entre la educación, la investigación y los movimientos sociales.

(8) A pesar de las normas establecidas, las prácticas administrativas y las estructuras del sistema y, a pesar de los intereses creados entre los profesionales de la investigación educativa, en las instituciones educativas y en la sociedad y el estado en general, los investigadores reconocían que todavía poseían el conocimiento, los valores, formas de vida y formas de organización institucional que les permitía ejercitar la libertad académica en favor de intereses sociales más amplios, reconocían que esas capacidades subyacentes son un privilegio frente a la amenaza y merece la pena conservarlas y hacerlas extensivas a las necesidades de la sociedad contemporánea. Tienen capacidades y recursos que les permiten organizarse para las tareas de reconstrucción de la investigación educativa, de la educación y de la sociedad en la vida cultural, económica y política. Pueden formar alianzas con otros que participen de estas mismas aspiraciones dentro de los diversos movimientos sociales.

(9) Los investigadores pueden adoptar formas prácticas de investigación que resulten más abiertas y participativas. Pueden identificar instituciones claves que requieran crítica y reconstrucción. Pueden intervenir localmente para cambiar el método de investigación en colegios, grupos de profesores organizaciones profesionales y autoridades estatales. Pueden cambiar las líneas de la calidad de la investigación y en los resultados deseables de forma que las repercusiones en la educación y en la sociedad sean el centro de interés por excelencia. La investigación-acción emancipadora ofrece una vía social para su ejecución. Puede ser provechosa para cambiar métodos, hábitos y formas de organización.

(10) Algunos grupos de investigadores individuales han comenzado este trabajo de forma muy sencilla. Las asociaciones profesionales organizan "formas" para fomentar las ideas, los hábitos y las formas de organización social, de modo adecuado. Se están fraguando nuevas alianzas entre investigadores y profesores, entre investigadores y comunidades escolares, entre investigadores, administraciones educativas y políticas. El papel de los investigadores en la educación

en la sociedad en general puede ser utilizado par actuar de forma particular La responsabilidad de mejorar la educación por medio de la investigación puede extenderse a otras capas y movimientos sociales que tienen, asimismo, un cariz educativo; esta reivindicación puede contar con el apoyo de los investigadores profesionales, pero no se puede consolidar sólo y únicamente por medio de los proyectos y las actividades de la investigación profesional Las asociaciones profesionales para la educación y la investigación educativa puede adquirir el compromiso de transmitir estas ideas, hábitos y formas de organización a una mayor audiencia, pero debe trabajar con otros grupos y organizaciones en un marco social más amplio. La formación del profesorado ofrece la oportunidad de difundir la práctica de la investigación educativa crítica y la ciencia crítica de la educación.

APÉNDICE: 8

NUEVOS ELEMENTOS DEL MODELO INICIAL DE CIENCIA SOCIAL CRÍTICA DE B. FAY

La ontología de la actividad, debe ser complementada con una ontología de la corporeidad, de la tradición, de la historicidad, de la incrustación. Y su idea de la razón debe ser modificada para que refleje sus limitaciones inherentes. Una síntesis de estas ontologías que complementan el esquema propuesto es el que ofrece Fay. A la ciencia social crítica le haría falta incorporar:

I. Una *teoría del cuerpo* que

1. desarrolle una relación explícita de la naturaleza y del papel de las disposiciones y conocimientos somáticos
2. formule un teoría de la terapia del cuerpo
3. diga la límites de las disposiciones inherentes y del conocimiento somático tiene en la liberación

II. Una *teoría de la tradición* que

4. Identifique qué partes de una tradición particular son, en cualquier momento, cambiables;
5. identifique qué partes de una particular tradición son, en cualquier momento, no cambiables o difícilmente cambiables;

III. Una *teoría de la fuerza* que

6. desarrolle una relación de las condiciones y uso de la fuerza en una situación política y social determinada
7. reconozca explícitamente los límites de la efectividad de una teoría crítica frente a ciertas formas de fuerza

IV. Una teoría de reflexividad que

8. de una explicación de su propia emergencia histórica, y que en esta se retrate a sí misma como una parte necesaria de la construcción de una situación histórica.
9. explícitamente rechace las aspiraciones trascendentales mirando la experiencia de todos los humanos (o a todos los miembros de la clase obrera, o a todas las mujeres, o a todos los negros, o algún otro subgrupo humano identificado como oprimido) y deje cualquier pretensión de captar la esencia de la liberación
10. ofrezca una relación de las formas en las cuales es inherente y esencialmente contextual, parcial, local e hipotética. (Fay, 1987: 213)

Si este esquema lo añadimos al esquema inicial tendremos un nuevo esquema más completo. Tendremos incluso un posible plan de trabajo para el desarrollo futuro de la ciencia social crítica. Al introducirlo proponemos un análisis de los límites históricos en el desarrollo impuesto a la teoría misma y a sus miembros. Solo un ciencia social crítica capaz de corregir sus lagunas, errores y limitaciones es la que podrá hacer frente a la naturaleza siempre ambigua de la existencia humana.

Una ciencia social crítica verdadera es aquella que posee una visión estereoscópica que reconozca cada situación a la vez como perdida y ganada, [Es necesario incorporar] esta visión dual, si no la teoría crítica puede degenerar hacia el dogmatismo o hacia el quietismo. (Fay, 1987: 215)

APÉNDICE: 9

ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS ESCUELAS DE VERANO Y DE OTRAS ACTIVIDADES DEL MRP.

Las actividades del MRP Tamonante, que trataré de analizar aquí, abarcan sólo el conjunto de acciones encaminadas a la formación del profesorado en sentido amplio: conferencias, cursos, seminarios, jornadas, exposiciones, presentaciones de libros, mesas redondas. Conjunto de actividades que se desarrollaban de manera especial en las Escuelas de Verano de Canarias. Excluyo de este análisis del contenidos de estas actividades, el trabajo de los colectivos estables del MRP, las reuniones internas, asambleas, congresos, encuentros Estatales, reuniones de la Mesa Estatal y otros tipo de actividades, como por ejemplo el trabajo de elaboración de la revista.

Me interesaba sobre todo estudiar la cualidad y el color de estas actividades, más que el número —aunque inevitablemente he de referirme a él—. Es decir, me interesaba ver las tendencias u orientaciones de este tipo de actividad. En concreto abordaré de forma sucesiva, las siguientes cuestiones: qué abanico de temas abordan; a quién van dirigidas predominantemente; cómo se presentan, cuál es su formato; y si tienen una orientación hacia la práctica de la docencia, si enfatizan los aspectos teóricos o políticos de la educación. Con respecto a esta orientación también me interesaba ver en qué medida tocaban temas relacionados con la realidad canaria².

Para la obtención de los datos he recurrido a la lectura de los programas de los cursos, donde se describe su contenido y sus objetivos³. Esto me ha procurado la

² No he tenido en cuenta la dimensión temporal de las actividades, algunas de las actividades desarrollados durante las EV tenían una duración de 25 horas, como muchos cursos y talleres. Otras, sin embargo, tenían una duración más limitada, como por ejemplo las conferencias, o las mesas redondas.

³ El trabajo sobre estas actividades es el resultado del análisis de los Programas de actividades del MRP. Es por tanto una reconstrucción documental. En este sentido me he encontrado con dificultades insalvables a la hora de contabilizar estas actividades, de conocer su naturaleza y orientación, pues en muchas ocasiones no existe constancia documental sobre determinados eventos o la que existe es muy parcial. No dispongo, por ejemplo de la relación de cursos y talleres de la 12 EVC, y por más que me he esforzado me ha sido imposible dar, si quiera, con el Programa. De todas formas, la mejor documentación disponible es la relacionada con las actividades que desarrolló el Movimiento en las Escuelas de Verano de Canarias, celebradas con carácter anual en el mes de julio hasta el año 1988 y en el mes de septiembre a partir de entonces. Así y todo, los Programas,

posibilidad de ver las tendencias en las que se mueven y aproximarme al volumen que puede marcar el énfasis y el interés del MRP por dar mayor importancia a determinadas áreas temáticas frente a otras. Desarrollaré pues el análisis atendiendo a cuatro cuestiones: los temas abordados por esas actividades, el nivel del profesorado hacia el cual van dirigidas, el tipo de actividad y, finalmente, su orientación. Insisto en que lo creo más relevante es el análisis del contenido temático y la orientación teórica de las dieciocho Escuelas de Verano de Canarias. En cada uno de los cuatro tópicos, presentaré, primero, los datos; haré, si cabe, un comentario descriptivo de los mismos; pasaré a su análisis, y concluiré con algunas conclusiones que se pueden extraer de ese análisis.

El primer vaciado de datos lo hice a partir de la aplicación de la *Tabla 1* a cada una de las 18 Escuelas. Por motivos de espacio y brevedad sólo reproduzco la de la 1ª EVC, realizada en 1978.

Parece obvio que la origen, implantación y difusión de las EVC, como otras del Estado, se debió a una combinación de factores, tanto externos al propio Movimiento como a factores internos. Pero decir esto no es decir demasiado. El análisis temático de las EV debería aportar luz sobre esta obviedades. Decir exclusivamente que las EV tuvieron éxito por la coyuntura socio-educativa, es contar a medias la historia. Yo creo que la EV supieron generar un considerable entusiasmo en un sector del profesorado porque sus contenidos conectaban con las necesidades profundas del profesorado. Porque tuvieron muy claro desde el principio que la práctica debía ser el principio rector de toda actividad de formación y a partir de ese referente la participación democrática, su carácter horizontal les conferían un atractivo especial. Así los contenidos, los "temas" abordados por los EV eran tópicos fuertemente solicitados por el profesorado, a esto habría que añadir que suscitaban el compromiso individual y colectivo. Esta puede ser la cara amable de este asunto. Sería bueno recordar también que por aquel entonces y durante algunos lustros la Pedagogía Oficial y Académica o miraban para otra parte o estaban obnubiladas por los enfoques técnicos más fuertes, dominantes a nivel internacional.

Tabla, 1 .ANÁLISIS TEMÁTICO Y ORIENTACIÓN GENERAL DE LA 1ª EVC

editados a imprenta, son resúmenes que no incluyen la totalidad de las cosas que se hacían durante las Escuelas. Se pierde así la posibilidad de computar actividades ciertamente sugerentes, que complementan el resto de actividades. Esta documentación sobre las EVC se completaría con las *Memorias* que los organizadores debían presentar a la Administración. Tampoco he podido acceder a su totalidad por no haber constancia de ellas en los archivos del Movimiento de Renovación. No obstante estas dificultades, lo que me interesaba con este análisis era tener constancia de la orientación general de la actividad del MRP, no tanto la cuantificación exhaustiva de todas y cada una de las actividades: ver la tendencia, captar sus líneas maestras. Esto, a pesar de la parcialidad de los datos, creo que ha sido posible hacerlo con ciertas garantías empíricas y, por lo tanto, no sobre la base de elucubraciones o impresiones más o menos acertadas del que esto suscribe y que ha asistido a muchos de estos eventos.

	Nº de actividades	Destinatarios		Formato				Orientación			
		E	B	C	T	D	S	M	Ca	T	P
1. Matemáticas	2	2	2	1	1			2			
2. Naturales, ecología	4	3	4	2	1	1		3	1		2
3. Sociales	7	3	5	5		2		3	7		1
4. Lenguaje, literatura, idiomas	10	10	1	9	1			10	1	1	
5. Exp. corpor. (EF, psicomt, tea.)	6	6	1	5	1			6			
6. Música, danza, folklore	2	2	1	2				2	1		
7. Ex. artística, artesanía, tecnol.	3	2	1	2		1		3			
8. Educación para la salud	1	1		1				1			
9. Género, coeducación, sexuali.	1	1		1				1			
10. Medios de enseñanza	2	2	1	2				2		1	
11. Educación Infantil											
12. Unitarias, educación rural	1	1				1					1
13. Educación Especial	1	1		1				1		1	1
14. Adultos, APAS	1	1	1	1				1		1	
15. Procesos psico-sociales	2	2	1	2				2			
16. Procesos de cambio curricular	3	3	3			3			1	2	2
17. Sociopolíticos y profesionales	5	5	5			5			3		5
TOTALES	51	45	26	34	4	13	-	37	14	6	12

Áreas temáticas de las actividades de las EVC

Como muestra la *Tabla 1* y la *Tabla 2*, las actividades de las EVC las agrupé temáticamente en torno a un conjunto de diecisiete categorías, que aparecen enumeradas en la columna izquierda⁴. Las diez primeras pueden asimilarse y reagruparse

⁴ Inicialmente utilicé una rejilla de 33 categorías temáticas, en torno a las que fui clasificando las actividades. Posteriormente me pareció que este número excesivo no contribuía a clarificar las tendencias temáticas y la orientación de las EVC, por lo que reagrupé las categorías en las 17 actuales, y éstas, a su vez, en tres macrocategorías con mayor capacidad de inclusión: áreas curriculares, niveles educativos, temas psico-sociales, curriculares y políticos. El objeto de esta simplificación no fue otro que el de reducir la multiplicidad de categorías y la dispersión de los datos. El inconveniente que lleva esta

entorno a distintas *áreas curriculares*: matemáticas, ciencias físico-naturales, ciencias sociales, lenguaje, expresión corporal, psicomotricidad, música, expresión artística, educación para la salud, educación sexual y medios de enseñanza.

Un segundo conjunto de categorías estaban formados por actividades agrupadas en torno a *niveles educativos* específicos como: educación infantil, unitarias y educación rural, educación especial, compensatoria, educación de personas adultas y APAS.

Aparece también un tercer grupo de actividades clasificadas en torno a otros tópicos no estrictamente ligados a las disciplinas o materias que constituyen el núcleo de los aprendizajes escolares: actividades desarrolladas en torno a procesos psicosociales, procesos de cambio curricular y temas sociopolíticos y profesionales. Trataré, en primer lugar de describir cada uno de los apartados o temas en que he clasificado el millar de actividades desarrolladas por el MRP en las 18 Escuelas de Verano de Canarias realizadas hasta la fecha, para posteriormente pasar a su análisis. El orden que sigo en la descripción es el que aparece en la *Tabla 2, Número de actividades por categorías temáticas en cada una de las Escuelas de Verano de Canarias*⁵:

1. *Matemáticas*, forman un conjunto de 34 actividades, en torno a la enseñanza activa de las matemáticas en las escuelas.

2. *Naturales, ecología* (79 actividades en total), tópico que incluye actividades que abordan distintos aspectos de la enseñanza de las ciencias físicas, químicas y biológicas. Algunas de estas actividades estaban propuestas también en conexión con la Reforma y con el resto del curriculum. Las *aulas de la naturaleza*, por ejemplo tenía un fuerte componente interdisciplinar. También he incluido en este apartado los temas medioambientales y de ecología (22 actividades);

3. *Sociales* (77 actividades), que incluyen temas sobre enseñanza de la historia y la geografía. También están presentes, en el cómputo, actividades que aparecen como investigación del medio (muchas de carácter interdisciplinar), o actividades, por ejemplo, relacionadas con los aspectos museísticos de la cultura, conservación del patrimonio. También incluí las actividades relacionadas con el consumerismo y la educación para la paz.

4. *Lenguaje, literatura, idiomas* (90 actividades): en este apartado incluye las actividades relacionadas con la enseñanza de la Lengua Española y la Literatura Española y Canaria. También incluye aquellas actividades dirigidas a fomentar propuestas innovadoras sobre métodos de lectura y

operación es, también, el de reducir la complejidad temática, empobreciendo su diversidad. Pero cualquier sistema de clasificación tiene algo de arbitrario.

⁵ Luciano Fernández y Antonio Serrano (1990), en un artículo titulado "Tal como éramos", que apareció en el libro *Rosa-ae. Sobre la educación en Extremadura*, utilizan otra tipología para analizar el contenido de las EV de Extremadura. Así aparecen seis categorías de actividades: temas generales-ideológicos; organización y metodología; psicopedagógicos; expresión; conocimientos; y temas nuevos.

escritura y sobre la enseñanza de idiomas extranjeros, sobre todo del inglés, aunque también se impartieron cursos sobre la enseñanza del francés. Finalmente, este apartado incluye los cursos, talleres y debates que aparecen en los Programas de las EVC bajo el título *Pedagogía Freinet*, promovidos por distintos Colectivos freinetianos, autóctonos y foráneos. Esta inclusión supone forzar, en cierta medida, la naturaleza de estas actividades, que en muchas ocasiones contenían propuestas de carácter global sobre el conjunto de saberes y habilidades escolar y no abordaban exclusivamente los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua. Pero al final opté por su inclusión en este apartado porque mayoritariamente insistían en los aprendizajes básicos o instrumentales.

5. *Expresión corporal*: Este apartado incluye un amplio conjunto de actividades, el más numeroso de todos ellos, con 159 actividades. Incluye las actividades relacionada con la *Educación Física, la psicomotricidad y las dramatización y el teatro en la escuela*. El criterio que utilicé para agruparlas es que en el fondo postulan la reivindicación del cuerpo en la escuela. Lógicamente, como en otros apartados, cualquier clasificación supone forzar algunas de estas actividades, muchas veces inclasificables. Ocurre esto con el teatro, el psicodrama y las dramatización que podrían incluirse en otros apartados, como la Lengua o incluso las actividades relacionadas con las Ciencias Sociales. Pero la necesidad de sacrificar algunas de estas peculiaridades, para poder tener una visión de conjunto sobre el sentido y la orientación de la acción del MRP me llevaron a la convicción de que podría, con todas las limitaciones que he señalado, caber en este apartado, de reivindicación de la corporeidad del alumnado y del profesorado. Incluye pues actividades como: lucha canaria, juego del palo, actividades al aire libre, lo que en su momento se denominó "expresión dinámica", juegos cooperativos, las ludotecas, terapias corporales.

6. *Música, danza, folklore*: Recojo en este apartado un conjunto de 56 actividades de las distintas EVC que tuvieron como objeto la enseñanza de la música infantil y juvenil, su conexión con la danza, en sus distintas manifestaciones y, por supuesto, la música y danza folclórica de las Islas.

7. *Expresión artística*. Este apartado forma un abigarrado conjunto de actividades que van desde la pintura, la confección de trabajos manuales, la llamada pretecnología, la *artesanía de las Islas*, la confección de mogigangos, titeres, talleres de fotografía, tejido de telas, cerámica en general y cerámica canaria, macramé, muralismo. Entre el profesorado, a raíz de la LGE se denominó, también, *área de expresión plástica*.

8. *Educación para la salud*: A lo largo del desarrollo de las EVC he podido constatar la presencia de 19 actividades destinadas a lo que genéricamente podríamos denominar salud escolar. Conjunto que abarca desde cursos relacionados con la dietética a otros que abordan el conjunto de problemas relacionados con la presencia de la droga en nuestra sociedad y en las escuelas.

9. *Género, coeducación, sexualidad.* En este apartado de incluyen las 30 actividades desarrolladas en las distintas EVC sobre el tema de la educación sexual, la coeducación en la escuela, y otros relacionados con la discriminación positiva de las mujeres y el feminismo en la educación, así como la situación de la mujer en Canarias. Hubo actividades relacionadas con esta materia que tenían un sesgo más psicologista, estudiando la evolución del desarrollo de la sexualidad y otras que tenían un sesgo más sociológico y político, como los temas reseñados bajo el título "mujer y educación".

10. *Medios de enseñanza,* incluye un total de 38 actividades relacionadas con la utilización de los medios audiovisuales y escritos en el contexto escolar: el video, la didáctica de la imagen, la prensa, la informática y la confección de libros.

Estos diez apartado resumen lo que podríamos llamar *Áreas curriculares*, relacionados, por tanto, con contenidos que se imparten en el sistema educativo. A continuación aparecen cuatro apartados que abordan problemas relacionados con niveles educativos específicos, como pueden ser la Educación Infantil, las Guarderías y el Preescolar; la especificidad de la Educación en el Medio Rural, y las Escuelas Unitarias, la Educación Especial, la Enseñanza de Personas Adultas y el conjunto de problemas relacionados con las Asociaciones de Padres y Madres y las Escuelas de Padres y Madres y, en general, la relación Escuela-Familia.

11. *Educación Infantil.* Este apartado incluye 15 actividades relacionadas directamente con lo que hoy es la Educación Infantil. Aparecen en los Programas con diferentes denominaciones: guarderías o preescolar. Trataban de abordar el conjunto de problemas de este nivel de enseñanza.

12. *Unitarias, educación rural:* Si bien hay muchas actividades de las descritas más arriba aplicables a este tramo de enseñanza, he destacado aquí aquellas que específicamente hacían mención al conjunto de problemas metodológicos y teórico de esta modalidad de enseñanza fuertemente condicionada por el contextos socio-cultural y territorial en que se produce: el medio rural.

13. *Educación Especial.* Este es otro tópico recurrente que engloba 22 actividades, referidas a distintos aspectos de la llamada Educación Especial: problemas que van desde la intervención logopédica, al trabajo con ciegos y sordos, hasta los problemas educativos, organizativos y políticos de la integración de los discapacitados en Canarias.

14. *Adultos, APAS.* En este apartado he incluido aquellas actividades destinadas a la educación de personas adultas. Pero también se incluyen aquellas relacionadas con la Educación Compensatoria y las relacionadas con las Asociaciones de Padres y Madres.

Finalmente, como puede verse en la *Tabla: 1*, las tres últimas categoría clasificatorias de las actividades del MRP en la Escuelas de Verano, giran en torno a temas muy amplios, pero de especial relevancia. Abarcan desde un punto de vista

teórico, como son aquellas actividades que abordan el estudio y la promoción de *Procesos psico-sociales*, *Procesos de cambio curricular* y temas *Sociopolíticos y profesionales*.

15. Procesos psico-sociales. Este apartado incluye actividades tales como la dinámica de grupos, el trabajo colaborativo del profesorado, y el estudio de temas socioafectivos relacionados con el profesorado y el alumnado, así como el conjunto de actividades relacionadas con la psicología educativa y evolutiva. Suman en total 26 actuaciones.

16. Procesos de cambio curricular: Bajo esta denominación se agrupan un total de 59 actividades que van desde el estudio y el debate sobre las distintas reformas promovidas por las Administraciones, al estudio de procesos curriculares tales como la planificación o la evaluación de la enseñanza

17. Sociopolíticos y profesionales: Este apartado incluye aspectos relacionados con la formación del profesorado, debates y cursos sobre sindicalismo y escuela, sobre la Escuela Pública, sobre la Escuela Pública Canaria, sobre política educativa, municipal, sectorial, etcétera, a toda una serie de propuestas alternativas al sistema educativo actual atendiendo a aspectos globales. Suman en total 45 actividades.

Pero además de observar el cómputo de actividades por cada uno de las diecisiete áreas temáticas, en la *Tabla 2*, si la leemos verticalmente obtenemos distribución de actividades en cada una de las EVC y el cómputo final de actividades de cada una de ellas.

En la cuantificación de los temas abordados por las Escuelas que aparece en la *Tabla 2*, observamos lo siguiente: En primer lugar con respecto a la frecuencia de actividades por Escuela, hay un primer período que va desde 1978 a 1984 donde el número de actividades gira en torno a la cincuenta; un segundo período, que va desde 1985 a 1991, donde el número de actividades gira en torno a las setenta; un tercer período donde se produce una brusca caída de actividades, en torno a las veinticinco.

Si sobre esa misma *Tabla 2*, observamos la frecuencia de actividades por tema, vemos lo siguiente: hay un primer tramo de actividades, es decir las *áreas curriculares* (de la 1 a la 10) suman un total de 710 actividades, el 78%; las actividades sobre *niveles educativos* (de la 11 a la 14) suman 70, es decir, el 8%; y las actividades formadas por *procesos psico-sociales, curriculares y sociopolíticos* (de la 15 a la 17), totalizan 130 actividades, lo que supone el 14% de las actividades. Esta visión se completa con los datos de la *Tabla 3*, que aparece a continuación de la 2:

Tabla. 2.

NÚMERO DE ACTIVIDADES POR CATEGORÍAS TEMÁTICAS EN CADA UNA DE LAS ESCUELAS DE VERANO DE CANARIAS

Áreas Temáticas	Número de Escuela de Verano																	Total de actividades por áreas temáticas	
	1ª EVC 1978	2ª EVC 1979	3ª EVC 1980	4ª EVC 1981	5ª EVC 1982	6ª EVC 1983	7ª EVC 1984	8ª EVC 1985	9ª EVC 1986	10ª EVC 1987	11ª EVC 1988	12ª EVC 1989	13ª EVC 1990	14ª EVC 1991	15ª EVC 1992	16ª EVC 1993	17ª EVC 1994		18ª EVC 1995
1. Mat	2	1	2		1	3	3	6	5	3			3	2	2	1			34
2. Nat	4	4	3	6	4	4	6	9	10	8			2	8	3	1	1		79
3. Soc	7	6		5	4	6	4	7	5	5			4	5	4	1	5	3	77
4. Len	10	9	4	7	5	8	6	9	6	7			5	3	3	1		1	90
5. Ed F	6	12	3	7	7	10	8	12	18	16			21	15	3	1	6	2	159
6. Mus	2	3	1	5	3	2	4	2	3	3			11	4	6		4	1	56
7. Art	3	4	2	5	7	12	14	16	16	14			7	5	2		1	2	128
8. Sal	1	1	1	2	3	1		1	1	3				4					19
9. Sex	1	1	1	3	2	2	2	1	2	3			1	8	1	1			30
10. Med	2	3	1	1		2	3	3	5	3			2	5	2		1	2	38
11. Ed. I.				1	2	1	1	2	1	3	1				2	1			15
12. Uni	1	1						2	2										6
13. Ed. E	1	3	1	1			1	3	1	2	5		1		1	1		1	22
14. Adul	1	2	1	1			2	3	4	4	1			3	2	1	1	1	27
15. Pr. Ps	2	2	1	4	2	2	2		3	1				4	1			2	26
16. Pr. Cu	3		1	3		2	1	4	3	4	6		4	6	10	7	4	1	59
17. Pol	5	2	3	2	3		2	3	2	2	2		1	2	3	7	2	4	45
Frecuencia total de actividades por Escuela	51	54	25	53	42	53	59	71	85	87	81	--	62	74	45	23	25	20	910

Tabla, 3 : DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS TEMÁTICA DE ACTIVIDADES EN LAS 17 ÁREAS ABORDADOS EN LAS ESCUELAS DE VERANO

De 0 a 30 actividades	De 31 a 60	De 61 a 90	De 91 a 120, o +
7 áreas temáticas (16%)	5 áreas temáticas (25%)	3 áreas temáticas (27%)	2 áreas temáticas (39%)

Estos mismos datos pueden observarse, de manera más detallada, estableciendo el *ranking* del número de actividades por tema, como aparece en la *Tabla 4*.

Tabla, 4: RANKING DE ACTIVIDADES DE ESCUELAS DE VERANO

ÁREAS TEMÁTICAS	Frecuencia	%
1ª. Exp. corpor. (EF, psicomt, tea.)	159	17,5 %
2ª. Ex. artística, artesanía, tecnol.	128	14 %
3ª. Lenguaje, literatura, idiomas	90	10 %
4ª. Naturales, ecología	79	8,5 %
5ª. Sociales	77	8,5 %
6ª. Procesos de cambio curricular	59	6,5 %
7ª. Música, danza, folklore	56	6 %
8ª. Sociopolíticos y profesionales	45	5 %
9ª. Medios de enseñanza	38	4 %
10ª. Matemáticas	34	3,5 %
11ª. Género, coeducación, sexuali.	30	3 %
12ª. Adultos, APAS	27	3 %
13. Procesos psico-sociales	26	3 %
14ª. Educación Especial	22	2,5 %
15ª. Educación para la salud	19	2 %
16ª. Educación Infantil	15	1,5 %
17ª. Unitarias, educación rural	6	0,5 %

Sólo dos áreas temáticas (Expresión corporal y Expresión artística) superan las 90 actividades; tres de ellas (Lengua, Ciencias físico-naturales, y Ciencias Sociales) están entre las 61 y las 90 actividades; cinco áreas temáticas oscilan entre la 30 y las

60 actividades (Procesos curriculares, Música, Políticas, Medios de enseñanza, y Matemáticas); y siete áreas están entre 6 y 30 (Sexualidad, Ed. de Adultos, Procesos psicosociales, Educación Especial, Salud Escolar, Educación Infantil y Ed. rural).

Según este *ranking*, hay tres áreas que superan el 10%: Expresión corporal y psicomotricidad, Expresión artística y lenguaje; cinco áreas que se mueven entre un 5% y 8,5%: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Procesos curriculares, Música, y Procesos sociopolíticos y profesionales. El resto de actividades, queda por debajo de 5%.

Del conjunto de estas actividades pueden extraerse algunas conclusiones. La primera de ellas es su variedad. Las Escuelas de Verano ofrecen un amplio espectro de temas al profesorado que a ellas asiste. Temas muchas veces marginados o silenciados en los planes de formación del profesorado, e incluso, temas tabú. Temas abordados dentro de espacios organizativos muy flexibles, donde las posibilidades de participación constitúan el meollo de su filosofía: debates, mesas redondas, seminarios. Las Escuelas eran un espacio compartido marcado por la diversidad. La convivencia, las posibilidades de intercambio y de creación, eran uno de sus rasgos característicos. Pero quizá sea aun prematuro aventurar más conclusiones, no sin antes resumir algunas de ellas de forma telegráfica:

- * El número total de actividades, dadas las dimensiones del MRP, su carácter de organización voluntaria y los medios con que contaba, es ciertamente abultado. Sobre todo teniendo en cuenta que quedan fuera de este cómputo otras actividades de carácter episódico desarrolladas al margen de las Escuelas de Verano.
- * La cantidad de actividades a lo largo del tiempo describe una curva donde se pueden distinguir tres momentos. Los años centrales, de 1984 a 1991 son los de mayor cantidad de actividades, siendo el actual período de claro decrecimiento.
- * El abanico temático de actividades que el MRP desarrolla en las EVC abarca una amplia gama de materias que inciden en una demanda por parte del profesorado y en un conjunto de temas candentes por su actualidad o su pertinencia.
- * Parece claro que los temas más requeridos y que mayor índice de actividades tienen en las Escuelas, son aquellos relacionados con la expresión corporal y la psicomotricidad, así como la expresión artística, la lengua, las ciencias físico naturales y las ciencias sociales.
- * Las preferencias temáticas de las EVC se concentran en las áreas curriculares, sin embargo los temas de carácter sociopolítico, curricular y psicosocial tienen un peso significativo. Estos temas relacionados con *Procesos de cambio curricular y Socio-políticos y profesionales*, con 104 actividades que suponen el

11,5 %, introducen la posibilidad de hablar de una perspectiva crítica de las Escuelas⁶.

Permítanme continuar con la descripción de algunos elementos que constituyeron la base del análisis y postergar para el final el tipo de conclusiones que de él se puedan extraerse con mayor verosimilitud. Como he dicho más arriba, además de contabilizar la frecuencia de las actividades del MRP en las Escuelas de Verano en cada uno de los apartados descritos, intenté fijar otras tres cuestiones: a qué sector del profesorado iban dirigidas; cuál era el formato de esas actividades; y cuál fue su orientación. A título de ejemplo reproduzco las *Tablas*, referidas a cada una de las EVC al final de este Apéndice, para no abrumar excesivamente al lector.

Destinatarios de las actividades del MRP

La imagen que tienen muchas personas sobre el tipo de profesorado a que iban dirigidas y que asistía a las Escuelas de Verano es que era profesorado de EGB. Esta imagen se corresponde bastante con la realidad. El profesorado de Enseñanzas Medias asistió de manera minoritaria a estas actividades. Si bien la comprobación del tipo de profesorado que asistió a las EVC es abrumadoramente de EGB, como demuestra J. Marrero (1981)⁷, la orientación de muchas de las actividades de las EVC, tuvieron como destinatarios también al profesorado de EEMM. Me interesaba, pues, verificar en qué medida estas actividades tenían, de forma explícita, a ese profesorado como destinatario. Los resultados de tal pesquisa fueron los siguientes como puede verse en la *Tabla 5* (página siguiente).

Para leer correctamente la *Tabla 5*, hay que tener en cuenta que muchas actividades estaban dirigidas simultáneamente a los dos tipos de profesorado de EGB y Medias, dándose, por tanto los tres casos posibles: actividades dirigidas exclusivamente a profesores de EGB y Preescolar o Educación Infantil, actividades destinadas exclusivamente a profesorado de EEMM, y actividades destinadas a ambos tipos de

⁶ En ningún Programa aparece, lógicamente, la masiva manifestación contra la creación de la base aeronaval de Harinaga, que movilizó a toda la Escuela en 1981. O la actitud militante de la manifestación de 1987, frente a la sede del Gobierno Autónomo para pedir que se apoyara a las EVC.

⁷ El trabajo, ya citado, del profesor Marrero (1981), «Informe sobre la Escuela de Verano de Canarias: proporción y alcance de una renovación pedagógica», refleja los datos de personas asistentes a la 4ª EVC: de las 446 asistentes, el 60% era profesorado e EGB, el 2% de EEMM, el 17% profesorado de EGB en paro, el 15% de estudiantes y el 5% otros profesionales y personas cuya ocupación no consta en la hoja de inscripción (Marrero, 1981: 7).

profesorado. Como puede comprobarse, el total de actividades destinadas explícitamente al profesorado de EGB es de 878, mientras que al profesorado de Medias es de 591. Por lo tanto habría que corregir la idea de que fundamentalmente las actividades de los MRPs estuvieron destinadas exclusivamente al profesorado de EGB o de Educación Infantil y Primaria. Gran parte de ellas estaban destinadas conjuntamente a las dos categorías de profesorado. En muchas EVC los destinatarios de EGB doblan a los de Medias. Situación que cambia a partir de la 14ª EVC. De todas formas en muy contadas ocasiones los cursos iban dirigidos a profesorado de Medias de forma exclusiva. Siempre aparecen "para profesores de EGB y BUP". Si se especifica la situación contraria: hay muchas actividades dirigidas específicamente al Profesorado de Ciclo Inicial, de Ciclo Medio, de Ciclo Superior, etcétera.

Tabla, 5: PROFESORADO DESTINATARIO DE LAS ACTIVIDADES

	Profesorado destinatario	
	EGB	MEDIAS
1ª EVC, 1978	45	26
2ª EVC, 1979	53	26
3ª EVC, 1980	25	7
4ª EVC, 1981	52	27
5ª EVC, 1982	42	22
6ª EVC, 1983	50	31
7ª EVC, 1984	54	41
8ª EVC, 1985	67	48
9ª EVC, 1986	82	49
10ª EVC, 1987	86	55
11ª EVC, 1988	77	45
12ª EVC, 1989	--	--
13ª EVC, 1990	60	45
14ª EVC, 1991	74	65
15ª EVC, 1992	44	41
16ª EVC, 1993	23	20
17ª EVC, 1994	25	24
18ª EVC, 1995	19	19
TOTALES	878	591

La idea central que se desprende de la *Tabla 5*, se corrobora también si examinamos la distribución de destinatarios por áreas temáticas, como puede verse en la *Tabla 6*.

Nuevamente se vuelve a reproducir aquí la situación que veíamos en la *Tabla 5*. Habría que subrayar el hecho, por otra parte lógico, que las mayores diferencias en cuanto a las personas a las que van dirigidas las actividades, disminuye en los temas de corte sociopolítico, curricular y psicosocial, frente a los otros dos conjuntos temáticos: áreas curriculares y niveles educativos.

Tabla 6: PROFESORADO DESTINATARIO DE LAS ACTIVIDADES DE LAS ESCUELAS DE VERANO DE CANARIAS POR MATERIAS

	Profesorado destinatario	
	EGB	Medias
Matemáticas	34	14
Naturales, ecología	77	59
Sociales	69	61
Lenguaje, literatura, idiomas	88	33
Exp. corpor. (EF, psicomi, tea.)	158	92
Música, danza, folklore	55	37
Ex. artística, artesanía, tecnol.	118	85
Educación para la salud	19	16
Género, coeducación, sexuali	30	22
Medios de enseñanza	38	29
Educación Infantil	15	1
Unitarias, educación rural	6	0
Educación Especial	22	8
Adultos, APAS	26	20
Procesos psico-sociales	26	20
Procesos de cambio curricular	57	50
Sociopolíticos y profesionales	45	44
TOTALES	878	591

Por lo que se refiere a la asistencia real a las EVC —la dificultad para su obtención es patente por el número de lagunas que aparecen— se mantiene en torno a las

quinientas personas, subiendo en las Escuelas 7ª a la 12ª y produciéndose una caída ostensible a partir de la 15ª EVC, como puede verse en la *Tabla 7*, que aparece a continuación⁸.

Tabla 7: NÚMERO DE PERSONAS ASISTENTES A LAS ESCUELAS DE VERANO DE CANARIAS

Nº de EVC	Nº de asistentes
1ª EVC, 1978	500
2ª EVC, 1979	850
3ª EVC, 1980	
4ª EVC, 1981	446
5ª EVC, 1982	450
6ª EVC, 1983	550
7ª EVC, 1984	850
8ª EVC, 1985	700
9ª EVC, 1986	
10ª EVC, 1987	
11ª EVC, 1988	900
12ª EVC, 1989	
13ª EVC, 1990	
14ª EVC, 1991	640
15ª EVC, 1992	350
16ª EVC, 1993	150
17ª EVC, 1994	235
18ª EVC, 1995	315

Total (13 EVC): 6.936. Media: 500 por EVC

La asistencia media a las escuelas es de unas 500 personas. El período central que he señalado es superior a esa cifra y desciende notablemente a partir de la 15ª

⁸ Hubiera sido interesante comparar las cifras de asistencia con el número total de profesores y profesoras existentes en Canarias en las fechas de celebración de las EVC. He realizado múltiples gestiones en la Consejería de Educación. Pero los datos que manejan abarcan muy pocos años. No obstante he podido encontrar algunos. Así en

EVC. La explicación del descenso de asistentes es compleja. En ella se mezclan factores internos, como la debilidad del propio movimiento y la merma de su capacidad organizativa, así como el propio análisis que el MRP hace de cuál debe ser la función de las EVC. En este sentido ha terminado imponiéndose el criterio de que la EVC deben dirigirse a un sector más militante del profesorado y por tanto las actividades que se planifican deben tener mayor contenido teórico, para fomentar el debate y el compromiso. Con factores externos tales como la desmovilización social generalizada, el desarrollo de Planes de Formación por parte de la Consejería en mejores condiciones materiales y de homologación; el efecto "rebote" de la Reforma, y la competencia "despiadada" de los CEPs.

Cabría también señalar que, además de las actividades que el Movimiento planificaba para las Escuelas de Verano, desarrolló otras como puede verse en el *Apéndice 36*. Algunas de estas actividades iban dirigidas a sectores concretos del profesorado. Así por ejemplo, el Colectivo de Educación Especial organizó tres *Jornadas sobre Integración Escolar*, una en Santa Cruz de Tenerife, otra en La Orotava y otra en Telde. A ellas asistieron personas vinculadas a la Educación Especial; lo mismo tendría que de las *Jornadas sobre Educación de Personas Adultas*, celebrada en La Laguna. El profesorado que asiste a esas jornadas es, lógicamente, profesorado ligado a la educación de adultos y hacia ellos estaban dirigidas esas Jornadas; o las *Jornadas de Psicomotricidad*; el Colectivo Harimaguada participó en la organización de sucesivas Jornadas de educación afectivo-sexual: en 1986, «La educación sexual va a la escuela: déjala entrar», en 1990 «Educación sexual y salud», y en 1993 «Educación afectivo sexual y calidad de vida». Todas estas actividades suponían una oferta temática selectiva: o estaban dirigidas a un tipo de especialistas o la propia oferta se restringía a un campo específico.

Otros dos colectivos destinatarios de las actividades del MRP fueron: el colectivo de estudiantes (Magisterio, Pedagogía, Psicología) y el colectivo de maestros y maestras parados. La imposibilidad de cuantificar su presencia real me obliga sólo a constatar el hecho. De todas formas Isabel Suárez (*Prensa //*) cifra en un 80% la presencia de profesorado de EGB y el resto de Medias, estudiantes y parados. En conclusión, con respecto a este epígrafe sobre las personas destinatarias de las actividades del MRP, tendría que decir:

- * Mayoritariamente las actividades de las Escuelas de Verano y otras actividades estaban destinadas al profesorado de EGB. Si bien un número importante de las mismas iban también dirigidas a captar la asistencia del profesorado de Medias, así como a personas vinculadas al campo de la educación en general: estudiantes y profesorado en paro.

- * La oferta de actividades, a los dos tipos de profesorado, se igual cuando se trata de actividades de orientación sociopolítica, curricular y psicosocial. La tendencia a partir de la 14ª EVC hasta la 18ª EVC es la de igualar la oferta.
- * Contrasta, de todos modos, la "intención" y la oferta que hacen las personas que planifican estas actividades con la asistencia real del profesorado a las escuelas, donde mayoritariamente son profesores de EGB.
- * La asistencia media por Escuela de Verano (de las 13 Escuelas de que dispongo datos) es de 500 personas. El número de asistentes, a partir de la 15ª desciende notablemente, por los propios planteamientos más selectivos y militantes del Movimiento, por su debilidad y por la confluencia y competencia de Planes de Formación institucional y la presencia de los CEPs.
- * El Movimiento de Renovación desarrolla también actividades dirigidas hacia un sector específico del profesorado, hacia determinados colectivos o especialistas: psicomotricistas, profesorado de Educación Especial, de Adultos.

Formato de las actividades de las EVC

Las actividades de las EVC fueron encapsuladas en cuatro tipos o formatos: cursos, talleres, debates y seminarios. Su cómputo aparece en la *Tabla 8*. En el análisis de las EVC he seleccionado cuatro formatos de actividades. Las dos primeras, *cursos* y *talleres*, sobre los que volveré más adelante, constituyen los formatos más voluminosos de las EVC. En principio bastó para su clasificación atender a la denominación que los organizadores asignaban a cada actividad. Los cursos normalmente se impartían en el horario de mañana y los talleres en el de tarde. Los primeros se caracterizaban aparentemente por ser predominantemente teóricos, mientras que los talleres tenían un componente práctico más acentuado. Tanto unos como otros se impartían a grupos no superiores a treinta personas. Bajo el epígrafe, *Debates*, he querido significar aquellas actividades de carácter masivo, en las que también era posible la participación, pero a las que estaba convocada toda la Escuela. En tal sentido dentro de este formato entrarían las *conferencias*, que normalmente iban seguidas de un coloquio o debate público con el ponente y/o entre las personas asistentes. En las últimas Escuelas a esta modalidad de conferencia que solía ocupar un tiempo destacado dentro del horario de las Escuelas (primera o última hora de la mañana) se la denominó, *Aula-debate*. Dentro de este formato he incluido también las *comunicaciones*⁹ de experiencias y las *mesas*

⁹ Lamentablemente no he podido disponer de la relación de Comunicaciones y Experiencias que, en un horario marginal, siempre se incluyó en las Escuelas. Sólo he encontrado en algunos documentos referencias a determinadas actividades desarrolladas

redondas. Finalmente aparece el epígrafe *Seminarios* que incluye aquel tipo de actividad que no se asemeja al curso donde una persona dirige la actividad del grupo, sino donde el grupo trabaja, muchas veces coordinado o dinamizado por alguien especialmente cualificado, sobre un tema. En esta categoría incluyo lo que en las tres últimas Escuelas se ha denominado *Grupos de trabajo*, donde un colectivo del Movimiento trabaja sobre un tema elegido por el propio grupo o propuesto por la propia Escuela. Estos grupos de trabajo, se han propuesto también como manera de impulsar la creación de colectivos estables, no siempre con los resultados esperado, pero con esa intencionalidad.

Tabla, 8: FORMATO DE LAS ACTIVIDADES DE LAS ESCUELAS DE VERANO DE CANARIAS

	Cursos	Talleres	Debates	Seminarios
1ª EVC	34	4	13	
2ª EVC	44	10		
3ª EVC	23		2	
4ª EVC	28	10	15	
5ª EVC	23	15	1	3
6ª EVC	29	24		
7ª EVC	25	33	1	
8ª EVC	22	29	3	17
9ª EVC	35	36	1	13
10ª EVC	34	39		14
11ª EVC	38	38	1	4
12ª EVC				
13ª EVC	30	32		
14ª EVC	31	36	7	
15ª EVC	20	20	5	
16ª EVC			4	19
17ª EVC		11	4	10
18ª EVC			3	17
TOTALES	416 46%	337 37%	60 6.5%	97 10.5%

ellas.

Una de las cuestiones que plantea cierta dificultad, al enfrentarse al análisis de las actividades desplegadas por los MRPs, es la de la catalogación de su formato. A pesar de ello, desde la 1ª EVC se perfilan dos tipos de actividad básica que prácticamente se mantienen hasta hoy, con algunas variantes: los cursos y los talleres. Los cursos pretendían tener un carácter más teórico, aunque siempre con referentes a la práctica docente, mientras que los talleres estaban pensados desde un punto de vista más manipulativo y práctico. Esta distinción, de todas formas no es excesivamente rigurosa. El examen de los programas de cursos y talleres pone de manifiesto que había cursos centrados en la práctica, en la manipulación de objetos o del propio cuerpo, en las salidas de campo y en la experimentación, y había actividades formalmente denominadas talleres que sin embargo tenía carácter discursivo o abiertamente teórico. Por lo tanto la conclusión general que extraigo es que esta distinción es puramente formal y que no implica, salvo en algunos casos, una formato diferenciado. Alguien me insinuó que los cursos eran más "serios", mientras que en los talleres primaban los aspectos lúdicos. Puede ser que hubiera algo de esto, pero tampoco es una distinción que se sostenga. En todo caso lo dicho hasta ahora hace referencia a la orientación de las actividades, cuestión que trataré a continuación y que sí me parece relevante. Desde mi punto de vista, en cuanto al formato: número de participantes, espacio en el que se desarrolla, tiempo que se emplea, relación entre los participantes, etcétera, no hay diferencias relevantes entre los denominados cursos y los talleres. La impresión que tengo es que se llamaba cursos a las actividades de mañana y talleres a las actividades de tarde. Sea como fuera cursos y talleres constituían las actividades centrales y más "fuertes" de las Escuelas de Verano.

De todas maneras los cursos y talleres al ir dirigidos a pequeños grupos para fomentar la comunicación y el trabajo colectivo no cubrían una de las aspiraciones reiteradamente debatidas en el MRP sobre la necesidad de fomentar actividades de carácter general que implicaran a todas las personas asistentes a las Escuelas y evitar así el sesgo grupuscular que fomenta el hecho de que las Escuelas funcionaran sobre la base de pequeños cursos y talleres y la fragmentación consiguiente. De ahí iniciativas tales como la que se toma a partir de la 8ª EVC, los denominados Encuentros Interdisciplinarios, la celebración de aulas-debate, asambleas y actividades de carácter lúdico que implicaran a todas las personas asistentes.

El cómputo de *Cursos y Talleres* con respecto a *Debates y Seminarios* es, como aparece en la *Tabla 8*, abrumadoramente mayor a favor de los primeros. Esto no hace más que subrayar la importancia que en las Escuelas ha tenido el formato Curso-Taller, sobre el resto de actividades. Porcentualmente los Cursos han supuesto el 46%, los Talleres el 37%, los Debates el 6,5% y los Seminarios el 10,5%. Si se contraponen los cuatro formatos, formando un binomio entre *Cursos-Talleres*, por una parte y *Debates-Seminarios*, por otra, la proporción sería del 83% frente al 17%. La proporción se invierte de forma espectacular en la últimas Escuelas.

Estas cifras ponen de manifiesto algunas realidades, que es necesario comentar, y la existencia de contradicciones aparentes en la planificación del formato de las Escuelas. Evidentemente parece desproporcionado la supremacía del tipo de actividad de actividades que tiene una apariencia más tradicional: el curso, el cursillo. Pero esta realidad responde, a mi juicio, al carácter estrictamente formativo que las Escuelas cumplieron durante un largo período. La fuerte demanda de formación por parte de un profesorado con necesidad de ella, tiene como contrapartida esta realidad. Las situaciones ideales sólo se dan el cerebro de las mentalidades arbitristas. Parece que el conjunto del profesorado no es tan radical como a veces nos gustaría que fuese. Quiero decir con esto que a pesar de que las Escuelas han tenido el marchamo del progresismo, se veían forzadas a dar salida a una demanda del profesorado con enormes lagunas en su formación. pero quizá pueda parecer un tanto prematura esta conclusión que se verá de manera más clara en el apartado siguiente al abordar la orientación ideológica de las Escuelas de Verano.

De todas maneras ese diecisiete por ciento de actividades dedicadas al debate y a seminarios es un indicador suficiente de que las Escuelas dosificaban de manera inteligente lo que pueden ser actividades de tipo masivo y reflexivo con actividades de corte más clásico. Pero insisto en que el formato por sí sólo no determina nada. Tenemos que ver el contenido, para aproximarnos más al sentido real que podían tener estas actividades del MRP.

Un aspecto que no queda recogido en la presentación de los datos es la presencia de asambleas. Durante las Escuelas se hacían tradicionalmente dos tipos de asambleas: una de las personas asistentes y otra de afiliados y afiliadas al MRP. Las primeras servían para presentar las conclusiones, y para debatir algún tema de especial relevancia. En ocasiones tenía también un cierto carácter protocolario: despedirse, o saludar, por ejemplo a los maestros saharauis asistentes¹⁰... Las de afiliados tenían la función de cohesionar al Movimiento, debatir las líneas de actuación, rendir cuentas

¹⁰ E la 1ª EVC se aprobó, por ejemplo el Documento que aparece el Apéndice

los órganos colegiados¹¹. En resumidas cuentas, con respecto al formato de las actividades se puede concluir:

- * Las diversas formas en que se presentan las actividades del MRP, sobre todo en las EVC, siendo una cuestión formal, tiene una importancia relativa al poner de manifiesto una inquietud porque las formas organizativas respondan y faciliten la colaboración, la relación interpersonal, la participación, la concepción activa y reflexiva de la formación y la toma de decisiones democráticas.
- * El formato básico de las Escuelas ha pivotado sobre los cursos y los talleres, que suponen el 83%, frente a los otros formatos, debates o seminario que suponen el 17% restante. Esta proporción se invierte a partir de la 15ª EVC donde se cambia la estructura tradicional de las Escuelas.
- * El formato pone de manifiesto el intento de que las EVC fueran actividades donde hubiera una combinación de actividades diversas que posibilitarán diversos niveles de comunicación y debate.

Orientación "ideológica" de las actividades de las Escuelas de Verano de Canarias

¹¹ En la 7ª EVC se revisan los objetivos planteados para el Movimiento y para esa Escuelas, que fueron: a) Conocer las alternativas que se están dando en áreas y ciclos, e intentar que éstas garanticen: el desarrollo integral del alumnado, que se asuma el entorno y se parta de la realidad canaria y que se integre nuestra cultura en dichas alternativas; b) Profundizar en nuestra alternativa global de Escuela Pública Canaria, democrática, activa, creativa, científica y no discriminatoria; c) Potenciar los encuentros interdisciplinarios, por áreas, ciclos y niveles, haciendo posible la relación y el debate entre diversos colectivos; d) Facilitar que se conozcan otras experiencias, potenciando las comunicaciones, tanto colectivas como individuales; e) Garantizar un mínimo de debate ideológico sobre política educativa, Escuela y Cultura Canaria, relaciones con las Administraciones Central y Autonómica; f) Ampliar el ámbito de actuación y la interrelación de los distintos sectores de la enseñanza: EGB, BUP, FP. De todas maneras, como me comentó Miguel Vilas (Diario, 20/9/1995) con cierto humor, tanto unas Asambleas como otras, eran motivo para intervenciones de tipo político que muchas veces daban al traste con el orden del día y la capacidad de maniobra de las personas que formaban la mesa que las coordinaba. En ocasiones estos debates eran aprovechados por grupos distintos para poner sobre el tapete su propias polémicas internas. No obstante y a pesar de su apariencia caótica, contribuían, pienso, a crear ese clima especial que tuvieron muchas Escuelas.

Este es, quizá, el apartado más relevante de todos los que se abordan en este breve análisis del contenido temático de las Escuelas de Verano de Canarias. Porque al fin y al cabo mi interés radica en desentrañar qué significó este Movimiento, qué pretendía y qué cosas hacía. Con el análisis de la orientación ideológica pretendo ver una amalgama de cuestiones en apariencia heterogéneas, pero guiadas por ese afán. El vaciado de los datos obtenidos se resume en la *Tabla 9*.

Tabla, 9: ORIENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LAS ESCUELAS DE VERANO DE CANARIAS

	Metodológica	Cultura canaria	Teórica	Política
1ª EVC	37	14	6	12
2ª EVC	51	10	6	5
3ª EVC	23	6	5	5
4ª EVC	42	13	5	4
5ª EVC	36	14	3	3
6ª EVC	50	15	5	1
7ª EVC	55	12	6	2
8ª EVC	63	26	26	26
9ª EVC	76	20	25	11
10ª EVC	99	23	23	18
11ª EVC	75	13	14	8
12ª EVC				
13ª EVC	60	11	15	4
14ª EVC	68	6	26	19
15ª EVC	40	4	19	13
16ª EVC	12	8	11	26
17ª EVC	14	6	10	14
18ª EVC	14	5	14	7
TOTALES	815	206	219	178

En primer lugar quisiera aclarar que utilizo el término "*orientación ideológico*" en sentido laxo, para diferenciar lo que denomino *orientación temática*, que abordé en la clasificación por temas del primer apartado.

Para ver la orientación de las actividades he seleccionado cuatro dimensiones. La primera, trataba de ver en qué medida las actividades tenía un componente *metodológica*, como eje central de su propuesta. Quizá el término "orientación metodológica", no sea demasiado afortunado, pues entre los detectas tiene un cierto sentido peyorativo. Por eso digo que esta denominación que recoge parcialmente lo que quiero significar. Me interesaba ver qué número de actividades planteaba la práctica de la enseñanza como núcleo central de su planteamiento, ver en qué medida la actividad tenía como referente la práctica y se orientaba a los aspectos prácticos e instrumentales. Las actividades así catalogadas, que son la mayoría, no implican una minusvaloración. El hecho de que las EVC orientaran preferentemente en este sentido sus actividades no significa, como tendré ocasión de discutir, que tuvieran una concepción instrumental de la educación, entre otras razones porque el hecho de que una actividad tuviera esta orientación no excluye que incluyera otras. Como así fue.

Si se observa los totales de la *Tabla 9*, que aparece en la página anterior, se verá que la suma final no es el total de actividades 910, porque precisamente muchas actividades tenían más de una orientación y por tanto podían ser computadas varias veces. Por lo tanto, para interpretar correctamente las 815 actividades de orientación metodológica que aparecen, no hay que pensar que el resto de dimensiones se reparte las 95 restantes. Si sumamos el conjunto de las orientaciones, obtenemos un total de orientaciones de 1418. Porcentualmente las de orientación metodológica constituyen el 57%, como puede verse en la *Tabla 10*. Insisto en el carácter polivalente de las actividades. De todas maneras, esta complacencia metodológica del MRP hay que contemplarla a la luz del esfuerzo que hace el Movimiento por adaptarse al grado de conciencia del profesorado y a sus necesidades y demandas. Y no a un pragmatismo ramplón sin perspectivas teóricas. Esta afirmación se basa no sólo en los testimonios orales de los protagonistas —que indudablemente complementan los datos manejados aquí—, sino en la propia lógica del análisis que hago en estas páginas. ¿Cómo se explicaría si no el abultado número de actividades con otro tipo de orientación?

La segunda dimensión que utilicé para clasificar las actividades de las EVC hace referencia a la inclusión o no de aspectos relacionados con la *Cultura Canaria*. Tenía particular interés en comprobar la presencia de este rasgo, porque difícilmente se puede hablar, como ocurre de manera casi permanente en los textos y en las conversaciones del MRP, de la defensa de la Escuela Pública Canaria, y que eso no tuviera un reflejo práctico en las acciones del MRP. La naturaleza de estas actividades es muy variada: hay actividades centradas en la historia, en la geografía, en el volcanismo, en el folklore, en la cultura material, en aspectos de la cultura popular, etcétera. Y hay también actividades centradas en el significado político y educativo de la identidad cultural.

La tercera dimensión hace referencia a la orientación *Teórica*. Se refiere a si la actividad implicaba no sólo referencias a la práctica, a los aspectos instrumentales

o metodológicos, sino si incluía aspectos relacionados con la teoría y la fundamentación teórica educativa o psicológica, más amplia. Esta dimensión, como en las mencionadas hasta ahora, no es excluyente.

Finalmente este análisis introducía la dimensión *política* de las actividades como otro de sus componentes. Por tal entendí aquellas actividades que de forma explícita introducían las implicaciones políticas de una determinada materia y, por tanto, trataban de contextualizarla en esa dimensión. El intento por "descubrir" la dimensión política de la educación es, también, uno de los elementos que forman el *ethos* del MRP. La distribución de estas cuatro dimensiones en las sucesivas escuelas puede verse en la *Tabla 9*, como ya he comentado.

Tabla, 10: CÓMPUTO Y DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA ORIENTACIÓN IDEOLÓGICA DE LAS ACTIVIDADES DE LAS EVC.

ORIENTACIONES -	Metodológica	Cul. Canaria	Teórica	Política	TOTAL
Frecuencia	815	206	219	178	1418
Porcentaje	57%	14,5%	15,5%	13%	100%

Si complementamos los resultados globales que ofrece esta *Tabla 9*, con la distribución porcentual de la orientación de las actividades de las Escuelas de Verano que aparece en la *Tabla 10*, vemos cómo las actividades de orientación metodológica superaban el cincuenta por ciento, mientras que el resto de orientaciones fue muy inferior. De esto podemos deducir la fuerte presencia de actividades de tipo instrumental o ligadas a la práctica que tuvieron, sin duda, las Escuelas. No podía ser de otra manera. Debo insistir, no obstante en que esta dimensión no es excluyente, sino que hay que contemplarla como complementaria de las otras tres dimensiones. No obstante desde la 2ª a la 7ª Escuela, ambas inclusive las actividades de tipo teórico y político sufren, como puede verse en la *Tabla 9*, una disminución muy considerable en relación al resto de las Escuelas.

Miradas de forma aislada y no como conjunto de actividades que se desarrollaban en esa unidad superior de formación que fueron las Escuelas, podría deducirse la pobre presencia de elementos teóricos y políticos, e, incluso, de referentes a la realidad canaria. Pero si se ven en conjunto y se revisa, por ejemplo, la *Tabla 9*, se comprueba que ninguna Escuela, de las dieciocho que aparecen consignadas, carece de actividades en esos apartado. Si bien como he señalado, hay una disminución considerable entre la 2ª y la 7ª. No obstante reconozco que una mayor dosis de las dimensiones no metodológicas hubiera sido necesaria y que quizá esto haya que contabilizarlo como

una fallo en la planificación de las Escuelas de Verano. Puede extrañar el énfasis que pongo en defender en este punto. No es que trate de edulcorar los resultado, sino de dar una explicación que esté más cercana a la realidad de cómo y por qué ocurrieron las cosas. Este es el típico caso en el que de la contemplación descontextualizada de los datos se pueden extraer conclusiones erróneas. Esa otra interpretación descontextualizada y fría, la he escuchado en algunas ocasiones. Contiene bastante dosis de displicencia hacia las Escuelas, reduciéndolas a una orientación puramente practicista. Esta es, desde mi punto de vista, una interpretación equivocada en varios sentidos: primero, porque la interpretación instrumentalista de las Escuelas desprecia la naturaleza compleja e imperfecta de la realidad y se coloca por encima de la misma sin tener en cuenta elementos claves de esa realidad. Y la realidad es que un grupo que quiera transformar la educación y la visión que el profesorado tiene de ella tiene que proporcionar elementos ligados a la experiencia del profesorado. La práctica es el poder del profesorado. Alan Tom (1987) decía, algo muy importante a este respecto: «Normalmente el siguiente paso en la argumentación de aquellos que han perdido la fe en los conocimientos pedagógicos, es el relacionar la enseñanza con los contextos políticos y sociales y resaltar el sexismo, el racismo o la naturaleza de clase de la actual práctica de la enseñanza. Aun siendo consciente de que estas realidades son importantes, conducen generalmente a una cierta situación de resignación y desamparo a los profesores. Criticar la práctica corriente de los profesores es más fácil que conocer cómo construir una alternativa razonable para esa práctica.» (Alan Tom, 1987:). Uno de los sentidos profundos que ha podido tener la insistencia metodológica de las Escuelas de Verano es la construir alternativas educativas desde la práctica. La Escuelas manifiestan una sabia dosificación en cuanto a su orientación: no desvincularse de las preocupaciones reales de las personas y no descuidar la introducción de elementos reflexivos y políticos en la proporción necesaria. Este es, sin duda, un esfuerzo meritorio¹². Como conclusión de este apartado podría señalar las siguientes:

- * Las Escuelas de Verano constituyeron una aportación original a la manera de enfocar la formación permanente del profesorado por sus componente ideoló-

¹² Javier Marrero me contó una anécdota significativa respecto a la dificultad de interpretar la orientación ideológica de las Escuelas recurriendo exclusivamente a los testimonios escritos. Le ocurrió en una Escuela de Invierno en la Gomera en la que actuaba como ponente de un curso sobre diseño curricular. Si uno se guía exclusivamente por los títulos y el contenido del programa previamente elaborados por los organizadores hay informaciones muy ricas que se pierden. Así me comentaba que en el transcurso de su disertación, las sucesivas intervenciones de las personas asistentes hicieron que el curso se convirtió en un debate sobre política educativa, el papel del profesorado, la autonomía de los centros, etcétera. Esta situación se reprodujo en otros cursos de esa misma Escuela y fue objeto de comentario por varias de las personas que también actuaban como ponentes, entre las que estaban Ildefonso Etopa y Maribel Varela.

gicos de izquierdas y por la peculiar metodología que emplearon adaptándose al grado de conciencia política del profesorado. No planteando las cuestiones estratégicas al margen de los intereses reales y prácticos, sino ligándolos en una fórmula, seguramente intuitiva, pero eficaz.

- * La orientación ideológica de las escuelas descansa en la primacía de los aspectos relacionados con la práctica escolar. No obstante tienen cabida de forma desigual, y en ocasiones descompensada, la orientación hacia la cultura canaria, la orientación más teórica de las actividades y la orientación política de las mismas.
- * Las EVC aspiran a ser un foro de debate y reflexión sobre la práctica, es decir, sobre los proyectos y la experiencias concreta del profesorado. Son innumerables los llamamientos que se hacen desde las Escuelas a la constitución de Colectivos temáticos para seguir coordinando las actividades durante el curso. Todos los colectivos del Movimiento (ver *Apéndice 2*) nacen en las EV. Su actividad durante el curso revierte nuevamente en las EV siguientes.
- * El "endurecimiento" teórico de las EVC, es decir, unas Escuelas centradas en el debate teórico, y sin las "concesiones" a los cursos tradicionales ni talleres, sólo se produce a partir de la 16 EVC, después de un largo debate que dura el curso 92-93. Coincide también con el inicio del declive de la asistencia de manera ostensible. De todas formas el debate interno sobre el tipo de Escuela es un debate que se produce desde los inicios, prácticamente del Movimiento, como puede verse en la *Nota 8*.
- * Las escuelas de verano supieron aglutinar a una vanguardia amplia del profesorado en torno a la defensa de la Escuela Pública e influyeron como grupo, como organización autónoma en múltiples decisiones sobre política educativa. Su declive es el resultado de una compleja conjunción de factores de tipo organizativo y sobre todo de tipo sociológico, que trasciende el análisis temático de este *Apéndice*.

Otros aspectos de las Escuelas de Verano

Para tener una visión más completa de las Escuelas de Verano de Canarias es conveniente, si quiera, mencionar brevemente otros aspectos, algunos no directamente relacionados con el análisis de su contenido pero que lo condicionan o aportan datos complementarios a lo dicho hasta aquí. Me refiero a la selección de *ponentes*, *colecti-*

vos e instituciones que han colaborado en la realización de las EVC, al lugar y a las fechas de celebración, a la comisión organizadora y el tipo de tareas que desarrollan, la financiación, certificación, homologación y realización de otras actividades durante la celebración de las Escuelas.

La selección de las personas, colectivos o instituciones que la Escuela llamaba para que fueran ponentes en cursos, talleres, conferencias o seminario, fue tradicionalmente objeto de innumerables debates en el seno de los órganos del MRP. Básicamente se manejaban cuatro criterios de selección: cualificación en la materia que se iba a impartir, vinculación con la práctica, perfil innovador y carácter progresista de las personas o colectivos invitado. En el Apéndice. Se intentaba, así mismo, traer a cada Escuela una o dos "personalidades" de peso en el mundo de la educación. Así, desfilaron por las Escuelas: Eloy Tarrón, Francesco Tonucci (*enfant gâté* de los MRPs), Gonzalo Anaya, Fernando Hernández, Juan Delval, José Gimeno Sacristán, Félix Angulo Rasco, Jaume Martínez Bonafé, Dominique Lapierre, etcétera. Contabilizando las personas ponentes de las EVC y otro tipo de actividades, pasaron por las actividades de Tamonante, 532 ponentes. Extremo que puede ampliarse consultando el Apéndice 26, donde se hace una relación alfabética de todas las personas participantes y de la actividad o actividades en la que lo hicieron.

Similares criterios de selección se utilizaron con respecto a los colectivos. La relación de colectivos, grupos, sociedades, agrupaciones, instituciones, etcétera que colaboraron desde 1978 hasta 1995 arroja un total de 150 entidades, como puede verse en el Apéndice 43, donde aparecen relacionados por orden alfabético y la actividad en la que participaron. Era pues frecuente que una determinada actividad la desarrollara un grupo de personas vinculadas a un colectivo: matemáticas, psicomotricidad, astronomía o coeducación. Muchos de esos colectivos pertenecían como puede verse en el Apéndice citado al MRP "Tamonante", o a algún otro colectivo o Movimiento del resto del Estado. Así para hablar de las tutorías asiste a la 15ª EVC, un grupo de personas de Concejo Educativo, Miguel Ángel Aragón, Eusebio Sacristán y Elisa (Ver Diario, 11/9/92); para las Jornadas sobre Jornada Escolar en España y en la Comunidad Europea, se habla con el MRP Rosa Sensat y mandan a Jaume Aguilar... Del pluralismo, la apertura y el carácter progresista de los colectivo habla el hecho de que, por ejemplo en Canarias participaron desde el Comité Ciudadano anti-SIDA de Tenerife (en la 14ª EVC), Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas "Isaac Newton" (en la 9ª, 5ª, 10ª, 14ª, 15ª EVC), la Sociedad de Psicomotricidad Relacional (en la 6ª EVC), Sociedad para la Didáctica Activa de las Ciencias (en la 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª EVC), Sociedad de Profesores de Inglés (T.E.A. Teachers English Association, en la 6ª, 7ª EVC), Solidaridad Canaria (en la 4ª EVC), Tagoror Ecológico Alternativo (en la 16ª EVC). Decidir qué personas y qué colectivos participaban en las actividades, entrar en contacto, solicitarles el programa, explicar la "filosofía" de las Escuelas, comprar los materiales, pedir prestados videos, televisores, etc, impli-

caba toda una serie de tareas de gestión y de negociación realmente complejas, que consumían enormes cantidades de tiempo y de energía al colectivo organizador¹³.

En los contactos y reuniones que se tenían con las personas que hacían de ponentes, se enfatizaba la necesidad de proponer a los asistentes la necesidad de dar continuidad al trabajo de la Escuela, formando colectivos temáticos. De hecho una de las costumbres que existía era tomar todos la dirección y teléfonos de las personas, para posteriores contactos. De esta iniciativa surgieron muchos Colectivos del Movimiento.

El *locus*. Nunca hubo discusión sobre el hecho de que las Escuelas se montaban un año en Tenerife y otro en Las Palmas. Sólo hubo una excepción, el año 1991 "tocaba" en Gran Canaria y por problemas del grupo que la gestionaba no se pudo hacer allí y hubo que celebrarla, otra vez en La Laguna. En alguna ocasión oí hablar de hacerla en alguna de las mal llamadas Islas Menores, pero las dificultades de transporte y el coste disuadieron a los organizadores de hacerla en Lanzarote o en La Palma. Pero donde, con propiedad, se puede aplicar el dicho latino *locus riget actum*, en la elección del espacio concreto donde se desarrolla la actividad. Los locales donde se desarrollaban las Escuelas de Verano siempre han sido edificios de propiedad pública, excepto la 7ª que se celebró en el Colegio de las Dominicas de La Laguna, por problemas con la Universidad para que cediera el local tradicional que era la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de la misma ciudad. Con posterioridad y cuando tocaba en la Provincia de Tenerife, terciados los años, se celebró siempre en la antigua Universidad Laboral de La Laguna¹⁴. En Las Palmas de Gran Canaria se celebró durante unos años en la antigua Universidad Laboral de Las Palmas, situada en Lomo Blanco, a ocho kilómetros de la Capital y después y de forma ininterrumpida en el I.B. Benito Pérez Galdós de Las Palmas. Todos estos locales tenían ventajas e inconvenientes, unos por carecer de alojamiento y comida o por las características arquitectónicas de los edificios o si tenían estos servicios, estaban muy alejados o eran incómodos... Sin duda, las Universidades Laborales, que respondían a una concepción menos mezquina del espacio escolar, ofrecían mayores posibilidades. Pero a pesar de

¹³ Recuerdo haber dado un curso, en 1981 en la 4ª EVC, sobre "Técnicas de impresión en la escuela", junto con F. Barragán y Charo Sánchez, para el que tuvimos que desplazarnos en un *ferry* a Las Palmas, pues llevábamos coche. Pero el coche no era para pasear, sino para llevar botes de tinta de serigrafía, goma-laca, disolventes, muselina, *vietnamitas*, chinchetas, martillos, serruchos, tijeras, cinta adhesiva, folios, cartulinas, planchas de corcho blanco, tablones finos de madera y un sin fin de cachivaches, para montar el *taller*. Otros colectivos aprovecharon y metieron todo el material que pudieron. De tal forma quedó atestado *el pobre 127*, del que yo estaba muy ufano, que una vez en Las Palmas, sólo cabía, y con dificultades, el conductor.

¹⁴ Por cierto la Universidad Laboral de La Laguna, que en líneas generales reúne las condiciones suficientes para ser un lugar agradable, tiene un espléndido y cómodo salón de actos, en el que supongo que caben cerca del millar de personas. Sin embargo, algunas conferenciantes habituadas a hablar en público me han confesado en ocasiones que ese lugar les produce un cierto pánico escénico. Y es que es tan grande...

este tipo de dificultades las Escuelas lograban, en muchas ocasiones, "transformar" creativamente esos espacios: cintas, guirnaldas, carteles, *dazibaos* autóctonos, laberintos, música ambiental, podían crear ambientes bien distintos a los de un centro escolar o a los típicos ambientes conventuales de los CEPs o la austeridad de la mayoría de nuestros centros.

Otro de los debates que acompañó la organización de las Escuelas de Verano fue el de las fechas. Durante los diez primeros años siempre se hizo en la primera semana del mes de julio. Es decir, se celebraba la Escuela una vez concluido el curso escolar, coincidiendo con el comienzo de las vacaciones estivales. A partir de entonces y después de un acuerdo no exento de discrepancias se toma la decisión de hacerlas en el mes de septiembre, durante el horario laboral. Cuestión que se negocia con la Administración que termina admitiéndolo. Esta es una de las típicas cuestiones ambivalentes: era un logro y a la vez una pequeña derrota. Fue un logro porque el Movimiento defendía la necesidad de que la Administración asumiera que la formación permanente era un derecho y que debía realizarse durante el horario laboral del profesorado. Conseguir, por tanto, que la Administración diera permisos para asistir a las EVC se consideraba un paso importante en ese camino. Algunos sectores del Movimiento fueron, sin embargo, reticentes a trasladar las Escuelas al mes de septiembre, no sólo por razones técnicas y educativas: era necesario estar en los centros y fomentar la planificación colectiva del curso escolar. Sino porque pensaban que con eso se disminuía el carácter militante de las personas que, haciendo un esfuerzo personal, asistían por convicción a las Escuelas.

La realización de las Escuelas de Verano tenía detrás un enorme y prolongado esfuerzo organizativo que recaía sobre la denominada *Comisión de Escuela de Verano*. Esta comisión era una especie de órgano colegiado que estaba integrada en los primeros años por las personas más activas que formaban la Coordinadora de Escuelas de Verano y posteriormente por los miembros de los Secretariados Insulares de Tenerife y Las Palmas, coordinados por un órgano regional de miembros de ambos Secretariados. Para la preparación de las Escuelas se creaba anualmente una Comisión, como he dicho que llevaba adelante todas las tareas de organización de la Escuela. El trabajo consistía en la discusión del contenido y orientación de la Escuela, en la búsqueda de fondos, locales, ponentes, materiales, difusión y matriculación. Durante la celebración de la Escuela la Comisión mantenía toda una serie de actividades organizativas divididos en subcomisiones: prensa, finanzas, alojamiento y manutención, préstamo de material, atención a ponentes, etc. Diariamente, al final de cada jornada, se reunía y se hacía balance, se estudiaban propuestas y tomaban decisiones sobre cuestiones

organizativas. En esta comisión había muchas personas, recuerdo alguna escuela que éramos unas cuarenta¹⁵.

Habría también hablar de cómo se han *financiado* las Escuelas. La financiación siempre ha sido mixta, una parte siempre ha estado a cargo de los propios militantes del Movimiento y de los asistentes a las Escuelas que han tenido que pagar de matrícula desde 1.000 Ptas., a 4.000 Ptas. en la actualidad. Pero la parte sustancial de estas actividades ha sido aportada por entidades públicas, como el MEC, la Consejería de Educación de Canarias, las Universidades Canarias o Cabildos, así como por entidades privadas como las Cajas de Ahorro Provinciales de Canarias. En el *Apéndice 44*, aparece la relación de las dieciocho instituciones que han proporcionado fondo al MRP para la realización de las actividades. Siempre ha sido problemática e insuficiente la financiación, en el sentido de que era una tarea que había que perseguir con ahínco y constancia y no siempre era fácil convencer a las autoridades de la necesidad de subvencionar las actividades del Movimiento¹⁶.

Tabla, 11: PRESUPUESTOS DE ALGUNAS ESCUELAS DE VERANO DE CANARIAS

Nº de EVC	PRESUPUESTO	Ingresos de matrícula	Subvenciones
4ª EVC, 1981	2.500.000 Ptas.		500.000
8ª EVC, 1985	4.500.000 Ptas.	2.700.000 Ptas	
9ª EVC, 1986			3.051.850 Consej
10ª EVC, 1987	6.000.000 Ptas		
11ª EVC, 1988	8.314.320 Ptas.	1.650.000 Ptas.	
14ª EVC, 1991	5.000.000 Ptas.		

¹⁵ Recuerdo que el año 85 me "enrolé" en la Comisión durante la Escuela de Verano que se celebraba en Las Palmas, formando pareja con Carlos Rodríguez. No asistimos a ningún curso, sólo a los debates y actos colectivos. El resto del tiempo "acarreábamos" material para la aulas, íbamos y traíamos cosas de un sitio para otro y nos apuntábamos para comprar en el exterior todo lo que hiciera falta. Nos dedicamos también a la investigación culinaria por los bares y restaurantes de la zona, con notable éxito. Y hablábamos, hablábamos mucho con la gente. Lo hacíamos con la sana intención de ayudar, pero también, con el ánimo de divertirnos. Supongo que así habría mucha gente.

¹⁶ La situación más conflictiva en Canarias se creó con la llegada del Sr. Enrique Caldas Fernández a la Consejería de Educación. Este Consejero se negó a proporcionar ningún tipo de ayuda a las EVC. La situación llegó a ser tan tensa que los organizadores de la Escuela organizaron una manifestación frente al Palacete de Gobierno en la Plaza de los Patos de Santa Cruz de Tenerife, solicitándola. Al final cedió. Siempre hubo retrasos, dificultades burocráticas y todo tipo de trabas que requerían un buen conocimiento de los pasillos de la administración y tener que tocar muchas puertas. Un fiasco.

15ª EVC, 1992	8.000.000 Ptas.		
18ª EVC, 1995			2.100.000 Ptas.
TOTALES			2.200.000 Ptas

La historia de la financiación ha pasando por cuatro períodos diferentes: en un primer momento las Escuelas se financiaron por distintas entidades, sin que hubiera un mecanismo de subvención por parte de la Administración educativa; en un segundo momento el MEC abrió la posibilidad de subvención, lo cual permitió una cierta expansión de las escuelas; posteriormente a 1993 la financiación corre a cargo de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, primero sin un sistema regulado y posteriormente con regulación por medio de una Orden; finalmente a partir de 1993, continúa la financiación de la Consejería a través de un Convenio plurianual¹⁷.

Otra cuestión relacionada también con las EVC fue la de la *certificación* de la asistencia y la *homologación* con las actividades de la Administración. Con respecto al primer punto siempre se dio certificado de asistencia a las personas que lo solicitaban. De todas formas este fue un hecho polémico y cuestionado por un sector del MRP que cuestionaba el fomentar la acreditación meritocrática también desde las Escuelas. Con respecto a la homologación sólo se ha conseguido a partir de la firma del Convenio, es decir recientemente. Esta cuestión fue objeto de discusión en la Asamblea final del a XVI EVC, optándose por la posición más pragmática: pedir la homologación de las actividades del MRP.

Finalmente, durante las Escuelas se celebraban toda una serie de *actividades complementarias* de tipo cultural o lúdico que contribuían a generar un cierto clima festivo y desenfadado que caracterizó a las Escuelas durante mucho tiempo: exposiciones, representaciones teatrales, actuación de grupos musicales, presentaciones de libros, recitales de poesía.

Comentario final y síntesis

Lo más original de las Escuelas de Verano, son las propias Escuelas de Verano. Es decir la creación de ese marco organizado por el propio profesorado donde la

¹⁷ Esta forma de relación no garantiza la cuantía de la subvención sino que establece, en principio un mecanismo más ágil de relación. Así, por ejemplo los dos últimos años la Consejería ha destinado 18 millones para subvencionar convenios, pero el número de entidades que han firmado convenios se ha multiplicado por tres.

palabra es el vehículo de la acción, y la acción el motivo para incrementar la palabra. Las Escuelas de Verano fueron un instrumento genuinamente cultural pensadas para transformar el curriculum escolar a través de la transformación del propio profesorado. Bueno será, por tanto, desmenuzar algunos de sus rasgos, cuantificar lo que se hizo, pero sobre todo es necesario contemplarlas como un acontecimiento que tiene distintas dimensiones, que tenía mucho de *acontecimiento total*. Más que cursos al uso, las Escuelas eran una experiencia que implicaba a las personas. Para tener una visión de conjunto de las características de estas formas de acción del MRP, sintetizo las conclusiones parciales reseñadas más arriba, a modo de síntesis final:

- * El número total de actividades, dadas las dimensiones del MRP, su carácter de organización voluntaria y los medios con que contaba, es ciertamente abultado. Sobre todo teniendo en cuenta que quedan fuera de este cómputo otras actividades de carácter episódico desarrolladas al margen de las Escuelas de Verano.
- * La cantidad de actividades a lo largo del tiempo describe una curva donde se pueden distinguir tres momentos. Los años centrales, de 1984 a 1991 son los de mayor cantidad de actividades, siendo el actual periodo de claro decrecimiento.
- * El abanico temático de actividades que el MRP desarrolla en las EVC abarca una amplia gama de materias que inciden en una demanda por parte del profesorado y en un conjunto de temas candentes por su actualidad o su pertinencia.
- * Parece claro que los temas más requeridos y que mayor índice de actividades tienen en las Escuelas, son aquellos relacionados con la expresión corporal y la psicomotricidad, así como la expresión artística, la lengua, las ciencias físico naturales y las ciencias sociales.
- * Las preferencias temáticas de las EVC se concentran en las áreas curriculares, sin embargo los temas de carácter sociopolítico, curricular y psicosocial tienen un peso significativo. Estos temas relacionados con *Procesos de cambio curricular* y *Socio-políticos y profesionales*, con 104 actividades que suponen el 11,5 %, introducen la posibilidad de hablar de una perspectiva crítica de las Escuelas
- * Mayoritariamente las actividades de las Escuelas de Verano y otras actividades estaban destinadas al profesorado de EGB. Si bien un número importante de las mismas iban también dirigidas a captar la asistencia del profesorado de

Medias, así como a personas vinculadas al campo de la educación en general: estudiantes y profesorado en paro.

- * La oferta de actividades, a los dos tipos de profesorado, se igual cuando se trata de actividades de orientación sociopolítica, curricular y psicosocial. La tendencia a partir de la 14ª EVC hasta la 18ª EVC es la igualar la oferta.
- * Contrasta, de todos modos, la "intención" y la oferta que hacen las personas que planifican estas actividades con la asistencia real del profesorado a las escuelas, donde mayoritariamente son profesores de EGB.
- * La asistencia media por Escuela de Verano (de las 13 Escuelas de que dispongo datos) es de 500 personas. El número de asistentes, a partir de la 15ª desciende notablemente, por los propios planteamientos más selectivos y militantes del Movimiento, por su debilidad y por la confluencia y competencia de Planes de Formación institucional y la presencia de los CEPs.
- * El Movimiento de Renovación desarrolla también actividades dirigidas hacia un sector específico del profesorado, hacia determinados colectivos o especialistas: psicomotricistas, profesorado de Educación Especial, de Adultos.
- * Las diversas formas en que se presentan las actividades del MRP, sobre todo en las EVC, siendo una cuestión formal, tiene una importancia relativa al poner de manifiesto una inquietud porque las formas organizativas respondan y faciliten la colaboración, la relación interpersonal, la participación, la concepción activa y reflexiva de la formación y la toma de decisiones democráticas.
- * El formato básico de las Escuelas ha pivotado sobre los cursos y los talleres, que suponen el 83%, frente a los otros formatos, debates o seminario que suponen el 17% restante. Esta proporción se invierte a partir de la 15ª EVC donde se cambia la estructura tradicional de las Escuelas.
- * El formato pone de manifiesto el intento de que las EVC fueran actividades donde hubiera una combinación de actividades diversas que posibilitaran diversos niveles de comunicación y debate.
- * Las Escuelas de Verano constituyeron una aportación original a la manera de enfocar la formación permanente del profesorado por sus componente ideológicos de izquierdas y por la peculiar metodología que emplearon adaptándose al grado de conciencia política del profesorado. No planteando las cuestiones

estratégicas al margen de los intereses reales y prácticos, sino ligándolos en una fórmula, seguramente intuitiva, pero eficaz.

- * La orientación ideológica de las escuelas descansa en la primacía de los aspectos relacionados con la práctica escolar. No obstante tienen cabida de forma desigual, y en ocasiones descompensada, la orientación hacia la cultura canaria, la orientación más teórica de las actividades y la orientación política de las mismas.
- * Las EVC aspiran a ser un foro de debate y reflexión sobre la práctica, es decir, sobre los proyectos y la experiencias concreta del profesorado. Son innumerables los llamamientos que se hacen desde las Escuelas a la constitución de Colectivos temáticos para seguir coordinando las actividades durante el curso. Todos los colectivos del Movimiento (ver *Apéndice 17*,) nacen en las EV. Su actividad durante el curso revierte, con desigual incidencia, nuevamente en las EV siguientes.
- * El "endurecimiento" teórico de las EVC, es decir, unas Escuelas centradas en el debate teórico, y sin las "concesiones" a los cursos tradicionales ni talleres, sólo se produce a partir de la 16 EVC, después de un largo debate que dura el curso 92-93. Coincide también con el inicio del declive de la asistencia de manera ostensible. De todas formas el debate interno sobre el tipo de Escuela es un debate que se produce desde los inicios, prácticamente del Movimiento, como puede verse en la *Nota 8*.
- * Las escuelas de verano supieron aglutinar a una vanguardia amplia del profesorado en torno a la defensa de la Escuela Pública e influyeron como grupo, como organización autónoma en múltiples decisiones sobre política educativa. Su declive es el resultado de una compleja conjunción de factores de tipo organizativo y sobre todo de tipo sociológico, que trasciende el análisis temático de este *Apéndice*

APÉNDICE: 10

ALGUNOS DATOS SOBRE ALUMNADO, PROFESORADO y CENTROS DE CANARIAS

Nº DE CENTROS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS (Curso 1995-1996)

CENTROS	PÚBLI.	CON	PRIVA	TOTAL
INF/ PRE	36		39	75
PRIM/ EGB	749	72	32	852
IB/ EXT. Bach.	49	3	31	83
IFP/ SECC.FP	30	6	12	48
IE SECUND.	65			65
AA Y OA	4			4
Esc. Of Idiom.	25			25
Residen. Escol.	22	1		23
Centros Adultos	29	2	1	32
Pedagogía Terp.	16	5	1	22
Conservato- rios	5		4	9
Extranjeros			14	14
TOTAL	1.029	89	134	1.252

ALUMNADO (Curso 1995-1996)

	<i>INF. PRE.</i>	<i>PRIM EGB</i>	<i>BUP COU</i>	<i>FP</i>	<i>ESO</i>	<i>Bach Logs</i>	<i>M.II CFM</i>	<i>M.III CFS</i>	TOTAL
PÚB	36.356	143.252	47.698	35.851	21.051	2.938	2.929	2.414	292.489
CONC		31.390	1.033	2.057	949				35.429
PRIV	9.776	9.763	6.487	875	76				26.977
Total	46.132	184.405	55.218	38.783	22.076	2.938	2.929	2.414	354.895

PROFESORADO (Curso 1992-1993)

	MAESTRO	SECUNDARIA	TOTAL
PÚB	10.129	7.115	17.625
CONC	1.258	139	1397
PROV	880	522	1402
TOTAL	12.648	7.776	20.424

PROFESORADO (Curso 1995-1996)

	MAESTRO	SECUNDARIA	TOTAL
PÚB	10.020	8.169	18.189
CONC	1.298	210	1.508
PROV	896	518	1.414
TOTAL	12.214	8.897	21.111

APÉNDICE 11

ALGUNOS DATOS SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO EN CANARIAS

Convocatorias de Proyectos de investigación e Innovación Educativa

<i>Curso Escolar</i>	<i>Nº de Pro- yectos</i>	<i>Subvención global en Ptas.</i>	<i>Cantidad media de Ptas./ Proyecto</i>
1983-84	7	2.200.000	314.285
1984-85	51	19.000.000	372.000
1985-86	87	35.400.000	406.000
1986-87	102	34.600.000	339.215
1987-88	99	27.600.000	278.787
1988-89	131	45.800.000	349.618
1989-90	137	43.000.000	313.868
1990-91	134	53.700.000	400.746
1991-92	92	38.000.000	413.043
1992-93	422	63.000.000	149.289
1993-94	413	76.550.000	187.351

TOTALES: 1.675 Proy. 438.850.000 Ptas.

(Datos: Francisco Martínez Navarro, 1994. Elaboración propia)

Colectivos del profesorado promovidos por la Administración Educativa de Canarias¹

Curso 1992-93	422 grupos
Curso 1993-94	462 grupos
Curso 1994-95	587 grupos
Curso 1995-96	468 grupos

Nº DE PERSONAS EN SERVICIOS CONCURRENTES, SISTEMA DE APOYO² A LA ESCUELA Y OTROS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LA CCAA CANARIA (Curso 1995-96)³

- I. Inspección⁴ 87 personas
Inspectores (57 personas)
Profesores en funciones de administrativos en la Inspección (30"?)
- II. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) 445 personas
Equipos específicos (EE)⁵: (50 personas) *San Prinsides.*
EE Atención a Alumnos Ciegos y Deficientes Visuales (20 ") *de Ed 3.*
EE Discapacitados Motóricos (9 ") *6 + 6.*
EE Discapacitados Auditivos y Sordos (10 ") *7 + 7.*
EE Trastornos Generalizados del Desarrollo (11 ") *(autismo, ASPERGER, Síndrome R=, Grupo de de)*
Equipos de zona⁶ (395") *FF Pol Gu. Hiv*
Orientadores (320") *13 2-1 1* *6 + 6.*
Logopedas (54")
Trabajadores sociales (21")
- III. Centros de Profesorado 173 personas
Directores, (17 ")
Subdirectores, (9 ")
Administrador, (4 ")
Asesores de CEPs, (143 ")
- IV. Programas de Innovación Educativa 39 personas
Programa de Contenidos Canarios, (7 ")
Programa de Educación ambiental, (5 ")
Programa de Educación vial, (1 ")
Programa de Educación afectivo-sexual, (4 ")
Programa de Igualdad entre los sexos⁷, (2 ")
Programa de Derechos Humanos, (1 ")
Programa de Lectura y Bibliotecas, (4 ")
Programas Europeos, (2 ")
Programa de Escuela y Tiempo Libre, (2 ")
Programa de Nuevas Tecnologías, (5 ")
Programa de Medios audiovisuales, (3 ")
Programa de Escuela y Salud, (3 ")

V. <i>Otros Programas y servicios de coordinación y apoyo</i>	168 personas
Centro de Escuelas Rurales (CER) ⁸ (63"?)	
Cordinadores de CER (2")	
REDINET, (3 ")	
Programa de Ocio y Tiempo Libre (4")	
Programa Escuela Familia, (6 ")	
Programa de Calidad Educativa ⁹ (5")	
Programa de Aulas Taller (3 ")	
Coordinación de Tutoría de Jóvenes (3")	
Programa de Tutoría de Jóvenes (46")	
Coordinación de Educación de Personas Adultas (")	
Preescolar en Casa (2")	
Aulas enclave (")	
Equipo de Diseño de Familias Profesionales. (5"?)	
Centro de Desarrollo Curricular, (5 ")	
Ins. Canario Evaluación y Calidad Edu. (")	
El menor y la familia (2)	
Atención a alumnado hospitalizado (2")	
Programa de Reforma en medio abierto ¹⁰ (6")	
Programas de garantía social específica ¹¹ (6")	
Educación Infantil en la familia (2")	
Garantía social. Talleres independientes (2)	
Valle de Tabares (mini-carcel) (1")	
VI. <i>Puestos políticos en la Admón. Educativa Autónoma y otros</i>	240 (?) personas
Servicios Centrales de la Admón ¹² . (200"?)	
Liberados sindicales ¹³ (40)	

TOTAL 1.152 PERSONAS

Equipos de centro/ Proyectos de Innovación y Formación en centros

93-94	183 (3.563 profesores)
94-95	390 (4.487 profesores)
95-96	280 ()

Grupos estables

93-94	279	(3.129 profesores)
94-95	197	(2.211 profesores)
95-96	188	()

1. La Consejería de educación desde 1992 promueve diversas modalidades de formación, como se vió en el Capítulo dos, punto segundo. Entre estos grupos o agrupaciones, como los denomina la Administración, aparecen cuantificados: Grupos estables, Equipos de centro, Proyectos de Innovación y Formación en centros, Equipos de Educación Ambiental, Equipos de animación a la lectura. A lo largo de los años ha afectado a un número de profesorado que oscila ente a unos 6 o 7 mil en todo el archipiélago.

2. La Consejería de Educación entiende por "estructuras de coordinación y apoyo a la formación del profesorado" o red de apoyo: los CEPs, el Centro de desarrollo Curricular, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los Programas Educativos, el Servicio de Inspección, los Coordinadores de formación de los centros y los Convenios con Instituciones públicas y Asociaciones del del Profesprado (Consejería de Ed. (1995). *La formación del profesorado en Canarias*. Canarias: gobierno de Canarias, 67).

3. Se relacionan aquí cosas muy diversas. Por ejemplo, en lo que denomino *Servicios centrales de la Administración* se cuntifican personas que pueden estar ocupando cargos de Director General de la Consejería y otras que, como el caso de profesores en comisión de servicio en la Inspección, cumplen funciones de auxiliares administrativos (al margen de los profesores que están ocupando plazas de inspector o de aquellos que la tienen en propiedad. En funciones administrativas hay unas 20, entre las dos provincias). El criterio ha sido tener una aproximación cuantitativa a todo ese conjunto de servicios y programas, integrados por profesores que no tienen responsabilidades directas en el aula. Dentro de la relación se mezclan, pues, aquellas personas que ocupan puestos singulares y aquellas otras que están en comisión de servicios. No está cuantificado el personal administrativo propiamente dicho, ni el laboral: subalterno, auxiliares administrativos, administrativos, técnicos de la administración, o del cuerpo de gestión.

4. La Inspección, organizada provincialmente, desde un punto de vista cuantitativo está formada por los siguientes efectivos: TF: EEMM (10), Infantil-Primaria (15), Mixto (2). LP: EEMM (11), Infantil-Primaria (18); Inspector General (1) . Total 57.
5. Los Equipos específicos son de carácter provincial y hay cuatro tipos: Equipo Específico para Atención a Alumnos Ciegos y Deficientes Visuales (1 en TF y 1 en LP), formado por 1 Pedagogo, 1 Psicólogo, 3 trabajadores sociale, y 5 profesores de apoyo a la integración (más personal especialista de la ONCE); *Equipo Específico para Discapacitados Motóricos* (1 en TF y 1 en LP); El de TF está formado por 2 Psicólogos, 2 Pedagogo, 1 Psicólogo o Pedagogo más y 1 Trabajador Social; el de LP está formado por 1 Psicólogo, 1 Pedagogo y 1 Trabajador Social; *Equipo Específico para Discapacitados Auditivos y Sordos* (1 en TF y 1 en LP), formado por 2 Psicólogos, 2 Pedagogos y 1 Trbajador Social; *Equipo Específico para Trastornos Generalizados del Desarrollo* (psicóticos, autistas, no etiquetados), formado en TF por 3 Psicólogos, 2 pedagogos; en LP 3 Psicólogos, 2 Pedagogos y 1 Trabajador Social.
6. Hay 31 Equipos de Zona distribuidos por el Archipiélago. Los Equipos de Zona proceden de los antiguos Equipos Multiprofesionales y el antiguo STOEV, a los que se ha agregado equipos de logopedas. Actualmente está formado por: Orientadores, Logopedas y Trabajadores Sociales. Están organizados en Equipos de Zona distribuidas geográficamente de la siguiente manera: 1 en La Gomera, 1 en el Hierro, 2 en La Palma, 12 en Tenerife, 13 en Las Palmas de Gran Canaria. Todos los orientadores están además adscritos a uno o varios centros de Infantil-Primaria o de Secundaria. Para el curso próximo, 96-97, se han creado 12 puestos más de logopedas y 9 de trabajadores sociales.
7. Trabajan en ese programa además 2 personas contratadas
8. Estos equipos estan integrados por un orientador (ya contabilizado en los EOEP), un profesor de inglés, otro de música y otro de educación física que funcionan como profesores itinerantes en escuelas unitarias
9. En este programa trabajan además de los 4 profesores coordinadores, más uno de habilidades sociales, trabajan 4 trabajadores sociales.
10. Programa destinado a menores con problemas judiciales, donde colaboran la fiscalía y el juzgado de menores, la Dirección General del Menor y la Familia y la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación. Además del profesorado liberado, hay otro personal que colabora a través de un Convenio.
11. Hay también programas de gantantías social generales en algunos centros de Secundaria, atendidos por el profesorado de los propios centros.
12. Se incluyen en este apartado los puestos que en comisión de servicio cubren por personas de libre designación, y en los que entrarían desde el Consejero, el Viceconsejero, los Directores Generales (Secretaría Gral Técnica, Ordenación, Promoción, Centros, Universidades), los Directores Territoriales, los representantes de Oficinas insulares, los Jefes de Servicios, Oficina de información, asesores, etcétera. La cifra que doy es aproximada porque todas las averiguaciones que he hecho se han saldado con respuestas ambiguas o evasivas. El número de personas este "servicio", deber ser un asunto muy delicado, sometido a al máximo sigilo y no coincide con el de la RPT. El cálculo de 200 responde a un criterio a la baja. Alguna persona de la propia Administración Autónoma
13. El número de liberado de todos los sindicatos es igual (teóricamente) a la mitad de los delegados sindicales: 38 en TF y 42 en LP.

La elaboración de este Apéndice supuso un esfuerzo agotador. ¿Dónde están los

datos en este país? ¿de quién son? Tengo que agradecer su confección a muchas personas amigas que estuvieron dispuestas a aportar lo que ellas sabían: Eva Fariña, Mercedes Andrés, Pepe Galván, Oscar Cabrera, Carlos Bethencourt, Mariví y Mary Bolaños.

APÉNDICE: 12

BREVE CRONOLOGÍA DEL MRP "TAMONANTE"¹

1966

- En julio de 1966 la Escola de Mestres "Rosa Sensat" celebra su I Escola d'Estiú. La recuperación de esta tradición proscrita tras la Guerra Civil se da en condiciones de represión política muy duras. Su influencia en la creación de movimientos de renovación pedagógica del resto del Estado es clara. En Canarias, de todas formas, el contacto con la Escuelas d'Estiú se hace a partir del año 1976.

1974

- Primeros paso del Movimientos de Maestro en torno a varios colectivos semiclandestinos: Asociación de Antiguos alumnos de la Escuela de Magisterio; grupos de maestros cristianos de la HOAC; otros colectivos

1975

- En enero ve la luz el primer número de la revista *Cuadernos de Pedagogía*. Revista que ejerce una influencia decisiva en un amplio sector del profesorado, en los Movimientos de Renovación pedagógica de toda España y, lógicamente, en el Movimiento en Canarias.
- Se crea el Movimiento de Maestros, que será el vivero del que se nutre el Movimiento de Renovación pedagógica de las Islas.(?)

1976

¹ Hago aquí la relación cronológica de algunos acontecimientos en los que ha participado "Tamonante" encuentros, jornadas, congresos, escuelas de verano y cursos, etc. y otros eventos en los que ha participado como organización o están relacionados con su desarrollo como organización.

- El 6 de junio de 1976 se celebra en La Laguna la I Asamblea de Enseñantes de Canarias.
- En julio, miembros del núcleo fundador de la EVC participan en la Escola d'Estiú de Barcelona.
- I Jornada de Educación en Canarias, celebradas del 5 al 13 de mayo de 1976. El núcleo organizador de estas Jornadas es básicamente el mismo que promueve en los años siguientes la organización de la I Escuela de Verano. A estas Jornadas asiste Fabricio Caibano, entre otros, fundador y director desde 1975 de la revista Cuadernos de Pedagogía. Son consideradas como el antecedente inmediato de las EVC.

1977

- Durante todo el año se reúne en La Laguna el núcleo organizador de la I Escuela de Verano: Nieves Galván, Rosa Güemes, Charo Güimerá, Humberto Ramos. Y crean otro grupo en Las Palmas de Gran Canaria con el que se coordinan periódicamente: Marimar Almeida, Chicha Ojeda,
- Un grupo de 47 personas, creador del colectivo Freinet en Las Islas e impulsores de las Escuelas de Veranos de Canarias, asiste al IV Congreso de Movimiento Freinet, celebrado en Granada.
- En junio-julio se produce el "Boicot a las oposiciones de profesores de EGB" en toda Canarias. Fuerte movilización del profesorado.

1978

- I Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, del 5 al 11 de julio de 1978

1979

- En el mes de abril huelga general de maestros contra la política de la UCD. En el editorial de Cuadernos de Pedagogía nº 42 puede leerse «Los Movimientos de Renovación Pedagógica y el amplio patrimonio de experiencias que han engrosado esa esperanza en una escuela nueva y distinta han surgido siempre de la iniciativa de pequeños grupos de enseñantes, sin la colaboración de las autoridades educativas y, muy a menudo, contra esos guardajurados del terreno escolar. Es urgente... que los enseñantes... salgan de las catacumbas pedagógicas... e inicien un movimiento de coordinación... Es también imprescindible que el movimiento nazca de los propios enseñantes, se mantenga autónomo y ligado estrechamente a la realidad territorial y a la vez sea capaz de evitar los

- reinos de taifas y elaborar un proyecto general, con incidencia tanto en el pensamiento pedagógico y en la transformación de la diaria tarea de enseñar, como de responder a la presión social por una escuela democrática»
- Movilizaciones del profesorado provisional que consigue la permanencia en la comunidad de origen.
 - Del 28 al 29 de abril, se celebra el I Encuentro Estatal de MRPs en la ciudad de Almagro (Ciudad Real).
 - Aprobación de la Constitución.?
 - Participación activa en la campaña por la PAZ, ANTI-OTAN
 - II Escuela de Verano de Canarias. Las Palmas, del 7 al 15 de julio.
 - Harinaga y "la maleta"
 - Nace el Colectivo Mujer y Educación que dará origen el Colectivo Harimaguada. Uno de los Colectivo que imprime en Tamonante uno de sus rasgos de continuidad y de trabajo práctico y teórico con el profesorado. Colectivo que tendrá una proyección pública considerable.

1980

- II Encuentro Estatal de MRPs. Daroca (Aragón), 9-10 de febrero de 1980
- Movilizaciones contra el Estatuto de Centros de la UCD, que después sería derogado.
- Con motivo del reciente fallecimiento de Jean Piaget, se programa la "Semana de Piaget".
- Se intensifican contactos con otras islas: Lanzarote, Fuerteventura. Se empieza a debatir la posibilidad de celebrar una Escuela de Invierno.
- Para facilitar el funcionamiento del colectivo se inicia un proceso de división de funciones, por medio de la creación de comisiones internas de trabajo: Correspondencia, Finanzas, Material de cursos y Biblioteca. Así mismo se crean responsables de grupos de trabajo: con nombres de responsable de los distintos colectivos temáticos: teatro, expresión corporal, lectura de la imagen, Sociales, Psicología, Ed. Adultos, Preescolar, Folklore, Naturales. Se empieza a discutir lo de la legalización y el nombre del Movimiento
- Se presentan los estatutos de Tamonante para su legalización en el gobierno Civil de Palmas de Gran Canaria.
- III Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, del 7 al 13 de julio de 1980.

1981

- 23 de febrero, intentona de golpe de estado
- Curso "Contenidos y metodología de la educación sexual". Impartido por F. Barragán 22-30 de abril de 1982.
- III Encuentro Estatal de MRPs. Sevilla (Andalucía), 1-2 de mayo de 1981.
- Se aprueban los Programas Renovados para la EGB. Frente a las necesidades de cambio democrático global dentro del sistema educativo, estos intentos se valoran como medidas parciales, insuficientes y timoratas.
- Miembros de la Confederación de STES crean la Gestora contra la Adicional 5ª (derechos de Mutualidad de Primaria), que contará con un apoyo masivo.
- IV Escuela de Verano de Canarias. Las Palmas, del 6 al 12 de julio de 1981.

1982

- Curso "Contenidos y metodología de la educación sexual". Impartido por F. Barragán 22-30 de abril de 1982.
- IV Encuentro Estatal de MRPs. San Sebastián (Euskadi). 19-21 de mayo de 1982
- V Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, del 5 al 11 de julio de 1982.
- En diciembre de 1982 el Gobierno Civil de Las Palmas legaliza las Escuelas de Verano de Canarias con el nombre de Centro de Coordinación e Investigación Educativa de Canarias "Tamonante" (CICEC "Tamonante"). Hubo "dificultades" en la legalización y retuvieron durante varios años los estatutos. (Ver Vida Escolar, 223).
- 1982-83. Se empiezan a negociar los temas de enseñanza en la Mesa de Educación. El Gobierno, pretende trasladar la negociación a otros ámbitos alejados del control de los trabajadores de la enseñanza.[Completar]
- Nace el Colectivo de Educación Especial de Tamonante

1983

- Encuentros de Educación. Lanzarote, 26,27 y 28 enero. En colaboración con el ICE de la Universidad Politécnica de Las Palmas y distintos colectivos de Tamonante (1983?)
- V Encuentro Estatal de MRPs. Salamanca (Castilla-León). 4-6 de febrero de 1983
- V Encuentro Estatal de MRPs. Madrid. 16-17 de abril de 1983
- VI Escuela de Verano de Canarias. Las Palmas, del 4 al 10 de julio de 1983.
- Encuentros de Educación. Fuerteventura, 26, 27 y 28 noviembre de 1983?. En colaboración con el ICE de la Universidad Politécnica de Las Palmas y distintos colectivos de Tamonante

- I Congreso Estatal de MRPs. Barcelona. 3-8 de diciembre de 1983
- Se inicia la primera reforma socialista de la educación: La reforma, entienden, hay que hacerla con los profesores. Así se inicia la reforma de la Enseñanzas Medias. Entendían que desde la experimentación , de abajo a arriba la reforma podría extenderse. "Libro verde"(?)
- Referéndum de la OTAN (?)

1984

- VI Encuentro Estatal de MRPs. Santiago (Galicia). 29-1 de abril de 1984
- II Jornadas de Educación especial?
- Aparece el libro del ministro José M^a Maravall, La reforma de la enseñanza. Un hecho que se valora como insólito, pero insuficiente si no se "conmueve al profesorado", si no se le implica. Si este deja de depender menos del discurso del poder.
- Se crean los Centros de Profesores: centros para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de la profesionalidad.
- En julio sale el primer número de Tahor, la revista del Movimiento. Críticas a la LODE.
- Primeras Jornadas de Escuela Rural celebradas en Salamanca, por iniciativa de los MRPs en el I Congreso de Barcelona y donde participa Tamonante.
- VII Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, del 1 al 8 de julio de 1984.

1985

- VII Encuentro Estatal de MRPs. Cáceres (Extremadura). 16-19 de marzo de 1985
- VIII Escuela de Verano de Canarias. Las Palmas, del 30 de junio al 7 de julio de 1985.
- I Jornadas de Estudio sobre Integración Escolar en Canarias, La Orotava, 22-25 de mayo de 1985, organizadas por el Colectivo de Educación Especial de Tamonante.
- El 3 de julio, se aprueba la LODE.
- I Jornadas de Educación Sexual de Canarias. Colectivo Harimaguada, 11-14 septiembre. Parque cultural Viera y Clavijo.
- VIII Encuentro Estatal de MRPs. Murcia. 1-3 de noviembre de 1985
- Curso "Psicología Genética y Diagnóstico Operatorio. En colaboración con el Departamento de Didáctica de la Universidad de La Laguna. 11-15 de noviembre.

- Ante la inminencia de la entrada de España en la OTAN, Tamonante se suma a las campañas anti-OTAN con una declaración sobre la PAZ y denuncia la concentración de tropas en Canarias, instalación de la base de Arucas, la posible instalación de la superbase aéreo-naval de Harinaga, el Campo de tiro de Pájara, el mantenimiento de la Legión en Fuerteventura, la potenciación de los Seminarios cívico-militares y los programas de visita de alumnado a los cuarteles.

1986

- Semana de Estudios sobre Piaget. La Laguna(?) y Las Palmas, 4 y 6 de febrero ?
- I Encuentro de Preescolar-Ciclo Inicial?
- IX Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, del 2 al 9 de julio de 1986.
- IX Encuentro Estatal de MRPs. Calviá (Baleares). 6-7 de diciembre de 1986
- Se publica *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*, de Cesar Coll (Ver entrevista en C.P. nº224 y el monográfico "Hacia un nuevo modelo curricular"). La propuesta de Coll será la adoptada luego por el MEC para todo el Estado.
- La Consejería de Educación acepta como Programa de Educación Afectivo-Sexual para Canarias la propuesta que se le hace desde el Colectivo Harimaguada.
- Jornadas de Preescolar y Ciclo Inicial, organizadas por el Colectivo *Chinijo* del MRP "Tamonante".

1987

- El MEC presenta el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Este libro es el resultado de un grupo de discusión promovido por Álvaro Marchesi, para ver la conveniencia de abordar la reforma global del sistema educativo. Como resultado de estos debates el MEC toma la decisión de elaborar el Proyecto para la Reforma, que será el embrión del Libro Blanco, y posteriormente de la LOGSE. (?)
- Culmina este año la dura lucha contra los proyectos jerarquizadores de la Administración. Movilizaciones contra la carrera docente que consiguen paralizar los sucesivos borradores del Estatuto del Profesorado. Derogación de la Adicional XV de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública. (Ver si esta movida es la misma de la 78, por la homologación o no ?)
- I Encuentro sobre Jornada Escolar. Al que asiste, entre otros como invitado Jaime Aguilera de Rosa Sensat.
- X Escuela de Verano de Canarias. Las Palmas, del 2 al 10 de julio de 1987.

- X Encuentro Estatal de MRPs. Granada (Andalucía). 5-8 de diciembre de 1987
- Presentación por los sindicatos al Parlamento español (?) una Iniciativa Legislativa Popular sobre la responsabilidad civil, que abre el camino a una solución posterior.

1988

- Sin homologación no hay Reforma. Huelga en la enseñanza estatal. Se consiguen avances en la homologación, sin concluirla. Triunfa postura sobre Complemento Específico generalizado y lineal con el apoyo de la mayoría del profesorado. Huelga General del 14-D.
- En abril se produce una huelga general del profesorado no universitario que tiene como reivindicación central la homologación, pero que de hecho supone la ruptura con la política del PSOE. (Lo mismo que lo anterior?)
- El MEC rechaza el que el profesorado de Infantil y Primaria tenga el rango de Licenciatura, por motivos económicos. Sólo se admite como diplomatura. Propuesta realizada por el Grupo 15 (pero que era una aspiración generalizada)
- El 7 de julio es remodelado el Gobierno y J. Solana sustituye a J.M^a. Maravall.
- XI Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, del 7 al 14 de septiembre.

1989

- Semana del Libro (Org. CEP de Las Palmas y Tamonante). Las Palmas, 17-21 abril.
- Jornadas de Primavera de Lanzarote, 17-21 abril.
- Entre mayo y junio el MEC publica seis volúmenes: Libro Blanco de la Reforma Educativa, Plan nacional de investigación y formación del profesorado, y los DCB para los distintos niveles educativos de la enseñanza obligatoria.
- Jornadas de Primavera de La Gomera (?)
- Jornadas de Primavera de La Palma, (?)
- Jornadas de Primavera del Sureste de Tenerife. (?)
- II Congreso Estatal de MRPs. Gandía (Valencia). 24-29 de abril de 1989
- XII Escuela de Verano de Canarias. Las Palmas, del 28 de agosto al 2 de septiembre.

1990

- Curso de Introducción a la Informática, celebrado en Las Palmas de Gran Canaria del 15 al 20 de enero de 1990.
- Encuentro sobre Escuelas de Verano. Las Palmas de Gran Canaria, 26 y 27 de enero (Salón de Actos del Edificio de usos múltiples).
- XI Encuentro Estatal de MRPS. SAN Sebastián (Euskadi). 15-19 de marzo.
- II Jornadas de Primavera de La Palma. Abril-Mayo.
- II Jornadas de Primavera de Lanzarote . Abril-Mayo.
- II Jornadas de Primavera Sur de Tenerife. Abril-Mayo.
- II Jornadas de Primavera Gomera. Abril-Mayo.
- Campaña en todo el Estado por la revalorización social del trabajo docente. En Canarias, donde nuestra Confederación es mayoritaria, conquistamos la Homologación, igual para todos y no vinculada a la formación.
- 1990-91-92-93. Luchas por conseguir la estabilidad y un sistema de acceso por concurso de méritos distinto al de la Transitoria 3ª de la LOGSE.
- XIII Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, del 9 al 15 de septiembre de 1990.
- El 30 de marzo se publica la LOGSE que se aprueba el 3 de octubre.
- Jornadas de Educación Sexual y Salud. Programa Harimaguada, 4-6 de octubre de 1990. Parque Cultural Viera y Clavijo

1991

- XII Encuentro Estatal de MRPs. Baños de Montemayor (Extremadura). 11-14 de abril de 1991
- Participación en la Escuela de Verano de las RASD. Hammada (Argelia), 20 de julio al 10 de agosto de 1991
- XIV Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, del 9 al 14 de septiembre. Este año, por primera vez la Escuela de Verano de Canarias se vuelve a celebrar La Laguna.
- Oposición manifiesta al nuevo sistema retributivo (sexenios), cuyo acuerdo no firmamos, por no garantizar la homologación y estar vinculados a la formación.
- En diciembre sale el nº20 de la revista Tahor.
- I Congreso del MRP Tamonante. Las Palmas de Gran Canaria, 6 al 8 de diciembre.

1992

- Jornadas de trabajo sobre formación del profesorado y CEPs. Tejina, 25 de abril.
- XIII Encuentro Estatal de MRPs. Rascafría (Madrid). 14-17 de mayo.
- XV Escuela de Verano de Canarias. Las Palmas, del 9 al 15 de septiembre.
- Jornadas de trabajo sobre Escuelas de Verano de Canarias. La Laguna, 17 octubre.

1993

- XIV Encuentro Estatal de MRPs. Cuenca (Castilla la Mancha). 6-9 de mayo.
- XVI Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, del 7 al 11 de septiembre.
- La Educación sexual en el desarrollo de la comunidad. Harimaguada e Instituto Canario de Animación Social de 4 a 8 de la tarde del 22 al 25 de noviembre.

1994

- Jornadas sobre formación del Profesorado de Canarias, a realizar en al curso 1993-94.
- Seminario de Cartografía, a realizar en al curso 1993-94. .
- Curso sobre Las crisis económicas, a realizar en al curso 1993-94.
- Curso "Prácticas sencillas de laboratorio", a realizar en al curso 1993-94.
- "Seminario de formación psicomotriz", a realizar en al curso 1993-94.
- "Jornadas trimestrales del MRP "Tamonante", a realizar en al curso 1993-94.
- El MEC publica el documento de la 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza.
- El 6 de mayo se firma el primer Convenio de Colaboración entre Tamonante y la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias que establece un cauce normalizado de relaciones entre las dos instituciones. Se había empezado a negociar desde el 25 de mayo del 1993.
- XV Encuentro Estatal de MRP, 13 al 16 de mayo de 1994, Puerto de la Cruz.
- XVII Escuela de Verano de Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, del 12 al 15 de septiembre.
- Se reconstituye, en octubre, el antiguo Colectivo de Educación Especial. Se reúnen cada quince días en los locales del Movimiento en La Laguna: Amparo Guillamón, Tere Felipe, Miguel Hernández Rivero, Mercedes, entre otros
- Sale El nº 21 de la revista Tahor, después de tres años de no publicarse.
- Se crea el Colectivo "MA VIE", que dedica sus esfuerzos a los problemas educativos de la comunicación, telemática y su relación con la educación. Así como a los problemas curriculares que implica.

1995

- Los días 10 y 11 de marzo se celebra en el CEP de La Laguna la "Escuela de Invierno, 1995", bajo el lema *La política educativa que viene*, Escuela en la que interviene Felix Angulo Rasco con una ponencia sobre "Cambio en la modernidad: política neoliberal y mercado educativo"; se abordan también informes de

los distintos colectivos de trabajo y un análisis de la posición de cada colectivo sobre la marcha del Movimiento.

- I Jornadas de Adultos, organizadas por el Colectivo de Adultos del MRP Tamonante en el CEP de La Laguna los días 19 y 20 de mayo de 1995.
- XVIII Escuela de Verano de Canarias, celebrada en La Laguna del 5 al 9 de septiembre de 1995.
- Sale el nº 22 de la Revista Tahor.

APÉNDICE: 13

RELACIÓN CRONOLÓGICA DE ALGUNOS TEXTOS LEGALES Y TEXTO OFICIALES, SOBRE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA

1969. * Libro Blanco de la Educación en España
- 1970 * Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE)
- 1971 * Nuevas Orientaciones para la Educación General Básica
- 1978 * Constitución Española (Art. 21)
* Proposición de Ley del PSOE sobre la constitución de los Consejos Escolares
- 1980 * Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros Docentes (LOECE)
- 1982 * Programas Renovados de Educación Preescolar y General Básica
* Orden del 6 de mayo de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de EGB
- 1983 * Hacia la Reforma ("Libro Verde")
* Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU)
- 1984 * Anteproyecto para la Reforma de Ciclo Superior de la EGB. Documentos I, II y III. *Vida Escolar*, 229 y 230.
* La Reforma de la Enseñanza, José m^a Maravall
* Ley 30/1984 de 2 de agosto de Medidas para la Reforma de la Función Pública (BOE del 3/8/84) (Modificada por la Ley 23/1988)
- 1985 * Ley 8/1985 Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.), de 3 de julio (B.O.E. 4-7-85).
- 1986 * Informe de la OCDE sobre el Sistema Educativo Español
- 1987 * Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para debate
- 1988 * Acuerdos de la Conferencia de Consejeros de Educación de CCAA sobre la Reforma

- * Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico Profesional. Propuesta para debate.
- * Papeles para el Debate (5 tomos que recogen las aportaciones de diversos colectivos)
- 1989 * Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo
 - * Diseño curricular Base. Educación Infantil
 - * Diseño curricular Base. Educación Primaria
 - * Diseño curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Tomos I y II
 - * Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado
- 1990 * Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de Octubre de 1990)
- 1991 * Calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo (Real Decreto 986/1991, de 14 de Junio, BOE de 25 de Junio de 1991)
 - * REAL DECRETO 1.006/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria(B.O.E. 26-6-91).
 - * REAL DECRETO 1.007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. 26-6-91).
 - * Requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de Régimen General no universitarias (Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, BOE de 26 de Junio de 1991)
 - * Aspectos básicos del currículum de Educación Infantil (Real Decreto 1330/1991 de 6 de Septiembre, BOE de 7 de Septiembre de 1991)
 - * DISEÑOS CURRICULARES DE CANARIAS: Entre 1991 y 1992 la Consejería de Educación de Canarias publica el equivalente a los DCB del MEC "adaptados" a la realidad canaria. Publicación que consta de 22 volúmenes referidos a Educación Infantil, Educación Primaria, Enseñanza Secundaria obligatoria y Bachillerato.
- 1992 * Regulación de la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros docentes (Real Decreto 388/1992 de 15 de Abril, BOE de 23 de Abril de 1992)
 - * Currículum de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma Canaria (Decreto 89/1992 de 5 de Junio, BOC de 26 de Junio de 1992)
 - * ORDEN 29-9-1992, por la que se regula la implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. 16-10-92).
 - * RESOLUCION 16-7-1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se modifican determinados contenidos de la normativa complementaria para los Centros Experimentales de la Reforma de las enseñanzas Medias (B.O.C. 27-7-92).

- * RESOLUCION 1-8-92, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (B.O.C. 19-8-92).
 - * RESOLUCION 24-8-1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dan instrucciones para la impartición de materias optativas en los centros que van a implantar anticipadamente la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en el curso 1992/93 (B.O.C. 11-9-92).
 - * RESOLUCION 20-10-1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares, se dictan instrucciones en materia de organización escolar y se establecen orientaciones para la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma Canaria durante el curso 1992/93 (B.O.C. 23-11-92).
 - * ORDEN de 10-7-1992 por la que se autoriza la implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en un número determinado de Centros dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes (B.O.C. 22-7-92).
 - * "CAJAS ROJAS" INFANTIL. MEC
 - * "CAJAS ROJAS" EDUCACIÓN PRIMARIA. MEC
- 1993
- * REAL DECRETO 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (B.O.E. 19-6-93).
 - * REAL DECRETO 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (B.O.E. 6-7-93).
 - * REAL DECRETO 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (B.O.E. 13-7-93).
 - * DECRETO TERRITORIAL 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de Educación Primaria (B.O.C. 9-4-93).
 - * ORDEN 19-1-1993, por la que se establece el procedimiento de autorización a Centros Privados para impartir la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.C. 3-2-93).
 - * ORDEN 24-3-1993, sobre la Evaluación en Educación Infantil (B.O.C. 7-4-93).
 - * ORDEN 29-3-1993, sobre la Evaluación en Educación Primaria (B.O.C. 14-4-93).
 - * ORDEN de 29-3-1993, por la que se autoriza la implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en un número

determinado de Centros dependientes de esta Consejería, a partir del curso 1993/94 (B.O.C. 21-4-93).

* ORDEN de 14-7-1993, por la que se aprueban proyectos editoriales para la Educación Primaria y se autoriza el uso de materiales curriculares correspondientes en Centros docentes públicos y privados (B.O.C. 16-7-93).

* ORDEN de 15-7-1993, por la que se autoriza la implantación del segundo ciclo de Educación Infantil a partir del curso 1993-94 en determinados centros (B.O.C. 4?-8-93).

* ORDEN de 15-7-1993, sobre la implantación de la Educación Primaria (B.O.C. 9-8-1993).

* RESOLUCION 23-3-1993, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dan instrucciones para la impartición de materias optativas en los centros que imparten anticipadamente la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.C. 5-4-93).

* RESOLUCION 9-6-1993, de la Dirección General de Personal, por la que se hace pública convocatoria para cubrir, en régimen de comisión de servicio, puestos de trabajo para el curso 1993/94 en los centros que implantan anticipadamente la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.C. 21-6-93).

* RESOLUCION 15-7-1993, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (B.O.C. 25-8-93).

* RESOLUCION 5-10-93, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se autorizan definitivamente los Módulos Profesionales a impartir en el curso 1993/94 (B.O.C. 8-11-93).

1994 * Decreto de CEPs

1995 * LOPEGCE

APÉNDICE: 14

CRONOLOGÍA DE ENCUENTROS Y CONGRESOS DE LOS MRP_s DEL ESTADO

28-29 ABR. 1979	I ALMAGRO	CASTILLA LA MANCHA
9-10 FEB. 1980	II DAROCA	ARAGÓN
1-2 MAY. 1981	III SEVILLA	ANDALUCÍA
19-21 MAR. 1982	IV SAN SEBASTIÁN	EUSKADI
4-6, FEB. 1983	V SALAMANCA	CASTILLA-LEÓN
16-17 ABR. 1983	V MADRID	MADRID
3-8 DIC. 1983	I CONGRESO	BARCELONA
29-1AB-MA. 1984	VI SANTIAGO	GALICIA
16-19 MAR. 1985	VII CÁCERES	EXTREMADURA
1-3 NOV. 1985	VIII MURCIA	MURCIA
6-7 DIC. 1986	IX CALVIÁ	BALEARES
5-8 DIC. 1987	X GRANADA	ANDALUCÍA
24-29 ABR. 1989	II Congreso GANDÍA	PAÍS VALENCIANO
15-19 MAR. 1990	XI SAN SEBASTIÁN	EUSKADI
11-14 ABR. 1991	XII BAÑOS DE MONT.	EXTREMADURA
14-17 MAY. 1992	XIII RASCACAFRIA	MADRID
6-9 MAY 1993	XIV CUENCA	CASTILLA LA MANCHA
13-16 MAY 1994	XV PTO. DE LA CRUZ	TENERIFE
1995	XVI JACA	ARAGÓN
5-8 DIC. 1996	III Con. TORREMOLINOS	MÁLAGA

APÉNDICE: 15

CRONOLOGÍA DE LAS ESCUELAS DE VERANO DE CANARIAS

<i>nº de EV</i>	<i>Lugar de celebración</i>	<i>Fecha de realización</i>	<i>Apertura y cierre de matrícula</i>	<i>Año</i>
1ª EVC.	LA LAGUNA.	5 AL 11 DE JULIO.	MAT: 29/5 AL 10/6.	1978
2ª EVC.	LAS PALMAS.	7 AL 15 DE JULIO.	MAT: 4/6 AL 18/6.	1979
3ª EVC.	LA LAGUNA.	7 AL 13 DE JULIO.	MAT: 14/6 AL 26/6.	1980
4ª EVC.	LAS PALMAS.	6 AL 12 DE JULIO.	MAT: 15/6 AL 27/6.	1981
5ª EVC.	LA LAGUNA.	5 AL 11 DE JULIO.	MAT: 16/6 AL 26/6.	1982
6ª EVC.	LAS PALMAS.	4 AL 10 DE JULIO.	MAT: 15/6 AL 28/6.	1983
7ª EVC.	LA LAGUNA.	1 AL 8 DE JULIO.	MAT: 11/6 AL 23/6.	1984
8ª EVC.	LAS PALMAS.	30/6 AL 7 JULIO.	MAT: 10/6 AL 22/6.	1985
9ª EVC.	LA LAGUNA.	2 AL 9 DE JULIO.	MAT: 9/6 AL 21/6.	1986
10ª EVC.	LAS PALMAS.	2 AL 10 DE JULIO.	MAT: 8/6 AL 20/6.	1987
11ª EVC.	LA LAGUNA.	7 AL 14 DE SEPT.	MAT: 13/6 AL 25/6.	1988
12ª EVC.	LAS PALMAS	28/8 AL 2 DE SEP	MAT: / AL /	1989
13ª EVC.	LA LAGUNA.	9 AL 15 DE SEPT.	MAT: 11/6 AL 23/6.	1990
14ª EVC.	LA LAGUNA.	9 AL 14 DE SEPT.	MAT: 24/6 AL 29/6.	1991
15ª EVC.	LAS PALMAS.	9 AL 15 DE SEPT.	MAT: / AL /6.	1992
16ª EVC.	LA LAGUNA.	7 AL 11 DE SEPT.	MAT: 23/6 AL 2/7.	1993
17ª EVC.	LAS PALMAS	12 AL 15 DE SEPT	MAT: 27/6 AL 8/7	1994
18ª EVC.	LA LAGUNA	5 AL 9 DE SEPT	MAT: 22 AL 30/6	1995

APÉNDICE: 16

RELACIÓN DE PONENTES² DE LAS EVC y DE OTRAS ACTIVIDADES DEL MRP, DESDE 1978 a 1995

Abdullah Guillén, Tomás, 8^a
Aciego de Mendoza Lugo, Ramón, 14^a
Acosta, Elena, 6^a
Acosta Peñate, Carmen: 12^a
Acosta, Víctor: 1^a Jor. Integración
Afonso García, Manuel, 14^a
Afonso Hernández, Ana, 8^a
Afonso, Manolo, 1-2, 2, 4, 5-2, 6, 7, 9^a
Agapito (Tagoror Ecologista Alternativo), 16^a, 18^a
Aguilar, Jaume (Rosa Sensat, Jornada Continua)
Aguilar, José Enrique, 7^a
Aguilera Iglesias, Manuel, 10^a
Albaugh, Sally: 12^a-2
Alcaraz, Pepe, 13^a
Alduán, Marino, 11^a, 18^a
Alemán, Manolo, 3, 4, 11
Alemán Marrero, Manolo, 11
Alí, Mohamed (Dtor. Gral. de Ed. De la RASD): 12^a
Almira Picazo, Arantxa, 10, 11, 13^a
Alonso Vila, Jorge, 14^a
Álvarez, Marcelo, 1^a
Álvarez Martín, Natalia, 9^a, 16
Álvarez, Nelva, 13^a
Anaya, Gonzalo (Jornadas sobre CEP, en la EU de La Laguna), 7^a, 14^a-2

1. Tengo que hacer la advertencia de que hay muchos cursos en que los nombres de las personas que hicieron de ponentes no aparecen como tal sino del colectivo y sociedad a la que pertenecían. Los números que siguen a cada nombre se refiere a la Escuela de Verano en la que intervinieron. Si el número aparece seguido de un guión con un -2, quiere decir que en esa Escuela impartieron dos cursos, una de mañana y otro de tarde o que el mismo curso era de mañana y tarde.

- Anduesa, Dolores, 6^a
 Angulo Rasco, Felix (Jornadas de Primavera)
 Aparicio, José, (Jor. de Adultos)
 Aragón, Miguel Ángel (Concejo Educativo), 15^a-3
 Araña, Vicente, 1^a, 2^a
 Arbona, M^a de los Ángeles: I Jor. Ed. Sexual
 Area Moreira, Manuel (Dto. de Didác. Univ. de La Laguna), 15^a-2, 16^a, 18^a
 Armas Medina, Antonio de, 10^a
 Armas Déniz, Andrés Pascual, 7^a
 Artengo, Claudio, 1^a
 Asensio, Mikel, 13^a
 Ayala Hernández (Médico General), 11^a
 Ayuso Roy, Adolfo, 14^a-2
 Ayuste, Ana, 15^a
 Bailey, Patrick, 8^a
 Balbuena Castellano, Luis, 5, 18^a
 Baluja, Josep, 9^a
 Barragán Medero, Fernando, 4^a-3, 5^a, 6^a, 9^a, 11^a, 14^a, I Jor. Ed. Sex., 1^a Jor. Integración
 Barrera, Sally, 17^a
 Barroso Alonso, Eusebio, 14^a
 Barroso Ruibal, José, 4^a, 5, I Jor. Ed. Sexual
 Bauleñas, Gemma, 4^a
 Baute, Eugenio, 1^a
 Bauza, P, 18^a
 Bazo Martín, Otilia: 12^a
 Bazo Martín, Plácido, 1^a, 2^a
 Bedmar, Matías, 1^a
 Bello, Luis: 12^a
 Bellusci Tapia, Agustín, 2^a-2, 4^a-2, 5^a-2, 7^a, 9^a-2, 10^a-2, 12^a-2, 13^a-2
 Benítez Hernández, Valentin, 9, 10, 11-2,
 Bermejo, Manuel, 2, 15^a-2
 Berzosa, Gonzalo, 1^a, 2-2, 3, 4,
 Betancor, Agustín, 9^a
 Betancor Alemán, Lidia: 12^a 13^a, 14^a
 Bethencourt Benítez, María A., 11^a, 12^a, 16^a
 Blanco Casares, Rosa, 14^a
 Bleda Fuster, M^a Ángeles, 15^a-2
 Boch, Lidia (Artemisa), 6^a
 Boix Junquera, Federico, 3^a
 Bolaños Espinosa, Mari Carmen, 18^a, I Jor. Ed. Sexual, Jor. Educación sexual y salud

- Borges Ripoll, Manuel, 14^a
Borja, Concepción (ICIES), 9, 14^a, I Jor. Ed. Sexual
Borrego Castro, Fernando, 1^a
Botanz Parra, Rogelio, 2^a, 3, 9, 14
Bredy, Clara (ICIES), 9, 11^a, 14^a, I Jor. Ed. Sexual
Brito, Oswaldo, 1^a
Brito Suárez, Angelines, 9^a, 10
Buera, Mariano, 2^a, 8^a, 9^a
Buonpensiere, Rosa, 13^a-2
Busquet, Montse, 10^a
Busse, Ian (Waldorf de Madrid), 9^a, 10^a
Cabera Montoya, Blas (Dpto. de Socio.Univ. La Laguna), 14, 16^a
Cabezas Iglesias, Dulce, 8^a
Cabrera, Antonio, 4, 5^a, 6,
Cabrera, Benito, 14^a
Cabrera Higuera, Víctor, 12^a
Cabrera, Leopoldo J. (Dpto. de sociología de la Univ. de La laguna), 17^a
Cabrera, Manuel: 12^a
Cabrera, M^a del Carmen, 6^a
Cabrera, Víctor, 1, 5^a, 6^a, 7^a, 12^a
Cabrerizo, Pilar, 1^a
Camacho Machín, Matías, 7^a, 8, 9^a
Campos Pabón, José Antonio, 6^a
Cano de Mateo, Sol, 14^a-2
Cano, Sol: Orientándonos hacia la Coed.
Cantero, Jesús, 6^a
Cañete, Ana, 8, 9^a, 10-2
Capote Pino, Concepción, 9^a
Caral, Clemente, 1^a
Cardoso Sánchez-Tembleque, 4, 6^a
Carmen Nieves, 6^a (¿es la misma?)
Carmen Nieves, P., 3^a
Carnero, Aurelio, 1^a
Carracedo, Juan C, 1^a, 2-2,
Carrillo Flores, Ana, 13^a
Carrillo, Marisa (Grupo Cero), 15^a
Castelnuovo, E., 2^a
Castro, Jesús, 13^a-2
Castro, Juan: 1^a Jor. Integración
Castro Llano, Jesús (CITAP), 10^a-2, 11-2,
Cela, Pilar, 1^a
Cepera, Neide, 3^a

- Cerdá Manuel, Robert (Valencia), 15^a
 César (¿El de medios del CEP?), 10^a-2
 Chambeaud, Mayi (Escuela Internacional de Expresión de Granada), 14^a-2
 Clara (Psicomotricidad), 18^a
 Clouté López-Villaseñor, Fernando, 9^a
 Contreras, Juan, 15^a-2
 Correa, Manolo: 1^a Jor. Integración
 Crespo Hernández, Miguel A., 11^a
 Cruz Santana, Mary Carmen, 5, 6^a, 7, 8
 Curbelo, Carmen, 9^a, 11^a, 13^a
 Damas Hernández, José Francisco, 7^a
 Darias Bautell, Sonia, 14^a
 Davidovich Boveri, Marcelo: 12^a
 Delgado, Alberto A., 1^a
 Delgado, Arturo (EU de Magisterio de LP), 10^a, 11^a
 Delgado, Ginés, 1^a
 Delgado, Miguel, 1^a
 Delval, Juan (Jornadas sobre Piaget)
 Déniz Perdomo, Antonia, 3^a
 Déniz Pérez, José Nicolás, 10^a
 Déniz, Toña, 15^a, 16^a, 17^a
 Días Reyes, Gorgonio, 9^a
 Díaz Acosta, Raúl, 14^a, 18^a
 Díaz, Ana Isabel, 15^a
 Díaz Armas, Suso, 9, 10^a-2, 11^a, 12^a
 Díaz Barrios, Domingo, 8^a
 Díaz de la Cruz, Juan: 12^a
 Díaz, Edelia, 9^a, 11^a, 13^a
 Díaz, Jesús, 8^a
 Díaz Palmero, M^a Candelaria (Grupo Folkl.Esc. de Magisterio), 12^a, 14^a
 Dolores (Ed. Física), 7^a
 Domínguez, Humberto, 15^a, 16^a, 17^a
 Duarte Vilar: Jor. Educación sexual y salud
 Edel Simó, Olga, 8^a
 Eines, Jorge, 1^a
 Elortegui Escartín, Nicolás, 14^a
 Espinel Cejas, José M., 13^a, 14^a
 Espino Alemán, José Manuel: 12^a
 Espino Meilán, José Manuel: 12^a
 Espino Romero, Rodolfo, 17^a
 Esquivel Díaz, J. Damián, 13^a, 14^a-2
 Estévez, Pancho, 6^a

- Etopa, Ildefonso, 7^a
Eugenia Baute, Carmen, 1^a, 3^a, 4^a, 13^a
Fajardo Spínola, José (ACEC), 7^a, 10^a
Falcón, Eduardo, 1, 2^a
Falcón, José C., 1^a
Faneque, 8^a
Fariña González, Manolo, 7^a, 11^a
Fariña, José M., 7^a-2
Felipe, 5^a
Feria Rodríguez, Aurora, 6^a, 7^a-2, 8^a, 11^a, 14^a
Fernández González, Alba, 9, 11
Fernández González, José, 14^a-2
Fernández, José, 7^a
Fernández, Manuel, 3^a, 5^a
Fernández, Marimar: (Jor. de Adultos)
Fernández Varela, Nidia: 12^a-2
Fernández Vargas, Heriberto E., 10^a, 11^a
Ferreira Calvo, Luis José, 14^a
Flecha, Ramón, (J. de Adultos)
Folklore cubano (?), 15^a
Fontán, Teresa, 1^a
Fortuny, Joan (Jornadas de Diagnóstico operatorio)
Fourtine, Víctor, 4^a
Fraile, César (Comité Ciudadano anti-SIDA de Tenerife), 14^a
Francisco (artesano de Valsequillo), 8, 10^a
Franco Vega, Marcial: 12^a
Franquelo, Rafael, 1^a, 2^a
Frare, Mariana, 13^a
Fuentes, Victoria, 13^a, 14^a
Gacia Déniz, José Antonio, 18^a
Gacia Hernández, Dolores, 14^a
Gacia Hernández, Dolores, 14^a
Gacia Ramos, Juan Manuel, 18^a
Galán González, Ramón, 10^a
Gallego, Carlos: 11^a
Galván, Nieves, 1^a, 2^a
Galván Tudela, Alberto (Depto. Antropología, Univ. de La Laguna), 17^a
García Berlanga, Fidel (MRP País Valenciá), 15^a-2
García Cruz, Juan Antonio, 11^a
García de la Rosa, Ignacio, 10^a
García de la Rosa, Ignacio (IAC), 11^a
García, Elisa, 13^a-2

- García Ferrera, Pedro, 8^a
 García, Francisco F. (Investigación en la Escuela. Sevilla), 14^a
 García, Francisco F. (Investigación en la Escuela), 14^a
 García Gallo, Antonio, 9^a
 García García, Luis Alberto, 10^a, 12^a, 13^a, 14^a
 García García, Simón, 9^a
 García Jaime, José L., 1^a
 García, José Luis: Jor. Sexualidad y Deficiencia
 García, Juan Antonio, 6^a
 García Luis, Ricardo , 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 7^a, 8^a, 9^a, 10^a, 12^a-2
 García Moreno, Josefa (Pepa), 15^a
 García Pérez, Rubén (Banot), 11^a
 García Rodríguez, Elisa (CITAP), 11^a
 García Rodríguez, Juan Enrique, 14^a
 García Rodríguez, M^a del Carmen, 7^a
 García Rodríguez, Elisa (CITAP), 11^a
 García, Rubén, 13^a
 García Salazar, José Miguel, 10^a
 García Salazar, José Miguel, 10^a
 García Suárez, Elisa I., 8^a
 García Suárez, Elisa I., 11^a
 García-Talavera, Francisco, 13^a
 Garriga, Enrique , 2^a
 Gimeno Sacristán, José, 18^a
 Giráldez, José A. , 2^a
 Gobantes Ollero, José María, 11^a
 Gobantes Ollero, José María, 16^a
 Godoy, Lorenzo, 6^a
 Gómez Alvarado, Andrés L., 8^a
 Gómez Alvarado, Andrés, 8^a
 Gómez, Francisco , 2^a
 Gómez, Francisco J., 1^a
 Gómez, Francisco , 2^a
 Gómez Hernández, M^a Fe (ATS de Salud Escolar), 11^a
 Gómez Ruiz, Francisca, 7^a
 Gómez Zapiain, Javier: Jor. Sexualidad y Deficiencia
 González Torres, Ángel (CUPC), 11
 González, Arturo: 15^a-2
 González Cossío, Mari Luz: 12^a
 González, Efraín, 9^a
 González, Luis: 3^a, 18^a
 González, Matías, 17^a

- González Molina, Antonio, 8^a
González Molina, Antonio, 9^a
González, M^a de los Dolores: I Jor. Ed. Sexual
González, Nieves, 6^a
González Torres, Ángel, 8^a, 10^a, 13^a
Guarro Pallás, Amador, 6^a, 7^a
Güemes, Rosa: 1^a Jor. Integración
Guerra Cabrera, Juan Isabel, 7^a, 8^a, 9^a-2
Guerra, Ezequiel, 2^a
Guimerá Rabina, Charo, 18^a
Guimerá, Carmen, 7^a
Gutián Garre, Juan Antonio, 2^a, 7^a, 8^a-2, 9^a-2, 10^a-2, 11^a, 12^a
Gutiérrez, Puri, 10^a
Gutiérrez Casañas, Vidal (Escuela de entrenadores de Lucha Canaria), 10^a, 11^a
Habajec, Sonia, 5^a
Hernández Canino, Felipe (artesano del Sobradillo), 7^a, 9^a
Hernández, Dálida: 1^a Jor. Integración
Hernández, Fernando, 2^a
Hernández, Fernando, 2^a, (Jornadas de Invierno de Tamonante, Freinet 1994)
Hernández García, Cándido, 14^a
Hernández García, Juana, 7^a
Hernández, Gladis, 11^a, 13^a
Hernández González, Manuel, 5^a-2, 6^a, 7^a
Hernández Hernández, Juan Pedro, 4^a, 6^a-2, 7^a, 14^a-3
Hernández, Irene, 2^a
Hernández, Jorge: 12^a
Hernández Jorge, M^a del Mar, 13^a
Hernández, José María, 18^a
Hernández, Julio, 1^a
Hernández, Margarita, 6^a
Hernández, Paco, 4^a
Hernández Pérez, Juan (CEP de Valencia), 15^a
Hernández Rivero, José Luis, 10^a
Hernández, Sandro, 10^a
Hoz González, Aida de la, 14^a
Iglott, Rafael, 3^a
Issoleta Cruz, Susana, 13^a-2
Izarra, Miren: 10^a, Jor. Coeducación y reforma
Jaén, José: 12^a
Jaizme, Ángela, 6^a, 7^a
Jaizme, Blasy, 9, 10^a
Jerez Díaz, Claudio, 11^a

- Jiménez, Antonio, 15^a-2
 Jiménez Cruz, Alejandro (Médico Puericultor), 11^a
 Jiménez, Luis, 9^a, 13^a
 Jiménez, Luis V., 11^a
 Jiménez, M. Cruz, 2^a
 Jiménez Pradera, Félix, 11^a, 12^a-2, 14^a
 Jiménez Reyes, Antonio, 17^a
 Juan Carlos (el de Ed. Física), 16^a
 Jurado Spuch, M^aAdelaida, 2^a, 8^a, 9^a, 13^a
 Laly, R., 3^a
 Latrace, Maryvonne, 9^a, 13^a, 14^a, 17^a
 Lemes Bolaños, Juan, 9^a, 10^a, 11^a
 León, Concepción de, 7^a-2
 León, Néstor, 4^a
 León, Pilar, 18^a
 Lidia (Psicomotricidad LP), 18^a
 Linares Bueno, Jesús, 8^a, 10^a
 Lires Álvarez, Mary, 14^a-2
 Llorca, Miguel (COSPVI), 3^a, 4^a, 5^a, 18^a
 Lobo, Elena, 1^a
 Lobos, Manolo, 6^a
 López, Ángeles, 10^a
 López Beltrán, Luis, 11^a, 12^a
 López Caballeros, Rosendo: 12^a
 López Carretero, Asunción, 9^a
 López, Fermín, 11^a
 López, Francese: 12^a
 López Márquez, J. Silverio, 3^a, 5^a, 6^a, 7^a
 López Naranjo, José Lorenzo, 4^a, 6^a
 López Rodríguez, Pedro, 9^a
 López Rueda, José Luis, 10^a
 López Sánchez, Félix: Jor. Educación sexual y salud (2), I Jor. Ed. Sexual
 Lorenzo, Antonio, 3^a
 Lorenzo, Everto, 8^a, 9^a, 11^a
 Lorenzo González, Jesús, 6^a
 Lorenzo, Jesús, 6^a, 7^a
 Lorenzo, Oscar, 11^a, 9^a
 Lorenzo Perera, Manuel, 1^a
 Lorenzo, Ricardo, 6^a
 Loroño, José Luis (ATS de Pediatría), 11^a
 Lucrecia, 11^a
 Luengo Horcajo, Florencio, 18^a

- Luis, Carmen Nieves, 5^a, 7^a, 11^a, 12^a
Luis León, Felipe N., 13^a, 14^a-2
Luis Lorenzo, Oscar, 8^a
Machargo, Julio, 2^a
Machín Peñate, Juan, 8^a
Macías, Antonio, 1^a
Magdaleno Gilsanz, Santiago, 2^a, 16^a
Maideu i Puig, Eudald, 14^a-2, 1 Jor. Ed. Sexual
Malagón, Antonio (Colegio Waldorf de Madrid), 9^a
Mame (Estrategias motivacionales en el aula), 18^a
Mangas, Javier, 1^a
Manpaso Recio, Antonio (IAC), 10^a, 11^a
Manso Cachazo, Jesús, 6^a, 7^a-2, 8^a-2, 9^a, 10^a, 11^a, 13^a, 1^a Jor. Integración
Mañá Terré, Teresa: 12^a
Marchesi, Álvaro: 1^a Jor. Integración
Marchioni, Marco, 15^a
Margalef, M^a Cinta, 4^a
Marina (artesana de Valsequillo), 6^a, 8^a, 10^a
Marrero Acosta, Javier, 6^a, 7^a, Es. de Invierno de la Gomera
Marrero Francés, Felipe (artesano de Fuerteventura), 6^a, 7^a, 8^a, 9^a, 10^a
Marrero, Gonzalo, 2^a, 3^a, 4^a-2, 5^a-2, 6^a-2, 7^a-2, 9^a, 11^a
Marrero, José, 5^a
Marrero, José Luis, 2^a
Marrero Morales, Manuel, 7^a, 1^a Jor. Integración
Martell de la Coba, M^a del Carmen, 9^a, 1 Jor. Ed. Sexual
Martín Cabrera, José Miguel, 11
Martín Fernández, Inmaculada, 11
Martín García, Amador, 7, 10^a
Martín, José Miguel, 2^a
Martín, Lola, 7^a
Martín López, Dolores María, 9, 10^a
Martín Medina, José Manuel, 12^a, 13^a, 14^a-2
Martín Prada, Amadeo (Preescolar en casa: Asturias), 10^a
Martín Quesada, Marcos, 5^a, 6^a, 7^a, 9^a
Martín Socas, Dimas, 5^a-2,
Martínez Bonafé, Ángeles, 11, 14^a-2^o, 16^a, Jor. Coeducación y reforma,
Martínez Bonafé, Jaume, 13^a
Martínez García, Guillermo (Escuela del Palo Uni. LP), 8, 10, 11, 13^a
Martínez, Inmaculada, 10^a
Martínez López, M^a Dolores, 8^a
Martínez, Margarita, 6^a, 7^a
Martínez Navarro, Francisco, 10^a

- Martínez Tellechea, Begoña, 9, 11
 Mauricio, Hilda, 6^a
 Maza, Rosario de la , 2^a, 3^a
 Mederos Machado, María: Curso de Harimaguada
 Medina, Isabel, 4^a, 5^a, 6^a
 Mejías, Javier (Tai-chi), 17^a, 18^a
 Mejías, Mary Pino, 6^a
 Melián Muñoz, Antonio: 12^a-2
 Mendoza Torres, Juanjo, 4^a-2, 11-2, 16
 Meneses Fernández, José, 6^a
 Meneses, Manolo, 1^a
 Meredith, Philip: Jor. Educación sexual y salud
 Millares, Agustín, 1^a
 Miranda Hernando, José Manuel, 10^a
 Mollo, Grethe, 18^a
 Monsalvo Diez, Eugenio: Jor. Sexualidad y Deficiencia
 Montserrat, Emilia, 13^a
 Montelongo, Víctor, 17^a
 Montero, Ignacio (Univ. Autónoma de Madrid), 11^a, 12^a, 13^a
 Montse (Educación Infantil), 16^a
 Moreno Angulo, Pilar , 9^a
 Moreno Guillén, Germán, 9^a
 Moreno, Javier (?), 9^a
 Morin, Encarna, 18^a
 Moya, José, 15^a
 Muñiz, M^a del Carmen, 1^a
 Muñoz León, Carlos (ACEC), 7, 8, 10^a, 11-2
 Muñoz, Mari Carmen, 18^a
 Murguía Rodríguez, Marco: 12^a
 Nadal, Ignacio: 2^a
 Navarro, Bernardo , 2^a
 Navarro, Celso: I Jor. Ed. Sexual
 Navarro, José , 2^a
 Navarro, Juan, 6^a
 Navarro, Mari (A. T. Manticore), 17^a
 Navarro Santana, José J., 9^a, 8^a
 Navarro Zuvillaga, Malú, 10^a
 Negrín Negrin, Lola, 4, 5, 6, 7^a
 Noda, Talio , 1, 2^a
 Noreña, M^a Teresa, 1^a
 Nuez, Inmaculada: I Jor. Ed. Sexual
 O'Ssanahan, 3^a

Ojeda, Maribel, 15^a, 17^a
Oliva Tacoronte, Domingo, 1^a
Olivera, Ana, 4^a
Ortiz, Manolo, 18^a
Ossorio, Francisco, 1^a, 3^a
Paco (carpintería), 10^a
Padilla Díaz, Francisco: 12^a
Padorno, Manuel, 17^a
Padrón, Alberto, 6^a
Padrón Bolaños, Luis Alberto, 4, 5, 10^a, 11^a, 12^a
Padrón Castañeda: ana María: 12^a
Padrón Hernández, Máximo, 14^a, 18^a
Padrón, Ubaldo, 2^a
Páez, Juan Jesús, 6^a
Palarea, M., 5^a
Palomino, Francisco (Racu), 15^a
Paredes, Rafael, 14^a
Parrellada, Carlos: 12^a
Parrilla Gómez, Tuto, 8^a
Parrilla, Tuto, 17^a, 18^a
Pastor Brizzolese, Isabel, 13^a-2
Peñate, Wenceslao: 1^a Jor. Integración
Pepa Aurora: 12^a
Perdomo Domínguez, Guille, 13^a
Pérez Díaz, José Carlos, 14^a
Pérez Francisco, M^a Nila, 15^a
Pérez Hernández, M^a Asunción, 13^a
Pérez, Hortensia: I Jor. Ed. Sexual
Pérez, Isabel (Comité Ciudadano anti-SIDA de Tenerife), 14^a
Pérez, Jesús, 1^a
Pérez, Juan, 7^a
Pérez, Juan Jerónimo, 2^a
Pérez, Justo, 1^a
Pérez Marín, Juan: Jor. Sexualidad y Deficiencia
Pérez Marrero, Luis Miguel, 10^a, 11^a
Pérez, Simón: 12^a
Pérez, Víctor, 8^a, 9^a
Pestano, José, 10^a, 11^a
Pineda, Empar: I Jor. Ed. Sexual
Pino, Paco del : (artesano de Valsequillo), 6^a
Pizarro, Inma, 14^a-2
Pizarro, Miguel, 15^a-2

- Pol, Elena, 13^a
Porrás, M^a Jesús, 1^a
Pozo, Juan Ignacio, 10^a
Prats, Felix, 1^a
Prieto, Nazario, 18^a
Prieto Prieto, Jaime, 11
Prioretti, Paola, 8, 9, 10^a-2
Qintana, Rafaela, 6^a
Quesada, Carlos, 15^a-2
Quesada, Maya: 12^a
Quevedo, Pino, 9^a, I Jor. Ed. Sexual
Quintana, Delia, 8^a
Quintana, Pablo, 5, 6^a, 7-2, 8,
Quintana, Rafaela, 7^a
Quintana, Rosa M^a, 6^a
Quintero, Juan Manuel, 6^a
Ramírez, Víctor, 1, 2^a
Ramos Cáceres, Eladio, 2^a
Ramos, Conchi, 6^a
Ramos Humberto, 1^a, 6^a, 8^a
Ramos, Juan, 2^a
Ramos, Olga, 5^a, 7^a, 11^a, 13^a
Ramos Palmero, Agustín, 14^a-2
Ramos Palmero, José Enrique (Grupo Teberite), 12^a, 13^a, 14^a-2, 15^a
Rapisarda, Javier, 8^a, 9^a, 10^a, 12^a, 13^a-2, 14^a-2,
Raya Herrera, Rizal (ATS Salud Escolar), 11
Requena, Lola, 1^a-2
Reyes, Cristina, 15^a
Reyes Núñez, Pablo, 16^a, 18^a
Reyna Guedes, Manuel: 12^a
Riera Quintana, Conchi, 7^a
Ripollés, L., 5^a
Rita (Muñoz León?), 10^a
Rivera, Isabel: 1^a Jor. Integración
Rivárez, Rosario, 6^a, 7
Rivero Vega, Rafael, 5^a
Rivero, Zaida (ICIES), 14^a
Robaina, M^a Teresa, 1, 2^a, 3
Roco Fernández, Saluki, 13^a-2
Rodríguez Brito, Wladimiro, 5^a
Rodríguez, Juan Pedro, 14^a
Rodríguez Márquez, Ángel, 13^a

- Rodríguez Martín, Ángel Pablo, 13^a
Rodríguez Perdomo, Carmen (Pediatra), 11
Rodríguez, Amparo: 1^a Jor. Integración
Rodríguez Díaz, José Ángel, 14^a
Rodríguez, Froilán, 3^a
Rodríguez García, José Fernando, 14^a
Rodríguez Hernández, Antonio, 13, 14^a-2
Rodríguez Jorge, Cira, 15^a
Rodríguez, Luis Carlos, 3^a
Rodríguez Luzurique, Mayra: Curso de Harimaguada
Rodríguez Márquez, Ángel: 12^a
Rodríguez Méndez, Ángeles: 12^a
Rodríguez Montesdeoca, María Isabel: Jor. Educación sexual y salud
Rodríguez, Pepa Aurora
Rodríguez Ribas, José Ángel, 12^a, 14^a
Rodríguez, Santiago: I Jor. Ed. Sexual
Roger Padilla, Carmen, 18^a
Roldan, Isabel, 2^a
Román Herrero, Antonio, 9, 11
Roque, Alberto, 2^a, 3^a, 4^a, 6^a, 8^a
Ros Bradón, Paqui, 4^a, 5^a
Rosa Santana, Felipe, 2^a
Rosas, Alberto (Univ. Autónoma de Madrid), 11^a, 12^a, 13^a
Ruano La Fontaine, Gerardo: 13^a-2, 14-2
Rubio Royo, Francisco, 3^a
Ruiz, Antonio, 1, 2^a, 3, 4, 5-2, 6, 7-2, 11
Rupérez, José Antonio, 5, 6^a
Saavedra, Sebastián (Aleph), 11
Sacristán Sainero, Antonio, 12^a, 13^a, 14^a-2
Salas Cabrera, Héctor, 10^a-2, 11
Salazar, José Miguel, 8^a
Salazar, Michael G., 9^a
Salgado Medina, Ana, 6^a, 9, 7, 8, 10
Salguero, Chema, 11
Salomone Meneghatti, Chiara, 7^a, 8^a
Sánchez Velázquez, Juani: Jor. Educación sexual y salud
Sánchez, Joaquín, 14^a-2
Sánchez Perera, José Luis, 5^a, 6^a, 7^a
Sánchez Ramos: Jor. Sexualidad y Deficiencia
Sánchez Santana, Charo, 18^a
Sancho Hernández (Coordinador del Centro Infantil Calimbre, LP), 11
Sancho, Juana, 2^a

- Sanfiel Fumero, Margarita: 12^a
 Sansano, Albert, 12^a, 16^a
 Santana, Antonio, 11
 Santana, Araceli , 1, 2^a
 Santana, José Ramón, 1^a
 Santana, Maite, 17^a
 Santana Vega, Lidia Esther, 10^a
 Sanz, Juan Antonio, 1^a
 Sarmiento, Betina, 17, 18^a
 Sarmiento Páez, Adelaida, 6^a
 Sarmiento, Teresa, 1^a
 Sau, Victoria: I Jor. Ed. Sexual
 Segura, Manolo, 11
 Segura Morales, Manuel, 18^a
 Sicilia, Felipe, 8^a, 9^a
 Sigales, Carlos: 12^a
 Silva Heuschkel, Carlos, 1^a, 2^a, 5^a, 11^a, 14^a-2
 Simón Díaz, Blanca, 14^a
 Simón García (astronomía, Murcia) , 14^a
 Siverio, Carmen, 1^a, 2^a-2
 Socas Robayna, Martín, 6^a, 7^a, 8^a, 9^a
 Socorro, Lucrecia , 2^a
 Sola Ariz, José Ignacio, 7^a-2
 Solbás Gil, María José, 8^a-2
 Sosa, Germán, 15^a
 Soto, Delia M. , 2^a
 Suárez, Aníbal, 1^a
 Suárez, Fernando: Jor. Sexualidad y Deficiencia
 Suárez, Francisco, 1^a
 Suárez, Josefa (Saltimbanqui Club de Clowns), 11^a
 Suárez, Lola, 18^a
 Suárez Manrique de Lara, Isabel, 14, 15^a
 Suárez Rodríguez, Carlos, 9^a
 Tarajano, Francisco: 12^a
 Tarquini, Ruth (psicóloga y psicodramatista), 9^a, 10^a-2, 11^a-2
 Terrón, Eloy, 1^a
 Toffan, Manolo, 3^a
 Tolosana, Carmen (MRP Rosa Sensat), 15^a-2
 Tomás Reig, Luis (IAC), 10^a, 11^a
 Tonucci, Francesco, 6^a
 Tormo Pilar (MRP País Valenciá), 17^a-2
 Torrealba Álvarez, Alejandro, 13^a

Torres Darias, Víctor, 6^a, 7^a, 9^a
Torres Stinga, Manuel (Director Gral. De Ordenación Ed)
Torres, Victor, 3^a, 4^a, 5^a
Trujillo, José, 7^a, 9^a, 13^a, 11^a
Urdiales Galán, M^a Antonia, 15^a-2
Vaca, Marcelino, 2^a
Varela, Maribel, 10^a, 14^a
Vega, Adoración de: Orientándonos hacia la Coed.
Vega González, Juan, 8^a, 9^a-2, 10^a-2
Velasco, Pilar, 3^a
Velázquez Jerez, Miguel Ángel, 1^a, 10^a, 11^a, 1^a Jor. Integración
Velázquez, Manuel (Univ. de Sevilla), 14^a-2
Velázquez Manuel, Fidela: 10^a, 12^a, 14^a, 15^a
Vera Batista, José Luis, 1^a, 7^a-2
Verónica, M^a de la O: 12^a-2
Vicente Izquierdo, José M^a, 4^a
Vicentito (artesano de Valleseco), 6^a
Viera, Ana, 10^a
Viera Campos, Inmaculada, 7^a
Vignal's, Olga, 10^a
Vila Campos, M^a del Carmen, 7^a
Vila, Ignasi: Orientándonos hacia la Coed
Vilageliú, Josep M, 1^a, 9^a
Vilas, Miguel, 18^a
Villar Martín, José, 13^a
Viñal Martori, Olga, 6^a
Viñas, Asunción, 4^a
Yanes, Juan, 2^a, [3^a], 4^a, [5^a, 6^a, 7^a, 8^a, 9^a], 13^a, 14^a-2, 15^a, 16^a, 18^a³
Younis Hernández, José Antonio, 6^a, 7^a, 17^a, 8^a
Yuera (?), César, 11^a
Zurita, Antonio, 15^a
Zuvillaga, Juan, 2^a

³ En la 3^a, 5^a, 6^a, 7^a, 8^a y 9^a, mi presencia es de cursillista.

APÉNDICE: 17

COLECTIVOS E INSTITUCIONES QUE HAN PARTICIPADO EN LAS ACTIVIDADES DE "TAMONANTE"⁴

Academia de Ciencias Pedagógicas de Moscú: 12^a-3
 Agrupación Fotográfica de Gran Canaria, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a, 8^a, 9^a, 10^a
 Asamblea pro-defensa de nuestras playas: 12^a
 Asociación Canaria de Amigos del Sahara, 4^a
 Asociación Canaria para la Enseñanza de la Ciencia "Viera y Clavijo"(ACEC "Viera y Clavijo): 7^a, 8^a-2, 9^a, 10^a
 Asociación de Cooperación Juvenil San Miguel, 9^a, 10^a, 11^a, 14^a
 Asociación de Planificación Familiar de Portugal: Jornadas Harimaguada
 Centro de Investigación Técnicas Aplicadas y Psicomotricidad (CITAP), 10^a, 11^a
 Centro de Planificación Familiar de Shaman, 1^a
 Centro de Planificación Familiar de Sanidad de Santa Cruz de Tenerife: Jornadas Harimaguada
 Centro de Prevención y Tratamiento de Toxicomanía de Las Palmas, 8^a
 Centro de Profesorado de La Laguna: Jornadas Harimaguada
 Centro de Profesorado de Las Palmas de Gran Canaria
 Centro de Salud de Tirajana , 1, 2^a
 Centro Universitario de Palo Canario (CUPC), 8^a, 10^a
 Colectivo AGRICIO (Aire Libre), 5^a
 Colectivo Antoniorobles de Lengua, 7^a
 Colectivo Aula de la Naturaleza de Tenerife, 8^a
 Colectivo de Adaptación de los Programas del Ciclo Medio (TF y LP), 9^a
 Colectivo de Adultos de Valencia: (Jor. de Adultos)

⁴ Algunos de estos grupos figuran en los Programas como organizadores de actividades: seminarios, talleres, cursos, debates, etc. Otros aparecen entre paréntesis después de la persona o personas del colectivo que realizaron la actividad.

- Colectivo de Adultos de Andalucía: (Jor de Adultos)
- Colectivo de Animación Pipirigañe, 11^a
- Colectivo de Animación Socio-cultural del Museo Canario, 7^a
- Colectivo de Ciencias Sociales Mahey, 7^a, 6^a, 5^a
- Colectivo de Ciencias Sociales , 2^a
- Colectivo de Cine de la I EVC , 2^a
- Colectivo de Compensatoria Jinamar, La Matanza, Taco, 7^a
- Colectivo de Educación Especial de Tamonante, 11^a-2, otras propias del Colectivo
- Colectivo de Educación Física "Banot", 9^a-2, 10^a, 11^a, 12^a, 13^a, 17^a
- Colectivo de Educación y Desarme, 11^a
- Colectivo de Escuela Rural de Tarragona, 9^a
- Colectivo de Evaluación de Tamonante: 16^a
- Colectivo de Expresión Artística de Granada: 12^a
- Colectivo de Expresión Corporal de Tamonante de Tenerife, 8^a
- Colectivo de Expresión Libre "Estropajo", 6^a
- Colectivo de historiadores , 2^a
- Colectivo de investigación "Barranco", 7^a
- Colectivo de Lengua de 2^a Etapa, 5^a, 6^a
- Colectivo de Lengua y Literatura, 3^a, 4^a
- Colectivo de maestros , 2^a
- Colectivo de Mujeres, Jornadas de Harimaguada
- Colectivo de Psicomotricidad Relacional, 7^a-2, 9^a, 10^a, 11^a-2, 13^a-2, 14^a, 15^a, 17^a
- Colectivo de Plástica y Tecnología de Gran Canaria, 8^a
- Colectivo de Renovación Pedagógica CP Manuel de Falla (Proyecto IM-TA), 11, 17
- Colectivo de Salud Escolar de Gran Canaria, 11^a
- Colectivo Ecologista AIRE, Tenerife, 9^a
- Colectivo Educación y Desarme, 11^a
- Colectivo Educar para la Paz de Tamonante, 10^a
- Colectivo Faira: 12^a
- Colectivo Feminista de Gran Canaria, 4^a
- Colectivo Freinet (Ciclo Inicial), 9^a
- Colectivo Freinet, 6^a
- Colectivo Freinet de Lengua (Tenerife), 9^a
- Colectivo Freinet de Tenerife, 7^a, 11^a
- Colectivo Freinet del Ciclo Medio (Tenerife), 9^a
- Colectivo Freinet de Tenerife: 12^a

- Colectivo Harimaguada, 11^a, 13^a, 14^a
 Colectivo Imidaguen, 6, 7^a, 8
 Colectivo La flora y los niños, 3^a
 Colectivo La Teja, de Madrid, 10^a-2
 Colectivo Lamiarri de Navarra, 14^a-2
 Colectivo Malpaís, 13^a
 Colectivo MAVIE, 18^a
 Colectivo Mujer y Educación de Tamonante, 2^a, 5^a
 Colectivo Mujer y Educación (Harimaguada), 6^a, 7^a, 8^a, otros
 Colectivo Sabor (Gran Canaria), 8^a
 Colectivo "Chinijo" de Tamonante, 11^a, 12^a
 Colectivos de Mujeres Canarias, Jornadas de Harimaguada
 Colegio de Psicólogos de Tenerife: Jornadas Harimaguada
 Colegio Waldorf de Madrid
 Comisión de Arqueología del Museo Canario, 4^a
 Comité Anti-SIDA de Canarias: Jornadas Harimaguada
 Comité Ciudadano anti-SIDA de Tenerife, 14^a
 Compensatoria y unitarias de Gran Canarias: 12^a
 Concejo Educativo de Castilla-León, 15^a
 Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), 8^a
 Consulado del Japón en Canarias, 4^a
 Cooperativa Gánigo (Departamento didáctico), 4^a
 Coordinadora de Escuela Infantil "Tenique" de Tenerife, 5^a
 Coordinadora de Escuelas Unitarias de La Gomera, 10^a
 Coordinadora de Parados
 Coordinadora Feminista: Jornadas Harimaguada
 CYAN de Tenerife (Fotografía), 5^a
 Departamento de Lengua y Literatura de la Escuela de Maestros de San Cugat
 Departamento de Ciencias de la EUFP de EGB de La Laguna, 8^a
 Departamento de Didáctica de Universidad de La Laguna, 15^a
 Departamento de Matemáticas y su Didáctica de la EU de La Laguna, 7^a
 Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna, 16^a
 Departamento Educar para la Paz "Almácigo" (DEPA), 9^a
 Dirección General de Ordenación Educativa de Canarias
 Dirección General de Promoción Educativa de Canarias
 Dirección General de Salud Pública de Canarias: Jornadas Harimaguada
 EAP de Prat de Llobregat: 12^a
 Equipo Burbuja de Tenerife, 9^a

- Equipo coordinador del Programa de Prevención del SIDA. Canarias:
Jornadas Harimaguada
- Equipo de animación dramática de la Escuela de Actores , 2^a
- Equipo de Apoyo a Deficientes Visuales de LP, 15^a
- Equipo de Apoyo al Bachillerato Experimental, 8^a
- Equipo de Compensatoria de San Juan de la Rambla-La Guancha, 9^a
- Equipo de Compensatoria de Jinamar-Cruz de Piedra, 8^a
- Equipo de Educación Sexual del Proyecto "Las concepciones infantiles",
10^a
- Equipo de Sexualidad del Área de Juventud y Deportes del Ayuntamiento
de Barcelona: Jornadas Harimaguada
- Equipo del Centro de Ayuda al Toxicómano de S/C de Tenerife, 9^a, 10^a,
11
- Equipo del Plan de Prevención de la Toxicomanía de L.P.G.C., 5^a
- Equipo Específico Itinerante de Deficientes Visuales (APADEVIN), 8^a
- Equipos Rurales de Educación: 12^a
- Escuela de Actores de Canarias, 5^a
- Escuela de Entrenadores de Lucha Canaria, 11^a, 10^a
- Escuela de Folklore de Gran Canaria, 4^a, 7^a
- Escuela de Palo de la Universidad Politécnica de Canarias, 10^a
- Escuela de Palo de la Universidad Politécnica de Canarias, 11^a
- Escuela Infantil "Lilith", 7^a
- Escuela Internacional de Expresión de Granada, 14^a
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Las Palmas de
Gran Canaria
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de La Laguna
- Federación de Enseñanza de CCOO de Madrid (Jor. De Adultos)
- Gabinete Asesor y Coordinador de la Reforma del Ciclo Medio, 10^a
- Grupo "Saltimbanqui" Club de Clowns., 11^a
- Grupo "Taifa" de Gran Canaria, 8^a, 9^a
- Grupo Aleph de Gran Canaria, 11^a-2
- Grupo Belingo , 2^a, 3^a
- Grupo Blas Cabrera Felipe, 14^a
- Grupo Cero, 15^a
- Grupo Cultural "Aitiden", Tenerife, 10^a, 11^a, 12^a
- Grupo Cultural Aitiden, Tenerife, 11^a
- Grupo de Compensatoria de Taco, 15^a
- Grupo de Compensatoria de Anaga, 15^a

- Grupo de Creadores del Museo de costumbres populares de la Matanza, 14^a
- Grupo de Monitores del Aula de la Naturaleza de Ossorio, 10^a
- Grupo de Preescolar de Sur de Gran Canaria, 5^a, 7^a
- Grupo de Prevención y Tratamiento de la Toxicomanía, 6^a
- Grupo de Teatro "Profetas del Mueble-Bar", 4^a
- Grupo de Trabajo de Dinámica de Grupos, 4^a, 5^a
- Grupo del MCEP, 3^a
- Grupo del MCEP, 3^a
- Grupo EGOA (Euskadi), 17^a
- Grupo Folklórico de la Escuela de Magisterio de La Laguna, 14^a
- Grupo Gimnasio Municipal, 4^a
- Grupo Mahey de Ciencias Sociales, 4^a
- Grupo teatral Contraste, 2^a
- Grupo Teberite, 15^a
- Grupo Tibicena, 1^a,
- Grupo Traquítico, 4^a, 5^a, 6^a, 9^a
- Instituto Canario de Animación Social (ICAS): Jornadas de Harimaguada
- Instituto de Astrofísica de Canarias (I.A.C.), 10, 11
- Instituto de Canarias de Investigación y Educación Sexual (ICIES), 11, 14^a
- Instituto Municipal de Investigación de Psicología Aplicada a la Educación (IMIPAE)
- Investigación en la Escuela. Sevilla
- MCEP de Granada, 2^a
- MCEP de Las Palmas, 4^a
- MCEP de Tenerife, 4^a, 5^a-3, 6^a
- MCEP, Grupo territorial de Las Palmas, 6^a
- Miembros del Depto. de Geografía de la Uni. de La Laguna, 1^a
- Movimiento de Objeción de Conciencia, 15^a-2
- Movimiento Ecológico del Valle de la Orotava (MEVO), 6^a, 5^a
- Movimiento Feminista de Madrid: Jornadas Harimaguada
- MRP País Valenciá, 15^a, 16^a, 17^a
- MRP Rosa Sensat, 15^a
- Museo Insular de Ciencias Naturales de S/C de Tenerife, 7^a
- Saltimbanqui Club de Clowns
- Sección de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados de L.P., 11^a
- Sección de Salud Escolar de la Drción. Terri. de Salud de L.P., 8^a
- Secretaría de la Mujer del STEE-EILAS: Jornadas de Harimaguada
- Secretaría de la Mujer de CCOO: Jornadas de Harimaguada

Secretaría de la Mujer del STEC: Jornadas de Harimaguada
Seminario de Ciencias del I.B. Sta. Teresa de Jesús, 6^a
Seminario de Didáctica de la Historia de Canarias de Gran Canaria
Seminario de Física "Aguere" de Tenerife, 8^a, 9^a, 10^a
Seminario de Música de Gran Canaria, 10^a, 9^a
Seminario de Música del Sur de Gran Canaria, 8^a
Servicio de Interpretación del Parque Natural del Teide, 11^a
Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas "Isaac
Newton"(S.C.P.M.), 9^a, 5^a, 10^a, 12^a, 14^a, 15^a
Sociedad de Profesores de Inglés (T.E.A. Teachers English Association),
6, 7^a
Sociedad Española de Psicomotricidad Relacional, 6^a-2
Sociedad para la Didáctica Activa de las Ciencias, (SODIAC), 3^a, 4^a, 5^a,
6^a, 7^a, 8^a, 9^a, 10^a, 11^a
Sociedad Sexológica de Cataluña: Jornadas de Harimaguada
Solidaridad Canaria, 4^a
Subdirección General de Educación Especial del MEC
Syllabus English Group, 8^a
Tagoror Ecologista Alternativo (TEA)
Taller de Gnomos, 7^a
Taller de Inventos Tecnológicos" de Madrid, 9^a
Unidad Didáctica del Centro de Coordinación de Parques Nacionales, 11
Universidad Autónoma de Madrid: 11^a, 12^a, 13^a
Universidad de Barcelona: Jornadas Harimaguada
Universidad de La Laguna
Universidad de Salamanca: Jornadas Harimaguada
Universidad de Sevilla, 14^a
Universidad Politécnica de Canarias

TOTAL DE COLECTIVOS E INSTITUCIONES: 193

APÉNDICE: 18

RELACIÓN DE INSTITUCIONES QUE HAN APOYADO ECONÓMICAMENTE LAS ACTIVIDADES DEL MRP "TAMONENTE": 1978-1995⁵

- Ayuntamiento de La Laguna, 1990
 Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, 1990
 Cabildo Insular de Gran Canaria: 1978, 1979
 Caja Insular de Ahorros de Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura: 1978, 1982,
 1983, 1984
 La Caja de Canarias: 1986, 1988
 Cabildo Insular de Tenerife: 1978, 1979
 CajaCanarias: 1985,
 Caja General de Ahorros de Canarias: 1984
 Caja General de Ahorro y Monte de Piedad de Santa Cruz de Tenerife: 1982,
 1983
 Colegio de Doctores y Licenciados de Las Palmas de Gran Canaria: 1978, 1979
 Colegio de Doctores y Licenciados de Santa Cruz de Tenerife: 1978, 1979
 Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias: 1984, 1985,
 1988, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995
 Consejería de Educación de la Junta de Canarias: 1982,
 Delegación de Cultura de Las Palmas de Gran Canaria, 1979
 Delegación de Cultura de Tenerife, 1979
 Departamento de Didáctica, Investigación Educativa y del Comportamiento de la Uni-
 versidad de La Laguna: 1994
 Departamento de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna: 1982
 Departamento de Psicología Experimental y Psicofisiología de la Universidad de La
 Laguna: 1982
 Escuela de Formación del Profesorado de EGB de La Laguna: 1982

⁵ Los años que aparecen a continuación de las entidades que se mencionan son aquellos en los que he encontrado alguna evidencia documental de que se produjo la mencionada ayuda económica.

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna:

ICE del Distrito Universitario de La Laguna: 1978, 1979, 1982, 1983

ICE de la Universidad de Las Palmas: 1983

Ministerio de Educación y Ciencia: 1983

Universidad de La Laguna: 1978, 1979

Universidad Laboral de Las Palmas de Gran Canaria:, 1979

APÉNDICE: 19

RELACIÓN DE GRUPOS Y COLECTIVOS DE TRABAJO VINCULADOS A TAMONANTE *por orden alfabético*

- * *"Adultos"*
Colectivo de Enseñanza de Personas Adultas de Tenerife
- "Antoniorrobles"*
Colectivoantoniorrobles de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil
- "Aprender juntos"*
Colectivo de Integración Escolar "Aprender juntos"
- * *"Banot"*
Colectivo "Banot" de Educación Física
- "Burbuja"*
Colectivo Burbuja de Preescolar y Ciclo Inicial
- * *"Cañadulce"*
Colectivo Cañadulce
- * *"Chácara"*
Colectivo "Chácara"
- "Chinijo"*
Colectivo "Chinijo" de Preescolar y Ciclo Inicial
- "Cine y Escuela"*
Colectivo de cine y escuela.
- "Cucaña"*
Colectivo Cucaña de C. Medio
- "Dinámica de Grupos"*
Colectivo de Dinámica de Grupos.
- "Dinámica de Grupos"*
Colectivo de dinámica de grupos
- "Dislexia"*
Colectivo de trabajo sobre dislexia.
- "Educación de Adultos"*
Colectivo de Educación de Adultos
- "Educación Artística"*
Colectivo de Educación Artística y Pretecnología.
- "Educación y Desarme"*
Colectivo Educación y Desarme
- "Educación Especial "*
Seminarios de Educación Especial y Apoyo de Jinamar
- * *"Educación Especial"*
Colectivo de Educación Especial de Tenerife
Colectivo de Educación Especial de La Laguna

- Colectivo de Educación Especial de La Orotava
- "Educación Sexual"
Colectivo de Contenidos y Metodología de la educación sexual
- * "Evaluación"
Colectivo de Evaluación de Tenerife
- "Evaluación"
Colectivo de evaluación de LP
- "Expresión Corporal"
Grupo de expresión corporal
- "Expresión Plástica"
Colectivo de expresión plástica del CN "San Juan de la Rambla"
- "Folklore"
Colectivo de Educación musical a través de la música folclórica
- "Fonología"
Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura
- * "Freinet"
Colectivo Freinet de Tenerife
Freinet Ciclo Inicial 1º Nivel
Freinet Ciclo Inicial 2º Nivel
Freinet Ciclo Medio
Freinet Matemáticas y Lengua
Lecto-escritura Freinet
Grupo Territorial del MECEP de Gran Canaria
- * Harimaguada
Colectivo Harimaguada de Educación Sexual
- "Imidagüen"
Colectivo "Imidagüen" de actividades de campo y aire libre. LP.
- Informática 1-2-3.
Colectivo de Informática 1-2-3
- "Lengua 1ª Etapa"
Colectivo de lengua de 1ª Etapa.
- "Lengua 2ª Etapa"
Colectivo de Lengua de 2ª Etapa
- Colectivo de Lengua
Colectivo de Lengua de La Laguna
- Lengua y Literatura
Colectivo de lengua y Literatura de Tenerife
- "Literatura Canaria"
Colectivo de trabajo sobre Literatura Canaria.
- "Mahey"
Colectivo de Ciencias Sociales "Mahey"
- * "Malpais"
Colectivo de Ciencias sociales Malpaís de Tenerife
- "Mujer y Educación"
Colectivo de Renovación pedagógica "Mujer y Educación"
- * "MAVIE"
Colectivo para integración curricular de los medios audiovisuales
- Seminario de Música
Seminario de Música del Sur o de Gran Canaria.

- "Psicomotricidad"*
 Colectivo de Psicomotricidad
- * *"Psicomotricidad"*
 Colectivo de Psicomotricidad Relacional. TF
- * *"Psicomotricidad"*
 Colectivo de Psicomotricidad Relacional. LP
- "Plástica"*
 Colectivo de Plástica de Tenerife
- "Plástica y Tecnología"*
 Colectivo de Plástica y Tecnología. LP
- "Preescolar"*
 Colectivo de Preescolar
- "Preescolar Norte"*
 Colectivo de Preescolar Norte
- "Primero de EGB Norte"*
 Colectivo de 1º de EGB Norte
- "Psicoterapia de grupo"*
 Colectivo de psicoterapia de Grupo
- Colectivo de Sociales*
 Colectivo de Ciencias Sociales
- * *"Secundaria"*
 Colectivo de Educación Secundaria
- "SODIAC"*
 Sociedad Canarias para la Didáctica Integrada y Activa de las Ciencias
- * *"Taoro"*
 Colectivo de Matemáticas "Taoro"
- "Tarja"*
 Colectivo de Renovación Pedagógica "Tarja"
- "Teatro Escolar"*
 Colectivo de Teatro Escolar.
- "Traquíticos"*
 Colectivo Traquítico de Escuela Canaria
 Taller de Escuela Canaria

Los Colectivos que funcionaron durante la realización del trabajo de campo van precedidos de un asterisco

* * *

Esta relación de grupos y colectivo temáticos del MRP "Tamonante" debería de haber sido completada con la ficha que aparece a continuación para cada uno de los grupos. No pude completarla en su totalidad, por lo que renuncié a poner los datos parciales que había averiguado. De todas formas, la ficha tenía el siguiente formato:

*FICHA DESCRIPTIVA
DE GRUPOS Y COLECTIVOS DE TRABAJO
VINCULADOS A TAMONANTE*

Nombre del Colectivo:

1. Año de fundación:
2. Año de defunción:
3. Nombre de miembros destacados:
4. N° total de miembros:
5. Situación legal:
6. Temática sobre la que trabajan o trabajaban:
7. Actividad que desarrollaban:
8. Documentos escritos/Publicaciones: artículos, libros, documentos, materiales, actas:
9. Proyectos subvencionados:
10. Lugar y periodicidad de las reuniones:

APÉNDICE: 20

CBIOS POLÍTICOS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA CANARIA Y EN LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1983-1996)

<i>Año</i>	<i>Pactos/partidos integrantes</i>		<i>Consejería y Consejeros</i>	<i>MEC</i>	
1983	[Transferencias Educativas]	PSOE	Consejería de Educación	Luis Balbuena Castellano	José M ^a Maravall Terreros
1985	Pacto de Progreso	PSOE-ICU	Consejería de Educación		
1987	Pacto Canario	CDS-AIC-AP-AHI	Consejería de Ed.Cultura y Deportes	Enrique Fernández Caldas	
1988				Juan Manuel García Ramos	Javier Solana Madariaga
1991	Pacto de Estabilidad	PSOE-AIC	Consejería de Educación	José Antonio García Déniz	
1993	Pacto Nacionalista	CC	Consejería de Ed.Cultura y Deportes	José Mendoza Cabrera	Alfredo Pérez Rubalcaba
1994					Gustavo Suárez Pertierra
1995					J. Saavedra Acevedo
1996	Pacto Nacionalistas-Conservadores	CC-PP	Consejería de Ed.Cultura y Deportes		Esperanza Aguirre

Tomado de Josefa Rodríguez Pulido (1996: 81) y completado por el autor

APÉNDICE: 21

FUENTES DOCUMENTALES: Relación de documentos "del" MRP Tamonante⁶ (Orden cronológico)

—1978—

- MRP "Tamonante" (1978). Anteproyecto de organización de la I Escuela de verano de Canarias. (Doc. mecanografiado). (3)
- MRP "Tamonante" (1978). Información sobre la I Escuela de Verano. Tenerife. (Doc. mecanografiado). (3)
- MRP "Tamonante" (1978). Primera Escuela de Verano Canaria. Tenerife. (Doc. mecanografiado). (7).
- MRP "Tamonante" (1978). I Escuela de Verano Canaria: Información. Las Palmas. Doc. mecanografiado (1)
- MRP "Tamonante" (mayo, 1978). *Por una nueva Escuela Canaria. Programa de la I Escuela de Verano de Canarias*. La Laguna, 5-11 de julio.
- MRP "Tamonante" (1978). Palabras de inauguración de la I Escuela de Verano de Canarias. Doc. mecanografiado (2)
- MRP "Tamonante" (1978). Necesidad y características del documento de la I Escuela de Verano. Doc. mecanografiado. (1)
- MRP "Tamonante" (julio, 1978). Documento final de la I Escuela de Verano de Canarias. *Escuela Canaria*, 7 de julio de 1979, 2-5.
- MRP "Tamonante" (1978). Conclusiones de la I Jornada de Debate. (Doc. mecanografiado). (7).
- MRP "Tamonante" (1978). Conclusiones de la I Escuela de Verano de Canarias. (Doc. manuscrito). (98).
- MRP "Tamonante" (1978). Resultados del sondeo sobre necesidades de formación permanente del profesorado. doc. mecanografiado. (8)
- MRP "Tamonante" (1978). Encuesta sobre "mujer y educación". (Doc. mecanografiado) (1)

—1979—

- MRP "Tamonante" (marzo, 1979). Carta de petición de fondos para la II EVC.
- MRP "Tamonante" (1979). ¡Por una Escuela Canaria! (Doc. mecanografiado). (2)

⁶ Los títulos de los documentos que aparecen en cursiva están editados a imprenta en forma de libro. Si son folletos impresos, trípticos, o títulos de artículos aparecen en normal, sin entrecorillar. En caso de que sean documentos mecanografiados aparecerá: (doc. mecanografiado). Al final de la reseña, y también entre paréntesis aparece el número total de páginas del documento, libro, o folleto.

- MRP "Tamonante" (Abril, 1979). Acta de reunión de Escuela de Verano. Las Palmas. Doc. manuscrito. (1)
- MRP "Tamonante" (1979). Respuesta de Tamonante a la encuesta para el I Encuentro Estatal de MRPs. Doc. mecanografiado. (6)
- MRP "Tamonante" (Octubre, 1979). Actas de reuniones de la Coordinadora de EVC: 13/4/79; 3/10/79; 19/10/79; 7/11/79. (Doc. manuscrito). (10).
- MRP "Tamonante" (Mayo, 1979). Informe sobre las Escuelas de Verano de Canarias. Las Palmas. Doc. mecanografiado. (4).
- MRP "Tamonante" (1979). Presupuesto de la II Escuela de Verano de Canarias. Doc. mecanografiado. (6)
- MRP "Tamonante" (1979). Plan de trabajo de algunos cursos de la II EVC. Las Palmas de Gran Canaria. (Doc. manuscrito). (12)
- MRP "Tamonante" (1979). Carta de solicitud de locales para la II EVC. (doc. mecanografiado) (1).
- MRP "Tamonante" (mayo, 1979). *II Escuela de Verano de Canarias*. Julio 1979, Las Palmas. (Programa) (12)
- MRP "Tamonante" (1979). Escuela de Verano de Canarias: Debate sobre Escuela Pública. Doc. mecanografiado. (3)
- Colectivo "Mujer y Educación" (1979). Documento de trabajo. (Doc. mecanografiado). (8).
- Colectivo de Ciencias Sociales Mahey (1979?). Economía 1. El dinero. Doc. mecanografiado.
- Colectivo de Ciencias Sociales Mahey (1979?). Economía 2. El trabajo. Doc. mecanografiado.
- Colectivo de Ciencias Sociales Mahey (1979?). El tiempo. Doc. mecanografiado.
- Colectivo de Ciencias Sociales Mahey (1979?). Mapas. Doc. mecanografiado.
- Colectivo de Ciencias Sociales Mahey (1979?). Así se formaron mis Islas Canarias. Doc. mecanografiado.
- Colectivo de Ciencias Sociales Mahey (1979?). Demografía 1. La gente de mi Comunidad. Doc. mecanografiado.
- Colectivo de Ciencias Sociales Mahey (1979?). Demografía 2. Movimientos migratorios y naturales. Doc. mecanografiado.
- Colectivo de Ciencias Sociales Mahey (1979?). Orientación. Doc. mecanografiado.
- Colectivo de Ciencias Sociales Mahey (1979?). La escala. Doc. mecanografiado.
- Colectivo de Ciencias Sociales Mahey (1979?). Graficas. Doc. mecanografiado.
- Colectivo de Ciencias Sociales Mahey (1979). Los continentes. Doc. mecanografiado.
- Colectivo de Maestros. Escuela de Verano. (1979). *Expresión Libre Infantil*. (Imprenta, portada cuatricomía. No aparece editorial.). Tenerife (32).
- 1980—
- MRP "Tamonante" (Octubre, 1980). Actas de reuniones de la Coordinadora de EVC: 1/10/80; 15/10/80; 29/10/80; 5/11/80; 26/11/80; 2/12/80; 3/12/80. (Doc. manuscrito). (13)
- Colectivo "Mujer y Educación" (1979). Documento de trabajo. (Doc. mecanografiado). (8).
- MRP "Tamonante" (mayo, 1980). *Programa de la III Escuela de Verano de Canarias*. La Laguna, 7-13 de julio, 1980.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1980). Conclusiones de los cursos de la III Escuela de Verano de Canarias. (Doc. manuscrito). (11).

- MRP "Tamonante" (mayo, 1980). Acta de reunión de la Coordinadora de Escuela de Verano, 25/12/80. (Doc. manuscrito). (11).
- Colectivo "Mujer y Educación" (Julio, 1980). Mujer trabajadora. (Doc. mecanografiado). (43).
- Colectivo de Maestros. Escuela de Verano (1980). *Expresión Libre Infantil II*. Canarias: Bencho. (67).
- 1981—
- MRP "Tamonante" (1981). Actas de reuniones de la Coordinadora de Escuelas de Verano: 14/1/81; 28/1/81; 25/2/81; 11/3/81; 4/4/81; 22/4/81; 6/5/81; 12/5/81; 20/5/81; 23/5/81; 27/5/81; 25/6/81; 1/7/81; 17/11/81. (Docs. manuscritos). (38).
- MRP "Tamonante" (1981). Proyectos de cartel para la IV EVC. (Dibujos). (4).
- MRP "Tamonante" (mayo, 1981). *Programa de la IV Escuela de Verano de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria, 6-12 de julio, 1981.
- Colectivo Traquítico (Julio, 1980). Algunas piedras canarias. (Documento mecanografiado). (16).
- MRP "Tamonante" (1981). Conclusiones de los cursos de la IV Escuela de Verano de Canarias. (Doc. manuscrito). (43).
- MRP "Tamonante" (1981). Carta a los afiliados. Doc. mecanografiado. (1)
- MRP "Tamonante" (1981). Borrador de Reglamento Interno del CICEC "Tamonante". Doc. mecanografiado. (21).
- MRP "Tamonante" (1981). Hoja informativa sobre el Reglamento Interno de Tamonante. Doc. mecanografiado. (1)
- 1982—
- MRP "Tamonante" (1982). Actas de diversas reuniones: 13/1/82; 20/1/82; 17/2/82; 17/4/82; 12/5/82; 19/5/82; 24/5/82; 12/6/82; 16/6/82; 13/10/82. (Docs. manuscritos). (34).
- MRP "Tamonante" (1982). Debate de la V Escuela de Verano. (Doc. mecanografiado). (4).
- MRP "Tamonante" (mayo, 1982). *Programa de la V Escuela de Verano de Canarias*. La Laguna, 5-11 de julio, 1982.
- MRP "Tamonante" (1982). Cuestionario de evaluación de la V EVC. (Doc. mecanografiado). (4).
- Colectivo de "Dinámica de grupos" (1982). Programa de trabajo. (Doc. mecanografiado). (1).
- MRP "Tamonante" (1982). Balance de la V Escuela de Verano. (Doc. manuscrito). (4).
- MRP "Tamonante" (1982). Información enviada a los centros escolares sobre los Colectivos de trabajo de Tamonante. (Carta). (3).
- *MRP "Tamonante" (1982). Bloque temático general de las cinco primeras Escuelas de Verano de Canarias. (Doc. mecanografiado). (8)
- 1983—
- MRP "Tamonante" (1983). Carta a los afiliados y afiliadas. (Doc. mecanografiado). (2).
- MRP "Tamonante" (mayo, 1983). *Programa de la VI Escuela de Verano de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria, 4-10 de julio, 1983.
- MRP "Tamonante" (1983). Canarias. *Vida Escolar*, (monográfico sobre Movimientos de Renovación Pedagógica en el Estado español) 223, 41-47.

- MRP "Tamonante" (1983). Propuesta de trabajo para la Escuela de Verano. (Doc. mecanografiado). (1).
- MRP "Tamonante" (1983). Carta a los coordinadores de cursos y talleres. (Doc. mecanografiado). (2).
- MRP "Tamonante" (1983). Asamblea General de Escuela de Verano. (Doc. mecanografiado). (2).
- MRP "Tamonante" (1983). VI Escuela de Verano, ¡Hola!: comunicaciones y debates. (Doc. mecanografiado). (2).
- MRP "Tamonante" (Julio, 1983). Boletín Escuela de Verano de Canarias, nº 1, Las Palmas. (Doc. mecanografiado). (36).
- Colectivo del MRP "Tamonante" (1983). Manifiesto por la Escuela Canaria. (Doc. mecanografiado). (2).
- MRP "Tamonante" (1983). Carta sobre organización del debate para el congreso. (Doc. mecanografiado). (1).
- MRP "Tamonante" (Octubre, 1983). Propuesta de la Asamblea de Escuela de Verano a todos los colectivos y sociedades del profesorado de Canarias. (Doc. mecanografiado). (1).
- MRP "Tamonante" (Septiembre, 1983). Acta de la entrevista con la Dirección General de Renovación Pedagógica de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. (Doc. mecanografiado). (3).
- MRP "Tamonante" (1983). Encuentros de Educación. ICE, Universidad Politécnica de La Palmas y Tamonante. (Doc. mecanografiado). (1).
- MRP "Tamonante" (1983). Conclusiones de las Jornadas pedagógicas de Fuerteventura. (Doc. mecanografiado). (1).
- MRP "Tamonante" (1983). Reflexión crítica ante el Congreso de los MRP. (Doc. mecanografiado). (2).
- Colectivo de Mujer y Educación (1983). Ante el I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. (Doc. mecanografiado). (2).
- MRP "Tamonante" (1983). Carta a los afiliados/as sobre I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1983). Actas de diversas reuniones de la Coordinadora de EVC: 9/11/83; 23/11/83; 14/12/83. (Doc. manuscritos). (11).
- MRP "Tamonante" (1983). Carta a los afiliados/as para la celebración de una Asamblea General sobre el I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica
- MRP "Tamonante" (Noviembre, 1983). Comunicación a la Consejería de educación de la relación nominal de personas que asistirán por el MRP Tamonante al I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica de Barcelona. (Doc. mecanografiado). (2).
- MRP "Tamonante" (1983). Valoración del I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Doc. mecanografiado. (Doc. mecanografiado). (2).
- MRP "Tamonante" (1983). Reflexiones críticas al congreso de los MRP. (Doc. mecanografiado). (2).
- *Colectivo [Traquítico?] del MRP Tamonante. (1983). Rápido balance del I Congreso de MRPs desde la perspectiva de la descolonización cultural de Canarias. (Doc. mecanografiado). (4).
- MRP "Tamonante" (Diciembre, 1983). Carta al Consejero de Educación del Gobierno de Canarias sobre incidentes en el I Congreso de MRPs. (1).
- *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (enero, 1984). Carta a la Subdirectora de perfeccionamiento del MEC.

—1984—

- MRP "Tamonante" (1984). Boletín informativo nº1: VII Escuela de Verano (La Laguna). Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1984). Proyecto de la VII Escuela de Verano de Canarias presentado al la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia. [interesante el anexo II]. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1984). Solicitud de ayuda económica a la Dirección General de Promoción, para la celebración de la VII Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" y Consejería de Educación (junio, 1984). Convenio entre la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias del Gobierno Autónomo Canario y el Movimiento de Renovación Pedagógica "Centro de Investigación y Coordinación Educativa de Canarias Tamonante"
- MRP "Tamonante" (mayo, 1984). Programa de la VII Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, 1-8 de julio, 1984.
- MRP "Tamonante" (julio, 1984). Tahor: la necesidad de un órgano de expresión propio. *Tahor*, 1, 2.
- MRP "Tamonante" (julio, 1984). Valoración de la VII Escuela de Verano. *Tahor*, 2, 23-25.
- Colectivo antoniorobles (julio, 1984). Vida de un colectivo: Colectivo-antoniorobles. *Tahor*, 1, 28-30 y 45.
- MRP "Tamonante" (1984). Actas de reuniones de los órganos de Tamonante. Do. manuscritos y mecanografiados. (10 actas).
- Colectivo de Ciencias sociales "Mahey"* (octubre, 1984). Vida de un colectivo: Mahey. *Tahor*, 2, 26-31.
- Colectivo "Imidagüen" (octubre, 1984). Actividades de campo y aire libre. *Tahor*, 2, 41-42.

—1985—

- Colectivo de Renovación Pedagógica "Mujer y Educación" (abril, 1985). Vida de un colectivo, colectivo "Mujer y Educación". *Tahor*, 3, 26-29.
- Colectivo de Plástica y Tecnología (abril, 1985). Las técnicas como alternativa a la expresión plástica en el ciclo superior. *Tahor*, 3, 16-17.
- MRP "Tamonante" (abril, 1985). La renovación pedagógica es algo distinto al reciclaje. *Tahor*, 3, 2.
- MRP "Tamonante" (abril, 1985). Manifiesto del CICEC "Tamonante" ante la I Jornada por la Paz y el Desarme, Fuerteventura, 1985. *Tahor*, 3, 48.
- Tahor (redacción) (abril, 1985). Entrevista a Jaume Carbonell. *Tahor*, 3, 20-22.
- (abril, 1985). Aportaciones bibliográficas para un estudio sobre Historia de Canarias (I). *Tahor*, 3, 44-46.
- MRP "Tamonante" (abril, 1985). Carta a los afiliados/as para la presentación de la Escuela de Verano, inauguración del nuevo local y debate sobre la situación del Movimiento.
- MRP "Tamonante" (1985). Notas para un debate sobre los Movimientos de Renovación pedagógica. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1985). Planificación de la VIII Escuela de Verano de Canarias, presentada a la Consejería de Educación.

- MRP "Tamonante" (mayo, 1985). Programa de la VIII Escuela de Verano de Canarias. Las Palmas de Gran Canaria, 30 de septiembre al 7 julio, 1985.
- MRP "Tamonante" (1985). Valoración de la VIII Escuela de Verano de Canarias, de los aspectos organizativos del Movimiento, del grado de implantación de la Escuela Canaria, etc. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1985). Acta de Asamblea General de Tamonante. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1985). Propuesta de actividades para el curso 85-86. Doc. mecanografiado.
- Colectivo de Preescolar "Chinijos"* (julio, 1985). Colectivo de Preescolar "Chinijos". *Tahor*, 4, 21-23.
- MRP "Tamonante" (julio, 1985). ¡Potenciar el Movimiento de Renovación!; Por la Escuela Pública Canaria! *Tahor*, 4, 2.
- MRP "Tamonante" (julio, 1985). Octava Escuela de Verano. Canarias. *Tahor*, 4, 49.
- MRP "Tamonante" (1985). La renovación pedagógica es algo distinto al reciclaje. *Tahor*, 3, 2.
- MRP "Tamonante" (1985). Manifiesto del CICEC "Tamonante" ante las I Jornada por la Paz y el Desarme, Fuerteventura, 1985. *Tahor*, 3, 48.
- MRP "Tamonante" (1985). ¡Potenciar el Movimiento de Renovación!; Por la Escuela Pública Canaria! *Tahor*, 4, 2.
- MRP "Tamonante" (1985). Octava Escuela de Verano. Canarias. *Tahor*, 4, 49.
- MRP "Tamonante" (noviembre, 1985). Para ese viaje no se necesitaban tantas alforjas. *Tahor*, 5, 2.
- MRP "Tamonante" (noviembre, 1985). VIII Escuela de Verano de Canarias [conclusiones]. *Tahor*, 5, 21-25.
- Seminario de Música de la Zona Sur de Gran Canaria* (noviembre, 1985). Historia del Seminario de Música de Gran Canaria. *Tahor*, 5, 9.
- Tahor (redacción) (noviembre, 1985). Entrevista con Gonzalo Anaya. *Tahor*, 5, 30-32.
- 1986—
- MRP "Tamonante" (febrero, 1986). Propuesta de trabajo sobre los Centros de Profesores, para debatirla en las distintas sociedades y MRP de Canarias. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1986). Escuela Pública Canaria
- Colectivo de Educación Especial de la Orotava * (marzo, 1986). Estado de opinión del profesorado ante la integración. *Tahor*, 6, 9-10.
- Colectivo de Educación Especial de la Orotava * (marzo, 1986). La Orotava: una experiencia de integración escolar. *Tahor*, 6, 15-16.
- Colectivo de Enseñantes (marzo, 1986). Manifiesto de enseñantes por la paz. OTAN, no. *Tahor*, 6, 49.
- MRP "Tamonante" (marzo, 1986). La formación del profesorado y la Administración. *Tahor*, 6, 2.
- MRP "Tamonante" y otros colectivos (marzo, 1986). Propuesta hecha a la Consejería de Educación por los Colectivos de Renovación Pedagógica sobre los Centros de Profesores. *Tahor*, 6, 32.
- MRP "Tamonante" (1986). Propuesta de Plan de Trabajo para el curso 86-87. Doc. mecanografiado.

- MRP "Tamonante" (1986). Objetivos del Movimiento de Renovación Tamonante. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (julio, 1986). Estatuto del Profesorado: nuestra alternativa. Conclusions del seminario sobre APAs. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1986). Carta a los afiliados y afiliadas sobre la IX Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (1986). Encuentros ¿para qué?. Sobre consolidación y surgimiento de colectivos de trabajo ante la IX Escuela de Verano de Canarias. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1986) Programa de la IX Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, 2-9 de julio, 1986.
- Colectivo de Psicomotricidad Relacional* (junio, 1986). La psicomotricidad en la escuela. *Tahor*, 7, 13-15.
- Colectivo "Banot"* (junio, 1986). La Educación física en los centros de EGB. *Tahor*, 7, 20.
- Colectivo "Banot"* (junio, 1986). Historia del Colectivo "Banot" de Educación Física. *Tahor*, 7, 29-30.
- Colectivo "Banot"* (junio, 1986). El juego. *Tahor*, 7, 31-32.
- MRP. "Tamonante" (junio, 1986). Por una educación integral. *Tahor*, 7, 2.
- MRP "Tamonante" (julio, 1986). Resumen de la Asamblea de Tamonante. Doc. Mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1986). La formación del profesorado y la Administración. *Tahor*, 6, 2.
- MRP "Tamonante" (1986). Ante la creación de los Centros de Profesores (CEPs). Documento elaborado por los colectivos de trabajo de Tenerife adscritos a Tamonante, dirigido al Consejero de Educación del Gobierno de Canarias.
- MRP "Tamonante" y otros colectivos (1986). Propuesta hecha a la Consejería de Educación por los Colectivos de Renovación Pedagógica sobre los Centros de Profesores. *Tahor*, 6, 32.
- MRP "Tamonante" (septiembre, 1986). Informe de la reunión mantenida con la Dirección General de Promoción de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- MRP "Tamonante" (octubre, 1986). Escrito dirigido al Director General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias sobre "Alternativa al documento de propuesta de desarrollo de las funciones encomendadas a los CEPs por la Consejería de Educación".
- MRP. "Tamonante" (1986). Por una educación integral. *Tahor*, 7, 2.
- MRP Tamonante (1986). La obsesión normativa: las circulares de principio de curso de la Consejería de Educación. *Tahor*, 8, 2.
- MRP Tamonante (1986). La Educación Sexual va a la Escuela, ¡déjala entrar!. *Tahor*, 8, 3.
- MRP "Tamonante" (1986). Debate sobre el Movimiento de Renovación Pedagógica. Documento mecanografiado
- MRP "Tamonante" (octubre, 1986). Boletín Informativo.
- Colectivo de Educación Especial * (diciembre, 1986). Equipos multiprofesionales. *Tahor*, 8, 19.
- Colectivo Chiniños* (diciembre, 1986). Jornadas de Preescolar-Ciclo Inicial. *Tahor*, 8, 32-33.

- Colectivo Harimaguada* (diciembre, 1986). I Jornadas de Educación Sexual en Canarias. *Tahor*, 8, 4.
- Colectivo Harimaguada * (diciembre, 1986). Programa de Educación sexual en la escuela. *Tahor*, 8, 7-9.
- MRP Tamonante (diciembre, 1986). La obsesión normativa: las circulares de principio de curso de la Consejería de Educación. *Tahor*, 8, 2.
- MRP Tamonante (diciembre, 1986). La Educación Sexual va a la Escuela, ¡déjala entrar!. *Tahor*, 8, 3.
- Colectivo Banot de Educación Física (agosto, 1986). *Desarrollo Curricular de los Programas de Educación Física. Educación Infantil*. Tenerife, Ed. Mateo Perera Rodríguez.
- Colectivo Banot de Educación Física (agosto, 1986). *Desarrollo curricular de los programas de Educación Física. Ciclo Inicial*. Tenerife, Ed. Mateo Perera Rodríguez.
- Colectivo Banot de Educación Física (agosto, 1986). *Desarrollo Curricular de los Programas de Educación Física. Ciclo Medio*. Tenerife, Ed. Mateo Perera Rodríguez.
- Colectivo Banot de Educación Física (agosto, 1986). *Desarrollo Curricular de los Programas de Educación Física. Ciclo Superior*. Tenerife, Ed. Mateo Perera Rodríguez.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). ¡Eooooo!. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *Upa la lapa*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *Mis matitas*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *La alpista*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *Ris-rás*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *A la mar*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *Fantasma Pirulín*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). ¡Beee ... Beee...!. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *Vamos a vendimiar*. Tenerife: Interinsular Canaria.

- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *Adivina, adivina, ¿quién lo adivina?*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *La piñata*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *Frío o caliente*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *Mi silla enramada*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *La fogalera de San Juan*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *¡Qué cochito más loco!*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *Cuenta abuelo, cuenta*. Tenerife: Interinsular Canaria.
- Luis García, C.N., Echeverría, E. y Palmas, J. (Colectivo de fonología aplicada al aprendizaje de la lectoescritura, del MRP "Tamonante") (1986). *Guía didáctica*. Tenerife: Interinsular Canaria.

—1987—

- MRP "Tamonante" (1987). Carta a los ponentes de la X Escuela de Verano convocándolos a una reunión.
- MRP "Tamonante" (1987). Cuestionario de sondeo sobre expectativas para planificar la X Escuela de Verano de Canarias. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1987). Carta solicitando El CEI de Las Palmas para la celebración de la X Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (mayo 1987). Programa de la X Escuela de Verano de Canarias. Las Palmas de Gran Canaria, 2-10 julio, 1987.
- MRP "Tamonante" (1987). Análisis y valoración de las Escuelas de Verano. Doc. mecanografiado.
- Grupo "Traquítico"* (abril, 1987). Historia de un colectivo: grupo "Traquítico". *Tahor*, 9, 26.
- MRP "Tamonante" (abril, 1987). ¿Me conoces mascarita? Acerca de caretas y disfraces. MRP. *Tahor*, 9, 2.
- Colectivo Freinet de Tenerife* (junio, 1987). Aprendizaje de la lecto escritura por el método natural. *Tahor*, 10, 18-21.
- MRP "Tamonante" (junio, 1987). Evolución de las EVC, del MRP y la situación política de estos años (tit. aproximado). *Tahor*, 10, 2.
- MRP "Tamonante" (octubre, 1987). Documento de trabajo sobre el MRP Tamonante: Análisis y valoración de las Escuelas de Verano; El MRP en Canarias; Los CEPs; La XI Escuela de Verano.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1987). La política educativa de la nueva Administración. *Tahor*, 11, 2.

- Colectivo de Educación Especial (diciembre, 1987). Trabajo de un colectivo. *Tahor*, 11, 47.
- MRP "Tamonante" (1987). Boletín de Tahor (reproducción de varios documentos de la Mesa Estatal de MRPs sobre la Reforma). Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1987). Notas informativas sobre tres años de vida [de Tahor]
- 1988—
- MRP "Tamonante" (1988). Carta a los afiliados y afiliadas dando cuenta de los acuerdos tomados en la Asamblea del 17 del 2 de 1988.
- MRP "Tamonante" (abril, 1988). Carta a Dirección General de Promoción recusando el procedimiento de elección de representantes de MRPs en el Consejo Escolar de Canarias.
- MRP "Tamonante" (1988). Objetivos de Tamonante. Doc. manuscrito.
- MRP "Tamonante" (1988). Carta al profesorado informando de qué es y qué actividades desarrolla tamonante e invitándoles a participar.
- MRP "Tamonante" (1988). Documento de reflexión sobre le Movimiento de Renovación Pedagógica Tamonante. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1988). Programa de la XI Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, 7-14 de septiembre, 1988.
- Colectivo de Educación Especial de Tamonante (mayo, 1988). Reforma, Integración y calidad de la enseñanza. *Tahor*, 12, 36-40.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1988). La polémica sobre la jornada continua. *Tahor*, 12, 2.
- MRP "Tamonante" (junio, 1988). Proyecto de la XI Escuela de Verano de Canarias presentado a la Consejería de Educación.
- MRP "Tamonante" (julio, 1988). Carta al Director de una escuela de Regio Emilia invitándole a participar en la X Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (1988). Carta a los ponentes de la XI Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (julio, 1988). Nueva carta a los ponentes de la EVC.
- MRP "Tamonante" (1988). Valoración de la XI Escuela de Verano de Canarias desde el Secretariado del CICEC Tamonante. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1988). La polémica sobre la jornada continua. *Tahor*, 12, 2.
- MRP "Tamonante" (noviembre, 1988). Acta de la reunión del Secretariado nacional de Tamonante celebrada el 19-11-88. Doc. manuscrito.
- MRP "Tamonante" y otros colectivos y sociedades del profesorado (mayo, 1988). Acuerdos de diversos colectivos para la elección de representantes en el Consejo Escolar de Canarias.
- MRP "Tamonante" (1988). A la atención de todos los colectivos (sobre le Consejo Escolar de Canarias). Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1988). Caracterización de las distintas agrupaciones del profesorado. Doc. mecanografiado.
- Anónimo (1988). Normativa para la elección de representantes de llos MRPs en el Consejo Escolar de Canarias. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" y otros (diciembre, 1988). Acta de la reunión de colectivos sobre criterios para la elección de representantes en el Consejo Escolar de Canarias.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1988). Memoria y justificación de la XI Escuela de Verano.

—1989—

- MRP "Tamonante" (enero, 1989). Fracaso escolar: una asignatura que continúa estando pendiente. *Tahor*, 14, 2.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1989). Los grandes interrogantes de la Reforma. *Tahor*, 15, 2.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1989). Valoración del la XI Escuela de Verano por el Secretariado de CICEC Tamonante. *Tahor*, 15, 21-22.
- MRP "Tamonante" (febrero, 1989). Carta los afiliados y afiliadas pidiendo información sobre colectivos de trabajo.
- MRP "Tamonante" (1989). Comunicación a la Administración de participantes en la Jornadas de Primavera de Renovación Pedagógica.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1989). Programa de la XII Escuela de Verano de Canarias. Las Palmas de Gran Canaria, 28 de agosto al 2 de septiembre, 1989.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1989). Comunicación a la Administración de las personas asistentes al II Congreso Estatal de Movimientos de Renovación pedagógica.
- MRP "Tamonante" (1989). Carta a los afiliados y afiliadas convocándolos a una Asamblea.
- MRP "Tamonante" (junio, 1989). Carta a los afiliados y afiliadas convocándolos a una Asamblea Insular.
- MRP "Tamonante" (junio, 1989). Carta a la Administración donde se relaciona la documentación entregada para la justificación de la Jornadas de Primavera.
- MRP "Tamonante" (julio, 1989). Carta a los afiliados y afiliadas convocándolos para la Asamblea General a celebrar en la XII Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (1989). Carta a ponentes de la XII Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (1989). Carta de invitación a librerías para montar una exposición de libros.
- MRP "Tamonante" (julio, 1989). Diseño y presupuesto de la XII Escuela de Verano de Canarias. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (agosto, 1989). Nueva carta a afiliados y afiliadas convocándolos a la Asamblea General a celebrar en la XII EVC.
- MRP "Tamonante" (1989). Conclusiones de la Asamblea de la XII EVC. Doc. mecanografiado. [important. Sahariauis]
- MRP "Tamonante" (1989). La renovación pedagógica del profesorado ante la Reforma educativa. Programa y documentación del Seminario desarrollado durante la XII EVC.
- MRP "Tamonante" (1989). "El atizador" (hojas informativas elaboradas en el transcurso de la XII EVC).
- MRP "Tamonante" (1989). Esquema organizativo de la comisión de material de la XII EVC. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1989). Fracaso escolar: una asignatura que continúa estando pendiente. *Tahor*, 14, 2.
- MRP "Tamonante" (1989). ¿Reconversión? No, gracias. *Tahor*, 16, 2.
- MRP "Tamonante" (1989). Carta a los afiliados y afiliadas convocándolos a una Asamblea General.
- MRP "Tamonante" (1989). Nueva carta convocando la misma Asamblea. MRP
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1989). ¿Reconversión? No, gracias. *Tahor*, 16, 2.

—1990—

- MRP "Tamonante" (enero 1990). Programa del Curso de Introducción a la Informática del 15 al 20 de enero.
- MRP "Tamonante" (1990). Carta convocando distintos movimientos, sociedades y colectivos para una reunión para discutir la celebración del I Congreso de MRPs de Canarias para formar la Federación de MRPs del Archipiélago.
- MRP "Tamonante" (1990). Propuesta de Estatutos de la Federación de MRPs de Canarias.
- MRP "Tamonante" (1990). Carta a los afiliados y afiliadas convocándolos a una Asamblea General.
- MRP "Tamonante" (17, enero, 1990). Convocatoria del Encuentro sobre Escuelas de Verano.
- Colectivo Harimaguada* (marzo, 1990). Coeducación y Reforma. *Tahor*, 17, 4-5.
- Colectivo Harimaguada* (marzo, 1990). Conclusiones de las Jornadas sobre Coeducación y Reforma. Estudio de los Diseños Base desde una óptica no sexista. *Tahor*, 17, 24-31.
- Colectivo de Psicomotricidad Relacional* (marzo, 1990). Experiencia de psicomotricidad. *Tahor*, 17, 18-19.
- MRP "Tamonante" (marzo, 1990). Los ejes de la Reforma en Canarias. *Tahor*, 17, 2.
- MRP "Tamonate" (marzo, 1990). Jornadas de Coeducación y Reforma. *Tahor*, 17, 3.
- MRP "Tamonante" (23, marzo, 1990). Carta a los afiliados y afiliadas para comunicarles las novedades de la XIII Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (marzo, 1990). Diseño y presupuesto de las II Jornadas de Primavera.
- Coordinadora de Colectivos, Sociedades y MRPs de Canarias (marzo, 1990). Escrito dirigido al Director General de Ordenación Educativa donde se critica los procedimientos empleados para la elaboración del Plan General sobre la Reforma en Canarias y el Plan de Formación del Profesorado.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1990). Diseño y presupuesto del I Congreso de MRPs.
- MRP "Tamonante" (1990). Carta al director General de universidades e Investigación de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para justificar una subvención.
- MRP "Tamonante" (1990). Acta de reunión de las Comisiones de Organización del Congreso de MRPs de Canarias. Doc. manuscrito.
- MRP "Tamonante" (junio, 1990). Carta dirigida al Ministerio de Enseñanza y Educación de la República Árabe Saharaui Democrática invitándoles a participar, con los gastos pagados en la XIII Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (2, julio, 1990). Orden del día de la reunión de Secretariado Nacional de Tamonante.
- MRP "Tamonante" (julio, 1990). Carta a los afiliados y afiliadas sobre cobro de cuotas.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1990). Programa de la XIII Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, 9-15 de septiembre, 1990.
- MRP "Tamonante" (1990). "El megáfono". Hojas informativas de la XIII Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (29, septiembre, 1990). Acta de la reunión del Secretariado Insular de Gran Canaria. Doc. manuscrito.
- MRP "Tamonante" (septiembre, 1990). Por una Reforma progresista. *Tahor*, 18, 2.
- MRP "Tamonante" (1990). Los ejes de la Reforma en Canarias. *Tahor*, 17, 2.

- MRP "Tamonante" (octubre, 1990). Carta para elegir nuevo representante en el Consejo Escolar de Canarias.
- MRP "Tamonante" (octubre, 1990). Convocatoria de Asamblea Insular de Gran Canaria, para tratar entre otros el tema Escuela de Verano en la R.A.S.D.

—1991—

- MRP "Tamonante" (1991). Educar para la paz. *Tahor*, 19, 2.
- MRP "Tamonante" (1991). Las matemáticas. *Tahor*, 20, 2.
- MRP "Tamonante" (13, febrero, 1991). Carta de convocatoria urgente de Asamblea Insular en Las Palmas de Gran Canaria.
- MRP "Tamonante" (1991). Carta de información sobre la XIV Escuela de Verano de Canarias.
- Colectivo de Psicomotricidad Relacional*(abril, 1991). Perfil psicomotor de la escuela canaria. *Tahor*, 19, 36-38.
- Tahor (Redacción) (abril, 1991). La Escuela de Verano en la RASD. *Tahor*, 19, 32-33.
- MRP "Tamonante"(mayo, 1991). Programa de la XIV Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, 9-14 de septiembre, 1991.
- MRP "Tamonante" (12, septiembre, 1991). Desarrollo y acuerdos de la Asamblea General de afiliados celebrada en la XIV Escuela de Verano de Canarias. Doc. manuscrito.
- MRP "Tamonante" (27, septiembre, 1991). Acta de la Asamblea Insular de Tenerife para la preparación del I Congreso de Tamonante. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (4, octubre, 1991). Reunión de Grupos de Trabajo para la preparación del I Congreso de Tamonante. Doc. manuscrito.
- MRP "Tamonante" (5, noviembre, 1991). Hoja informativa sobre el I Congreso de MRPs.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1991). Las matemáticas. *Tahor*, 20, 2.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1991). Palabras de apertura del I Congreso del MRP Tamonante. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1991) El Movimiento de Renovación Pedagógica Tamonante: análisis y perspectiva. Documento aprobado en el I Congreso del MRP "Tamonante", celebrado en Las Palmas de Gran Canaria, 6-7 diciembre de 1991. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1991) Canarias, educación y sociedad. Documento aprobado en el I Congreso del MRP "Tamonante", celebrado en Las Palmas de Gran Canaria, 6-7 diciembre de 1991. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1991) El Movimiento de Renovación Pedagógica Tamonante: algunas estrategias futuras de acción. Documento aprobado en el I Congreso del MRP "Tamonante", celebrado en Las Palmas de Gran Canaria, 6-7 diciembre de 1991. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1991). La formación del profesorado desde la óptica de los MRPs. Documento aprobado en el I Congreso del MRP "Tamonante", celebrado en Las Palmas de Gran Canaria, 6-7 diciembre de 1991. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1991). [Nuevos] Estatutos del Movimiento de Renovación Pedagógica Tamonante. Documento aprobado en el I Congreso del MRP "Tamonante", celebrado en Las Palmas de Gran Canaria, 6-7 diciembre de 1991. Doc. mecanografiado.

MRP "Tamonante" (diciembre, 1991). Resoluciones aprobadas en el I Congreso del MRP "Tamonante", celebrado en Las Palmas de Gran Canaria, 6-7 diciembre de 1991. Doc. mecanografiado.

—1992—

MRP "Tamonante" (abril, 1992). Resumen de las posiciones de Tamonante sobre los CEPs, debatidas en las Jornadas de Tejina.

MRP "Tamonante" (1992). Diseño de la XV Escuela de Verano de Canarias para presentarlo a la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo.

MRP "Tamonante" (mayo 1992). Programa detallado de la XV Escuela de Verano de Canarias. Doc. mecanografiado.

MRP "Tamonante" (mayo 1992). Programa de la XV Escuela de Verano de Canarias. Las Palmas de Gran Canaria, 9-15 de septiembre, 1992.

MRP "Tamonante" (octubre, 1992). Valoración de la XV Escuela de Verano de Canarias realizada por el Secretariado del CICEC Tamonante. Memoria pedagógica de la XV EVC, pp. 192-199.

MRP "Tamonante" (octubre, 1992). Resultados de la encuesta de evaluación de la XV Escuela de Verano de Canarias. Anexo II de la memoria de la XV EVC.

MRP "Tamonante" (octubre, 1992). Documento base para el debate sobre estrategias de trabajo del MRP "Tamonante" para las Jornadas del 17 de octubre de 1992 en La Laguna. Doc. mecanografiado.

MRP "Tamonante" (17, octubre, 1992). Acta de la reunión de las Jornadas sobre Escuelas de Verano. Doc. manuscrito.

Colectivo Harimaguada (noviembre, 1992). Carta del Colectivo Harimaguada a los centros educativos de Canarias. Doc. mecanografiado.

MRP "Tamonante" (1992?). Nombramiento de representante en la Mesa Estatal de la Confederación de MRPs.

—1993—

MRP "Tamonante" (febrero, 1993). Decálogo para hacer buenos proyectos curriculares de centro.

MRP "Tamonante" (abril, 1993). Carta a los afiliados y afiliadas informándoles de diversos asuntos entre los que destaca el XV Encuentro Estatal de Cuenca y la inauguración del nuevo local.

MRP "Tamonante" (1993). Borrador de acuerdo de colaboración entre la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias a través de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y el Movimiento de Renovación Pedagógica C.I.C.E.C. "Tamonante". Borrador presentado por Tamonante el 25 de abril de 1993.

MRP "Tamonante" (30, abril, 1993). Palabras de apertura del acto de celebración de la remodelación del local de Tamonante en Tenerife. Doc. mecanografiado.

MRP "Tamonante" (abril 1993). Informe de la situación del MRP "Tamonante" (Canarias) para el XIV Encuentro Estatal de MRPs de Cuenca. Doc. mecanografiado

MRP "Tamonante" (abril, 1993). ¿"Escuela pública" o "espacio público democrático"? ¿una cuestión de léxico?. Aportaciones para el debate del documento base del XIV Encuentro Estatal de MRPs de Cuenca: El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela. Doc. mecanografiado.

- MRP "Tamonante" (abril, 1993). ¿Profesionales o trabajadores y trabajadoras de la enseñanza?. Aportaciones para el debate del documento base del XIV Encuentro Estatal de MRPs de Cuenca: El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (abril, 1993). Informe sobre implantación de la Reforma en Canarias. Aportación al debate de la Mesa de Curriculum de la Confederación de MRPs, para el XIV Encuentro Estatal de Cuenca. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (1993). Informe sobre la situación económica de Tamonante. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante". (mayo 1993). Una visión crítica de la Reforma. *La Gaceta de Canarias*, 28 de mayo de 1993.
- MRP "Tamonante" (junio, 1993). Diversas propuestas de estructura de la XVI EVC. Doc. manuscrito
- MRP "Tamonante" (junio, 1993). ¡Enseñantes críticos, educación crítica! Programa de la XVI Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, 7-11 de septiembre, 1993.
- MRP "Tamonante" (agosto, 1993). Prólogo al libro de Manuel Area Moreira *Unidades didácticas e investigación en el aula*. Tenerife, Consejería de Educación de Canarias/Nogal Ediciones, 3-5.
- MRP "Tamonante" (septiembre, 1993). "El megáfono". Hojas informativas de la XVI Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (1993). Colectivos de trabajo y responsables para la XVI Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (septiembre, 1993). Conclusiones de la XVI Escuela de Verano de Canarias. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (septiembre, 1993). Avance de presupuesto y organización del XV Encuentro Estatal de MRPs a celebrar en Tenerife en 1994. Doc. presentado en la Mesa Estatal de la Confederación de MRPs el 18 de septiembre de 1993.
- MRP "Tamonante" (1993). Diseño y presupuesto de la XVI EVC presentado a la Consejería de Educación.
- MRP "Tamonante" (septiembre, 1993) Sugerencias de modificación al texto del Convenio propuesto por la Consejería de Educación al texto original de "Tamonante". 22 de septiembre de 1993. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (5, octubre, 1993). Modificaciones al texto de "Sugerencias" hechas por el Secretariado Insular de Las Palmas.
- MRP "Tamonante" (22, octubre, 1993) Texto definitivo en viado a la Consejería de Educación sobre "Sugerencias de modificación al texto del Convenio propuesto por la Consejería de Educación al texto original de "Tamonante". Doc. mecanografiado.
- *MRP "Tamonante" (1983). Propuestas de criterios para la constitución de la delegación canaria que asistirá al Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica de Barna. (Doc. mecanografiado). (2).
- MRP "Tamonante" (1993). Diseño y presupuesto de la diversas actividades elaboradas por los distintos colectivos de Tamonante para solicitar subvención [especificar cada uno de los 7 proyectos] a la Consejería de Educación.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1993). Carta a la Directora General de Ordenación e innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias pidiendo subvención para la celebración del XV Encuentro Estatal de MRPs en Tenerife.

- Harimaguada. (diciembre de 1993). *Hazlo jugando. Propuesta de actividades*. Material de actividades del Programa Harimaguada de igualdad de oportunidades entre los sexos. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1993). Diseño, presupuesto y solicitud de subvención para las Jornadas sobre formación del Profesorado de Canarias.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1993). Diseño, presupuesto y solicitud de subvención para la celebración de un Seminario de Cartografía.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1993). Diseño, presupuesto y solicitud de subvención para el curso Las crisis económicas.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1993). Diseño, presupuesto y solicitud de subvención para el curso "Prácticas sencillas de laboratorio"
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1993). Diseño, presupuesto y solicitud de subvención para el "Seminario de formación psicomotriz"
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1993). Diseño, presupuesto y solicitud de subvención para las "Jornadas trimestrales del MRP Tamonante".
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1993). Diseño, presupuesto y solicitud de subvención para la XVI Escuela de Verano de Canarias [esto se hizo a posteriori por el retraso en la publicación de la Orden de subvenciones]
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1993). Memoria pedagógica de la XVI Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1993). Memoria económica de la XVI Escuela de Verano de Canarias.
- MRP "Tamonante" (diciembre, 1993). Conclusiones de la XVI Escuela de Verano de Canarias. *Aula Europa*, p.10.
- MRP "Tamonante" (mayo, 1994). Informe sobre la situación de la Reforma en Canarias. Documento presentado en el XV Encuentro Estatal de MRPs, celebrado del 13 al 16 de mayo en el Puerto de la Cruz. Tenerife. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante" (junio 1994). ¿Qué proyecto cultural para transformar la escuela?. Programa de la XVII Escuela de Verano de Canarias

(Sin datación cronológica)

- Colectivo Banot de Educación Física (1987-88?). *Educación lúdica: Aprendizaje, desarrollo, destrezas*. Tenerife, Colectivo Banot.
- Colectivo Banot de Educación Física (). Artículo revista. *Canarias deporte y salud*
- Colectivo Banot de Educación Física (). Artículo. *Revista Minitramp*. Revista de ed. F. escolar. Colectivo de Educación F. de Fuerteventura
- Colectivo Banot de Educación Física (80-81?). Comunicación presentada en el I Congreso de Educación Física de Toledo.
- MRP "Tamonante". Proyecto de normas de funcionamiento de esto que ha dado en llamarse "Movimiento de Renovación Pedagógica, por una nueva Escuela Canaria". Doc. mecanografiado
- MRP "Tamonante". Borrador de reglamento interno del CICEC Tamonante. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante". Breve resumen de la situación hasta el momento. Doc. mecanografiado
- MRP "Tamonante". E. V. Las Palmas.

- MRP "Tamonante". Carta convocando una asamblea y animando a afiliarse a Tamonante.
- MRP "Tamonante". Fotocopia del libro de registro de entradas y salidas hasta 1991.
- MRP "Tamonante". Propuesta de Plan de Trabajo. Doc. manuscrito.
- MRP "Tamonante". Documento 1. [Guón para la elaboración de informes de las escuelas de verano]. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante". Comisiones de trabajo y responsabilidades personales. despues de la IX Escuela de Verano de Canarias?. Doc. manuscrito.
- MRP "Tamonante". Elaboración del programa de la Escuela de Verano. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante". Seminario de alternativas a la educación en Canarias. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante". Carta al alcalde de Telde solicitando que ponga el nombre de Jean Piaget a un centro escolar.
- MRP "Tamonante". Programa del Homenaje a Jean Piaget. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante". Conclusiones de las I Jornadas de Debate. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante". Fines de la asociación: Centro Coordinador de Investigación Educativa en Canarias.
- MRP "Tamonante". Nacimiento y desarrollo del MRP de Canarias. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante". El MRP en Canarias. Doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante". Acta de reunión del Secretariado de Las Palmas [después del Encuentro de Sevilla]. Doc. manuscrito.
- MRP "Tamonante". Notas sobre características de Tamonante. Doc. manuscrito.
- MRP "Tamonante". Carta de Fabricio Caivano y J. Carbonell a Tamonante.
- MRP "Tamonante". Distribución temática de la EVC (?) [int. debates]. doc. mecanografiado.
- MRP "Tamonante". Actividades complementarias y debates de la EVC (?). Doc. manuscrito.
- MRP "Tamonante". Situación de la Enseñanza en Canarias. Doc. mecanografiado
- MRP "Tamonante" y CEP de La Palmas de G.C. Programa del Día del Libro
- MRP "Tamonante". Escuela Canaria. doc. mecanografiado.



APÉNDICE: 22

FAX ENVIADO POR EL MRP "TAMONANTE" A UN EXCONSEJERO DE EDUCACIÓN PARA INVITARLO A UN DEBATE

A la atención de Don Enrique Fernández Caldas.

A los organizadores de la XVIII Escuela de Verano de Canarias nos hubiera gustado ponernos en contacto con Usted personalmente, pero nos ha sido imposible. Tampoco lo hemos podido hacer por medio del teléfono. Así que, inevitablemente, abusando de su confianza, utilizamos este artilugio llamado FAX, para invitarle a que participe en un coloquio sobre "12 años de política educativa autonómica en Canarias", en su calidad de Exconsejero de Educación de la Comunidad Autónoma. Coloquio al que asistirán profesores de todos los niveles de la enseñanza.

Es la primera vez que se celebra un acto de esta naturaleza y nos gustaría contar con su presencia. Como puede adivinar por el título del debate su contenido es absolutamente flexible. Desde nuestra perspectiva se trataría de que cada uno de los Consejeros o Exconsejeros hiciera una breve reflexión crítica (hemos pensado en una intervención inicial de 15 a 20 minutos) sobre el periodo de tiempo en que permaneció al frente de la Consejería. Que tratara de dibujar las luces y las sombras; las dificultades y los logros... Que nos hablara de su experiencia política

No es habitual este tipo de comparecencia pública, pero pensamos que debería ser tener más arraigo. Queremos que discurra dentro de los márgenes de la más absoluta cortesía. Lo habitual son homenajes, vacíos de contenido cívico, a las personas que han prestado o desempeñado responsabilidades públicas. Con esto [...]

La Laguna, 20 de agosto de 1995
MRP "Tamonante"

APÉNDICE: 23

BORRADOR DE CONVENIO DE COLABORACIÓN ENTRE EL MRP "TAMONANTE" Y LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANARIAS

Propuesta hecha por Tamonante a la Consejería de Educación
Tenerife, 25 de mayo de 1993⁷

PREÁMBULO

La calidad de la enseñanza constituye uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. La formación y actualización del profesorado incide decisivamente en una enseñanza cualitativamente mejor, y así se recogen en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. La participación del profesorado y de sus organizaciones autónomas, de forma activa y crítica, constituye otro elemento clave para la mejora de los procesos educativos. En su virtud,

REUNIDOS

De una parte, la Ilma. Sra. Dña. Directora General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias, en virtud de las facultades que le ha sido conferidas por la Orden(BOC.....).

⁷ El 6 de mayo de 1994 se firmó definitivamente el primer Convenio de Colaboración entre Tamonante y la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias que establece un cauce normalizado de relaciones entre las dos instituciones. Por parte de Tamonante, firmó Isabel Suárez y Manrique de Lara y por parte de la Consejería, el Consejero de Educación José Mendoza Cabrera. Se había empezado a negociar desde el 25 de mayo del 1993 con el documento *ut supra*, a iniciativa del MRP. El texto final, que no reproduzco, garantiza una cierta estabilidad de las subvenciones y homologa las actividades del MRP. Al margen de sus ventajas e inconvenientes, la importancia del documento la cifro en el proceso de debate interno que generó.

Y de otra parte Dña. representante del Movimiento de Renovación Pedagógica C.I.C.E.C. "Tamonante" de Canarias, según la certificación expedida por el Secretario del mismo con fecha..... de ... de 1993.

EXPONEN

Que el MRP Tamonante pertenece a la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado Español, en la que están confederados los movimientos o federaciones de todas las Comunidades Autónomas. Las mayoría de los movimientos mantienen relaciones con sus respectivas administraciones a través de convenios de colaboración. La propia Confederación lo tiene establecido con el MEC.

Que la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias reconoce al Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante" como una asociación de utilidad pública en el campo educativo y como representante de un sector del profesorado de Canarias, con una perspectiva propia, necesaria en el debate social y en la definición de la política educativa de Canarias.

El MRP Tamonante declara su independencia de la Administración, partidos políticos, organizaciones sindicales o empresariales y de cualquier grupo social, al tiempo que desea mantener relaciones de colaboración con todos ellos. Especialmente reconoce las competencias propias de la Consejería de Educación y la necesidad de que se vaya definiendo una política educativa propia, de acuerdo con las características y necesidades del pueblo canario en el terreno educativo.

Que la Reforma actual del sistema educativo en la que se aborda simultáneamente la transformación de aspectos estructurales y curriculares, de aspectos cuantitativos y cualitativos dibuja un marco que permite una colaboración estrecha entre colectivos autónomos del profesorado y Administración, para promover cambios en los procesos que estén ligados a las prácticas educativas cotidianas del profesorado en los centros y en las aulas, como queda recogido en el Art. 56.4 de la L.O.G.S.E.

La propuesta de los MRPs y en concreto de Tamonante sobre la naturaleza de los cambio educativos aparece como una alternativa en muchos aspectos complementaria a la de la Reforma, y en todo caso, como una propuesta que refuerza la pluralidad que debe inspirar los intentos por mejorar el sistema educativo. Perspectiva que incide en concebir el cambio como un *proceso de cambio interno*, basado en la interiorización de esos procesos de cambio, en la descentralización y en el control local y autónomo de los planes de cambio. Así como en entender la innovación como una *propuesta de indagación colaborativa* en el seno de las comunidades educativas *ligada a los procesos de formación*.

Se dibuja, de esta manera, dos campos de colaboración, íntimamente relacionados, entre la Consejería de Educación y el MRP Tamonante: la realización de experiencias de innovación educativa y el incremento de la oferta de formación del profesorado.

La Consejería de Educación y el MRP "Tamonante", de mutuo acuerdo, deciden firmar el presente convenio de colaboración que se regirá por las siguientes cláusulas:

CLÁUSULAS

PRIMERA

El presente convenio tiene como *objetivos* prioritario la mejorar la calidad de la enseñanza en Canarias y por eso, ambas partes, colaborarán para intensificar la oferta de formación del profesorado y promover la realización de experiencias de innovación educativa.

SEGUNDA

Establecer un *mecanismo de relación* permanente para facilitar la información y la colaboración, siendo el encargado ordinario de tales relaciones por parte de la Consejería de Educación, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

La Consejería de Educación informará a Tamonante de las decisiones que adopte en materia pedagógica, así como cuando desee someter a consulta social alguna de sus propuestas o proyectos.

Tamonante, por su parte, informará de sus trabajos y propuestas a la Consejería de Educación y participará en las comisiones, grupos de trabajo o de consulta que la Consejería estime oportuno constituir para el estudio de asuntos relacionados con la educación.

TERCERA

Este mecanismo de información se concretará en una Comisión mixta de Seguimiento del presente acuerdo donde no solamente se cubra lo expuesto en la cláusula segunda, sino que además sirva de foro para la negociación de los aspectos concretos de este Convenio, garantice la ejecución del mismo y el cumplimiento de sus fines. Esta Comisión de Seguimiento estará integrada por los siguientes miembros:

- * Dos representantes de la Consejería de Educación
- * Dos representantes del MRP "Tamonante"

La Comisión de seguimiento conocerá y aprobará el Proyecto de Plan de Actividades de Tamonante para cada ejercicio. Igualmente recibirá, al término de cada ejercicio, la Memoria de Actividades y Rendición de Cuentas correspondiente. En ella se incluirá la información básica sobre el cumplimiento efectivo de los fines para los que se conceda subvención y sobre la correcta aplicación de los fondos percibidos.

CUARTA

La Consejería de Educación podrá solicitar al MRP "Tamonante" la *realización de trabajos* de su interés o su participación en grupos de trabajo promovidos por la propia

Consejería. "Tamonante", en la medida de sus posibilidades, lo incluirá en su plan de trabajo, tanto si son peticiones a nivel individual o colectivo.

Los temas prioritarios sobre los que se basará la colaboración se referirán a:

- a. Estudios relacionados con la implantación de la Reforma, tanto del currículum básico, como en los procesos de concreción en los centros y aulas, así como de las condiciones para su implantación
- b. Elaboración de ejemplificaciones y propuestas didácticas, con especial incidencia en aquellas áreas y etapas educativas que afecten a lo específico del sistema educativo canario.
- c. Análisis de propuestas o estudios que elabore o encargue la Consejería y que desee someter a consulta o debate.

El costo de estos trabajos deberán ser abonados por la Consejería de Educación. Tamonante será quien suscriba dichos convenios y reciba el pago y quien pagará a los autores del trabajo según los acuerdos internos de dicha organización.

La Consejería podrá utilizar los trabajos como suyos en la medida que lo desee, indicando la autoría del mismo. Tamonante se reserva la capacidad de publicar aquellos trabajos que la Consejería no publique o no haga suyos en su totalidad.

QUINTA

Las actividades realizadas por propia iniciativa de Tamonante serán subvencionadas por la Consejería de Educación según la estimación que ésta haga de acuerdo con sus prioridades. Estas subvenciones tendrán en cuenta, al menos, los siguientes aspectos:

- * Ayudas al mantenimiento de la infraestructura del MRP (alquiler de locales, reuniones de sus órganos)
- * Ayudas a las actividades externas e internas de estudio, debate, intercambio, animación, sensibilización y formación. (Escuela de Verano de Canarias, cursos, jornadas, encuentros, debates, conferencias)
- * Ayudas a la difusión de las propuestas del MRP, tanto a través de revistas como de otro tipo de publicaciones. (Revista Tahor, folletos, carteles, trípticos y libros...)

SEXTA

La Consejería de Educación concederá dos funcionarios del cuerpo de maestro o de secundaria, cedidos en comisión de servicios, a propuesta de Tamonante, con la finali-

dad de desarrollar los objetivos propios del colectivo y del presente convenio. Las funciones que estas dos personas cumplirán se refieren fundamentalmente:

- * Coordinar las actividades de Tamonante, organización de encuentros, jornadas y Escuelas de Verano.
- * Mantener relaciones con la Consejería de Educación y otros organismos e instituciones.
- * Realizar labores de información y difusión sobre aspectos relacionados con la formación del profesorado, el cambio y la mejora del sistema educativo.
- * Colaborar con la Consejería de Educación en cuestiones relacionadas con la formación del profesorado y en todo lo que atañe al presente convenio

SÉPTIMA

La Consejería de Educación adoptará las medidas necesarias para el *reconocimientos de las distintas actividades de formación* realizadas por Tamonante, de acuerdo con la normativa vigente que regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de actividades de formación permanente del profesorado. La homologación de estas actividades con respecto a las realizadas por la Administración abarcarán el reconocimiento de:

- * La asistencia e impartición de cursos, seminarios, jornadas, encuentros, intercambios, etc.
- * La pertenencia a grupos estables propios de Tamonante
- * La coordinación de estos cursos, seminarios o grupos

OCTAVA

En todas las actividades desarrolladas por Tamonante incluidas en el presente Convenio constará la mención expresa al patrocinio de la Consejería de Educación, figurando en la propaganda y publicaciones el logotipo de la Consejería.

NOVENA

El presente Convenio tiene vigencia bianual y se prorrogará siempre que no se proponga su revisión por alguna de las partes, tres meses antes del término de su vigencia.

Y estando ambas partes de acuerdo en el contenido de este documento, y para que así conste y en prueba de conformidad se firma el mismo por duplicado ena de.... de 1993.

POR LA CONSEJERÍA DE
EDUCACIÓN, CULTURA Y
DEPORTE DEL GOBIERNO
DE CANARIAS

Fdo.:

POR EL MOVIMIENTO DE
RENOVACIÓN PEDAGÓ-
GICA "TAMONANTE"

Fdo.:

*SUGERENCIAS DE MODIFICACIÓN AL TEXTO DEL
CONVENIO PROPUESTO POR LA CONSEJERÍA DE
EDUCACIÓN AL TEXTO ORIGINAL DE
"TAMONANTE" ⁸*

Desde Tamonante valoramos muy positivamente la disposición de la Consejería y, en especial, de la Dirección General de Ordenación hacia la firma del Convenio de colaboración entre las dos entidades. Firma que terminaría con el carácter aleatorio de las relaciones entre una organización como la nuestra y la Administración Educativa. Las relaciones entre organizaciones autónomas y Gobierno no tienen que ser necesariamente de confron-

⁸ Este documento responde, como indica el título a las rectificaciones introducidas en el primer borrador. No lo reproduzco, para no hacer demasiado farragosa la lectura del *Apéndice*. Me interesa, sobre todo destacar el contenido de las propuestas del MRP, no exentas de contradicciones como el caso de las certificaciones... por poner un ejemplo.

tación, sino más bien de colaboración en aquellos aspectos en los que las coincidencias sean posibles y sobre la base del respeto a la autonomía de las dos partes. Este, pensamos, es un principio que compartimos.

El Secretariado Nacional de Tamonante decidió esperar a la Asamblea General anual del Movimiento, que hacemos coincidir con la celebración de la Escuela de Verano, para que hubiera un debate sosegado sobre este tema y un pronunciamiento sobre el contenido de la propuesta de Convenio hecha por la Consejería. Este es el motivo de la dilación en la respuesta al borrador remitido por la Dirección General el 14 de julio del presente año. Las sugerencias que aparecen a continuación son el resultado del debate que hemos tenido en la XVI EVC.

Pensamos que a partir de ahora deberíamos tener las reuniones que fueran necesarias para llegar a un acuerdo satisfactorio.

SUGERENCIAS DE MODIFICACIÓN AL TEXTO DEL BORRADOR DE CONVENIO

Cláusula 2ª, párrafo 2º:

SUPRIMIR: "actividades de formación" e INCLUIR: "de los asuntos relacionados con la mejora de la enseñanza y la formación del profesorado". O volver al redactado inicial: "de las decisiones que adopte en materia pedagógica".

JUSTIFICACIÓN: 1. Nos parece contradictorio con los objetivos del Convenio restringir la información exclusivamente al ámbito de la "actividades de formación". 2. Cambiar la política educativa es también cambiar los estilos de información. 3. La Consejería debería estar muy interesada en que se conozca de primera mano el tipo de medidas educativas que toma. Los MRPs y sociedades haríamos de caja de resonancia, a partir de informaciones veraces. 4. Las dificultades "técnicas" que se aducían en la reunión del día 14 de julio carecen de fundamento. No se trata de que "pierdan el tiempo" en explicaciones exhaustivas. Si se firman más convenios ¿por qué no se puede informar a todos los colectivos simultáneamente, por ejemplo?

Cláusula 2ª, final del párrafo 2º:

INCLUIR: "La Consejería, por su parte, hará lo propio con las actividades de Tamonante."

JUSTIFICACIÓN: Se trata de una medida de reciprocidad. Si nosotros nos comprometemos a informar a nuestra afiliación de las medidas de la Consejería, pensamos que la Consejería debería hacer lo propio.

Cláusula 5ª, párrafo 1º:

SUPRIMIR: "podrán ser subvencionadas" e INCLUIR: "serán subvencionadas"

JUSTIFICACIÓN: La redacción de este párrafo nos produce una particular preocupación por el grado de indeterminación que adquieren las ayudas económicas que se nos pudieran otorgar. En todo caso, parece reiterativo con respecto a la afirmación que incluye el propio párrafo al decir que la subvención se dará "según la estimación que ésta (la Consejería) haga de acuerdo con sus prioridades". ¿No es suficiente esto para "tranquilidad" de la propia Administración? La cláusula excluye la subvención a al mantenimiento de la infraestructura: locales y reuniones de los órganos o reuniones Tamonante-Consejería (Entre paréntesis: el MEC sí paga transporte, alojamiento y manutención de los órganos de la Confederación de MRPs; La Comunidad Valenciana hace lo propio con el MRP Escola d'Estiu del País Valencià; Las reuniones de la Confederación con el MEC también son pagadas por éste...). En definitiva, no nos parece exagerado pedir que en la redacción del Convenio la Consejería se comprometa un poco más en este terreno y no todo incida en reforzar y profundizar en su margen de discrecionalidad.

Con respecto al reconocimiento de que los MRP pagamos locales, luz, agua, limpieza, teléfono, etc, creemos que habría que hacer un esfuerzo de imaginación para evitar la picaresca que supone llevar una especie de doble contabilidad, sisar de aquí y de allá para poder hacer frente a estos gastos. Los MRPs y las sociedades, son organizaciones no lucrativas, cobramos unas cuotas ridículas a nuestros afiliados y afiliadas. Tenemos unos presupuestos ínfimos y ninguna liquidez. Si a esto se añade que el Convenio no contempla la posibilidad de liberaciones, ni siquiera parciales, las perspectivas de supervivencia son muy problemáticas.

Cláusula 6ª:

SUPRIMIR: Pedimos la supresión de toda la cláusula.

JUSTIFICACIÓN: Hacemos esta solicitud pensando que: 1. Su formulación discrimina claramente las actividades de los MRPs con respecto a las que promueve la Administración: en unas se cobra cuota de inscripción, en otras no. Son precisamente este tipo de medidas las que, de forma paulatina a lo largo de los últimos diez años, están haciendo desaparecer todas las iniciativas autónomas del profesorado 2. Discrimina en cuanto al tipo de profesorado que debe asistir. De hecho no todas las convocatorias de la Consejería van dirigidas al conjunto del profesorado de forma indiscriminada (pública/privada concertada): hay cursos para inspectores, directores, asesores, etc, donde la propia Administración establece requisitos de selección. Decimos esto en el sentido de que, por ejemplo, unas jornadas internas de los colectivos de Tamonante para debatir un tema "x" ¿serán subvencionadas por la Consejería? El Convenio no nos puede "condenar" a recibir subvención exclusivamente por la realización de actividades abiertas.

Cláusula 7ª:

SUPRIMIR: la enumeración que se hace la final del la cláusula de los documentos que debe incluir el expediente de homologación.

JUSTIFICACIÓN: Este inventario entra en detalles que rompen el tono genérico del documento. Creemos que la homologación debe tener como correlato por nuestra parte todas las garantías de veracidad sobre lo que se certifica. Pero pensamos que es suficiente, en el texto del convenio, el que se remita a los textos legales donde se especifican ese tipo de requisitos y no entrar en tal fárrago de detalles.

Cláusula a incluir

Reiteramos la necesidad de INCLUIR en el Convenio una cláusula donde se recoja la liberación de alguna persona para el desarrollo de tareas dentro del MRP, en términos parecidos a la cláusula 6ª de nuestra propuesta original.

Esperando una nueva convocatoria para la redacción definitiva del Convenio, le saluda amistosamente⁹

El Secretaria Nacional del MRP Tamonante.

La Laguna a 22 de septiembre de 1993

⁹ La carta iba dirigida a la entonces Directora General de Ordenación e Innovación Educativa de la consejería de Educación del Gobierno de Canarias, Esther García.

APÉNDICE: 24

Documentos:

CONCLUSIONES DE LA XVI ESCUELA DE VERANO DE CANARIAS

La Laguna, 11 de septiembre de 1993

Durante los días 7 al 11 de septiembre, se ha celebrado en el Centro de Enseñanzas Integradas de La Laguna la XVI Escuela de Verano de Canarias, con la participación de profesorado de todo el Archipiélago. La celebración de esta edición ha supuesto un giro en cuanto a la estructura y contenidos tradicionales de las Escuelas de Verano que se basaban en los cursos y en los talleres, para dar más relevancia a la discusión teórica y a la preparación de planes de trabajo de renovación por grupos, para desarrollarlos a lo largo del curso escolar.

Las mañanas han estado dedicadas al estudio y debate de cuatro grandes temas: Desigualdad social y educación en Canarias; alternativas a la formación del profesorado; el curriculum crítico desde la experiencia docente; y las perspectivas del Movimiento de Renovación Pedagógica Tamonante. Las tardes se han dedicado al trabajo de creación y consolidación de colectivos de profesores y profesoras en torno a núcleos temáticos diversos, tales como: ciencias sociales, investigación-acción, educación física, psicomotricidad, educación infantil, lengua y literatura, evaluación, educación de personas adultas y ecología y educación. Las conclusiones del trabajo de la Escuela podríamos resumirla en los siguientes aspectos:

Desigualdad social y educación en Canarias

* A pesar de los esfuerzos y mejoras realizados en la educación pública en Canarias, el sistema educativo sigue teniendo un carácter profundamente clasista. Donde muchas políticas sociales basadas en el principio de igualdad de oportunidades son una forma de reconocimiento y legitimación de la desigualdad.

* Desigualdad que se acentúa por la persistencia de una doble red de escolarización: pública/privada. Esta situación contribuye a la insolidaridad social, a la pervivencia de situaciones injustas y a alejar del horizonte de lo posible la consecución de una sociedad igualitaria.

* El mal llamado "fracaso escolar" es otra de las manifestaciones de desigualdad, imposible de explicar sin una aproximación crítica a las relaciones entre escuela y sociedad. Reivindicamos la necesidad de introducir un nuevo discurso sobre los fenómenos educativos que, por encima del terrorismo de los datos aislados, explique este fenómeno en toda su complejidad vinculándolo a nuestro contexto social.

* Desde el MRP "Tamonante" exigimos el desarrollo de políticas que promuevan decididamente mayores cotas de justicia, igualdad y solidaridad social que eviten la discriminación por razones de clase, raza o sexo reflejadas luego en el sistema educativo. Políticas que deben incidir en la mejora de la calidad de la enseñanza pública y en la mejora de los servicios que la enseñanza pública ofrece a la sociedad canaria: mayores dotaciones de material, escolarización en educación infantil, disminución de ratios, aumento de comedores escolares, aumento y diversificación de la oferta cultural para los centros de jornada única a cargo de las distintas administraciones, discriminación positiva en zonas deprimidas, etc.

Formación del profesorado

* El MRP Tamonante defiende una concepción crítica del papel del profesorado. Es decir, la existencia de un profesorado con una concepción no neutral de la educación, de la cultura, de la ciencia o de cualquier manifestación social. Concepción que incluye también la voluntad del profesorado por transformar la realidad y de hacerlo de forma organizada.

* Defendemos la existencia y ampliación de los planes institucionales de formación del profesorado promovidos, en nuestro caso, por la Consejería de Educación. Pero exigimos la participación del profesorado en su elaboración, control, desarrollo y evaluación, cosa que hasta hoy nunca ha ocurrido.

* Entendemos que los planes de formación de la Consejería no solo deben cumplir estos requisitos democráticos, sino que deben ser descentralizados, comarcalizados y vinculados a las necesidades de los centros.

-
- * El acceso a la formación no debe estar basado, exclusivamente, en criterios de selección que primen la acumulación de méritos. Comprendemos la dificultad de elaborar planes que guarden un equilibrio entre la promoción personal y el compromiso con los centros de origen del profesorado. Pero lo que observamos hasta ahora es la pervivencia de un modelo personalista, difícilmente defendible. ¿Por qué, por ejemplo, no son los centros los que seleccionan a las personas adecuadas en función de sus necesidades? ¿Por qué la asistencia a cursos no está vinculada a un compromiso de desarrollo de proyectos en centros? Sin la existencia y discusión pública de un modelo de formación, el conjunto de medidas concretas, difícilmente podrán contribuir a la mejora y transformación de nuestro sistema educativo.
- * La formación permanente del profesorado, para que se pueda generalizar, ha de realizarse en horario lectivo. La disminución progresiva de la carga docente, sobre todo en los tramos iniciales de la escolaridad, es un requisito indispensable para el desarrollo de planes efectivos de formación, sobre todo si esos planes quieren fomentar la reflexión, la revisión crítica de la práctica y el trabajo colaborativo del profesorado.
- * En la formación del profesorado es necesario introducir además de perspectivas psicológicas, instrumentales y metodológicas, la vertiente sociológica. Los planes de formación deben fomentar actividades de investigación y colaboración. Introducir perspectivas no exclusivamente disciplinares. Promover un tipo de formación que vincule teoría y práctica y que comprometa al profesorado con una cultura para la emancipación social. Debería intensificarse la formación basada en el desarrollo de los centros. Lo que no significa "impartir cursos" al profesorado en su lugar de trabajo, sino introducir un modelo diferente de formación en servicio que haga que los centros sean organizaciones para el aprendizaje y para el desarrollo del conocimiento.
- * La evaluación de la formación permanente ha de basarse no sólo en criterios cuantitativos: tanto profesorado en equipos de centro, tantos otros en grupos estables, tantas horas, tantos cursos... lo que ha hecho caer en la autocomplacencia a muchas administraciones. Ha de basarse en criterios cualitativos: calidad de los contenidos de la formación, incidencia en las prácticas de los centros, grado de vinculación con los problemas reales del profesorado, etc.
- * Creemos que la democratización de los centros de profesores y profesoras no puede dilatarse más en el tiempo. Estos centros deben ser realmente "del" profesorado. Su actividad básica debería estar orientada al apoyo de la mejora de los centros y no al

desarrollo de actividades burocráticas o a la impartición de cursos que fomentan el individualismo y la promoción personal.

* Denunciamos la escasa utilización de los recursos institucionales existentes en Canarias. En concreto la secular desvinculación de la investigación académica de la realidad educativa y social. Hoy se hace más investigación educativa en nuestras islas que nunca, pero gran parte de esa investigación ni llega a las escuelas, ni responde a las necesidades de nuestro sistema educativo, careciendo, por tanto, de valor social. La escasa inversión en esta materia y la precariedad de las condiciones en las que se hace, agrava aun más esta situación.

Curriculum y reformas

* Nos preocupa profundamente la separación entre los principios que se defienden en la actual Reforma —muchos de los cuales asumimos—, de su desarrollo normativo y su concreción en los centros educativos.

* El curriculum, la cultura que imparten nuestros centros no es una propuesta aséptica. Llámense diseño curricular Base o Diseños de Canarias, están hechos por personas e instituciones determinadas, responden, muchas veces, a intereses contrapuestos y representan a determinados grupos sociales hegemónicos. Por tanto la selección del conocimiento, los objetivos pedagógicos o los criterios de evaluación no son nuestros. Quiere esto decir que en la misma medida el profesorado y los centros no deben referirse a estos textos como si fueran "revelados por alguna deidad". La selección de contenidos culturales es una de las tareas donde se muestra la necesidad de que el profesorado utilice criterios ideológicos, éticos, políticos y no exclusivamente disciplinares. Entendemos que la tarea del profesorado y de los centros no es solo la conversión del conocimiento científico en conocimiento escolar. No es sólo la adaptación de lo prescrito a la realidad del aula.

* El tipo de cambio que proponemos, e incluso, muchos de los aspectos promovidos desde la Reforma, precisa cambios en la estructura organizativa de los centros, que la hagan más flexible y adaptada a las peculiaridades del proyecto de cambio de cada centro. La persistencia en la excesiva regulación de la vida interna de los centros que, por ejemplo, reflejan las circulares de principio de cursos es una manifestación más del divorcio entre lo organizativo y las metas de mejora.

* Resulta contradictorio que la Reforma se haya definido sorpresivamente por una perspectiva constructivista del aprendizaje del alumnado y que esa misma perspectiva no se aplique a las tareas del profesorado y a la estructura de su puesto de trabajo (horarios, jerarquías...) dentro de las instituciones. Los centros escolares también aprenden. Son realidades que se construyen. El desarrollo de la cultura de la obediencia impedirá cualquier transformación.

* Desde nuestra perspectiva la elaboración de proyectos curriculares de centros ha de ser un ejercicio de selección cultural, motivado por un intento de transformar en práctica una propuesta intelectual, una propuesta de cómo hacer acción educativa desde nuestras ideas sobre la escuela y sobre el saber. Ha de ser una práctica colectiva. Ha de tener voluntad de cambio social y cultural. Ha de manifestar su voluntad de transformar la realidad. No debe conducirnos a la paralización de los centros para que aumente la elaboración de "papeles". No debe conducir a la disminución de colectivos renovadores y al aumento de asesores externos que no se implican en los procesos de mejora del centro. No debe conducir a la disminución del debate interno en los propios centros para fomentar la división, la parcelación del trabajo y el individualismo. Debe fomentar la participación del alumnado y nuestra capacidad de transformar los conflictos en situaciones creativas y democráticas. Si el proceso de creación de currículos en los centros no cumple, entre otros, estos requisitos será un instrumento de burocratización y de alienación del trabajo docente.

El papel del MRP "Tamonante"

* Creemos que la existencia y el arraigo de organizaciones como la nuestra es un síntoma de "salud intelectual" del sistema educativo. Censuramos la actitud de algunas administraciones por convertir en marginal cualquier actividad de movimientos y grupos autónomos, por el hecho de criticar o discrepar de las políticas oficiales. Fomentar el valor de la sumisión entre el profesorado, puede ser rentable, a corto plazo, pero implica una visión miserable de lo que es profundizar en la democracia.

* En Tamonante estamos empeñados en recuperar las raíces del pensamiento crítico; en seguir siendo una organización de utilidad pública en el campo educativo; en motivar al profesorado para que asuma la necesidad de la autoorganización. Aspiramos a representar a un amplio sector del profesorado de Canarias, con una perspectiva propia, necesaria en el debate social y en la definición de la política educativa de Canarias.

* Las EVC y el propio Movimiento deben convertirse en un espacio de autoformación del profesorado. Debemos intensificar el debate y la formación teórica. La EVC debe ser un lugar de autoformación y profundización sobre los aspectos y problemas básicos de la educación. Debe servir, también, para poner a disposición del profesorado el conocimiento disponible en distintos campos.

* Las EVC y el propio Movimiento deben ser también un espacio para la acción colectiva y transformadora. El Movimiento debe ser impulsor de cambios en los distintos niveles del sistema educativo no sólo un lugar para la reflexión.

* En este sentido, saludamos la posible firma con la Consejería de Educación de un convenio de colaboración que abra la posibilidad de ampliar nuestro campo de actuación preservando siempre nuestra autonomía. La homologación de las actividades que desarrollamos es una cuestión de justicia.

* Reiteramos públicamente nuestro compromiso de llegar a acuerdos con todos aquellos grupos de profesras y profesres, movimientos y sociedades que estén por la transformación de la enseñanza en Canarias, en el camino de superar la actual situación de división y debilidad y poder llegar, en un futuro, a formar una federación u otra fórmula de unidad que fortalezca y relance el movimiento asociativo autónomo en el seno del profesorado.

APÉNDICE: 25

ESCENARIOS POTENCIALES DEL ESTUDIO DE CAMPO

1. Reuniones del Secretariado de Tenerife
2. Reunión del Secretariado de Las Palmas
3. Reuniones Secretariado Nacional
4. Reuniones de Comisiones *ad hoc*
 - Comisión para la preparación del I Congreso de Tamonante
 - Comisión de preparación de los Encuentros Estatales
 - Comisión de infraestructura
 - Comisión de preparación de las EVC
 - Comisión de negociación con la Administración
5. Reuniones de la Comisión de Coordinación de Colectivos temáticos
6. Escuelas de Verano de Canarias
7. Escuelas de Invierno
8. Escuelas de Primavera
9. Reuniones de colectivos temáticos:
 10. Reuniones del Colectivo Freinet;
 11. Reuniones del Colectivo de Evaluación;
 12. Reuniones del Colectivo de Personas Adultos;
 13. Reuniones del Colectivo *Banot*;
 14. Reuniones del Colectivo *Malpais*;
 15. Reuniones del Colectivo *Chácara*;
 16. Reuniones del Colectivo de Psicomotricidad;
 17. Reuniones del Colectivo *Harimaguada*;
 18. Reuniones del Colectivo de Matemáticas;
 19. Reuniones del Colectivo Chinijos;
 20. Reuniones del Colectivo Cañadulce;
 21. Reuniones del Colectivo de Coeducación de L/P;

22. Reuniones del Seminario de Práctica Psicomotriz de L/P;
23. Reuniones del Colectivo de Integración de la diversidad
24. Reuniones del Colectivo *Ma vie*, de medios audiovisuales y su integración en la escuela
25. Asambleas Generales de afiliados y afiliadas
26. Reuniones de la Comisión de la revista Tahor
27. Reuniones de la Mesa Estatal de MRPs
28. Encuentros Estatales de MRPs
29. Reuniones de la Mesa Estatal de Escuela rural
30. Reuniones de la Mesa Estatal de Curriculum

APÉNDICE: 26

CRONOLOGÍA DE REUNIONES Y DESPLAZAMIENTOS DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO

1990

- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 5/5/90
- * Asisto a la XIII EVC. La Laguna, del 9 al 15/9/90.
- * Asamblea General de afiliados a Tamonante, 15/9/90

1991

- * Contacto con María y Chago: revisión archivo LP, ?
- * Entrevista a Marino y a Chicha, 25/9/91
- * Reunión de la Comisión preparatoria del I Cogso. Tamonante, 4/10/91
- * 5 Reuniones previas al I Congreso, durante el mes de octubre de 1991.
- * I Congreso de Tamonante, La Palmas, 6-7/12/91
- * XIV EVC. La Laguna, del 9 al 14 de septiembre de 1991.

1992

- * Jornadas de trabajo sobre formación del profesorado y CEPs. Tejina, 25 de abril, 1992
- * (Interrupción por la huelga de PNNs hasta abril de 1992)
- * Asisto al XIII Encuentro Estatal de MRPs. Rascafría (Madrid). 14-17 de mayo de 1992
- * Asisto a la II Escuela de Verano de Andalucía, Níjar, 3/7/92
- * Matrícula de la XIV de Verano, 1/9/92
- * XV Escuela de Verano de Canarias. Las Palmas, del 9 al 15 de septiembre de 1992.
- * Reunión informal con el Colectivo Harimaguada, 2/9/92.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 2/9/92 (diar2)
- * Reunión del grupo de preparación de la XV EVC. Las Palmas. 8/9/92.
- * Jornadas de trabajo sobre EVC. La Laguna, 17 octubre de 1992
- * Reunión del Secretariado de Tenerife. 29/10/92.

- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 5/11/92 (DIAR2)
- * Reunión del Secretariado. 19/11/92.
- * Reunión de la Mesa Téc. de la Dcción Gral. de Ordenación sobre CEPs.

1993

- * XIV Encuentro Estatal de MRPs. Cuenca (Castilla la Mancha). 6-9 de mayo de 1993.
- * XVI Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, del 7 al 11 de septiembre de 1993.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 14/1/93 (DIAR2)
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 21/1/93 (DIAR2)
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 19/2/93.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 3/3/93 (DIAR2)
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 11/3/93.
- * Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Madrid, 13/3/93.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 1/4/93 (DIAR2)
- * Reunión del Secretariado Nacional, Las Palmas, 17/4/93.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 22/4/93
- * Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Madrid, 24/4/93
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 29/4/93. (DIAR2) y pag.41
- * Asamblea General, Tenerife, inauguración local, 30/4/93
- * Encuentro Estatal de MRPs, Cuenca, /5/93
- * Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Cuenca, 6/5/93.
- * Sesión de trabajo de la Comisión del XIV Encuentro, 7/5/93
- * Reunión de la Mesa Estatal de los MRPs, Cuenca, 8/5/93
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 13/5/93.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 20/5/93.
- * Reunión preparatoria Convenio con LP, 22/5/93
- * Reunión con la D.G. de Ordenación: Convenio, 25/5/93
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, ? pag.57
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 10/6/93 DIAR3, varias reuñio
- * Reunión Consejería sobre grupos estables (Humberto...)11/6/93
- * Seminario a un colectivo de Harimaguada, "tab. colab",29/6/93
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 1/7/93
- * Reunión sobre Desarrollo Basado en la Escuela, LP, 15/7/93
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 19/7/93
- * Reunión con Comisiones Obreras, ?
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 28/8/93, pag 71?
- * Reunión con la Dir. Gral. de Ordenación: libro Area

- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 6/9/93
- * XVI Escuela de Verano de Canarias
- * Conferencia de Albert Sansano, Debate, 9/9/93.
- * Entrevista con Fabriciano en Radio 5, Radio Nacional, 10/9/93 ?
- * Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Madrid, /9/93 ? pag 84.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 23/9/93
- * Reunión con el Colectivo de Investigación en la Acción, 6/6/93.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 30/10/93
- * Reunión del Secretariado Nacional, Las Palmas ?, pag.100.
- * Reunión de coordinación de Colectivos, 10/11/93
- * 2ª Reunión de coordinación de Colectivos, ?
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, ?, pag.103
- * Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Barcelona, 12/11/93.
- * Reunión de la Mesa Técnica con Ordenación sobre CEPs, 30/11/93
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, ?, pag.133
- * Reunión de trabajo elaboración Proyectos (diar3 9/12/93) 7/12/93

1994

- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 12/1/94.
- * Reunión de la Mesa Técnica con Ordenación sobre CEPs, 18/1/94
- * Reunión con el Director de la Agencia Sabanda, 20/1/94
- * Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Madrid, 21 y 22/1/94.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 27/1/94. DIAR3, 1 FEB
- * Reunión del Secretariado Nacional, 29/1/94 pag.167.DIAR3 1DE FEB
- * Reunión informal con Harimaguada y gente de otros col.,3/2/94
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 2/3/94.
- * Conversación telefónica con Alejandro, 3/3/94
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, ?, pag. 177.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, ver otro cuaderno
- * Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Madrid, 18/3/94.
- * Asamblea para discusión de documentos XV Encuentro, 23/3/94
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 14/4/94.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, 21/4/94.
- * Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Madrid, 22/4/94
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, Revista, ? pag.210
- * Reunión del Secretariado de Tenerife,?, pag.212.
- * XV Encuentro estatal de Canarias, Puerto de la Cruz,
- * Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Tenerife, 15/5/94

- * Asamblea de asistentes de Tamonante la XV Encuentro, 16/5/94
- * Reunión del Colectivo Freinet, El Ortigal, 4/6/94
- * Jornadas sobre formación del MRP de Canarias, celebradas en Las Palmas de Gran Canaria en Diciembre de 1994

DESPLAZAMIENTOS

- * A Las Palmas durante el mes de julio de 1990 donde paso una semana recogiendo documentos en la sede de Tamonante en la Calle Buenos Aires.
- * A las Palmas de Gran Canaria para entrevistar a Marino Alduán y a Chicha. Con Marino hago la primera parte de la entrevista en el Hotel Santa Catalina. Al día siguiente, por la tarde, lo recojo en el C.P. Baleares donde él asistía a una asamblea de profesores y nos desplazamos a su casa en Vecindario para continuar la entrevista a la limón con Chicha. Previamente, en otro viaje a Las Palmas, Chago me acercó a Melenara donde Marino y chicha tienen una casa junto al mar. Fue el primer contacto donde pactamos la realización de la entrevista.
- * A las Palmas de Gran Canaria para entrevistar a Gonzalo Marrero, 7/6/94, de 10 a 12'30 de la mañana, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado
- * Seis viajes a Madrid para asistir a las reuniones de la Mesa de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica. Estas reuniones se celebran en la sede de "Acción Educativa" en la C/ Príncipe, nº,
- * Un viaje a Barcelona para asistir a la Mesa de la Confederación que se celebra el día..... Aprovecho la estancia para quedarme tres días más e ir a la biblioteca de Rosa Sensat y fotocopiar documentación.
- * Viaje a Rascafría para asistir al XIII Encuentro Estatal de MRPs.
- * Viaje a Cuenca para asistir al XIV Encuentro Estatal de MRPs.

APÉNDICE: 27

RELACIÓN DE PROBLEMAS A ABORDAR EN EL INFORME DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN¹

1. ¿Cuál fue el origen del proyecto?
2. ¿Cuáles fueron las metas y objetivos?. ¿Sobre qué cuestiones claves se dirigió? ¿Cómo se desarrollaron? ¿Cuándo se desarrollaron? ¿Por qué se desarrollaron?
3. ¿Qué forma tomó el diseño de la investigación? ¿Cuáles fueron los procedimientos técnicos? ¿Cómo fueron modificados esos procedimientos por la práctica de la investigación?
4. ¿Cómo se obtuvo el acceso? ¿Quién fue el patrocinador? ¿Cómo eran las relaciones con el patrocinador y con los "porteros" del grupo estudiado? ¿Cómo influenciaron estas relaciones en la recogida de datos y en el análisis?.
5. ¿Qué procedimientos de muestreo se adoptaron? ¿Cómo se usaron? ¿Por qué se usaron? ¿Cómo se modificaron los procedimientos de muestreo?
6. ¿Qué grupos de personas y eventos fueron estudiados? Quiénes fueron los informantes principales? ¿Cómo se seleccionaron? ¿Qué papel jugaron en el proyecto?
7. ¿Qué métodos de investigación social se usaron? ¿Métodos de observación, observación participativa, conversaciones, entrevistas informales, métodos de

¹Burges, R.G. (Ed.) (1984). *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*. U.K.: Falmer Press, 8-9.

documentación, mediciones no obstrusivas. ¿Qué relaciones existieron entre los métodos? ¿Cómo se modificaron los métodos en relación con el proyecto?

8. ¿Qué forma tomaron las relaciones de campo? ¿Qué roles se jugaron en el proyecto? ¿Cuáles fueron las relaciones con los informantes? ¿Cuál fue la influencia del sexo y el género en las relaciones de campo? ¿En el caso de un equipo de investigación, cuál fue la relación entre los miembros del equipo? ¿Cuáles fueron las relaciones de poder en el proyecto?
9. ¿Qué habilidades de lenguaje se requirieron en la recogida de datos y en el análisis? ¿Qué habilidades lingüísticas se desarrollaron en el campo y qué importancia tuvieron en las relaciones de campo?
10. ¿Qué procedimientos de registro de datos se usaron? ¿Qué métodos se utilizaron para el registro, organización y archivado de las notas de campo y el cuidado de los diarios de campo?
11. ¿Cuál fue la relación entre la recogida de datos y el análisis? ¿Cuáles fueron los procesos informales que se dieron en el análisis de datos? ¿Qué procedimientos técnicos se emplearon en el análisis de los datos de campo? ¿En qué forma se hizo la escritura del informe?
12. ¿Qué papel jugó la teoría en el proyecto? ¿Qué relaciones jugó la teoría en, recogida de datos y análisis de datos. ¿Qué forma tomó la teorización?
13. ¿A qué problemas morales se enfrentó el proyecto? ¿Cómo se condujeron estos problemas?
14. ¿Qué forma tomaron la diseminación de los datos? ¿Cuál ha sido el impacto del proyecto en la sociología, en los estudios sobre educación, en la política o en la práctica?
15. ¿En qué forma desarrollarías futuros proyectos en esta área? ¿Qué advertencias metodológicas harías?"

APÉNDICE: 28

Documento:
**INFORME DE LA SITUACIÓN DEL MRP
"TAMONANTE" PARA EL XIV ENCUENTRO
ESTATAL DE MRPs DE CUENCA**

1. QUÉ MOVIMIENTOS HAY EN CANARIAS

En Canarias existen además de Tamonante, que es -digamos- el movimiento "histórico" desde 1979, otros colectivos que se autodenominan MRPs, de más o menos reciente creación: MRP "Aderno", MRP "Pablo Montesinos" y el MRP "Amagante". Además de un sin fin de sociedades de carácter disciplinar como la "Isaac Newton" de matemáticas, la "Viera y Clavijo" para la enseñanza de las ciencias, TEA de profesorado de inglés, "Elio Antonio de Nebrija" de profesorado de lengua, "Boris Vian" de profesorado de francés, Asociación Canaria de Germanistas, "Agora" de didáctica de la historia, "Liga Canaria de la Enseñanza, la Educación y la Cultura Popular", etc. En un folleto editado por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias en 1990 se pueden contabilizar un centenar de colectivos.

La naturaleza de estos colectivos es muy heterogénea en cuanto a su composición; carácter regional, provincial, insular o local; ámbito de enseñanza en el que se mueven; pervivencia; y hasta su misma finalidad.

2. EXISTENCIA DE FEDERACIÓN

En el I Congreso de Tamonante, celebrado en diciembre de 1991, se apostó por iniciar un proceso de federación de todas estos grupos. Hoy hemos de constatar que no se ha avanzado nada en el sentido de aquella propuesta, debido a nuestra propia incapacidad organizativa e imaginativa y debido también a la política de ayudas a colectivos desarrollada por la Administración Autonómica que favorecían la fragmentación y la aparición, como hongos, de grupos de renovación.

Hoy, muchos de esos colectivos han desaparecido. Otros han conseguido sobrevivir, si bien el tono general del movimiento asociativo entre el profesorado es

muy débil y apenas si desarrollan actividades y tienen una cada vez menor presencia en el profesorado y en los centros.

En la actualidad la situación podríamos caracterizarla por una presencia casi omnimoda de las políticas institucionales de formación que han eclipsado la presencia y las posibilidades de desarrollo de organizaciones autónomas con peso. Los que hoy permanecemos en la brecha estamos, de hecho, sometidos a fuertes presiones y jugamos un papel cuasi marginal: con muy pocos medios, sin presencia reconocida en los CEPs, con dificultades financieras, sin instrumentos como los "convenios" para que se reconozca nuestra actividad, etc.

A pesar de ello reconocemos la necesidad de trabajar por lograr reunificar el esfuerzo de todos aquellos que trabajan por transformar la enseñanza.

3. POSTURA CON RELACIÓN A LA CONFEDERACIÓN

Si bien nuestra presencia en la antigua Mesa Estatal y en la actual Confederación no se ha caracterizado por la continuidad, ni por el fervor, siempre ha existido entre nosotros la convicción de la necesidad de mantener vínculos con el resto de MRPs. Con la creación de la Confederación y con la evolución de los acontecimientos en los últimos años esta convicción se ha afianzado. En el I Congreso así lo ratificamos y en la medida de nuestras posibilidades, haremos los mejores propósitos por reincorporarnos a la vida de la Confederación, por mantener nuestra presencia de forma continuada y también, en la misma medida, por aportar nuestro esfuerzo en la construcción de un movimiento fuerte y necesario.

Si bien el hecho de no haber participado activamente, nos priva de la perspectiva necesaria para valorar con conocimiento de causa su actividad, no por ello pensamos que debemos abstenernos de dejar por escrito nuestra posición de principio con respecto a la misma. Entendemos que una organización de carácter estatal es necesaria precisamente para cohesionar un movimiento de características tan laxas y dinámicas como el nuestro. Pero además, nos parece particularmente relevante por la necesidad de mantener en el seno del profesorado y de la sociedad, organizaciones de carácter cívico, que contribuyan a construir sociedad civil. El profesorado y determinados sectores sociales necesitan tener un polo de referencia, un espacio crítico donde las ideas y los proyectos progresistas y de izquierdas sobre la educación no se diluyan por falta, precisamente, de un soporte organizativo.

4. RELACIONES CON OTROS GRUPOS Y ESTAMENTOS

Nuestra situación actual es de un cierto aislamiento, de una cierta parálisis, de una cierta perplejidad. De un tiempo a esta parte hemos hecho un esfuerzo por diagnosticarla. Por averiguar la causas de la escasa incidencia del MRP, las causas del progresivo abandono de muchas personas antaño vinculadas y comprometidas. Hemos intentado buscar fórmulas para salir de esta situación... Resulta un ejercicio realmente complejo, donde se combinan multitud de factores de carácter interno y externo. No existe una única causa de "nuestros males", ni, seguramente, un único remedio. Por ejemplo, un elemento que os lleva a replantearnos todas nuestras estrategias de actuación es la implantación -no negociada- de planes institucionales de formación del profesorado por parte de la Consejería de Educación. Para que se hagan una idea de lo que esto ha supuesto en los dos últimos años, les diremos que en Canarias hay unos 17.000 profesores y profesoras (EGB, FE y BUP) de los cuales 7.000 participan en alguna modalidad de formación institucional. Es decir, un 41% del profesorado pertenece a los denominados grupos estables, equipos de centro, seminarios permanentes o asiste a los cursos de actualización científico-didáctica. Muchos de estos cursos se realizan con gastos pagados en un hotel, durante el calendario lectivo (con sustituto en el centro de trabajo) y con una duración de la fase presencial de 80 horas. Las repercusiones que esto tiene para el MRP son obvias. Nosotros no podemos competir con la Administración. Nuestra actuación se vuelve mucho más ideológica, pero más difusa... Hemos de cambiar de estrategias, practicar una suerte de "entrismo", etc.

Pero el cambio de estrategias no se fabrica en dos días, necesita dedicación y personas dispuestas a comprometerse, renunciar a la cultura de la que venimos un tanto "populista" donde masas de profesores y profesoras hacían cola para matricularse en la Escuelas de Verano... Esto explica, en parte, nuestra actual situación de aislamiento. Para no extendernos podremos seguir hablando de esto en el XIV Encuentro. En relación con las Escuelas de Verano les adjuntamos el documento que sirvió de debate sobre esta cuestión.

APÉNDICE: 29

CRONOLOGÍA DE LA ESTANCIA EN EL CAMPO Y DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN hasta 1994

Estancia en el campo

* 22/5/90: Conversación de sondeo con Manolo, Humberto y Beta para plantear el trabajo de Tesis y solicitar que me permitan explicar al Secretariado el proyecto.

* 5/5/90: Reunión con el Secretariado de Tenerife donde planteo la tesis, la concesión de entrada en el campo y la necesidad de colaboración: unanimidad.

Proceso de investigación

* 25/4/90: Conversación con Area origen de la idea de trabajar sobre los Movimientos de Renovación.

1 ¿Cuál fue el origen del proyecto?

* 27/4/90: Conversación con Javier para plantearle el tema de tesis

* 28/4/90: Hablo con Escudero sobre el proyecto de tesis aprovechando que viene a Tenerife para la titularidad de Area.

* 3/5/90: Comienzo la elaboración de del primer proyecto de Tesis y lo discuto al día siguiente con Javier.

* 9/5/90: Nueva entrevista con Javier para discutir proyecto. Comienza bibliografía cruzada.

* 14/5/90: Conversación con Amador sobre el marco teórico de la tesis

* 28/5/90: Perfil definitivamente el proyecto. Distribuyo del proyecto entre colegas y miembros de Tamonante para recoger sugerencias

2 ¿Cuáles fueron la metas y objetivos? ¿Sobre qué cuestiones claves se dirigió? ¿Cómo de desarrollaron? ¿Cuándo se desarrollaron? ¿Por qué se desarrollaron?

* 31/5/90: Discuto con Area las sugerencia que me hace al proyecto.

* 3/6/90: Reviso los 15 primeros números de *Tahor* y leo en el *Wittrock* un artículo de Erickson, sobre investigación interpretativa. Idem Goetz y Lecompte.

* 15/6/90: Preparación del guión para las primeras entrevistas.

* 9/7/90: Valoro que el trabajo de diseño de los estudios está en un *impasse*: no logro aclararme en cuanto a su diseño

* 30/8/90: Me reúno con Javier y dedicamos la reunión a la discusión de los procedimientos de la investigación y a su secuenciación temporal: la propuesta la incluyo en el PROYECTO-6. Hasta la realización de la Escuela de Verano del día 9 de septiembre, preparo el sondeo exploratorio, que realizaré por medio de entrevistas personales entre informadores clave.

3. ¿Qué forma tomó el diseño de la investigación? ¿Cuáles fueron los procedimientos técnicos? ¿Cómo fueron modificados esos procedimientos por la práctica de la investigación.

* 9-15/9/90: Asisto a la XIII EVC. La Laguna donde doy un curso de Investigación-Acción y realizo entrevistas y las registro magnetofónicamente a: Agapito, María, Isabel, Feluca, Pepi, Méndez, Marimar y Makarenco.

* 15/9/90: Asamblea General de afiliados a Tamonante en un aula de la Universidad Laboral de La Laguna.

* 17/9/90: Entrevisto a Carlos Bethencourt en los locales de Tamonante en Tenerife, C/Dr. Zamenhof, nº7, bajo derecha.

* 13/11/90 Presento la comunicación *Prácticos, reflexivos, transformadores y autónomos: algunas consideraciones sobre los MRPs y la formación permanente del profesorado*, en las *Jornadas sobre Formación del Profesorado*, organizadas por la Escuela Universitaria del Profesorado de Las Palmas. Conozco a F. Invernón y mantengo una conversación con él sobre los MRPs.

* 17/11/90: Durante este mes y parte del anterior participo en el Seminario "Groucho" sobre métodos cualitativos de investigación: una oportunidad para debatir cuestiones metodológicas con compañeros del Departamento. He traducido el libro de Spradley.

* 7/12/90: nace Claudia. La investigación sufre un parón irremediable. Entro en crisis, como puede verse en el LC, proceso que culmina el 12/7/91 donde me entrevisto con Javier y le presento cuatro opciones alternativas de tesis

* 2/5/91: Valoro muy negativamente la marcha del trabajo de tesis. Apun-

to en el LC la impresión que me causa la traducción de A. Tom.

* 12/7/91: Entrevista con Javier: ¿abandono la tesis?. Le presento cuatro alternativas, al final me convenció para que no renuncie. Elaboramos un detallado plan de trabajo para abordar todos los aspectos del trabajo de tesis.

* 2/8/91: Visita y conversación con María en Las Palmas que me facilita las llaves y me lleva al local de Tamonante C/Buenos Aires, 25. Me da su punto de vista sobre la crisis de Tamonante en Las Palmas.

* 2-12/8/91: Revisión del archivo de Tamonante en la en Las Palmas y fotocopia de documentos con la ayuda de Santiago Arencibia.

* 8/8/91: Arencibia me lleva a la casa veraneo de Chicha y Marino en la playa de Melenara, en Las Palmas. Larga conversación con Chicha sobre Tamonante y negociación de una fecha que a ellos les venga bien para hacer una entrevista y grabarla.

* 9-14/9/91: Asisto a la XIV EVC, celebrada en la antigua Universidad Laboral de La Laguna, y participo en una mesa redonda sobre el fracaso escolar y doy una charla sobre la elaboración de los Diseños curriculares para la Reforma en Canarias.

* 10/9/91: Conozco y cambio impresiones por primera vez con Jaume M. Bonafé que ha venido a la EVC para una conferencia.

* 11/9/91: Entrevisto y grabo magnetofónicamente a Rapisarda.

* 13/9/94: Participo en la Asamblea General de afiliados de Tamonante en la antigua Universidad Laboral de La Laguna. Fuerte polémica por asuntos internos. Acuerdo de celebrar el I Congreso y discusión del procedimiento para organizar el debate previo y la elaboración de ponencias.

* 25/9/91: Primera entrevista y registro magnetofónico a Marino en el bar del Hotel Santa Catalina de Las Palmas.

* 26/9/91: Segunda entrevista y registro magnetofónico a Marino y simultáneamente entrevistado a Chicha en su casa de Vecindario en Las Palmas y registro magnetofónico.

* 4/10/91: Reunión de la Comisión preparatoria del I Congreso de Tamonante.

4. ¿Cómo se obtuvo el acceso? ¿Quién fue el patrocinador? ¿Cómo eran las relaciones con el patrocinador y con los "porteros" del grupo estudiado? ¿Cómo influenciaron estas relaciones en la recogida de datos y en el análisis?.

* 7/10/91: Conversación con Javier sobre la marcha de la investigación: significatividad de las entrevistas, análisis, recogida y análisis de textos básicos, creación de un equipo de colaboradores.

* 11/10/91: Asisto a una reunión de trabajo en Tenerife para la preparación del I Congreso donde se decide que se celebrará en Las Palmas.

* 18/10/91: Elaboro el borrador de la II Ponencia del Congreso. Lo entrego y se discute en la comisión y se deci-

de distribuirlo junto con otras ponencias

- * 20/10/91: He logrado formar un grupo de trabajo con tres alumnos de 3º de Pedagogía que me ayudarán a clasificar los documentos de Tamonante.
- * 25/10/91: Reunión de trabajo con el grupo colaborador.
- * 29/10/91: Entrevista con Area para discutir sobre análisis de entrevistas.
- * 30/10/91: Nueva reunión de preparación del I Congreso. Rectificación y ampliación de algunos apartados.
- * 6-7/12/91: Asisto al I Congreso de Tamonante, La Palmas,
- * 21/4/92: parón del proceso de investigación por la prolongada huelga de PNNs de la Universidad por el Tipo 3 de retribución. Dura desde enero hasta abril en su fase más virulenta. Javier me anima a continuar con un tema que considera único y me recomienda reestructurar el calendario.
- * 25/4/92: Asisto a las Jornadas de trabajo de Tamonante sobre formación del profesorado y CEPs, celebradas en Tejina en sesión de mañana y tarde. Se discute, entre otros el documento presentado por Makarenko al I Congreso.
- * 14-17/5/92: Asisto junto a los compañeros de Tamonante de Tenerife y Las Palmas, José Luis Hernández, Carmen Roger, Isabel Suárez y Juan Méndez al XIII Encuentro Estatal de MRPs celebrado en Rascafría (Madrid): Es necesario reivindicar espacios de reflexión para la izquierda.

Espacios unificadores: sindicatos, MRPs, otros movimientos sociales; hemos trabajado sobre eslóganes, debemos introducir la duda, abrir el proceso de discusión...

* 16/5/92: Larga conversación con Jaume Martínez donde tengo ocasión de plantearle y debatir los principales puntos de la tesis, en el Paular del valle de Lozoya, Madrid, aprovechando el XIII Encuentro de MRPs: "ver cómo los MRPs construyen pensamiento crítico a partir de la realidad"

* 24/5/92: Roberto Rodríguez Guerra, que escribe una tesis sobre la postmodernidad, me sugieren introducir diferencias entre modernidad y postmodernidad y me ofrece una amplia bibliografía. Hablo con M. Martín de este tema, me ofrece una perspectiva más literaria que sociológica.

* 4/6/92: Leo La educación como práctica de libertad de Paulo Freire: continuidad discursiva, discontinuidad reflexiva.

* 7/6/92: Recibo tres artículos de Bonafé sobre los MRPs y las cintas del XII Encuentro que me envía Carmen Calvo desde Madrid.

* 3-4/7/92: Asisto a la II Escuela de Verano de Andalucía celebrada en Nijar y organizada por la Federación de MRPs de Andalucía. Presento la ponencia: "¡Todo el poder para los centros! o el arte de lo imposible: una estrategia de trabajo colaborativo crítico para los MRPs".

* 4/7/92. En Nijar conozco y cambio impresiones sobre los MRPs con Manolo Collado de la Universidad de

Sevilla, a Enrique Raya Lozano de la Escuela de trabajo social de Granada y a Félix Angulo de la Universidad de Málaga.

7/7/92: Trabajo textos de la Escuela de Fráncfort: pienso que en ellos está la raíz de la teoría crítica de la educación y que en general se pasa de puntillas sobre su pensamiento, pero ¡me pierdo!

* 18/8/92: Me entrevisto con Javier: discutimos el embrión de marco teórico que he elaborado; discutimos el nuevo modelo de análisis de entrevistas introduciendo las categoría de Fay; vemos un nuevo calendario y las tareas pendientes.

* 1/9/92: Junto con otros compañeros abrimos la matrícula de la XIV de Verano turnándonos durante la primera semana de septiembre. Con Carmen y otros miembros del Secretariado pensamos que la escasa matrícula va a obligar a la gente a pensar nuevas formas de organizar la Escuela

* 2/9/92: Reunión informal con el Colectivo Harimaguada donde hablamos de la marcha del MRP y de la tesis: sintonizan con los presupuestos de la investigación democrática; tienen problemas para evaluar el programa que desarrollan; coinciden en que el tipo de EVC que montamos no coincide con los intereses de la gente, ir hacia un tipo de Escuela más militante.

* 3/9/92: Reunión con el Secretariado de Tenerife. En el previo hablo con Viki me cuenta su desilusión respecto de la EVC: "Antes salía uno con las pilas cargadas y con ganas de comerse el mundo". El secretariado

se abordan cuestiones organizativas de la XV EVC. Vemos la necesidad de elaborar un manifiesto, algo, que se discuta en la Escuela: implantación de la Reforma, modelo de formación del profesorado

* 7/9/92: Recogida de material para la Escuela: Chago nos viene a recoger a Manolo y a mi a la Estación Marítima de Las Palmas. No asiste ningún miembro de CCOO.

* 7/9/92: En el LC anoto toda una serie de impresiones sobre la naturaleza de la crisis del Movimiento.

* 8/9/92: Reunión del grupo de preparación de la XV EVC en las Palmas donde se ultiman los preparativos para el comienzo de la Escuela al día siguiente.

* 9-15/9/92: Asisto a la XV Escuela de Verano de Canarias, celebrada en el I.B Pérez Galdós de Las Palmas. Donde además de estar en la organización, participo en una charla sobre modelos de formación del profesorado y los compañeros me encargan las palabras iniciales de apertura de la Escuela.

* ??? Aquí debió haber una Secretariado donde se discutió y aprobó el Documento ¡Oh, tēmpora, oh mores! del que yo escribí el borrador. Se planifica las Jornadas de trabajo sobre alternativas a las EVC.

* 15/10/92: Larga conversación telefónica con Juanjo, para invitarle al debate del día 17: teme mucho el sectarismo con respecto a la Reforma; el MRP como espacio para la discusión de cuestiones educativas.

* 17/10/92: Jornadas de trabajo sobre EVC y Plan de trabajo para el curso 92-93, celebradas en la Universidad de La Laguna. Para el contenido ver LC del 19/10/92.

* 29/10/92: Reunión del Secretariado de Tenerife. Se inicia el debate sobre formación del profesorado en Canarias con el fin de formular un juicio público de los planes institucionales y ofrecer un modelo, en alguno sentido, alternativo desde el MRP. Manolo Jiménez hace una exposición crítica del Documento de la Consejería sobre Formación (el del "Bene"). En el fondo el modelo de la consejería es un modelo autoritario o paternalista: filtra lo que le da la gana

* 4/11/92: Conversación con Oscar Cabrera, Director del CEP de La Laguna sobre planes de formación de la Consejería.

* 5/11/92: Reunión del Secretariado de Tenerife donde leo la carta que mandamos a todos los centros con el librito del Colectivo Harimaguada (Ver LC día 6/11/92)

* 6/11/92: Conversación con Pepe Luján sobre aspectos de la formación del profesorado. El trabaja dentro de esta área dentro de la Consejería.

* 11/11/92: Conversación con Javier donde le manifiesto mi pesimismo sobre las posibilidades del movimiento de salir de la crisis en la que está sumido. Le confieso la tentación de abandonar que me asalta.

* 12/11/92: Reunión del Secretariado al que no asisto por un dolor de muelas. Hablo con Carmen por la noche del día siguiente y me informa del debate que sobre formación tuvieron

en la reunión. Me alegra no tener que asumir el papel de "tirar del carro": respiro...

* 19/11/92: Reunión del Secretariado de Tenerife: se sigue discutiendo de formación del profesorado en Canarias: ¿Tiene la Consejería un modelo de formación?; descripción de las estrategias que utiliza; valoración crítica de ambas cuestiones; alternativa desde los MRPs.

* 20/11/92: Reunión de la Mesa Sectorial de la Dción. Geral de Ordenación sobre CEPs. Hacemos una serie de críticas a la nueva regulación del funcionamiento de los CEP. Negociación en la que el MRP ha participado de forma indirecta al encargarnos los compañeros del STEC a Raúl y a mi que seamos los que vayamos a las mesas técnicas. El resultado final es un Decreto con un enorme déficit democrático. Asistimos a tres reuniones y mantuvimos posturas muy críticas. (Ver escrito del 21/11/92)

* 21/12/92: Entrevista con Javier donde revisamos el trabajo de tesis: le explico la importancia de jugar un papel dinamizador como algo necesario en el proceso de indagación; discutimos un modelo de interpretación de los datos; quedamos para el día 4 de enero del 93 para ver la primera interpretación de las entrevistas realizadas.

* 23/12/92: Hablo con Area que está gratamente impresionado por la Tesis de Cristina Alonso, me pueden ser muy útiles sus comentarios: necesidad de extraer conocimiento metodológico durante el proceso de investigación y la necesidad de superar

los aspectos descriptivos a partir de crear marcos interpretativos potentes.

* 4/1/93: Me reúno con Javier y entramos en el análisis de las entrevistas. Vemos la necesidad de concretar las categorías, tanto extraídas de la teoría crítica como las emergentes. Esto impide una buena codificación de los textos. Hablamos de dos interpretaciones sobre la crisis del MRP: la psicologista y la estructural. Me anima a seguir. Yo veo todo muy verde pero estoy decidido a continuar.

* 5/1/93: Leo en *Bread and Deams*, el último capítulo escrito por Saville Kushner: condiciones de entrada en la escuela e interpretación de la investigación patrocinada por la Administración como un instrumento de la cultura dominante.

* 10/1/93: Anoto en el LC algunas consideraciones sobre la "expropiación" del patrimonio ideológico de los MRP por parte del poder y lo conecto con las tesis de Bajtin sobre capacitar la voz de los informantes y restaurar su historicidad: diálogo, voces legitimadas y multisonoridad.

* 14/1/93: Me reúno con el Secretario de Tenerife. Quedamos en escribir un primer borrador incorporando las entrevistas hechas sobre formación. Acordamos elaborar un documento sobre el PEC. Se enfatiza la necesidad de salir a la prensa diaria.

* 18/1/93: Me reúno con Javier y discutimos el modelo de categorías. Discutimos el sentido general de la tesis: hacer una reconstrucción histórica y textual de los procesos de construcción del conocimiento de un

colectivo de profesores y profesoras. Reformulamos los objetivos o hipótesis de la tesis. Discutimos los paradigmas de investigación. Quedamos en debatir un texto de Pérez Gómez.

* 21/1/93: Suspendemos una reunión del Secretariado por falta de quórum e incumplimiento de las tareas acordadas con anterioridad.

* 4/2/93: Me reúno con Javier y llegamos a la conclusión de que la teoría de Fay se convertirá en la médula de tesis. Comienzo a redactar un informe de lo que ha sido la tesis hasta ahora, recogiendo las modificaciones del diseño inicial.

* 4/2/93: Cambio impresiones informalmente con José Antonio, profesor de Filosofía de Medias muy implicado en la Reforma. El es de la opinión de que aquí no existe tradición de movimientos de renovación. Que la situación del profesorado con respecto a la implantación de la LOGSE está siendo muy difícil. Opina que los sindicatos no se enteran de la Reforma.

* 12/2/93: Secretariado De Tenerife?

* 19/2/93: Asisto a la reunión del Secretariado de Tenerife. se discute toda una serie de puntos relacionados con la infraestructura (Cua.35)

* 3/3/93: Reunión del Secretariado con representantes de todos los colectivos. Se habla de la necesidad de reanimar y volver a utilizar el local para las reuniones de colectivos. Debate sobre la nueva orientación que pensamos dar a las EVC. Me proponen como representante del

MRP en la Mesa Estatal. Yo encantado.

* 11/3/93: Asisto a una reunión del Secretariado de Tenerife discutimos el borrador de una carta a los afiliados. Se informa de los documentos que es necesario llevar para la reunión de Madrid: situación del movimiento en las islas

* 13/3/93: Reunión de la Mesa Estatal de MRPs², Madrid en la sede de "Acción Educativa" en la C/ Príncipe, nº. La discusión se centra en la organización del XIV Encuentro Estatal a celebrar en Cuenca. Se habla de la relación con los sindicatos valorándose negativamente pues sólo hay acuerdos de principios.

* 1/4/93: Reunión del Secretariado de Tenerife.

* 2/4/93: Se celebra Secretariado. En el preámbulo se especula con el rumor de que tras la moción de censura a Saavedra, ICAN puede coger la Consejería de Educación con Pepe Mendoza al frente y Marino Alduán de Viceconsejero. Después de las bromas la discusión pone de manifiesto que esta posibilidad genera no pocos recelos en muchos sectores de izquierdas, de ICAN y de fuera de ICAN. Leo el informe sobre el Movimiento para la Mesa Estatal. Manolo

2 A estas reuniones solía asistir un representante por comunidad autónoma del Estado español. Durante el periodo al que yo asistí representaban a los distintos movimientos las siguientes personas: Rosa María Riaño (Concejo Educativo de Castilla León), Marijó (Adarra), Miguel Ángel Aragón (Concejo. Para Mesa de Secundaria), Charo (MRP de Cantabria), Raquel Metola (Adarra), Eduard Riudavets i Florit (MRP de Menorca), Mariluz Ortiz (Asociació Il·lenca per la Renovació Educativa), José Luis Gordo Blanco (Acción Educativa), Carmen Calvo (Colectivo de Móstoles), Carmen (Asistía a la Mesa por Federación MRPs de Madrid. Amiga de Charo), Ana Domínguez Ibáñez (EVA), Angel Urbina Merino (EVERI), M^a Teresa García López (MRP de Lugo), Diego Oviedo (FREMPA), Antonio Serrano Lozano (MRP de Extremadura), Alejandro Dolz (EVECU), Joan Domenech i Francech (Federación de MRPs de Cataluña), Jaume Aguilar (Coordinador de la Mesa de Curriculum), Albert Sansano, Angels Martínez Bonafé (MRPs País Valencià).

Leyó un informe sobre el grado de implantación de la Reforma. Comenzamos a discutir el Documento base del Encuentro.

* 17/4/93: Reunión del Secretariado Nacional en Las Palmas. Se critica la labor de UTP como tinglado burocrático. SE acuerda pedir la derogación de Decreto de CEP por antidemocrático. Se abordan cuestiones de finanzas. Se discute la próxima Escuela de Verano. La situación en Las Palmas es cierta atonía.

* 22/4/93: Reunión del Secretariado de Tenerife, donde se abordan cuestiones de trámite y se discute el informe sobre la implantación de la Reforma en Canarias elaborado por Manolo Jiménez.

* 23-24/4/93: Asisto a la Mesa Estatal de la Confederación de MRPs. El debate se centra en la preparación del Encuentro de Cuenca; el Convenio con el MEC y la reunión con C. Coll sobre orientación, escuela rural y seguimiento de la Reforma. Varias comunidades se comprometen a enviarme el modelo de Convenio que mantienen con sus respectivas autoridades educativas.

* 29/4/93: Secretariado de Tamonante de Tenerife que se dedica a la organización de la inauguración del remozado del local. Se planifica una reunión con la Administración para hablar del Consejo Escolar de Canarias, de los CEPs y de la formación del profesorado.

* 30/4/93: Asamblea General, Tenerife. Inauguración del local. Fue un acto festivo y emotivo al que asistieron unas setenta personas.

* 6-9-5/93: Asisto junto con Toña Déniz, Isabel Suárez, Carmen Roger y Juan Méndez al XIV Encuentro Estatal de MRPs celebrado en Cuenca.

* 6/5/93: Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Cuenca.

* 7-8/5/93: Conversación con Jaume Martínez sobre aspectos de la Tesis, aprovechando el XIV Encuentro de Cuenca

* 8/5/93: Conversación con Jaume Aguilar de Rosa Sensat y representante de la Confederación en el Consejo Escolar de Estado, sobre diversos aspectos de los MRPs, aprovechando el XIV Encuentro de Cuenca.

* 13/5/93: Reunión del Secretariado de Tenerife.

* 20/5/93: Reunión del Secretariado de Tenerife.

* 22/5/93: Reunión preparatoria Convenio con miembros de Tamonante de Las Palmas para preparar la reunión con la Dirección General.

* 25/5/93: Reunión con la D.G. de Ordenación sobre el Convenio. Reunión un tanto decepcionante en cuanto a la confusión con la que se nos expuso la nueva política de formación que piensa llevar adelante la Consejería. Se le explicó el Convenio

* Reunión del Secretariado de Tenerife, ? pag.57

* 10/6/93 Reunión del Secretariado de Tenerife. Reunión de preparación de la XVI EVC. Se decide el texto

del Programa. Se discute la falta de tacto de la Consejería que después de hablar con nosotros de homologación saca las convocatorias de grupos estables sin mencionarnos.

* 11/6/93: Chema, Humberto y yo nos entrevistamos con la Directora General para tratar de solucionar el desaguisado. Nada, todo son buenas palabras.

* 29/6/93: Paso una mañana debatiendo cuestiones relacionadas con el trabajo colaborativo con un colectivo de Harimaguada.

* 30/6/93: Trabajo en perfilar el guión de las entrevistas cruzando las categorías emergentes con las categorías propuestas por Fay.

* 1/7/93: Reunión del Secretariado de Tenerife, donde valoramos negativamente la marcha del proceso de matriculación en la EVC. Se acuerda confluir con los sindicatos en cuestiones que puedan ser comunes.

* 5/7/93: Hacía varios meses que no me reunía con Javier. Planificamos las tareas para el verano y para el próximo curso.

* 15-17/7/93: Asisto a una Reunión del grupo estatal de Desarrollo Basado en la Escuela que se celebra en Las Palmas patrocinado por la Universidad de allí. Conozco a Bolívar Botia y tenemos un debate en profundidad sobre las implicaciones teóricas de DBE.

* 16/7/93: La Directora General de Ordenación nos remite, después de más de un año, las modificaciones al

Convenio, después de inútiles intentos porque agilizaran los trámites.

* 19/7/93: Reunión del Secretariado de Tenerife para revisar la matrícula de la EVC. Hemos hecho varias rudas de prensa, anunciando y explicando el contenido de la Escuela de este año; hemos enviado a todos los centros el cartel y el programa y hemos, incluso llamado telefónicamente a los afiliados. Quedamos en vernos a finales de Agosto

* Carmen, Chema y yo nos reunimos con la Dirección de Comisiones Obreras de Canarias para solicitarles su apoyo explícito al Movimiento y la creación de un espacio común en el que podamos colaborar.

* 22/7/93: Elaboro un documento en el que logro reconstruir la secuencia de las principales actividades del Movimiento desde su creación. Tuve que bucear en todos los papeles disponibles. Me pongo a trabajar en el marco teórico: la teoría crítica.

* 2/8/93: Discuto con Javier el documento sobre el marco teórico. Es un esbozo pormenorizado de las distintas cuestiones a abordar con su bibliografía correspondiente. Mucha de la cual ya he leído. Lo importante del marco teórico no es su exhaustividad sino de su capacidad para interpretar la realidad de los MRPs. Posponemos las nuevas entrevistas hasta septiembre.

* 16/8/93: A raíz de la lectura de Olmedilla del desarrollo del concepto de curriculum en nuestro país empiezo a replantearme la evolución de Los MRPs con relación a la transición hacia una comprensión comple-

ja expresada a través del debate sobre el curriculum.

* 18/8/93: Anoto en el LC la necesidad de contextualizar socio-históricamente el Movimiento. Mi tarea se concentra en el análisis de entrevistas y de textos diversos.

* 25/8/93: Reunión con la Dir. Gral de Ordenación para ver cómo se concretaba la publicación del libro de M. Area Moreira que pensaba editar el Movimiento, pero que al final habíamos llegado a un acuerdo con la consejería. En los días siguientes y después de muchos tiras y aflojas yo apechugo con todo el trabajo de imprenta y corrección de pruebas. El libro lo pudimos distribuir en la EVC

* 28/8/93: Reunión del Secretariado de Tenerife, , pag 71?

* 6/9/93: Reunión del Secretariado de Tenerife,

* 7-11/9/93: Asisto a la XVI Escuela de Verano de Canarias, celebrada en La Laguna.

* 9/9/93: Conferencia de Albert Sansano, Debate.

* 10/9/93 ? : Entrevista con Fabriciano en Radio 5, Radio Nacional,

* 14/9/93: Consigno en el LC la impresión de la XVI EVC donde hemos cambiado de modelo. Hemos hecho una escuela "dura", pero la gente con la que hablo parece estar de acuerdo de las posibilidades que este modelo ofrece y de su necesidad: armar ideológicamente al profesorado; reconstruir la militancia en el Movimiento.

- * 14/9/93: Continúan los contactos con la Consejería de Educación para estudiar la posibilidad de celebrar el XV Encuentro Estatal de MRPs en Canarias.
- * /9/93 ? : Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Madrid en la sede de "Acción Educativa". pag 84.
- * 23/9/93: Reunión del Secretariado de Tenerife donde valoramos la existencia de cuatro nuevos colectivos a raíz de la EVC
- * 6/10/93: Reunión con el Colectivo de Investigación en la Acción, colectivo que yo propuse en la EVC y en el que apuntaron unas nueve personas. La reunión fue un fracaso sólo asistieron dos: Alicia y Blanca.
- * 8/10/93: Desde finales del mes de agosto no toco la tesis. He estado metido en el Movimiento, tengo pendiente los siguientes tópicos: 1. Trabajar el desarrollo del marco teórico 2. No empezar nuevas entrevistas hasta septiembre 3. Terminar el sistema de categorías de análisis y preparar el guión de las entrevistas. 4. Analizar el material audio y las entrevistas realizadas 5. Seleccionar material textual significativo y analizarlo 6. Terminar diseño de tesis.
- * 12/10/93: Hablo con Isabel Suárez sobre modificaciones al proyecto de convenio de la Consejería. La contrapropuesta de la Consejería es muy confusa y en algunos puntos inaceptable.
- * 16/10/93: Asisto, junto con Chema a una Reunión del Secretariado Nacional en Las Palmas. pag. 100.

* 30/10/93: Reunión del Secretariado de Tenerife.

* 10/11/93: Reunión de coordinación de Colectivos.

* 2ª Reunión de coordinación de Colectivos, ?

* Reunión del Secretariado de Tenerife, ?, pag.103

* 12-13/11/93: Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Barcelona con la finalidad de reunirnos con Cesar Coll y discutir con él nuestros puntos de visto con respecto a la implantación de la Reforma. Cesar Coll se personó en los locales de la Federació de Moviments de Renovació, pero por diversas causas sólo se reunieron con él un colectivo de Escuela Rural, para discutir con él temas relacionados con este tipo de enseñanza.

* 15-17/11/93: Aprovechando mi estancia en Barcelona permanezco unos días más visitando la biblioteca de Rosa Sensat donde seleccioné material escrito de los MRPs y fotocopié.

* 16/11/93: Conversación con Joan Domenech, Presidente de la Federación de MRPs de Cataluña en el Local de Federación.

* 25/11/93: Llamo a la Dirección General de Ordenación en Las Palmas para interesarme por la marcha del Convenio: Lo están estudiando, me dice Paco Luis Lemes.

* 29/11/93: Reunión de la Mesa Técnica con Ordenación sobre CEPs. Hago una encendida defensa de no "aplantar a los MRPs" y de la respon-

sabilidad que la Administración tiene en eso.

* Reunión del Secretariado de Tenerife, ?, pag.133

* 9/12/93: Reunión de trabajo elaboración Proyectos.

* 16/12/93: Me reúno con Javier Le presento todo el material textual de los MRPs ordenado cronológicamente. Estudiamos los problemas que me está creando para terminar la recogida de datos es la terminación de la entrevistas y de contar con un buen guión. Empiezo a pedir el material del resto de Comunidades de las que no dispongo: Extremadura, Madrid, Andalucía, Euskadi, etc.

* 30/12/93: Consigno en el LC una descripción del local de Tamonante en La Laguna. Escribo "El texto mutilado" toda una serie de impresiones sobre los materiales que he ordenado y leído, en parte. Estoy enfrascado en la lectura de Fay.

* 3/1/94: Me Llama Isabel Suárez. Cambiamos impresiones sobre la negociación en curso de los CEPs. Tenemos algunas discrepancias. Ella está más por la propuesta de Esther. Me muestra su interés por asistir a la Mesa de Curriculum y por participar en unas Jornadas de Secundaria a nivel Estatal.

* 12/1/94: Me entrevisto con Javier y discutimos la organización y el cruce de categorías

* 12/1/94: Reunión del Secretariado de Tenerife.

* 18/1/94: Reunión de la Mesa Técnica con Ordenación sobre CEPs.

* 20/1/94: Reunión con el Director de la Agencia Sabanda, para averiguar posibilidades del montaje del Encuentro Estatal.

* 21-22/1/94: Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Madrid en la sede de "Acción Educativa". Les entrego una carta con la solicitud de material escrito de sus respectivos movimientos. Larga conversación entre Angels, Albert y Ana, sobre los MRPs en el salón del Hotel Reina Cristina.

* 27/1/94: Reunión del Secretariado de Tenerife, . DIAR3, 1 FEB

* 29/1/94: Reunión del Secretariado Nacional, al que asistieron por parte de Las Palmas, Juan y Alicia. pag.16-7.DIAR3 IDE FEB.

* 1/2/94: Conversación informal con Blas Cabrera, sobre la tesis. Pone en cuestión su carácter etnográfico por tratarse de un colectivo disperso.

* 3/2/94: Paco Venegas recoge la carta para los afiliados y afiliadas. Hablamos de la revista Tahor. Hablo telefónicamente con Alejandro sobre el Encuentro. Por la tarde paso por Tamonante y hay mucha actividad del colectivo Harimaguada.

* 7/2/94: Leo con fruición el artículo de Gimeno sobre la Reforma. Me parece un posicionamiento crítico necesario. Habla del trabajo por la calidad de la enseñanza como de la "dimensión inconmensurable". Los MRPs ha sido en realidad organizaciones centradas en el trabajo sobre esta dimensión. Por la tarde me reúno con Javier y concluimos la discusión sobre las categorías.

- * 2/3/94: Reunión del Secretariado de Tenerife.
- * 3/3/94: Conversación telefónica con Alejandro.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, ?, pag. 177.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, ver otro cuaderno
- * 18/3/94: Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Madrid en la sede de "Acción Educativa".
- * 23/3/94: Asamblea para discusión de documentos XV Encuentro.
- * 14/4/94: Reunión del Secretariado de Tenerife.
- * 21/4/94: Reunión del Secretariado de Tenerife. M^a Jesús accede a coordinar la revista Tabor.
- * 22-23/4/94: Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Madrid en la sede de "Acción Educativa". Se ultiman preparativos para la celebración del Encuentro en Tenerife.
- * Reunión del Secretariado de Tenerife, Revista, ? pag.210
- * Reunión del Secretariado de Tenerife,?, pag.212.
- * XV Encuentro estatal de Canarias, Puerto de la Cruz,
- * 15/5/94: Reunión de la Mesa Estatal de MRPs, Tenerife,
- * 16/5/94: Asamblea de asistentes de Tamonante la XV Encuentro, en los locales de Tamonante de Tenerife.

* 4/6/94: Reunión del Colectivo Freinet, El Ortigal,

* 7/6/94: Entrevisto a Gonzalo Marrero, de 10 a 12'30 de la mañana, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Las Palmas de Gran Canaria.

* 10/6/94: Asisto al Salón de Actos de la Escuela de Magisterio a un debate sobre Cultura Canaria, organizado por la Universidad de Verano de Mapalomas. Debate en que por mi parte saco a relucir la labor de Tamonante en esta reivindicación. El debate fue consecuencia del artículo "¿Quién le tiene miedo al lobo?" Larga conversación con Poti, Chago y Germán sobre los MRPs y su actividad en los primeros años.

* 12/94: Jornadas sobre formación del MRP de Canarias, celebradas en Las Palmas de Gran Canaria. Por Tenerife asistimos, Raúl, Chema, Ángela y yo. Un fracaso.

APÉNDICE: 30

ESQUEMA DE LAS PRIMERAS TENTATIVAS DE DISEÑO 27 de abril de 1990

Primera propuesta

Título:

"Innovación y perfeccionamiento del profesorado. Análisis y desarrollo de los MRPs en Canarias"

Objeto:

Vendría a ser una reconstrucción del papel que han jugado los MRPs desde su nacimiento a finales de los años setenta hasta la fecha, en el sistema educativo canario en general y específicamente respecto a la formación de profesores. Reconstruir la visión que tienen los protagonistas del movimiento.

Problemas a investigar. Habría que dar respuesta a cuestiones como:

- * ¿Cuándo, cómo, por qué surgieron? ¿Quiénes eran?
- * ¿Cómo evolucionaron? (fases que se pueden identificar: clandestinidad?, reivindicativa, de profesionalización, ...)
- * Situación actual y expectativas de futuro.
- * Modelo de perfeccionamiento del profesorado que subyace a los planteamientos de los MRPs y a su vez modelos de innovación curricular.

Fuentes:

- * Entrevistas en profundidad con miembros destacados de los MRPs.
- * Análisis documental (revistas, panfletos, actas de jornadas, prensa).

Marco teórico:

- * La formación del profesorado y el desarrollo del curriculum.
- * Los MRPs y la innovación curricular: identificación de los principios y bases teóricas de la filosofía de estos colectivos a nivel europeo (Movimiento Cooperativo italiano: Alfieri, Tonnuci, Lodi...)
- * Los MRPs en el Estado español y su conexión con los MRPs canarios.

Segunda propuesta

Título:

"El papel de los MRPs en la formación del profesorado. Un análisis desde la perspectiva del profesores".

Problema:

Explorar qué conocen opinan, valoran y qué expectativas tienen los profesores sobre el papel y capacidad para el perfeccionamiento del profesorado los MRPs. Así mismo se explorará se el profesorado opta por un modelo institucionalizado (Planes de perfeccionamiento de la Consejería) o por un modelo autónomo (el de los MRPs).

Investigación:

- * Cuestionario a una amplia muestra del profesorado. También podrían ser dos muestras. Una de colaboradores o miembros de los MRPs y otra del resto de profesores, con el fin de contrastar las valoraciones.
- * Entrevistas a personas destacadas de los MRPs para conocer la valoración que en la actualidad realizan sobre el papel de los MRPs y sus expectativas como estrategia de perfeccionamiento o cambio.

APÉNDICE: 31

PRIMER PROYECTO DE TESIS DOCTORAL

Juan Yanes González, 1990

EL PAPEL DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DE CANARIAS, EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES.

"Siempre he sospechado profundamente de la investigación académica sobre educación. Particularmente de esa rama de la investigación que es a la vez depredadora y parasitaria, en que los investigadores utilizan a la escuela y a los profesores para poner a prueba, muchas veces de forma errónea, sus hipótesis, y después incrementar su propia carrera publicando artículos y libros en una ilegible y turgente prosa" Peter Baker.

I. ¿POR QUÉ HACER UNA TESIS SOBRE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA?

En la década de los setenta aparecen en todo el Estado español los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) como formas de autoorganización de un sector del profesorado con un fuerte componente crítico frente a la realidad educativa y desplegando una enorme actividad. La naturaleza de estos movimientos, su presencia activa en el seno del profesorado y de la sociedad, muestran el intento de configurar alternativas a la educación desde el propio profesorado.

Esta Tesis tendría por objeto el estudio de los Movimientos de Renovación Pedagógica que constituyen, sin duda, en su conjunto un movimiento social original, no exento de contradicciones, pero al que es necesario acercarse pausadamente para analizar sus posiciones, para comprender sus propuestas de actuación y sus formas de pensamiento organizado. Hacer esto, es una forma de comprender a los propios profesores.

Preguntarnos aquí en qué medida las propuestas de acción de este movimiento autónomo de enseñantes, su modesta trayectoria histórica, configura modelos de acción y pensamiento explícitos o subyacentes, potencialmente objetivables, es también preguntarnos por una forma absolutamente relevante de relación entre la teoría y la práctica. Es preguntarnos por la validez de propuestas alternativas surgidas de la propia práctica. Reconstruir los modelos históricamente utilizados por los profesores, comprender y relacionar estos con el complejo conjunto de contingencias educativas, políticas, culturales y sociales parece una tarea necesaria. La forma en que los profesores hacen teoría desde la práctica y la forma colectiva, organizada de hacerla.

El estudio de los Movimientos de Renovación Pedagógica constituye, pues, una reflexión ineludible por múltiples razones. Existe una fuerte corriente de investigación, concomitante con una nueva sensibilidad por superar los estrechos márgenes del academicismo -entendiendo por academicismo una dilatada y polimorfa tradición que va desde los diversos ropajes del idealismo a las formas más sofisticadas de neopositivismo. Smyth, en su libro *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, insiste en

"la crisis de confianza en el conocimiento profesional en general y en particular en el conocimiento sobre formación de profesores en particular. [Muchos autores en la actualidad] subrayan las limitaciones, el estado incompleto y la debilidad de dar relevancia exclusivamente a la forma técnica o instrumental del conocimiento sobre enseñanza. Aquellos que argumentan que la enseñanza tiene bases científicas suficientemente demostradas (Gage, Dunkin y Biddle; Hunter), y que los profesores deberían seguir las prescripciones derivadas de estas investigaciones, ignoran la importancia del conocimiento elaborado por los prácticos, de hecho, mucho más exacto y relevante"

Estudiar nuestra propia realidad educativa, puede hacernos perder - como decía Sabater- nuestra "perpetua embriaguez de neologismos" -y no me refiero sólo a los automatismos verbales, sino a los "neologismos mentales". Esa especie de colonización especialmente perniciosa y pedante que nos impide descubrir y valorar lo que es nuestro y que tenemos delante de nuestros propios ojos.

Pero hacer este esfuerzo desde la universidad, es decir, desde fuera de la propia realidad que se investiga es un esfuerzo no exento de riesgos: "Tocar" la práctica se ha convertido, paradójicamente, en una sutil seducción para

el mundo académico, que la contempla con una no disimulada fascinación a la par que con un cierto recelo.

En nuestro caso, la compulsión por estudiar lo que han hecho los profesores individual o colectivamente parte no tanto de una concepción romántica o sentimental de la investigación o de una conciencia poco feliz sobre el objeto de estudio, cuanto de la necesidad de contribuir, modestamente, a la construcción de esa nueva relación entre los teóricos y los prácticos que supere la relación tradicional, abstracta, formalista y unidireccional de entender ese binomio. Donde los teóricos, con mayor o menor elegancia y fortuna, sentían la obligación de decirle a los prácticos cómo debían actuar. Parece llegada la hora -y en ese sentido apuntan muchas de las corrientes actuales- de hacer un esfuerzo por comprender las prácticas de los profesores, por despojar la investigación del pesado fardo del academicismo estéril, de la prédica pseudocientífica y neutral. Las concepciones prescriptivas -nobles- han hecho fortuna sobre la base de autorrepresentaciones, aparentemente legitimadas por su abstracción. Estas posiciones, en apariencia no mediatizadas, ni contaminadas por prácticas sociales e históricas, parten de supuestos de racionalidad que han jugado un papel dudosamente científico y epistemológicamente insuficiente.

Así, por ejemplo, estudiar los Movimientos de Renovación Pedagógica supone, de entrada, reconocer su carácter político, la carga ética de estos movimientos, su carácter regeneracionista unas veces, utópico otras, y consiguientemente la dimensión no neutral, político y moral de toda investigación. Investigar prácticas sociales desde una perspectiva comprometida con la propia realidad que se investiga es una forma de asumir críticamente la historia, nuestra propia historia, para aprender de ella. Cuando menos es una forma de aproximarse a la realidad respetando el carácter complejo de toda acción humana.

La hipótesis conceptual que subyace a este trabajo es la posibilidad de establecer una relación mucho más rica entre praxis histórica y praxis científica. Sacralizar las prácticas sociales de los profesores sería un error tan grave como el despreciarlas por su irrelevancia, su carácter plebeyo o contradictorio.

He aquí pues algunas razones por las que quizá valga la pena investigar el pasado próximo y el presente de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

II. ALGUNAS NOTAS SOBRE QUIÉNES Y QUÉ SON LOS MRPs.

En este contexto es en el que nos proponemos estudiar los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ellos se autodefinen como "producto de una evolución histórica y de un posicionamiento crítico frente a la realidad educativa de cada momento [donde] cada colectivo ha seguido un ritmo peculiar dependido de su propio proceso de maduración y de la realidad concreta de su espacio de actuación" (II Congreso de MRPs, Gandía 1989, p.139).

Los Movimientos de Renovación Pedagógica aparecen en todo el Estado español como formas de autoorganización de un sector del profesorado de claro matiz progresista, que a lo largo de la última década ha tratado de incidir en las prácticas de los profesores y en la política educativa de este país. El ser una organización basada en el voluntariado, en un cierto espontaneísmo y en la defensa a ultranza de su autonomía, son algunos de los rasgos que mantienen hasta la actualidad.

Surgen en una etapa ciertamente convulsa del movimiento de enseñantes y de la sociedad española en general. Bastaría enumerar la cantidad y la intensidad de los conflictos en la enseñanza durante este período para darse cuenta de ello. Empiezan a configurarse a final de los años setenta, teniendo, inicialmente, un carácter semiclandestino preocupados fundamentalmente por dar respuestas a los problemas socio-políticos y sindicales de la enseñanza así como suplir las deficiencias de reciclaje y formación del profesorado no cubiertas por la Administración.

En un segundo momento, una vez aprobada la Constitución desaparecen progresivamente los elementos socio-políticos y, entran en una etapa donde los temas educativos y de profesionalización de los docentes ocupan un papel central. Entran en un periodo de normalización manteniendo encuentros anuales que, de alguna forma, ponen de manifiesto la estabilidad e institucionalización del movimiento.

Esta institucionalización se consolida en torno al año 1983 con la celebración del I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Pero

el I Congreso marca también el inicio de una actitud crítica hacia el MEC y un progresivo alejamiento desigualmente seguido en los distintos MRPs del Estado.

A partir de que el Ministerio y las distintas Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas inician políticas de formación permanente del profesorado obligan a los Movimientos de Renovación Pedagógica a replantearse cuál es el espacio de su actuación, su viabilidad y justificación. De tal forma que en el X Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica celebrado en Granada en diciembre de 1987 se diagnostica la situación como:

- * de debilidad estructural y organizativa
- * falta de reflexión propia
- * agotamiento del modelo de actuación
- * dificultad para incorporar a los compañeros jóvenes

El momento actual podría definirse como de cierta recuperación al hilo del debate sobre la Reforma del Sistema Educativo, manteniendo la discusión y la incertidumbre sobre su identidad y su futuro.

III. *¿QUÉ INVESTIGAR DE LOS MRPs?: INTERROGANTES E HIPÓTESIS.*

Después del preámbulo hecho hasta aquí, trataré de precisar el trabajo de tesis doctoral que pretendo abordar. Será un intento de análisis de los Movimientos de Renovación Pedagógica en nuestro contexto histórico. Un intento de reconstrucción de las señas de identidad de este movimiento. Más en concreto y restringiendo la amplitud del tema así formulado, trataré de estudiar el modelo que los MRPs han articulado y utilizado con respecto a la formación del profesorado.

No se trata de hacer un estudio de los MRPs en el Estado español, cuestión que desbordaría las posibilidades de esta tesis, sino que se estudiarán los MRPs en Canarias, aunque se investigarán las conexiones entre estos y los MRPs del Estado.

Tampoco se trata de hacer un estudio histórico, en sentido estricto, de los Movimientos de Renovación Pedagógica en el Estado español o en Canarias. Se trataría, más bien, de recuperar o reconstruir la memoria histórica, sobre el tema propuesto, en el espacio de los textos escritos, y en los espacios vacíos que esos textos dejan entre sí. Pero además sería un intento de recuperación o búsqueda de la "memoire longue" de la que hablaba Suzanne Citron. Es decir, la memoria del grupo, que abarca el espacio de su vida cotidiana, la memoria antropológica no escrita sino relatada y vivida por los propios protagonistas. En definitiva:

Reconstruir el papel que han jugado los MRP
desde su nacimiento, a finales de los años setenta,
hasta la fecha respecto a la formación de profesores
y la reinterpretación, la visión que los propios profesores tienen sobre el
tema: El modelo de formación
desde la perspectiva de significación de los profesores.

A partir de aquí el número de interrogantes que se abre es muy amplio. Trataré de organizarlos en torno a cuatro niveles:

PRIMER NIVEL: Cuestiones relativas a la existencia de un marco teórico con capacidad para interpretar las aportaciones de los MRP y sus concepciones en torno a la formación del profesorado:

- * ¿Qué teorías y modelos disponibles en la literatura especializada pueden servir de marco interpretativo para analizar las aportaciones de los MRP?
- * ¿Qué aportan sobre el particular las perspectivas racionalista, práctica, crítica?

SEGUNDO NIVEL: Cuestiones relativas al contexto, surgimiento y evolución de los MRP:

- * ¿Cuándo, cómo, por qué surgieron los Movimientos de Renovación Pedagógica? ¿Quiénes eran?

- * ¿Cómo evolucionaron? (fases que se pueden identificar: clandestinidad?, reivindicativa, de profesionalización, reconstrucción-crisis (búsqueda de nuevas señas de identidad)
- * ¿Cuál ha sido su filosofía, su manera de entender la escuela? ¿Desde qué claves ideológicas explícitas lo han hecho?
- * Situación actual del movimiento y expectativas de futuro.
- * ¿Qué relación existe entre los MRPs y sociedades de profesores y otros movimientos posteriores?. Cuándo surgen éstos y qué aportan?
- * ¿Cuál es la estructura interna de los MRPs en Canarias, por qué tipo de normas se rigen, cómo sienten la identidad dentro de Tamonante?
- * ¿Qué grupos se han consolidado o no? ¿Qué corrientes o alternativas subsisten?: constructivista, freinetianos, activistas, feminista. ¿Cómo subsisten dentro del movimiento?, ¿cómo mantienen la afinidad?
- * Los comportamientos, el discurso, las formas de organización ¿cómo son? ¿hasta qué punto son elementos rituales?
- * ¿Sólo profesores de EGB? Qué sectores de Medias? Por qué?
- * ¿Qué ha supuesto para los MRPs la incorporación de profesores con estudios superiores: pedagogía, psicología? ¿Tiene esto que ver con el cambio de actitud (cuándo?) de los MRPs hacia las teorías de corte más universitario? ¿Qué grado de colaboración existe?
- * ¿Qué conflictos han movilizado al profesorado durante el período descrito: ¿en qué medida afectan estas movilizaciones al tema de estudio? vg.: El Estatuto del Profesorado y la carrera docente, producen una de las movilizaciones más largas y duras del profesorado. Parece evidente que una estructura jerarquizada y meritocrática se opone a una concepción más abierta de la FFP que mantienen los MRPs.
- * ¿Cuál ha sido la influencia en los MRPs del contexto y de la evolución política general y de las políticas educativas y de formación del profesorado, en particular?

TERCER NIVEL: Cuestiones relativas al modelo teórico que se desprenden del análisis textual de los MRPs.

- * ¿Cuál es el modelo de perfeccionamiento del profesorado que subyace a los planteamientos de los MRPs?
- * ¿Cuál es su naturaleza, dimensiones, elementos? ¿Qué estrategias proponen? ¿Cómo se articulan?

* ¿Cómo ha evolucionado ese modelo desde el origen de los MRPs hasta la actualidad?

* ¿Podemos hablar con propiedad de un modelo teórico/declarativo/proposicional o de varios modelos?

CUARTO NIVEL: Cuestiones relativas a cómo reinterpretan los agentes (profesores que están o ha estado dentro del movimiento o que trabajan en colectivos vinculados al mismo) el modelo formal de formación de los MRPs desde su propia experiencia. Cómo viven su propia profesión los profesores comprometidos en los MRPs?

* ¿En qué medida el modelo formal, declarativo coincide con el experiencial?

* ¿En qué medida se abandona, se reformula?

* ¿Qué representaciones lo conforman? ¿Qué consistencia tienen?

* ¿Qué impacto sobre la práctica han tenido los Movimientos de Renovación Pedagógica? ¿Cómo lo ven sus propios protagonistas?

* ¿Qué niveles de impacto seleccionamos?: ¿la práctica política?, ¿nivel de curriculum prescrito (materiales alternativos)?, ¿curriculum moldeado?, ¿Curriculum en acción?

* ¿En qué medida los MRPs suponen un potencial de reflexión para teorizar y analizar prácticas? ¿El conjunto de visiones y declaraciones configuran un modelo de formación?

Estos cuatro niveles de cuestiones configuran un ámbito problemático, a partir del cuál voy a formular una serie de hipótesis, no excesivamente concretas, pero suficientemente comprensivas como para que sirvan de orientación en el inicio del trabajo.

HIPÓTESIS:

* Es posible definir modelos teóricos de formación a partir de los propuestas y de las prácticas de los MRPs. Estos modelos teóricos tienen carácter fundamentalmente proposicional, ofrecen conceptualizaciones para organizar, visualizar, dar sentido, propiciar comunicación sobre experiencias complejas y proporcionar, por otra parte, elementos críticos para el desarrollo profesional. Estos modelos teóricos son el resultado de prácticas, experiencias y vivencias de los propios profesores.

* Los MRPs suponen un intento de transformar las condiciones concretas de la enseñanza desde el propio profesorado y desde la propia práctica. Suponen también un intento de transformar las condiciones sociopolíticas que condicionan la práctica educativa. Esto implica la existencia de un modelo de profesor capaz de asumir tareas de emancipación.

* Los MRPs son, en realidad, instrumentos de autoformación del profesorado, condicionados históricamente. No sólo tienen "un modelo de formación", los MRPs son en sí mismos un modelo.

* Los modelos de formación de los MRPs han de interpretarse desde una perspectiva política. A su vez, tanto la política en general, como la evolución de las políticas educativas suponen contextos explicativos de alguno de los rasgos de esos modelos tanto a nivel estatales como a nivel canario.

* El proceso de reconstrucción está impregnado de elementos verbales que juegan un carácter ritual y de proposiciones que ponen de manifiesto una cierta "mística por la identidad cultural". El eslogan !Por la escuela Pública Canaria! es una construcción difícil de desentrañar, una mezcla de elementos objetivables y otros de corte afectivo.

IV. *UN POSIBLE ESQUEMA PARA EL DESARROLLO DE LA TESIS*

PRIMERA PARTE

1. MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

OBJETO: Establecer un marco teórico lo suficientemente amplio y comprensivo que sirva para interpretar las distintas propuestas de formación.

*. Revisión teórica de los distintos modelos de formación disponibles en la actualidad en la literatura especializada: supuestos, procedimientos, contexto histórico en el que nacen; estudio de autores.

*. Identificación de modelos teóricos, epistemológicos sobre formación de profesores disponibles en la actualidad: modelos racionalistas, modelos prácticos, modelos críticos.

2. CONTEXTO, ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LOS MRPs.

2.1. CONTEXTO HISTÓRICO DE SURGIMIENTO DE LOS.

OBJETO: El surgimiento, consolidación y expansión de los MRPs debe ser explicado en el contexto y evolución política, social y educativa en el Estado español y en el contexto de las políticas y estrategias de formación del profesorado durante cada una de las etapas o períodos desde su aparición hasta la actualidad: -dictadura; -dictablanda; -transición democrática; -consolidación institucional, (?)

*. Contexto y evolución política de la sociedad española de la época: Fin de la Dictadura; Transición; Constitución y llegada del PSOE...

*. Contexto y evolución de las políticas educativas del periodo:

- * Ley General de Educación;
- * La política educativa de la UCD y la LOECE (5/1980, de 19 de Junio; ver también debate parlamentario de la Ley en el Boletín de la Cortes; Sentencia del Tribunal Constitucional sobre la LOECE...
- * La Política Educativa del PSOE: LODE, Reforma y LOGSE...
- * La política de las Comunidades Autónomas con referencia especial a la política educativa de los dos gobiernos autónomos: el "Pacto de Progreso" y su política educativa y el "Pacto de Canario" y su política educativa.
- * Conflictos, movilizaciones y Movimientos de Renovación Pedagógica

*. Todos estos epígrafes han de ser estudiados también desde las posiciones mantenidas por los MRPs.

2.2. ORÍGENES Y EVOLUCIÓN DE LOS MRPs.

OBJETO: Estudio de la singularidad histórica de los Movimientos de Renovación Pedagógica en el Estado español y en concreto en Canarias. Averiguar cómo en nuestro contexto se produce este movimiento y el flujo de cambio que supone. El papel que juegan los MRPs como agentes colectivos de cambio y autoformación.

* Los MRPs en el Estado español y sus propuestas de formación de profesores. Los MRPs y la innovación curricular. Identificación de los principios y bases teóricas de la filosofía de estos colectivos a nivel local y europeo (Movimiento Cooperativo italiano: Alfieri, Tonucci, Lodi...)

* Los MRPs en el Estado español y su conexión con los MRPs canarios.

* Los Movimientos de Renovación Pedagógica en Canarias: su evolución histórica, sus características generales y sus rasgos diferenciales.

3. MODELOS SUBYACENTES DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.

OBJETO: Averiguar cuáles son las claves teóricas del modelo de formación de los MRPs, las concepciones teóricas y conceptuales que se desprende de los capítulos anteriores y del análisis textual. Estudio del "ethos" de los MRPs en relación a la formación del profesorado.

* Modelos subyacentes de formación en los MRPs. Definir los rasgos de el/los modelos encontrados, sus componentes, estructura, contexto, estrategias utilizadas, persistencia, etc.

SEGUNDA PARTE

4. NATURALEZA, EVOLUCIÓN E IMPACTO EN LA PRACTICA DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DE LOS MRPs. RECONS-

TRUCCIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS PROTAGONISTAS.

OBJETO: Si en el capítulo anterior hemos identificado el o los modelos proposicionales, declarativos de formación de los MRPs, en el presente trataremos de contrastar ese modelo teórico con las visiones que sobre ese modelo tiene el conjunto de agentes, es decir, relacionar el modelo formal con el modelo experiencial. Trataremos de identificar las distintas perspectivas en la reconstrucción de las claves experienciales

Para ello se realizarán cuatro estudios. En cada uno habrá que hacer un diseño específico. Señalo ahora solamente su objeto:

* ESTUDIO PRIMERO: Reconstrucción del modelo por agentes que han intervenido de forma sostenida en el movimiento, "líderes" históricos.

* ESTUDIO SEGUNDO: Reconstrucción del modelo por colectivos que se han mantenido dentro de los MRPs durante un período largo de tiempo.

* ESTUDIO TERCERO: Estudio de los niveles de práctica donde han incidido los MRPs: nivel de decisiones políticas.

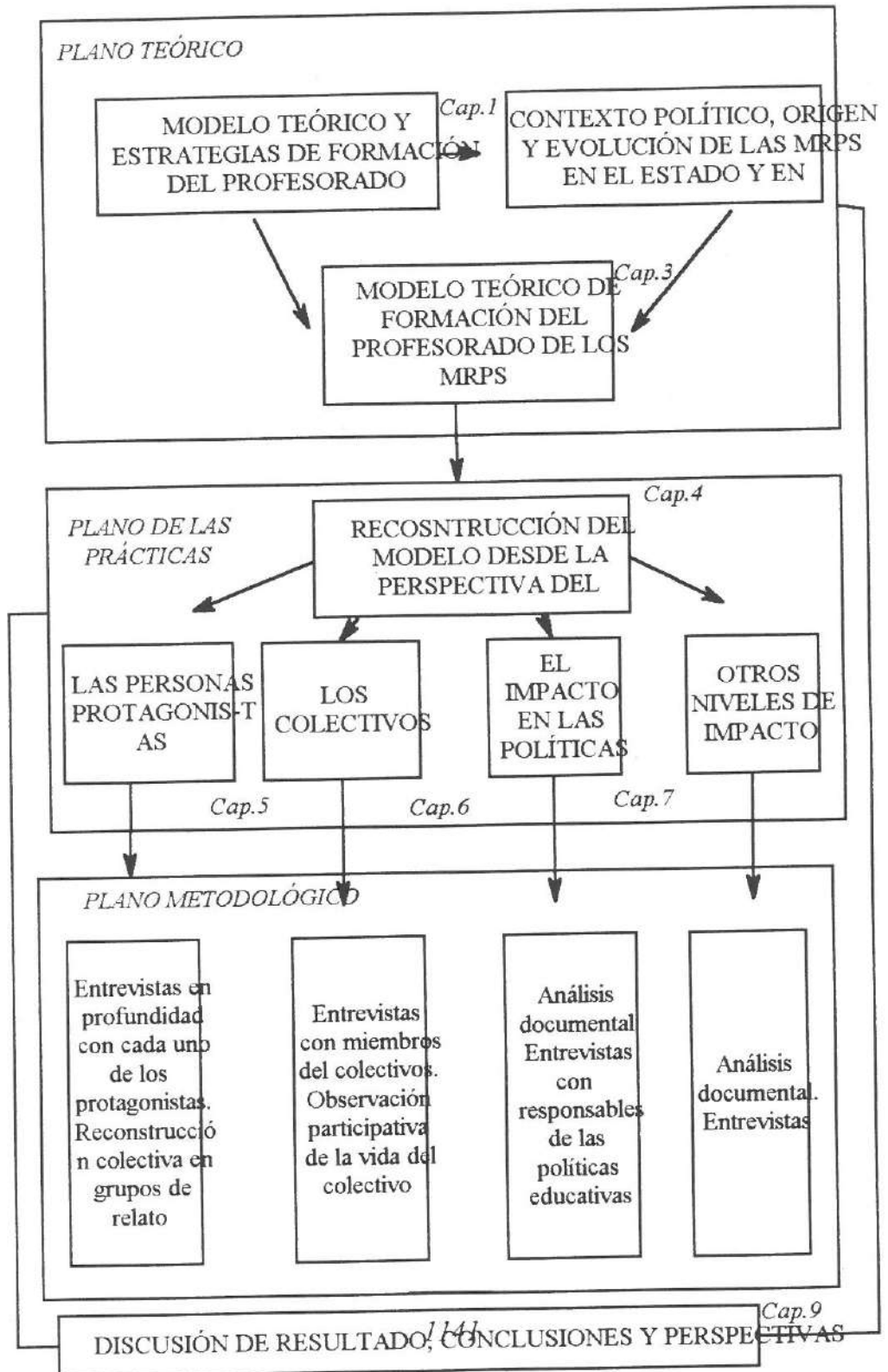
* ESTUDIO CUARTO: Nivel de curriculum presentado (textos, materiales); nivel de curriculum moldeado;...Nivel de curriculum en acción: impacto en la práctica de las escuelas de la concepciones defendidas por los Movimientos de Renovación Pedagógica.

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Tendremos un modelo conceptual y la reconstrucción práctica de ese modelo. En las conclusiones habrá que establecer su identidad o no y en qué medida se verifican el resto de las hipótesis; qué nuevas perspectivas se aportan, cuál es su validez y viabilidad en la actualidad; qué nuevos aspectos de reflexión aportan; etc.

APÉNDICE: 32

DIAGRAMA DEL MARCO CONCEPTUAL DE LA TESIS



APÉNDICE: 33

FUENTES DOCUMENTALES:

Relación de documentos "de" los MRPs del Estado

- Rosa Sensat (1971). Rosa Sensat. [referencia históricas de la Asociación de Maestros Rosa Sensat de Barcelona]. Documento mecanografiado. (25)
- 1975—
- Escola d'Estiu de Barcelona (1975). Per una Nova Escola Pública. Declaració de la X Escola d'Estiu de Barcelona. *Perspectiva Escolar*, 4, 1-12.
- 1976—
- Escola d'Estiu de Barcelona (1976). Per una Escola Pública Catalana. Declaración de l'XI Escola d'Estiu de Barcelona. *Perspectiva Escolar*, 10, 1-9.
- Acción Educativa (Febrero, 1976). Memoria de Acción Educativa. Madrid. (Doc. mecanografiado) (22).
- 1978—
- APEVEX (julio 1978). *Dossier III Escuela de Verano de Extremadura* (Pional). Zafra. (229).
- Irmandades da fala da Galiza e Portugal (Secção Educação e Progresso de Pedagogia-MRP) (Septiembre, 1978). Escola de Verão. III Jornadas Ibéricas de Inovaáo Pedagógica. (Programa). (2).
- 1979—
- Colectivos Pedagógicos de Asturias (1979). *Dossier III Jornadas Pedagógicas de Asturias. 27 agosto -1 septiembre 1979*. Colectivo pedagógico de Asturias. Aviedo. (60).
- *MRP Andalucía (?) (Abril, 1979). Conclusiones de las II Jornadas de Primavera de Córdoba. (Doc. mecanografiado). (6).
- Colectivo de Pedagogía Popular de Sevilla y Colectivo de Aljarafe (1979). Escuela de Verano. Sevilla. (Programa). (49).

- *Confederación MRPs (1979). Documento de la I Jornada Estatal de Renovación Pedagógica. Almagro, 30 de abril de 1979. (Doc. mecanografiado). (2)
- Programa Escola d'Estiu (1979). Sisena. Escola d'Estiu de Sabadell. (Programa). (21).
- Escuela de Verano de la Región Murciana (1979). II Escuela de Verano de la Región Murciana. (Programa). (12).
- Escuela de Verano de la Región Murciana (1979). Dossier II Escuela de Verano de la Región Murciana. (Doc. mecanografiado). (96).
- STEI (1979). *Escola d'Estiu 1979*. (Programa). (27).
- Acción Educativa (1979). *IV Escuela de Verano*. Madrid. (Programa). (75).
- APEVEX (1979). *IV Escuela de Verano de Extremadura*. Comisión Gestora de la Escuela de Verano de Extremadura. (Dossier) (198).
- APEVEX (1979). *IV Escuela de Verano de Extremadura*. Informe de la comisión Gestora. (11).

—1980—

- Concejo Educativo de Castilla-León (Febrero, 1980). *IV Encuentro de Enseñantes de Castilla-León. Resumen y conclusiones de las Ponencias*. Avila. (24)
- Acción Educativa (Abril, 1980). *Bolatin Informativo*, 4. (18).
- Confederación MRPs. (Mayo, 1980). Información sobre III Jornadas de Encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Sevilla. (Manuscrito). (5)
- Acción Educativa (1980). *Quinta Escuela de Verano de Madrid, 2 al 11 de Julio*. (Programa). (35).
- Acción Educativa (Octubre, 1980). *Boletín Informativo*, 9-10. (Resumen tema general 5ª Escuela de Verano de Madrid). (34).
- SITRE, CCOO, FETE, SPE (1980). Segunda Escuela de Verano de Albacete. (Programa. Tríptico).
- CCOO, CNT, STERM, UGT, MCEP y Alumnos EUP Murcia (1980). III Escuela de Verano de la Región Murciana. (Programa. Tríptico).
- CCOO, CNT, STERM, UGT, MCEP y Alumnos EUP Murcia (1980). *Dossier III Escuela de Verano de la Región Murciana*. (111).
- Rosa Sensat (1980). *Escola d'Estiu 1980. Barcelona-Bellaterra. 1-11 juliol*. (Programa). (86).
- APEVEX (Noviembre, 1980). Estatutos de la "Asociación pedagógica Escuela de Verano de Extremadura". (Doc. mecanografiado). (5).
- FETE-UGT, CCOO, UFSTEG (1980). *II Escola de Vran. Vigo*. (Programa). (21).
- Colectivo de Pedagogía Popular de Sevilla (1980). (2ª) Escuela de Verano de Sevilla. (Programa). (43).

- Colectivo Pedagógico de Asturias (1980). *IV Jornadas Pedagógicas de Asturias*. Aviedo. (Programa). (28).
 Concejo Educativo (1980). III Escuela de Verano de Castilla-León. (Programa). (38).
 Adarga (1980). II Escuela de Verano de León. (Triptico).

—1981—

- MRPs. (Mayo, 1981). III Encuentro Estatal de Escuelas de Verano y Movimientos de Renovación Pedagógica. Sevilla. (Documento final). (4)
 MRPs. (Mayo, 1981). Funciones y competencias de los Colectivos de Renovación Pedagógica. Documento aprobado en el III Encuentro Estatal, presentado por APEVEX. (3).
 Programa Escola d'Estiu (1981) de Batxillerat de Catalunya
 Concejo Educativo de Castilla León (1981). *Programa de la IV Escuela de Verano de Castilla-León*. (39).
 MRP "Escola d'Estiu del País Valencià (1981): *VI Escola d'Estiu del País Valencià*. (Programa). (66).
 EVERI (1981). *II Escuela de Verano de la Rioja*. (Programa). (10).
 EVERI (1981). *Resumen de la EVERI-81*. (Documento de balance). (56).
 APEVEX (Junio, 1981). VI Escuela de Verano de Extremadura. (Carta). (1).
 APEVEX (1981). VI Escuela de Verano de Extremadura. (Programa). (12).
 EVA (1981). V Jornadas Pedagógicas: por una escuela pública popular y aragonesa. (Programa). (27).
 EVA. (Julio, 1981). *Al Rebullón*. Boletín Informativo, n° ?
 MRP Aula Libre. (Junio, 1981). *Aula Libre. Por una práctica libertaria de la enseñanza, n° 20*. (7).
 STEM (1981). *IV Escola per a ensenyants*. (Programa). (11).
 CCOO, CNT, STERM, FETE-UGT y Alumnos EUP Murcia (1981). IV Escuela de Verano de la Región Murciana. (Programa). (38).
 Adarra (1981). *V Jornadas Pedagógicas de Euskadi*. (Programa). (36).
 Asociación Socio-pedagógica Galega (1981). V Xornadas do Ensino de Galiza. (Programa). (8).
 Rosa Sensat (Junio, 1981) *Perspectiva Escolar*. "10 anys, 10, de la Ley de Educación", n° 56. (60).
 *Grupos Pedagógicos, MCEP (1981). III Jornadas pedagógicas de Jaén: Hacia una escuela popular. (Programa). (12).
 Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (1981). *Escuela de Verano, Sevilla*. (Programa). (57).

- SITRE, CCOO, FETE, SPE (1980). 3ª Escuela de Verano de Albacete: ¡Por una escuela al servicio del pueblo!. (Programa). (21).
- *Colectivo Pedagógico de Asturias (1981). V Jornadas pedagógicas de Asturias: Hacia una Escuela transformadora. (Hoja informativa) (4).
- Colectivo Pedagógico de Asturias (1981). *Programa de la V Jornadas pedagógicas de Asturias*. (70).
- *Colectivo Pedagógico de Asturias (1981). Informe del Colectivo Pedagógico de Asturias. (Doc. mecanografiado). (3).
- *Colectivo Pedagógico de Asturias (1981). Informe del Colectivo Pedagógico de Asturias: "La organización de los Movimientos de Renovación pedagógica". (Doc. mecanografiado). (4).

—1982—

- Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (Enero, 1982). *I Jornadas de Alfabetización de Adultos y de Cultura Andaluza*. Sevilla. (Programa). (4)
- Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular y Sociedad Andaluza de Profesores de matemáticas "Thales" (Enero, 1982). II Jornadas sobre aprendizaje de las matemáticas. (Programa), (4).
- *Adarra-Nafarroa (Marzo, 1982). *Boletín* [sobre el pene de Etxarri]. (44).
- MRP "Aula Libre" (Abril, 1982). Aula Libre. Investigación. (Revista). (8).
- Escola d'Estiu del Vall del Ges (1982). *Escola d'Estiu d'Osona*. (Programa). (29).
- Acción Educativa (Noviembre, 1982). Boletín Informativo, nº 17. Realidad y ficción en la reforma de las enseñanzas medias. (55).
- Acción Educativa (1982). *7ª Escuela de Verano*. (Programa). (50).
- STEM, (1982). *V Escola per a Ensenyants, Estiu 82*. (Programa). (11).
- ASPG (1982). Na procura dum ensino galego. *Boletín Informativo da ASPG*. (12).
- Associació de Mestres "Rosa Sensat" (abril, 1982). IV Trobada de Moviments de Renovació Pedagògica. *Perspectiva Escolar*, 64, 49-50.
- Associació de Mestres "Rosa Sensat" (abril, 1982). La carrera docente. Documento presentado al IV Encuentro de MRPs, Donosti, marzo de 1982. (Doc. mecanografiado, seguido de un anexo con un artículo de Pilar Benejan sobre "La formación de los maestros"). (15).

—1983—

- Acción Educativa (Abril, 1983). Modelo de Escuela Pública. *Boletín Informativo*, 16, 5-9.

- Acción Educativa (Abril, 1983). Palabras del Ministro de Educación en el Encuentro de Salamanca. *Boletín informativo*, 20, 22-30.
- STEM (1983). *VI escola per a ensenyants. Estiu 1983*. (Programa). (11).
- Nova Escola Galega (1983). *Boletín interno*, 14. (38).
- Acción Educativa (Octubre, 1983). *Boletín informativo*, 22.
- Acción Educativa (Diciembre, 1983). *Boletín informativo*, 23.
- MRPs. (1983). Resumen de los Encuentros de Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado Español [1° al 5°]. (Doc. mecanografiado). (17).
- MRPs (Mayo, 1983). V Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica. Madrid. 2ª Sesión de trabajo. (Doc. mecanografiado). (1).
- MRPs (1983). Resumen de los Encuentros [1° al 5°] de MRPs del Estado español. Doc. mecanografiado.
- Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet (Mayo, 1983). Características y objetivos de los Movimientos de Renovación Pedagógica. (Doc. mecanografiado presentado al I Congreso). (6)
- MRPs (1983). Acta de la reunión de la Comisión organizadora del I Congreso. 27 al 29 de octubre de 1983. (Doc. mecanografiado). (13).
- Colectivo de Cataluña (Octubre, 1983). De la Escuela privada a la Escuela Pública Catalana. (Doc. mecanografiado. ¿Para el I Congreso de MRPs?). (11).
- MRP Sevilla (Octubre, 1983). Las Escuelas de Verano: ¿ocio o negocio?. (Doc. mecanografiado). (4).
- Asociación de Antiguos Alumnos de la EU de Profesorado de EGB, Córdoba (1983). Aportaciones a los Movimientos de Renovación Pedagógica. (Doc. mecanografiado). (4).
- Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (1983). Celestin Freinet y los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ponencia presentada al I Congreso de MRP. (Doc. mecanografiado). (6).
- MRPs (1983). I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. La renovación pedagógica para la Escuela Pública. (Diseño del Congreso. Doc. mecanografiado). (10).
- MRPs (1983). *I Congreso de MRPs. Ponencias y comunicaciones*. Barcelona, 5 al 10 de diciembre de 1983, Tomos I y II, Diputación de Barcelona.
- MRPs (Diciembre, 1983). Hojas informativas del I Congreso de MRPs, nº 1, 2, 3, 4, 5 y 6. (Doc. impreso). (22).
- MRPs. (Diciembre, 1983). I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Las lenguas en el Congreso. (Doc. impreso). (2).
- MRPs (Diciembre, 1983). Listado de Movimientos de Renovación Pedagógica y listado de revistas educativas. I Congreso. (Doc. impreso). (4).

- MRPs (Diciembre, 1983). Cuestionario participantes congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Barcelona. (4).
- CEPEPC. (1983). Estatutos del Col·lectiu d'Escolares per l'Escola Pública Catalana. (Doc. impreso). (4).
- MRP Aula Libre y EVA. (1983). *Lección de la Paz*. Unidad didáctica. (Doc. impreso). (22).
- Cooperativa "Aula Libre" Manifiesto. (Doc. impreso). (1).
- MRPs (1983). Borrador de conclusiones del I Congreso de MRP. Barcelona. (Doc. mecanografiado). (38).
- MRPs (1985). *Conclusiones del 1º Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica*. (520).
- MRPs (Diciembre de 1993). Proyecto de resolución en solidaridad con un represaliado. (Doc. mecanografiado). (1).
- MRP "Adarra" (1983, I Congreso?). Los Movimientos de Renovación Pedagógica en el momento actual. Doc. mecanografiado.
- Colectivo "Escuela Abierta"[Comisión de gestión de centros]. (1983). Congreso de Barcelona: La gestión colectiva hoy. (1).
- Colectivo "Escuela Abierta". (1983). I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. *Aula Abierta*. (1)
- MRPs (1983). Valoración del I congreso de Movimientos de Renov. Ped. (Doc. mecanografiado firmado por 12 Movimientos). (2).
- Acción Educativa (1983). Valoración de Acción Educativa del Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. (Doc. mecanografiado). (3).
- Associació Il·lenca de Renovació Educativa (1983). Valoración del Congreso. (Doc. mecanografiado). (2).
- Escuela de Verano de Aragón. (1983). Valoración del I Congreso de MRPs. (Doc. mecanografiado). (5).
- Concejo Educativo de Castilla y León. (Diciembre, 1983). Valoración que hace la Comisión Regional de Concejo Educativo del Primer congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. (Doc. mecanografiado). (3).
- Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (Diciembre, 1983). Valoración del "Primer Congreso de MRP- Barcelona". (Doc. mecanografiado). (4).
- EVERI (1983). Valoración del Congreso de MRP de la Escuela de Verano de la Rioja. (Doc. mecanografiado). (2).
- EVERI (1983). Jornadas de política educativa. Análisis de las conclusiones del I Congreso de Movimientos de Renovación pedagógica de Barcelona. (Doc. mecanografiado). (10).

- MRPs (Diciembre, 1983). Acta de la reunión de la Comisión organizadora del I Congreso, celebrada en Madrid el 28 de diciembre de 1983. (Doc. mecanografiado). (9).
- MRPs (Septiembre, 1983). Acta de la Comisión organizadora del I Congreso de MRPs, ampliada con representantes de la Comunidades Autónomas, 23 y 24 de septiembre de 1993. (Doc. mecanografiado). (13).
- MRPs de Catalunya (1983). Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Roses, 1983. En *Moviments de Renovació Pedagògica. Materials 1981-1989*. Barcelona. Diputació de Barcelona, Area d'Educació, pp.13-46.
- MRPs de Catalunya (1983). Característiques i objectius dels Moviments de Renovació pedagògica. Ponència presentada pel Casal del Mestre en Santa Coloma de Gramenet.
- Diputació de Barcelona (1983). *Escola d'Estiu (1914-1936). Edició Facsimil dels Programes i Cròniques*. [Con motivo del] I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica. (294).
- MRPs (Octubre, 1983) Acta de la reunión de la Comisión Organizadora del I Congreso con el MEC. (Doc. mecanografiado, incompleto). (1).
- MRPs (1983). Normas orientativas para la organización del trabajo previo y propio del Congreso. (Doc. mecanografiado). (1).

—1984—

- MRPs de Catalunya (1984). "Defensem l'ensenyament públic i la seva qualitat"

—1985—

- MRPs. (1985) Los Movimientos de Renovación Pedagógica ante la Reforma educativa. Documento de trabajo para el VIII Encuentro Estatal de MRPs . Murcia. Doc. mecanografiado.
- MRPs (1985). *Conclusions del I Congreso de MRPs*. Barcelona.
- MRPs (1985). La Escuela Pública y la organización de los Movimientos de Renovación pedagógica. VII Encuentro Estatal de MRPs. Cáceres, 16 al 19 de marzo de 1985. Doc. mecanografiado. [contiene diversas aportaciones de MRPs].
- MRPs (1985). III Encuentros [Estatales] de Movimientos de Renovación Pedagógica de las Enseñanzas Medias. Miranda de Ebro, 20-22 de abril. Doc. mecanografiado.
- MRP "Adarra" (febrero, 1985). La Reforma de la enseñanza en la perspectiva de la Escuela Pública y papel de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Doc. mecanografiado.

MRPs de Catalunya (1985). Documento de trabajo. Los movimientos de Renovación pedagógica ante la Reforma Educativa. VII Encuentro de los MRPs.

MRPs de Catalunya (1985). A diez años del documento "Per una nova escola pública".

MRP Escola d'Estiu del País Valencià (1985). *Materials per ala investigació. 10 anys d'escola d'estiu.*

—1986—

MRPs (1986). IX Encuentro Estatal de MRPs. Documento de trabajo. Calvià, 6,7,8 de diciembre de 1986. Doc. mecanografiado.

MRPs de Catalunya (1986). Document d'Escola Pública, II Jornades de MRPs a Catalunya. Lleida. En *Moviments de Renovació Pedagògica. Materials 1981-1989*. Barcelona. Diputació de Barcelona, Area d'Educació, pp.47-83.

Avantprograma (1986) Seminari : La Gestió de l'Escola i el Nou Ordenament Legal. Moviment Educatiu del Maresme.

Avantprograma (1986) Seminari: Projecte Educatiu i Renovació Pedagògica. Moviment Educatiu del Maresme.

MRPs de Catalunya (1986). Document d'Escola d'Estiu LLeida, febrer-març del 1986.

Programa Escola d'Estiu (1986). Escola d'Estiu del Maresme.1- 11 de juliol.

Programa MRPs de Catalunya (1986/87). ¡Renovació Pedagògica a les Escoles de Santa Coloma de Gramenet.

Coordinadora de MRPs de Andalucía (1986). I y II Encuentros de la Coordinadora de MRPs e Andalucía. Coordinadora de MRPs de Andalucía.

—1987—

MRPs de Catalunya (1987). Model de Pla Unitari Institucional proposat per: ICEs de les Universitats Catalanes.

MRPs de Catalunya (1987). Projecte de zones escolars per a l'escola rural. Banyoles. En *Moviments de Renovació Pedagògica. Materials 1981-1989*. Barcelona. Diputació de Barcelona, Area d'Educació, pp. 85-104.

Avantprograma Quantes jornades internacionals d'aprenentatge llibertari.(1987). Federació d'Ensenyament de Catalunya.

Programa Especial Escola d'Estiu 1987.

Secretariat d'Escola Rural (1987). Projectes de zones escolars per a l'escola rural, Barcelona. Federació de MRPs de Catalunya, Abril.

EVA (Julio, 1987). XI Jornadas: Por una escuela pública, Popular y Aragonesa. Programa. (13).

—1988—

Confederación MRPs (1988). *Hacer entre todos la escuela de todos. Conclusiones.* X Encuentro Estatal de MRPs. Granada.

"Adarra" (25, abril, 1988). Carta a Tamonante ofreciendo fondo bibliográfico para EVC.

MRPs de Catalunya (1988). La formació permanent del professorat. En *Moviments de Renovació Pedagògica. Materials 1981-1989*. Barcelona. Diputació de Barcelona, Area d'Educació, pp. 105-119.

Federació de MRPs de Catalunya (1988). Formació del professorat, document de treball. Barcelona.

MRPs de Catalunya (1988). Conclusion del seminari "Formación curricular y redefinición dels MRP". San Cugat del Vallès, Novembre de 1988.

Programa Escola d'Estiu (1988). Maresme.

Moviment Educatiu del Maresme (1988). 9ª Escola d'Estiu del Maresme del 4 al 15 de juliol de 1988.

Escola d'hivern curs 88-89. Casal del Mestre. Santa Coloma de Gramenet.

VIII Setmana de L'ensenyament. VI Setmana de cinema recreatiu (1988). Santa Coloma de Gramenet del 15 al 22 d'abril del 1988.

Coordinadora de MRPs de Andalucía (1988?). *Documentos-ponencias correspondientes a los III y IV Encuentros de la Coordinadora de MRPs de Andalucía*. Edita: Coordinadora de MRPs de Andalucía.

—1989—

MRPs de Catalunya (1989). III Jornades de MRPs de Catalunya. Salou. En *Moviments de Renovació Pedagògica. Materials 1981-1989*. Barcelona. Diputació de Barcelona, Area d'Educació, pp.

MRPs (1989). Conclusiones del II Congreso de MRPs. Gandía, 24 al 29 de abril de 1989. Edita, Mesa Estatal de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Avantprograma 2n. Sympòsium sobre L'Ensenyament de les Ciències Naturals (1989).

MRP Escola D'Estiu del País Valencià (1989). *Un curriculum para una escuela popular*. Valencia, MRP Escola D'Estiu del País Valencià

—1990—

- MRPs (1990). XI Encuentro Estatal de MRPs. Conclusiones. Donostia. Doc. mecanografiado.
- MRP Aula Libre (1990). *Aula Libre: Aportaciones desde la práctica educativa*. Huesca. Ed. Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre
- MRP Aula Libre (1990). 15 años intentando ser un puñado de pájaros contra la gran costumbre. *Aula Libre*, 50. Monográfico sobre el MRP.
- Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (1990). *Moviments de Renovació Pedagògica. Materials 1981-1989*. Barcelona. Diputació de Barcelona, Area d'Educació.
- MRPs de Catalunya (1990). VII Asamblea Ampliada. II Seminari de Formació. Platjad'Aro, 16-17 novembre, 1990. Doc. mecanografiado.
- Acción Educativa (1990). Nuestra opinión [Selección de editoriales del Boletín del movimiento desde 1979 a 1990].
- Acción Educativa (1990). Boletines de Acción Educativa, números 73, 77, 76, 80, 81

—1991—

- MRPs (abril, 1991) Los Movimientos de Renovación Pedagógica: qué son, que hacen, cómo actúan, cómo se organizan. Conclusiones del XII Encuentro Estatal de MRPs (Baños de Montemayor)
- MRPs de Catalunya (1991). Debats per la renovació pedagògica. Temes de Renovació Pedagògica, 4, 2-40.
- MRPs de Catalunya (1991). Una nova etapa per l'ensenyament obligatori. Conclusions de les Primeres Jornades organitzades conjuntament entre la Federació de MRP de Catalunya i els sindicats d'Ensenyament de CCOO, USTEC, STE's, UGT, CSC i CGT. Temes de Renovació Pedagògica, 4, 41-68.
- MRPs de Catalunya (1991). L'aplicació de la reforma a l'Escola Rural. Conclusiones de les VII Jornades d'Escola Rural. Temes de Renovació Pedagògica, 4, 69-87.

—1992—

- MRP "Adarra" (1992).
- MRP "Adarra" (1992).
- MRP "Adarra" (1992).
- MRP "Adarra" (18, enero, 1992). Carta de Adarra sobre el IV Encuentro Estatal de MRPs.
- MRP "Adarra" (1992). Adarra y el debate sobre el diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca. *Adartzale*, abril, 1-12.

- MRP "Adarra" (1992). Reflexiones desde Adarra sobre: El acuerdo político para el pacto escolar; El comienzo de la Reforma
- MRPs de Catalunya (1992). Projecte 100 Mesures.IV Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. *Temes de Renovació Pedagògica*, 8, 7-10.

—1993—

- MRPs. (1993). El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela. Ponencia base. XIV Encuentro Estatal de MRPs, Cuenca, 6-9 de mayo. Doc mecanografiado.
- MRPs. (1993). El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela. Conclusiones. XIV Encuentro Estatal de MRPs, Cuenca, 6-9 de mayo. Doc mecanografiado.
- MRPs. (1993). El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela. Manifiesto XIV Encuentro Estatal de MRPs, Cuenca, 6-9 de mayo. Doc mecanografiado.
- MRP "Adarra" (1993). Documento base para el debate sobre el papel de Adarra en la renovación pedagógica de la escuela.
- MRP "Aula Libre" Manifest. Primer Congrés de la Renovació Pedagògica. 8 de novembre de 1993.
- MRPs de Catalunya (1993). Moviments de Renovació Pedagògica: una mirada cap al futur. IV Jornades de MRPs de Catalunya. *Temes de Renovació Pedagògica*, 9, 3-30.
- MRPs de Catalunya (1993). Cent mesures per millorar l'enseyement. IV Jornades de MRPs de Catalunya. *Temes de Renovació Pedagògica*, 9, 31-90.
- MRPs de Catalunya (1993). VIII Jornades d'Escola Rural. *Temes de Renovació Pedagògica*, 10, 3-59.
- MRPs de Catalunya (1993). La Implantació de la Reforma a Catalunya. Poció dels Moviments de Renovació Pedagògica. Document número 2. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 3-15.
- MRPs de Catalunya (1993). Per un Horari i Jornada escolar: pedagògicament positius, laboralment raonables i socialment satisfactoris. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 17-33.
- MRPs de Catalunya (1993). El Professorat: el seu treball i la Renovació de l'Escola. Manifesgt de la XV Trobada de la Confederació de Moviments de Renovació Pedagògica. Cuenca, Maig de 1993. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 35-44.
- MRPs de Catalunya (1993). El Tractament dels valors des d'Una Perspectiva Intercultural. Mesa Específica de Educació Intercultural. Confederació de

- Moviments de Renovació Pedagògica. XIV "Encuentro" de MRPs, Cuenca, maig de 1993. *Temas de Renovació pedagògica*, 11-12, 45-71.
- MRPs de Catalunya (1993). *Els MRPs, capdavanters de la renovació*.
- Fedarcació de MRP de Catalunya (1993). *La implantació de la LOGSE a Catalunya. Posició dels Moviments de Renovació Pedagògica*. Document nº2, març de 1993.
- Marc Unitari de la Comunitat educativa. *Per un Horari i Jornada escolar: pedagògicament positius, laboralment raonables i socialment satisfactoris*. Butlletí informatiu 2. Febrer 1993.
- Avantprograma XVI Escola d'Estiu de Granollers. 28, 29 30 de juny i 1 de juliol de 1993.
- Avantprograma de l'Escola de Estiu del 93. Del 5 al 16 de juliol.
- E. P. METRE/a. Setembre 1993. Rosa Sensat, Associació de Mestres Rosa Sensat. (Convocatoria). Premio Rosa Sensat de Pedagogia 1993. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Avantprograma XIII Escola d'Estiu de Santa Coloma de Gramenet. 21 de juny al 2 de juliol de 1993.
- Avantprograma XII Escola d'Estiu del Ripollès. Del 5 al 9 de juliol de 1993.
- Avantprograma X Escola d'Estiu d'Urgell-Segarra. Del 5 al 10 de juliol del 2 al 8 de setembre de 1993.
- Avantprograma Escola d'Estiu del Masresme. Del 1 al 14 de juliol, 1993.
- Avantprograma XIV Escola d'Estiu de La Garrotxa. Del 23 al 27 d'agost.
- Avantprograma XV Escola d'Estiu de l'Alt Empordà. Del 30 d'agost al 6 de setembre de 1993.
- Avantprograma III Escola d'Estiu del Priorat. 9 i 10 de setembre de 1993.
- Avantprograma VII Escola d'Estiu de La Noguera. 6,7,8, 9 i 10 de setembre de 1993.
- MRP Escuela de Verano de Cuenca (1993). *Diez años de renovación pedagógica en Cuenca, 1983-1992*. Cenca, Edita EVECU.
- FCMRP (1993). Avantprograma. Primer Congreso de la Renovación Pedagógica 1993-1995.
- 1994—
- MRPs de Catalunya (1994). Carta a los MRPs. Colección dossiers Rosa Sensat
- MRPs de Catalunya (1994). *Les Ciències Socials. Una pas més. Perspectiva Escolar*, 182. Publicació de Rosa Sensat.
- MRP "Rosa Sensat" (1994). Manifiesto: por una escuela intercultural. I Congreso de la Renovación Pedagógica. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MRP "Rosa Sensat" (1994). Avantprograma Escola de Catalá per a adults. Hivern 93-94. Associació de Mestres Rosa Sensat.

CEMRP (1996). *Documentos Base. Núcleos de Debate 3er Congreso MRP.*

(Sin datación cronológica)

MRPs de Catalunya. *Perspectiva Escolar. Index Temàtic dels números 1-50.*

MRPs de Catalunya. *Moviment cooperatiu d'escola popular aportacio-ponencia: Moviments de Renovació Pedagògica.*

MRPs de Catalunya. *Formació Permanent del Professorat. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.*

Memoria Renovació Perspectiva Escolar 100.

Memoria l'Asociación de Mestres Rosa Sensat de Catalunya.

MRPs de Catalunya. *Avantprograma Primer Congrés de a Renovació Pedagògica de Catalunya.*

MRPs de Catalunya. *VI Escola d'Estiu. Casal del Mestre Santa Coloma de Gramenet. 25 de juny-4 de juliol.*

MRPs de Catalunya. *Escola de la Natura de LLombregueres de Baix.*

MRPs de Catalunya. *Els MRP: Capdavanters de la Renovació. Evolució del MRP.*

MRPs de Catalunya. *Folleto Associa'ns Amb Tu. Rosa Sensat.*

Avantprograma XV Escola d'Estiu del Penedès. Del 5 al 9 de juliol de 199?.

Avantprograma Escola d'Estiu de la Conca de Barberà. 199?.

Escola Universitaria de Formació de professorat d'E.G.B.

*APÉNDICE: 34

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA DEL SONDEO INICIAL¹ Septiembre de 1990

1. CUESTIONES RELATIVAS A LA HISTORIA PROFESIONAL DEL ENTREVISTADO

- ¿En qué nivel de la enseñanza trabajas?
- ¿Durante cuántos años?
- ¿En qué cursos?
- ¿Has tenido cargos directivos?
- ¿Cuanto tiempo llevas en Tamonante?
- ¿Dentro de Tamonante qué funciones has realizado?
- ¿Asistes regularmente a las reuniones?
- ¿Has estado trabajando en algún colectivo dentro de Tamonante, descríbelo?
- ¿Por qué te identificas con Tamonante?
- ¿Crees que hay más MRPs, además de Tamonante?

2. CUESTIONES RELATIVAS AL CONTEXTO HISTÓRICO DE SURGIMIENTO DE LOS MRPs

- ¿En qué medida la evolución política desde la dictadura hasta ahora ha influido en los MRPs?
- ¿Cuál ha sido para ti la evolución de las políticas sobre formación del profesorado durante este período? ¿Qué recuerdas como más significativo?

¹ Este guión se lo envié a José Antonio Ruzafa, de Murcia, que trabaja en la reconstrucción de historias de vida de las personas de los MRPs de esa región, con la siguiente nota previa de obligada lectura y que reproduzco a continuación: «José Antonio: releendo ahora este guión, me doy cuenta de lo caótico que es. Me da un poco de pudor el mandártelo. De todas formas puede haber alguna cuestión que tenga sentido y te sugiera algo. Refleja, en todo caso, el grado de "cacao mental" con el que comencé la tesis y la falta de práctica en planificar entrevistas. Las preguntas están poco estructuradas, sin un orden lógico, etc. De todas formas responden a la obsesión de tener *muchas* cuestiones preparadas por si la gente no me respondía o yo me trababa. De ahí el "arsenal" de cosas que aparece de la página».

3. ORIGINES Y EVOLUCIÓN DE LOS MRPs.

- ¿Cuáles son las señas de identidad de Tamonante (T)?
- ¿Cuáles han sido las etapas más significativas de T.?
- ¿Cuál es la implantación de T. en la actualidad? ¿A qué achacas su prestigio entre el profesorado?

4. CUESTIONES RELATIVAS AL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN SERVICIO

- ¿Cómo entiende T. que debe ser la formación permanente (FP)?
- ¿Qué estrategias ha utilizado? Háblame de las Escuelas de Verano, de los colectivos de trabajo...
- ¿La formación permanente es un proceso que nunca se acaba o no?
- ¿Qué papel juegan los centros en el proceso de formación?
- ¿Qué opinión tienes de la formación inicial del profesorado? ¿qué fallos más evidentes percibes? ¿qué alternativas propondrías?
- ¿Entiendes que en la actualidad el conjunto de los profesores tienen una formación suficiente? Un buen nivel cultural y didáctico? ¿Cuáles son las lagunas más importantes que podrías señalar?
- ¿Qué es un buen profesor para ti?
- ¿Qué opinión te merece la educación Permanente institucionalizada?: Planes de formación permanente de la Consejería, Fofos, CEPs...
- ¿Qué papel desempeña la política en la educación y en la F.P.? Ponme algunos ejemplos. ¿O piensas que son decisiones técnicas, neutrales, exentas de objetivos políticos?
- ¿Cuál es el modelo de perfeccionamiento del profesorado que subyace a los planteamientos de los MRPs?
- ¿Cuál es su naturaleza, dimensiones, elementos? ¿Qué estrategias proponen?
- ¿Cómo se articulan?
- ¿Cómo ha evolucionado ese modelo desde el origen de los MRPs hasta la actualidad?
- ¿Podemos hablar con propiedad de un modelo teórico / declarativo / proposicional o de varios modelos?
- ¿En qué medida el modelo formal, declarativo coincide con el experiencial?
- ¿Crees que hay diferencias entre las aspiraciones de los MRPs y su práctica?
- ¿En qué medida se abandona, se reformula?

* * * *

- * Los MRPs ¿tienen una incidencia real entre el profesorado o su labor está difuminada?
- * ¿Crees que los MRPs están bien vistos por la Administración?
- * ¿Qué aspectos crees que serían más sustanciales como objeto de una investigación?
- * ¿Qué es un MRP? ¿qué rasgos destacarías como más relevantes de estos grupos?
- * ¿Crees que tienen futuro los MRPs, o que son formas de organización que van a desaparecer o que deberían desaparecer?

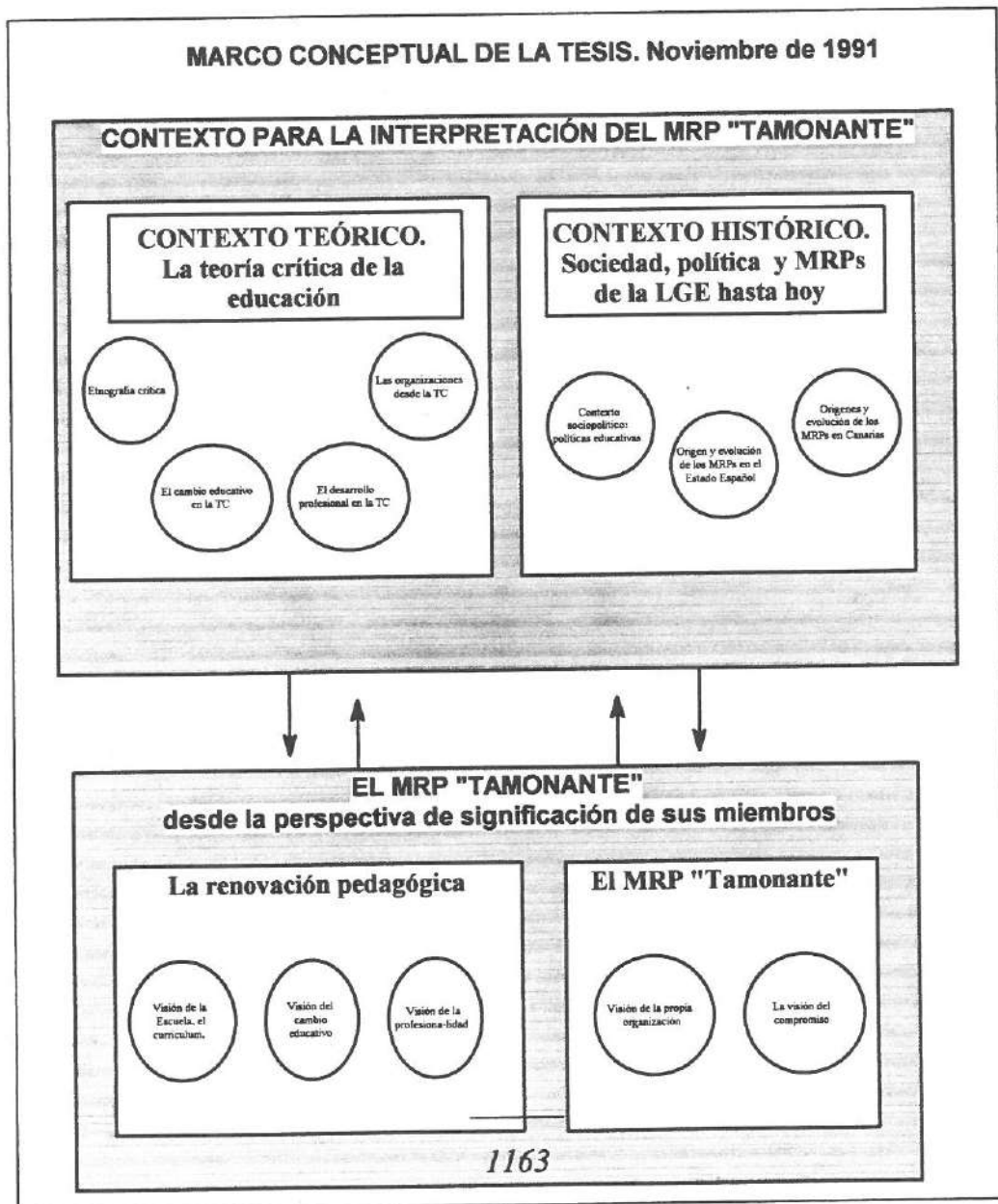
- * ¿Cuándo, cómo, por qué surgieron los Movimientos de Renovación Pedagógica? ¿Quiénes eran?
- * ¿Cómo evolucionaron? (fases que se pueden identificar: clandestinidad?, reivindicativa, de profesionalización, reconstrucción-crisis (búsqueda de nuevas señas de identidad)
- * ¿Cuál ha sido su filosofía, su manera de entender la escuela? ¿Desde qué claves ideológicas explícitas lo han hecho?
- * Situación actual del movimiento y expectativas de futuro.
- * ¿Qué relación existe entre los MRPs y sociedades de profesores y otros movimientos posteriores?. Cuándo surgen éstos y qué aportan?
- * ¿Cuál es la estructura interna de los MRPs en Canarias, por qué tipo de normas se rigen, cómo sienten la identidad dentro de Tamonante?
- * ¿Qué grupos se han consolidado o no? ¿Qué corrientes o alternativas subsisten?: constructivista, freinetianos, activistas, feminista. ¿Cómo subsisten dentro del movimiento?, ¿cómo mantienen la afinidad?
- * Los comportamientos, el discurso, las formas de organización ¿cómo son? ¿hasta qué punto son elementos rituales?
- * ¿Sólo profesores de EGB? Qué sectores de Medias? Por qué?
- * ¿Qué ha supuesto para los MRPs la incorporación de profesores con estudios superiores: pedagogía, psicología? ¿Tiene esto que ver con el cambio de actitud (cuándo?) de los MRPs hacia las teorías de corte más universitario? ¿Qué grado de colaboración existe?
- * ¿Qué conflictos han movilizado al profesorado durante el período descrito: ¿en qué medida afectan estas movilizaciones al tema de estudio? vgr.: El Estatuto del Profesorado y la carrera docente, producen una de las movilizaciones más largas y duras del profesorado. Parece evidente que una estructura jerarquizada y meritocrática se opone a una concepción más abierta de la FP que mantienen los MRPs.
- * ¿Cuál ha sido la influencia en los MRPs del contexto y de la evolución política general y de las políticas educativas y de formación del profesorado, en particular?
- * Sindicalismo -aspectos reivindicativos- y MRPs: unidos, compatibles, necesario...
- * ¿Tienen alguna incidencia en la sociedad los MRPs?
- * ¿Qué ha aportado Tamonante? ¿Qué aspectos destacarías?
- * ¿Qué papel juegan los aspectos colaborativos, grupales y colectivos en la FP?
- * Crees que los MRPs favorecen la autonomía del Prof.? ¿Que opinas de esto?
- * Crees que las Reformas sirven para algo? ¿Cómo se debe cambiar la escuela?
- * A ti te ha servido la investigación que se hace en la educación? ¿Crees más en la experiencia?
- * ¿Qué temas preocupan más, en la actualidad, dentro de los MRPs?
- * ¿Qué temas son los más urgentes?
- * ¿Qué impacto sobre la práctica han tenido los Movimientos de Renovación Pedagógica? ¿Cómo lo ven sus propios protagonistas?

- * ¿Qué niveles de impacto seleccionamos?: ¿la práctica política?, ¿nivel de curriculum prescrito (materiales alternativos)?, ¿curriculum moldeado?, ¿Curriculum en acción?
- * ¿En qué medida los MRPs suponen un potencial de reflexión para teorizar y analizar prácticas? ¿El conjunto de visiones y declaraciones configuran un modelo de formación?
- * ¿Tú crees que los MRPs proporcionan a los profesores elementos críticos para el desarrollo profesional.
- * La configuración de una ideología progresista en el caso de los MRPs ¿es resultado de prácticas, experiencias y vivencias de los propios profesores que los MRPs han sabido recoger?
- * ¿Los MRPs suponen un intento de transformar las condiciones concretas de la enseñanza desde el propio profesorado y desde la propia práctica?
- * ¿Suponen también un intento de transformar las condiciones sociopolíticas que condicionan la práctica educativa? ¿Esto implica la existencia de un modelo de profesor capaz de asumir tareas de emancipación?
- * ¿Cómo ves el tema del compromiso del profesorado?
- * ¿Los MRPs son, en realidad, instrumentos de autoformación del profesorado, condicionados históricamente? No sólo tienen "un modelo de formación", los MRPs son en sí mismos un modelo.
- * ¿Crees que los modelos de formación de los MRPs y los propios MRPs han de interpretarse desde una perspectiva política?
- * ¿Qué aportan sobre el particular la perspectivas racionalista, práctica, crítica?
- * La práctica de los MRPs se diferencia del resto de instancias
- * ¿Cuáles serían los elementos críticos de la propuesta de los MRPs respecto de la formación?
- * La vida profesional activa del profesor es un larguísimo período que comienza después de tres años de estudio ¿qué te sugiere esto?
- * ¿Cómo debería ser la formación en servicio de los profesores?
- * Si la formación en servicio es el "conjunto de actividades formativas en las que los profesores se comprometen tras su certificación" (Bolan) o las actividades destinadas a mejorar la capacidad profesional
- * ¿Entiendes que la formación inicial como algo acabado, autosuficiente?
- * La formación continua o en servicio ¿debe estar destinada a formar al profesor en nuevos papeles o a capacitarle para la asunción de un papel en constante evolución?
- * ¿Ves la formación como un proceso o entiendes que la f. presercicio no tiene nada que ver con la formación en servicio?
- * ¿Cómo ves tú el reparto institucional de la formación en nuestro país: formación inicial, responsable la Universidad; formación en servicio, responsable la Administración?
- * Los MRPS vienen reivindicando desde hace tiempo la necesidad de condiciones estructurales diferentes para al formación en servicio: un derecho de los profesores; debe hacer se en tiempo lectivo, a cargo de la administración, etc, ¿crees que estas condiciones son suficientes o habría que insistir más en aspectos de contenido? ¿cuáles? ¿Cuál sería

- el papel de los MRPs si la Administración asume esto de manera generosa y generalizada?
- * ¿Estarías de acuerdo y qué matizaciones harías para considerar la importancia de la formación en servicio en los siguientes aspectos?
 - a. Necesidad de atender al desarrollo personal y profesional del profesor
 - b. Mejora del sistema educativo: aumentar la calidad del proceso de aprendizaje de los alumnos
 - c. Los cambios sociales, económicos y tecnológicos de nuestros días
 - d. La insatisfacción e inadecuación acerca de la formación de salida. La FP tiene pues una función compensatoria.
 - e. Factores demográficos. Reducción de la demanda de profesores por la caída de la natalidad
 - * ¿Deben los profesores jugar un papel activo en su perfeccionamiento? ¿cómo?
 - * ¿Es bueno el modelo utilizado por la Administración que se basa fundamentalmente en las necesidades del sistema?
 - * ¿es posible combinar el modelo de los MRPs, basado en las necesidades del profesorado con el modelo de la Administración? ¿Cuál es el papel de ambos en el tema de la FES?
 - * ¿Tienes alguna evidencia del impacto de los MRPs entre el profesorado?

**APÉNDICE: 35*

DIAGRAMA DEL MARCO CONCEPTUAL DE LA TESIS DE 1ª APROXIMACIÓN, NOV.1990,



MARCO CONCEPTUAL PARA EL ESTUDIO DEL MRP "TAMONANTE" (NOV/1991)

PREGUNTAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL MRP "TAMONANTE"

1. *¿QUÉ TIPO DE RELACIONES SE ESTABLECEN ENTRE EL CONOCIMIENTO DISPONIBLE APORTADO POR LA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN Y OTRAS CORRIENTES DE PENSAMIENTO Y EL ESTUDIO COMPRENSIVO DE LOS MRPs?*
 - 1.1.* ¿Qué aportaciones teóricas y metodológicas se desprenden de la etnografía crítica para el estudio de los MRPs?
 - 1.2.* ¿Qué aportaciones disponibles existen en la literatura especializada que puedan servir de marco interpretativo para comprender las concepciones que sobre la escuela tienen los MRPs?
 - 1.3.* ¿Qué nos dice la literatura crítica que pueda servir de marco interpretativo de las concepciones de los MRPs sobre el cambio educativo?
 - 1.4.* ¿Qué aportaciones se hacen desde la teoría crítica sobre el desarrollo profesional de los profesores útiles a la hora de contextualizar la concepciones asumidas por los MRPs?
 - 1.5.* ¿Qué aspectos relevantes ponen de manifiesto los estudios sobre las organizaciones profesionales y, por tanto también las organizaciones de profesores, que sirvan para el estudio de los MRPs?
 - 1.6.* ¿Qué aportan sobre el conjunto de los aspectos anteriores otras perspectivas?
2. *¿EN QUÉ CONTEXTO SURGEN Y EVOLUCIONAN LOS MRPs?*
 - 2.1. Contexto sociopolítico
 - 2.1.1. ¿Cómo ha afectado la evolución política de nuestro país de la Dictadura a situación actual en el surgimiento y evolución de los MRPs?
 - 2.1.2. ¿Cuál ha sido la influencia en los MRPs del contexto y de la evolución de las políticas educativas del período?
 - 2.1.3. ¿Cuáles han sido los rasgos básicos de las políticas educativas de los Gobiernos centrales y de l Gobiernos de Canarias referidas a las escuelas, al curriculum, al curriculum?
 - 2.1.4. ¿Cuáles han sido los rasgos básicos de las políticas educativas de los gobiernos centrales y de los gobiernos de Canarias referidas al cambio educativo, las reformas y a la mejora de la escuela?
 - 2.1.5. ¿Cuáles han sido los rasgos básicos de las políticas educativas de los gobiernos centrales y de los gobiernos de Canarias referidas al desarrollo profesional de los docentes?
 - 2.2. Los MRPs en el Estado Español: origen y evolución
 - 2.2.1. ¿Cuándo, cómo, por qué surgieron los Movimientos de Renovación Pedagógica? ¿Quiénes eran?

- 2.2.2. ¿Cómo evolucionaron? fases que se pueden identificar: clandestinidad?, reivindicativa, de profesionalización, reconstrucción, crisis o búsqueda de nuevas señas de identidad.
- 2.2.3. ¿Cuál ha sido su filosofía, su manera de entender la escuela? ¿Desde qué claves ideológicas explícitas lo han hecho?
- 2.2.4. ¿Cómo ha influido en ellos el contexto sociopolítico?
- 2.3. El MRP "Tamonante":
- 2.3.1. ¿Cuándo, cómo y por qué surge Tamonante?
- 2.3.2. ¿Cómo ha evolucionado, por qué fases ha pasado, cuál es su situación actual?
- 2.3.3. ¿Cuál es la estructura interna de los MRPs en Canarias, por qué tipo de normas se rigen, cómo sienten la identidad dentro de Tamonante?
- 2.3.4. ¿Qué relación existe entre los MRPs y sociedades de profesores y otros movimientos posteriores?. ¿Cuándo surgen éstos y qué aportan?
- 2.3.5. ¿Qué grupos se han consolidado o no? ¿Qué corrientes o alternativas subsisten?: constructivista, freinetianos, activistas, feminista. ¿Cómo subsisten dentro del movimiento?, ¿cómo mantienen la afinidad?
- 2.3.6. Los comportamientos, el discurso, las formas de organización ¿cómo son?
- 2.3.7. ¿Cuál es su composición?
3. *EL MRP "TAMONANTE" ¿QUÉ ELEMENTOS LO CONFIGURAN Y CÓMO SE RELACIONAN ENTRE SI? ¿QUÉ VISIONES TIENEN LOS PROTAGONISTAS SOBRE EL SIGNIFICADO DEL PROPIO MOVIMIENTO?*
- 3.1. ¿Es la Renovación pedagógica, el cambio o la mejora escolar el concepto más inclusivo, que engloba una visión de la escuela, del propio cambio educativo y el desarrollo profesional?
- 3.1.1. Visión de la escuela, el curriculum
- 3.1.1.1. ¿Qué diagnóstico se hace de la escuela tradicional, de su curriculum?
- 3.1.1.2. ¿En torno a qué cuestiones se configura la alternativa a esa escuela?
- 3.1.1.3. ¿Qué valor se concede al contexto histórico? ¿Cómo se modula la influencia de la sociedad y de las diferentes políticas con respecto a la escuela?
- 3.1.1.3. ¿Cuál es el modelo de escuela y de curriculum que subyace a los planteamientos de los MRPs?
- 3.1.1.4. ¿Cuál es su naturaleza, dimensiones, elementos? ¿Cómo se articulan?
- 3.1.1.5. ¿Cómo ha evolucionado ese modelo desde el origen de los MRPs hasta la actualidad?
- 3.1.2. Visión del cambio educativo
- 3.1.2.1. ¿Cuáles la naturaleza del cambio educativo? ¿Qué concepciones sobre el cambio se manejan? ¿A través de qué imágenes se comunica la experiencia sobre el cambio?
- 3.1.2.2. ¿Cómo se ve desde el MRP la influencia del contexto histórico, las diferentes políticas educativas destinadas desde el poder para reformar la enseñanza?
- 3.1.2.3. ¿Qué rasgos críticos ponen de manifiesto estas concepciones?
- 3.1.2.4. ¿Qué estrategias de cambio se proponen?
- 3.1.3. Visión del desarrollo profesional de los docentes
- 3.1.3.1. ¿Cómo se concibe al profesor desde la perspectiva de interpretación de los miembros del Movimiento?

- 3.1.3.2. ¿Cómo se perciben las políticas desarrolladas desde los poderes públicos con respecto a este tema? Por ejemplo los Centros de Profesores.
- 3.1.3.3. ¿Cómo se interpreta la profesionalidad desde una perspectiva política?
- 3.1.3.4. ¿Qué se dice de la formación del profesorado?
- 3.1.3.5. ¿Qué estrategias de desarrollo profesional se promueven? ¿Cómo se conciben las Escuelas de Verano?

- 3.2. ¿Qué visión del propio Movimiento de Renovación y de la participación personal en él tienen los miembros de Tamonante?
- 3.2.1. Visión de la organización
 - 3.2.1.1. ¿Qué rasgos definen organizativamente a Tamonante?
 - 3.2.1.2. ¿Cómo se articula internamente Tamonante? ¿Qué visión se tiene de las estructuras de control interno?
 - 3.2.1.3. ¿Cómo se reinterpretan las fases por las que ha pasado el Movimiento?
 - 3.2.1.4. ¿Qué relaciones mantienen con la Administración?
 - 3.2.1.5. ¿Qué relaciones mantienen con el Movimiento a nivel Estatal y con otros colectivos de renovación?
 - 3.2.1.6. ¿Cómo se articulan internamente los colectivos que pertenecen a Tamonante?
- 3.2.2. Visión de la participación personal
 - 3.2.2.1. ¿Qué experiencia docente y dentro del Movimiento tiene las personas que participan en la investigación?
 - 3.2.2.2. ¿Qué motivaciones o vínculos de pertenencia se generan para identificarse con el Movimiento?

LISTA INICIAL DE CÓDIGOS PARA EL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS Y MATERIAL TEXTUAL (14/NOV/1991)

VISIÓN DE LA ESCUELA, CURRÍCULUM	ESC
CONTEXTO POLÍTICO	ESC.CTX/POL
PERSPECTIVA POLÍTICA	ESC.POL
OTRAS CARACTERÍSTICAS ESCUELA	ESC.CAR
VISIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO	INN
NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DEL CAMBIO	INN.INN
REFORMA EDUCATIVA DEL MEC/CCAA	INN.REF
PERSPECTIVA POLÍTICA DEL CAMBIO	INN.POL
VISIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL	PROF
FORMACIÓN PROFESORES	PROF.FOR

RASGOS NUEVO PROFESOR PROFESIONALIDAD PERS. POLÍTICA CENTRO DE PROFESORES	PROF.PRO PROF.POL PROF.CEP
VISIÓN DEL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN	MRP
AUTONOMÍA	MRP.AUT
COMPROMISO, PARTICIPACIÓN	MRP.COM
CRISIS DEL MRP	MRP.CRI
ETAPAS, FASES DEL MOVIMIENTO	MRP.ETA
ESCUELAS DE VERANO DE CANARIAS	MRP.EVC
LIDERAZGO	MRP.LID
RELACIONES CON OTROS MRPs	MRP.REL
RELACIONES DE TAMONANTE CON LA ADMINISTRACIÓN	MRP.ADM
VISIÓN POLÍTICA DEL MRP	MRP.POL
MRP COMO ESPACIO DE RESISTENCIA	MRP.RES
VISIÓN SOBRE LA PARTICIPACIÓN PERSONAL	PAR
EXPERIENCIA DOCENTE	PAR.EXP/DOC
EXPERIENCIA EN EL MOVIMIENTO	PAR.EXP/MOV
MOTIVACIONES PARA ESTAR EN EL MRP	PAR.MOT

APÉNDICE: 36

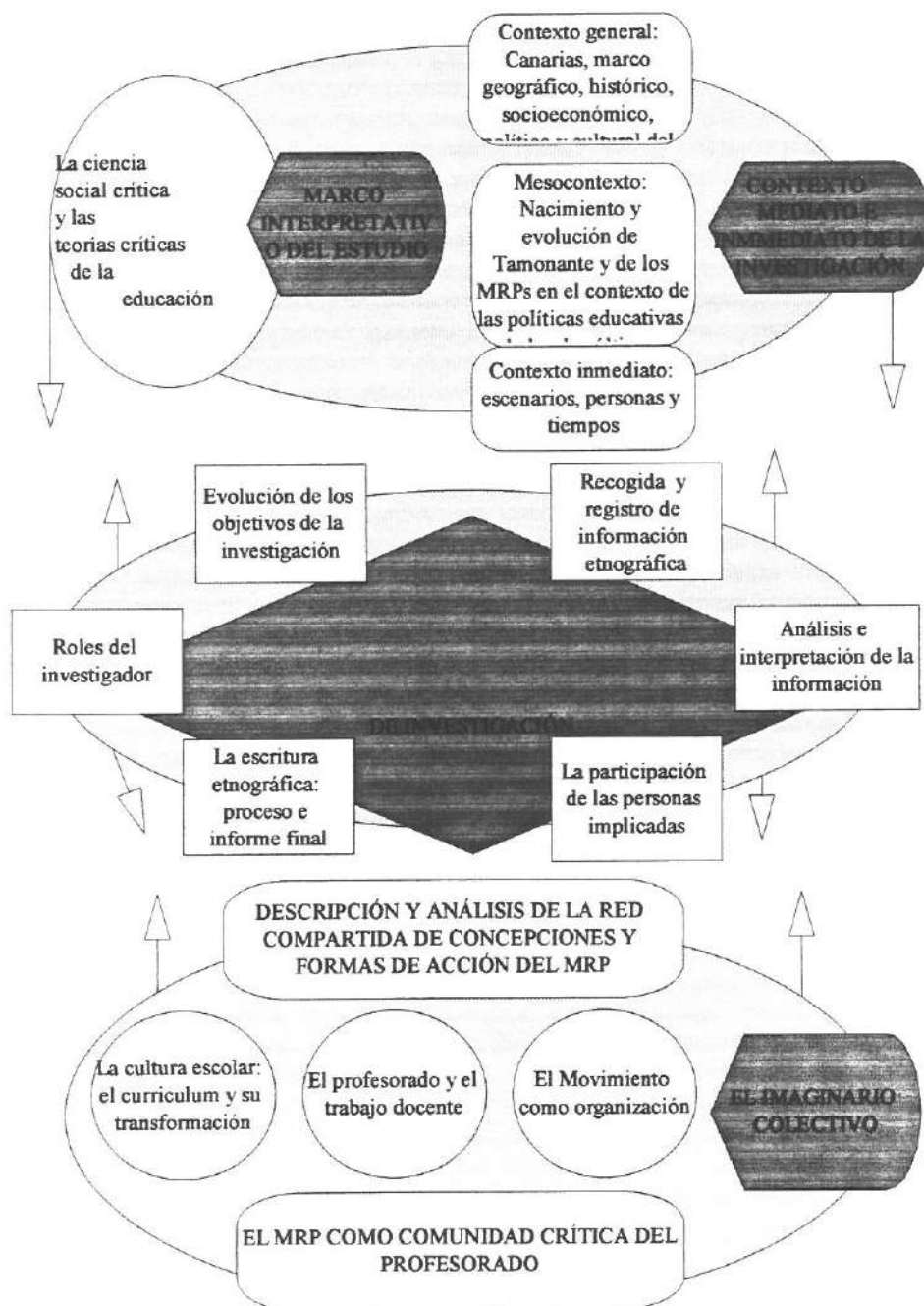
TABLA DE CLASIFICACIÓN DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UNA CIENCIA SOCIAL CRÍTICA Y CONSTRUCTOS DE INVESTIGACIÓN DEL MRP "TAMONANTE"

	La renovación pedagógica			El MRP "Tamonante"	
	(A) Visión de la esco- larizaci on	(B) Visió n del cambi o educa tivo	(C) Visión del desarr ollo profesi onal de los docent es	(D) Visió n de la propi a orga niza ción	(E) Visió n del propi o com- prom iso pers onal
I. Teoría del falso conocimiento (1) Formas en que la autointerpretación y el auto- conocimiento del grupo es falso y/o incoherente.	1-A	1-B	1-C	1-D	1-E
(2) Explicaciones sobre el origen y génesis de los sus propios errores y de su permanencia.	2-A	2-B	2-C	2-D	2-E
(3) Contrastación con auto-conocimientos alter- nativos y demostraciones de la superioridad de estas alternativa.	3-A	3-B	3-C	3-D	3-E
II. Teoría de la crisis. (4) Explica la naturaleza de la crisis social y en la educación.	4-A	4-B	4-C	4-D	4-E
(5) Explica la crisis local, concreta de una sociedad o institución. Examina las insatisfacciones del grupo por las limitaciones estructurales y por las limitaciones del auto-conocimiento de sus miembros	5-A	5-B	5-C	5-D	5-E
(6) Proporciona una evolución histórica de esta crisis, en relación con el conocimiento erróneo de los mie- mbros del grupo y, en relación con las bases estructurales de la sociedad.	6-A	6-B	6-C	6-D	6-E

III. Teoría e la educación. (7). Ofrece una relación de las condiciones necesarias y suficientes para el tipo de ilustración concebido por la teoría.	7-A	7-B	7-C	7-D	7-E
(8). Muestra que en la situación social actual se establecen prácticas que satisfacen estas condiciones.	8-A	8-B		8-D	8-E
IV. Teoría de la acción transformadora. (9). Se formulan programas, planes, propuestas o directrices alternativas de los aspectos de la sociedad que debe cambiarse si se pretende resolver la crisis social y se pretende disminuir la insatisfacción de sus miembros.	9-A	9-B	9-C	9-D	9-E
(10). Establece un plan de acción donde las alternativas se concretan en estrategias.	10-A	10-B	10-C	10-D	10-E

APÉNDICE: 37

ESQUEMA DE TESIS 3º



APÉNDICE: 38

GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS

CATEGORÍAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE ENTREVISTAS (2ª FASE)
J. Yanes. 11/4/94

CUESTIONES PREVIAS PARA CONSTRUIR UNA CONVERSACIÓN

- * Experiencia docente, en el MRP
- * Proyecto en el que trabajó o trabajo. Reconstrucción.

CATEGORÍAS EMERGENTES SOBRE EL MRP

1. CURRÍCULUM: (CUR)

1. 1. Selección y organización de la cultura escolar (SEL)
1. 2. Materiales curriculares (currículum presentado) (MAT)
1. 3. Metodología (MET)
1. 4. Evaluación (EVA)
1. 5. Niveles de práctica curricular (PRA)
1. 6. Finalidad de la escuela, de la educación (FIN)

2. CAMBIO EDUCATIVO: (CAM)

2. 1. Naturaleza del cambio educativo (qué se cambia, quién, por qué y para qué) (NAT)
2. 2. Elementos y procesos: ámbito curricular, institucional, personal (ELE)
2. 3. Condiciones internas (tiempo, formación, recursos, dotaciones) y externas del cambio (CON)

3. PROFESORADO: (PRO)

3. 1. Estatus social (profesionales/trabajadores), prestigio social, feminización (EST)
3. 2. Autonomía, relación con otros sectores sociales, autoorganización (AUT)
3. 3. Competencias, titulación, formación (inicial, permanente) (COM)
3. 4. Estructura del puesto de trabajo (EST)

4. EL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: (MRP)

- 4. 1. Autoorganización, autonomía organizativa, asociacionismo múltiple (ATO)
- 4. 2. Crisis organizativa (CRI)
- 4. 3. Cultura organizativa (CUL)

CATEGORÍA PREESTABLECIDAS DESDE LA TEORÍA CRÍTICA²

1. CRÍTICA IDEOLÓGICA (CI)

- 1.1. Falsos conocimientos y su génesis (FCG)
- 1.2. Conocimientos alternativos (CA)

2. TEORÍA SOCIO-CULTURAL (TSC)

- 2.1. Identificación de factores socioculturales y su relación con la educación (FS-C y E)

3. TEORÍA DE LA FORMACIÓN (TF)

- 3.1. Condiciones ©
- 3.2. Estrategias (E)

4. TEORÍA DE LA ACCIÓN (TA)

- 4.1. Condiciones ©
- 4.2. Estrategias (E)

² Estas categorías son una adaptación de la propuesta de esquema de B. Fay, de ciencia social crítica.

GUIÓN DE CUESTIONES

1. CURRÍCULUM

1.1. Selección y organización de la cultura escolar

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	¿Te parecen adecuados los conocimientos que se imparten en la escuela, la selección de cultura que se hace es ideológicamente neutra?
	CA	Qué conocimientos alternativos crees que se han promovido desde el MRP Tamonante? ¿Desde la cultura generada desde los MRPs?
TC	FS-CE	¿Qué justificación técnica, política, social o cultural crees que se esconde detrás de esta situación?
TF	C	¿Qué factores hacen que el profesorado mantenga una visión limitada (neutral) sobre los contenidos que imparte?
	E	¿De qué forma puede el profesorado tomar conciencia de esta situación y cambiar su mentalidad?
TA	C	¿Qué condiciones son necesarias para que el profesorado transforme esta manera de pensar y la convierta en prácticas alternativas?
	E	¿Eso se ha traducido en planes de acción concreta desde los MRPs? ¿Qué plan de acción crees que sería efectivo?

1. CURRÍCULUM:

1.2. Materiales curriculares (currículum presentado)

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	¿Qué papel ha jugado los materiales curriculares en la enseñanza? ¿ha sido correcto su uso? ¿el propio diseño de esos materiales ha determinado un tipo de enseñanza? ¿Cuál ha sido el papel de las editoriales?
	CA	¿En qué medida Tamonante ha sido capaz de generar alternativas en el terreno de los materiales curriculares? ¿De qué supuestos se parte sobre los materiales curriculares? ¿Para los MRPs cómo debe ser su uso en contexto prácticos?
TC	FS-CE	¿En qué posición se encuentran los MRPs a la hora de poder producir y distribuir material curricular alternativo en los centros educativos? ¿En qué medida las estructuras de producción, distribución y consumo de material curricular están marcadas política y económicamente?
TF	C	¿Qué condiciones serían necesarias para que el profesorado tomase conciencia de la necesidad de utilizar, elaborar y difundir materiales alternativos?
	E	¿Desde Tamonante se hace un esfuerzo por formar al profesorado en las cuestiones relacionadas con los materiales curriculares?
TA	C	¿Qué condiciones harían factible la elaboración y distribución de materiales alternativos?
	E	¿Se desarrollan planes concretos para la difusión y uso de materiales?

1. CURRÍCULUM:
1.3. Metodología

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	Los MRPs han insistido mucho, a lo largo de su existencia, en la necesidad de que le profesorado introduzca nuevos métodos de enseñanza. ¿Qué métodos se critican como alienantes para el desarrollo de una educación progresista?
	CA	¿Qué métodos proponen los MRPs como más adecuados? ¿por qué?
TC	FS-CE	¿Qué factores sociales y políticos propician la existencia de métodos tradicionales?
TF	C	¿Qué condiciones permitirían la propagación de nuevos métodos?
	E	¿Qué estrategias de formación pueden hacer tomar conciencia al profesorado de la necesidad de renovarse metodológicamente?
TA	C	¿Qué condiciones deben reunir la actuación de los MRPs en este terreno?
	E	¿Qué planes concretos de acción se han desarrollado para introducir nuevas metodologías?

COMENTARIO: La imagen que tenemos de la escuela tradicional está inevitablemente ligada a una tupida red de métodos, de forma de trabajo de alumnos y profesores, cerrados sobre la propia la escuela, que propician la pasividad, la no apertura al medio, el aprendizaje repetitivo, la escasa transferibilidad del conocimiento, poco implicativo, intelectualizado.....

1. CURRÍCULUM:

1.4. Evaluación

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	¿Qué papel ha jugado la evaluación en la legitimación de la meritocracia, la selección y el control dentro del sistema educativo? ¿Cuál puede ser el origen de la utilización de la evaluación como sistema de control?
	CA	¿Desde los MRPs se han generado concepciones distintas de la evaluación? ¿cuáles?
TC	FS-CE	¿Qué razones sociales y políticas pueden estar detrás de una concepción de la evaluación como control?
TF	C	¿Qué condiciones deben darse para una reeducación del profesorado sobre la evaluación?
	E	¿Qué estrategias ha utilizado Tamonante y los MRPs en general?
TA	C	¿Qué condiciones deben darse para una actuación diferente en este terreno?
	E	¿Qué actuaciones concretas ha desarrollado en el terreno de la evaluación el MRP? ¿Cuáles podría desarrollar?

(La ideología autoritaria, la meritocrática, tiene quizá una de sus manifestaciones más espléndidas en los sistemas de evaluación, selección y control del alumnado

1. CURRÍCULUM:

1.5. Niveles de práctica curricular

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	¿Qué dimensiones de la práctica educativa han recibido interés o más atención por parte del profesorado? ¿La política educativa, la organización de los centros o la práctica pedagógica del aula?
	CA	¿Los MRPs han contribuido a crear una visión alternativa de la práctica? ¿Se ha primado la práctica inmediata del aula-centro a la reflexión sobre la política educativa? ¿Pasa lo mismo con la contraposición teoría / práctica?
TC	FS-CE	¿Puede tener esto una justificación política? ¿cuál?
TF	C	¿Qué condiciones permitirían al profesorado y a los MRPs ligar estos niveles en un práctica-teórica y política?
	E	¿Se han desarrollado estrategias desde el MRPs tendentes al logro de una conciencia clara de la multidimensionalidad de la práctica?
TA	C	¿Qué condiciones permitirían una práctica compleja como la que se dibuja en las preguntas anteriores?
	E	¿Se han desarrollado planes de acción donde se aborden de forma simultánea o equilibrado los distintos aspectos de la práctica y la teoría?

2. CAMBIO:

2.1. Naturaleza del cambio ed. (qué se cambia, quién, por qué y para qué)

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	¿El cambio educativo, es deseable? ¿Qué se debe cambiar? ¿Quién lo debe hacer? ¿Por qué y para qué cambiar la educación? ¿Cuál es la concepción más generalizada y hegemónica sobre estos tópicos?
	CA	¿Qué posición alternativa sobre el tipo de cambio es el que se defiende y ha defendido desde los MRPs?
TC	FS-CE	¿Qué explicación sociopolítica tiene el que exista una posición hegemónica sobre el cambio como la que has descrito?
TF	C	¿Qué factores permitirían prácticas y concepciones diferentes en el profesorado para un nuevo tipo de cambio educativo?
	E	¿Qué estrategias deberían utilizarse para generalizar estas posiciones?
TA	C	¿Qué condiciones deben darse para desarrollar prácticas renovadoras tal y como las entienden los MRPs?
	E	¿Qué planes concretos se han abordado desde el MRP? ¿Cuales se deberían abordar?

2. CAMBIO:

2.2. Elementos y procesos: ámbito curricular, institucional, personal

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	¿Tradicionalmente en qué aspectos han estado centradas la innovaciones? ¿qué procesos se han fomentado prioritariamente?
	CA	¿Existe un conocimiento alternativo de los MRPs en el terreno de los elementos y procesos de cambio?
TC	FS-CE	¿Que justificación sociopolítica tiene el cambio concebido tal y como lo acabas de describir, es decir como cambio burocrático?
TF	C	¿Qué debería cambiar para poder introducir nuevas concepciones entre el profesorado?
	E	¿De qué forma se puede proceder a la formación de una nueva conciencia? ¿con qué estrategias?
TA	C	¿Qué factores se han dado para la práctica renovadora de los MRPs en este terreno?
	E	¿Estas formas de concebir el cambio se han plasmado en planes de acción? ¿Qué características han tenido estos planes?

2.. CAMBIO:

2.3. Condiciones internas (tiempo, formación [ver en], recursos, dotaciones) y externas del cambio

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	¿Estarías de acuerdo que una forma de atribución del fracaso de determinadas innovaciones se debe a un análisis erróneo, o a la ausencia de análisis, de las condiciones externas e internas para que se produzca el cambio? ¿Qué condiciones serían estas?
	CA	Desde el MRP ¿se ha aportado algún tipo de reflexión sobre esto?
TC	FS-CE	¿Tiene esta situación una justificación política o social más amplia que la mera constatación de que las cosas ocurren así?
TF	C	¿Qué condiciones serían necesarias para que el profesorado fuera consciente de estos factores que determinan las posibilidades de mejora educativa?
	E	¿Qué estrategias se han utilizado o se podrían utilizar para subsanar esta laguna?
TA	C	¿Qué factores condicionan (permiten o dificultan) la elaboración de planes de acción encaminados a allanar o a transformar estas condiciones para el cambio?
	E	¿Cómo se han concretado en la práctica estos planes de acción? ¿A través de qué mecanismos o estrategias se han desarrollado?

3. PROFESIONALIDAD:

3.1. Status social (profesionales/trabajadores), prestigio social, feminización

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	* ¿Cómo caracterizarías al profesorado? Si la imagen ortodoxa que se ha proyectado sobre el profesorado es que es un profesional, ¿en qué medida se puede compatibilizar esto con su condición de asalariado? * ¿Qué piensas del prestigio social que tiene el profesorado? * ¿Y del proceso de feminización?
	CA	¿Qué concepciones alternativas se han dado desde los MRPs?
TC	FS-CE	¿Qué factores sociopolíticos pueden explicar o hacernos comprender mejor la situaciones descritas anteriormente?
TF	C	¿Qué condiciones deberían darse para una toma de conciencia del profesorado sobre los factores que determinan su status social, el prestigio social y el proceso de feminización?
	E	¿Qué estrategias se deberían desarrollar por parte de los MRPs para formar al profesorado en estos aspectos?
TA	C	¿Qué condiciones se deben dar o se han dado para desarrollar planes de acción en estos aspectos?
	E	¿Qué planes de acción se han desarrollado bajo estos principios?

3. PROFESIONALIDAD:

3.2. Autonomía, relación con otros sectores sociales, autoorganización

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	* Si admitimos como característico de las profesiones el grado de autonomía en la toma de decisiones para configurar la acción ¿en qué medida es autónomo el profesorado?
	CA	* ¿Qué tipo de conocimiento sobre esta cuestión se ha ido configurando desde los MRPs?
TC	FS-CE	* ¿Que razones políticas podrían explicar la falta de autonomía?
TF	C	* ¿Qué condiciones o requisitos serían necesarios para formar al profesorado en la autonomía?
	E	* ¿Qué estrategias serían las más adecuadas?
TA	C	* ¿Qué requisitos o condiciones deben darse para establecer planes de acción que incidan en este aspecto?
	E	* ¿Qué planes concretos se han desarrollados y cuáles son sus características?

3. PROFESIONALIDAD:

3.3. Competencias, titulación, formación (inicial, permanente)

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	<p>* ¿Dónde ha incidido más la formación del profesorado? Es decir ¿cuáles han sido las competencias básicas, tanto en la formación permanente como en la inicial en nuestro contexto?</p> <p>* ¿Qué piensas de la titulación que debe tener?</p> <p>[hago la pregunta sobre el supuesto de que las respuestas se centrarán en aspectos que revelen el carácter técnico de la formación y la primacía de las concepciones instrumentales]</p>
	CA	* ¿Cuál es la posición de los MRPs sobre estos asuntos?
TC	FS-CE	* ¿Qué explicación sociopolítica tienen estos hechos?
TF	C	¿Qué condiciones establecerías para que el profesorado tome conciencia de la dimensión sociopolítica de profesión?
	E	¿Con qué tipo de estrategias se podría lograr o incrementar este tipo de conciencia?
TA	C	¿En qué condiciones se pueden desarrollar planes de acción que conformen otro tipo de formación?
	E	¿El MRP ha desarrollado planes concretos que aborden explícita o implícitamente esta perspectiva?

3. PROFESIONALIDAD:

3. 4. Estructura del puesto de trabajo

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	¿Crees que el profesorado en general y también los políticos hablan de forma idealista o puramente retórica del profesorado, de cómo debe ser, qué características debe tener, etc, pero son incapaces de relacionar esa situación con las condiciones reales en las que trabaja ese profesorado?
	CA	Desde los MRPs ¿se aborda la profesionalidad desde un punto de vista complejo estudiando la influencia de la estructura del puesto en la configuración de una determinada profesionalidad?
TC	FS-CE	¿Qué razones políticas están detrás de este divorcio?
TF	C	¿Qué factores inciden en la toma de conciencia del profesorado sobre esta situación?
	E	¿Cómo se puede acrecentar la conciencia del profesorado en estos aspectos?
TA	C	* ¿Qué condiciones harían falta para desarrollar planes de acción sobre esta cuestión?
	E	* ¿Se han desarrollado planes concretos de acción para abordar este problema?

4. El MRP

4. 1. Autoorganización, autonomía organizativa, asociacionismo múltiple

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	<p>* El hecho de que el profesorado esté sujeto a la situación funcional enmascara su condición profesional y por lo tanto la necesidad de autoorganizarse. ¿El no comprender la necesidad de la autoorganización disminuye la capacidad emancipadora del profesorado?</p> <p>* El asociacionismo múltiple: sindicatos, colegios, sociedades de profesores de..., MRPs ¿favorece o perjudica al profesorado? ¿segrega al colectivo sometido a las mismas condiciones laborales, salariales y trabajo?</p>
	CA	¿Se tiene conciencia desde el MRP de la necesidad de mantener organizaciones autónomas del profesorado, de ejercer una acción colectiva?
TC	FS-CE	¿Qué tipo de razones sociopolíticas o históricas impiden un crecimiento mayor de la conciencia y de las experiencias autoorganizativas del profesorado?
TF	C	¿Qué tipo de factores inciden en la toma de conciencia del profesorado para implicarse en organizaciones de las características de los MRPs?
	E	¿De qué forma, con qué estrategias se puede ampliar o crear la conciencia autoorganizativa?
TA	C	¿En qué condiciones pueden desarrollarse planes de acción que extiendan formas de autoorganización del profesorado? ¿Qué factores inciden en el crecimiento cuantitativo de Tamonante?
	E	¿Qué planes de acción se desarrollan para ampliar la autoorganización dentro del movimiento?

4. El MRP

4.2. Crisis organizativa

CAT.	SUBCAT.	CUESTIONES
CI	FCG	¿Cuál es tu valoración global del MRP Tamonante en la actualidad? ¿Qué errores fundamentales se han cometido?
	CA	¿Cómo trata el propio movimiento de reaccionar frente a esta crisis? ¿Cuál sería la respuesta ideal?
TC	FS-CE	Siempre han existido intereses políticos en relación a los MRPs ¿por qué? [El caso del MEC durante el período de Maravall. ¿En Canarias cómo han sido las relaciones con la Administración política?]
TF	C	¿Qué factores inciden la crisis? ¿Qué condiciones serían necesarias para superarla?
	E	¿Qué conciencia tienen de la crisis los propios miembros de Tamonante? ¿Esta conciencia les lleva a profundizar en las causas de la crisis o a abandonarla?
TA	C	¿Qué condiciones serían necesarias para actuar desde dentro de la propia organización para superar la crisis?
	E	¿Que planes concretos de actuación se han desarrollado para superar la crisis organizativa? ¿Qué propuestas de acción harías para remontar la crisis?

El esquema tiene una apariencia enormemente rígida. De hecho las entrevistas discurren a partir de que las personas entrevistadas contaban su experiencia de trabajo en algún colectivo. Esto me servía para ir introduciendo las cuestiones del GUIÓN que me interesaban

*APÉNDICE: 39

SISTEMA DE CATEGORÍAS e INTERROGANTES PARA EL ESTUDIO DE LOS MRPs³

11/4/94

1. CURRICULUM

1.1. Selección y organización de la cultura escolar

- ¿Te parecen adecuados los conocimientos que se imparten en la escuela, la selección de cultura que se hace es ideológicamente neutra?
- ¿Qué conocimientos alternativos crees que se han promovido desde el MRP Tamonante? ¿Desde la cultura generada desde los MRPs?
- ¿Qué justificación técnica, política, social o cultural crees que se esconde detrás de esta situación?
- ¿Qué factores hacen que el profesorado mantenga una visión limitada (neutral) sobre los contenidos que imparte?
- ¿De qué forma puede el profesorado tomar conciencia de esta situación y cambiar su mentalidad?
- ¿Qué condiciones son necesarias para que el profesorado transforme esta manera de pensar y la convierta en prácticas alternativas?
- ¿Eso se ha traducido en planes de acción concreta desde los MRPs? ¿Qué plan de acción crees que sería efectivo?

1.2. Materiales curriculares (currículum presentado)

- ¿Qué papel ha jugado los materiales curriculares en la enseñanza? ¿ha sido correcto su uso? ¿el propio diseño de esos materiales ha determinado un tipo de enseñanza? ¿Cuál ha sido el papel de las editoriales?
- ¿En qué medida Tamonante ha sido capaz de generar alternativas en el terreno de los materiales curriculares? ¿De qué supuestos se parte sobre los materiales curriculares? ¿Para los MRPs cómo debe ser su uso en contexto prácticos?
- ¿En qué posición se encuentran los MRPs a la hora de poder producir y distribuir material curricular alternativo en los centros educativos? ¿En qué medida las

³ El esquema tiene una apariencia enormemente rígida. De hecho las entrevistas discurren a partir de que las personas entrevistadas contaban su experiencia de trabajo en algún colectivo. Esto me servía para ir introduciendo las cuestiones del GUIÓN que me interesaban.

- estructuras de producción, distribución y consumo de material curricular están marcadas política y económicamente?
- ¿Qué condiciones serían necesarias para que el profesorado tomase conciencia de la necesidad de utilizar, elaborar y difundir materiales alternativos?
 - ¿Desde Tamonante se hace un esfuerzo por formar al profesorado en las cuestiones relacionadas con los materiales curriculares?
 - ¿Qué condiciones harían factible la elaboración y distribución de materiales alternativos?
 - ¿Se desarrollan planes concretos para la difusión y uso de materiales?

1.3. Metodología

- Los MRPs han insistido mucho, a lo largo de su existencia, en la necesidad de que le profesorado introduzca nuevos métodos de enseñanza. ¿Qué métodos se critican como alienantes para el desarrollo de una educación progresista?
- ¿Qué métodos proponen los MRPs como más adecuados? ¿por qué?
 - ¿Qué factores sociales y políticos propician la existencia de métodos tradicionales?
 - ¿Qué condiciones permitirían la propagación de nuevos métodos?
 - ¿Qué estrategias de formación pueden hacer tomar conciencia al profesorado de la necesidad de renovarse metodológicamente?
 - ¿Qué condiciones deben reunir la actuación de los MRPs en este terreno?
 - ¿Qué planes concretos de acción se han desarrollado para introducir nuevas metodologías?

COMENTARIO: La imagen que tenemos de la escuela tradicional está inevitablemente ligada a una tupida red de métodos, de forma de trabajo de alumnos y profesores, cerrados sobre la propia la escuela, que propician la pasividad, la no apertura al medio, el aprendizaje repetitivo, la escasa transferibilidad del conocimiento, poco implicativo, intelectualizado.....

1.4. Evaluación

- ¿Qué papel ha jugado la evaluación en la legitimación de la meritocracia, la selección y el control dentro del sistema educativo?
 - ¿Cuál puede ser el origen de la utilización de la evaluación como sistema de control?
 - ¿Desde los MRPs se han generado concepciones distintas de la evaluación? ¿cuáles?
 - ¿Qué razones sociales y políticas pueden estar detrás de una concepción de la evaluación como control?
 - ¿Qué condiciones deben darse para una reeducación del profesorado sobre la evaluación?
 - ¿Qué estrategias ha utilizado Tamonante y los MRPs en general?
 - ¿Qué condiciones deben darse para una actuación diferente en este terreno?
 - ¿Qué actuaciones concretas ha desarrollado en el terreno de la evaluación el MRP? ¿Cuáles podría desarrollar?
- (La ideología autoritaria, la meritocrática, tiene quizá una de sus manifestaciones más espléndidas en los sistemas de evaluación, selección y control del alumnado)

1.5. Niveles de práctica curricular

- ¿Qué dimensiones de la práctica educativa han recibido interés o más atención por parte del profesorado? ¿La política educativa, la organización de los centros o la práctica pedagógica del aula?
- ¿Los MRPs han contribuido a crear una visión alternativa de la práctica? ¿Se ha primado la práctica inmediata del aula-centro a la reflexión sobre la política educativa? ¿Pasa lo mismo con la contraposición teoría / práctica?
- ¿Puede tener esto una justificación política? ¿cuál?
- ¿Qué condiciones permitirían al profesorado y a los MRPs ligar estos niveles en un práctica-teórica y política?
- ¿Se han desarrollado estrategias desde el MRPs tendentes al logro de una conciencia clara de la multidimensionalidad de la práctica?
- ¿Qué condiciones permitirían una práctica compleja como la que se dibuja en las preguntas anteriores?
- ¿Se han desarrollado planes de acción donde se aborden de forma simultánea o equilibrado los distintos aspectos de la práctica y la teoría?

2. CAMBIO:

2.1. Naturaleza del cambio ed. (qué se cambia, quién, por qué y para qué)

- ¿El cambio educativo, es deseable? ¿Qué se debe cambiar? ¿Quién lo debe hacer? ¿Por qué y para qué cambiar la educación? ¿Cuál es la concepción más generalizada y hegemónica sobre estos tópicos?
- ¿Qué posición alternativa sobre el tipo de cambio es el que se defiende y ha defendido desde los MRPs?
- ¿Qué explicación sociopolítica tiene el que exista una posición hegemónica sobre el cambio como la que has descrito?
- ¿Qué factores permitirían prácticas y concepciones diferentes en el profesorado para un nuevo tipo de cambio educativo?
- ¿Qué estrategias deberían utilizarse para generalizar estas posiciones?
- ¿Qué condiciones deben darse para desarrollar prácticas renovadoras tal y como las entienden los MRPs?
- ¿Qué planes concretos se han abordado desde el MRP? ¿Cuales se deberían abordar?

2.2. Elementos y procesos: ámbito curricular, institucional, personal

- ¿Tradicionalmente en qué aspectos han estado centradas la innovaciones? ¿qué procesos se han fomentado prioritariamente?
- ¿Existe un conocimiento alternativo de los MRPs en el terreno de los elementos y procesos de cambio?
- ¿Que justificación sociopolítica tiene el cambio concebido tal y como lo acabas de describir, es decir como cambio burocrático?
- ¿Qué debería cambiar para poder introducir nuevas concepciones entre el profesorado?
- ¿De qué forma se puede proceder a la formación de una nueva conciencia? ¿con qué estrategias?
- ¿Qué factores se han dado para la práctica renovadora de los MRPs en este terreno?
- ¿Estas formas de concebir el cambio se han plasmado en planes de acción? ¿Qué características han tenido estos planes?

2.3. Condiciones internas (tiempo, formación [ver en], recursos, dotaciones) y externas del cambio

¿Estarías de acuerdo que una forma de atribución del fracaso de determinadas innovaciones se debe a un análisis erróneo, o a la ausencia de análisis, de las condiciones externas e internas para que se produzca el cambio? ¿Qué condiciones serían estas?

Desde el MRP ¿se ha aportado algún tipo de reflexión sobre esto?

¿Tiene esta situación una justificación política o social más amplia que la mera constatación de que las cosas ocurren así?

¿Qué condiciones serían necesarias para que el profesorado fuera consciente de estos factores que determinan las posibilidades de mejora educativa?

¿Qué estrategias se han utilizado o se podrían utilizar para subsanar esta laguna?

¿Qué factores condicionan (permiten o dificultan) la elaboración de planes de acción encaminados a allanar o a transformar estas condiciones para el cambio?

¿Cómo se han concretado en la práctica estos planes de acción? ¿A través de qué mecanismos o estrategias se han desarrollado?

3. PROFESIONALIDAD:

3.1. Status social (profesionales/trabajadores), prestigio social, feminización

¿Cómo caracterizarías al profesorado? Si la imagen ortodoxa que se ha proyectado sobre el profesorado es que es un profesional, ¿en qué medida se puede compatibilizar esto con su condición de asalariado?

¿Qué piensas del prestigio social que tiene el profesorado?

¿Y del proceso de feminización?

¿Qué concepciones alternativas se han dado desde los MRPs?

¿Qué factores sociopolíticos pueden explicar o hacernos comprender mejor la situaciones descritas anteriormente?

¿Qué condiciones deberían darse para una toma de conciencia del profesorado sobre los factores que determinan su status social, el prestigio social y el proceso de feminización?

¿Qué estrategias se deberían desarrollar por parte de los MRPs para formar al profesorado en estos aspectos?

¿Qué condiciones se deben dar o se han dado para desarrollar planes de acción en estos aspectos?

¿Qué planes de acción se han desarrollado bajo estos principios?

3.2. Autonomía, relación con otros sectores sociales, autoorganización

Si admitimos como característico de las profesiones el grado de autonomía en la toma de decisiones para configurar la acción ¿en qué medida es autónomos el profesorado?

¿Qué tipo de conocimiento sobre esta cuestión se ha ido configurando desde los MRPs?

¿Que razones políticas podrían explicar la falta de autonomía?

- ¿Qué condiciones o requisitos serían necesarios para formar al profesorado en la autonomía?
- ¿Qué estrategias serían las más adecuadas?
- ¿Qué requisitos o condiciones deben darse para establecer planes de acción que incidan en este aspecto?
- ¿Qué planes concretos se han desarrollados y cuáles son sus características?

3.3. Competencias, titulación, formación (inicial, permanente)

- ¿Dónde ha incidido más la formación del profesorado? Es decir ¿cuáles han sido las competencias básicas, tanto en la formación permanente como en la inicial en nuestro contexto?
- ¿Qué piensas de la titulación que debe tener?
[hago la pregunta sobre el supuesto de que las respuestas se centrarán en aspectos que revelen el carácter técnico de la formación y la primacía de las concepciones instrumentales]
- ¿Cuál es la posición de los MRPs sobre estos asuntos?
- ¿Qué explicación sociopolítica tienen estos hechos?
- ¿Qué condiciones establecerías para que el profesorado tome conciencia de la dimensión sociopolítica de profesión?
- ¿Con qué tipo de estrategias se podría lograr o incrementar este tipo de conciencia?
- ¿En qué condiciones se pueden desarrollar planes de acción que conformen otro tipo de formación?
- ¿El MRP ha desarrollado planes concretos que aborden explícita o implícitamente esta perspectiva?

3. 4. Estructura del puesto de trabajo

- ¿Crees que el profesorado en general y también los políticos hablan de forma idealista o puramente retórica del profesorado, de cómo debe ser, qué características debe tener, etc, pero son incapaces de relacionar esa situación con las condiciones reales en las que trabaja ese profesorado?
- Desde los MRPs ¿se aborda la profesionalidad desde un punto de vista complejo estudiando la influencia de la estructura del puesto en la configuración de una determinada profesionalidad?
- ¿Qué razones políticas están detrás de este divorcio?
- ¿Qué factores inciden en la toma de conciencia del profesorado sobre esta situación?
- ¿Cómo se puede acrecentar la conciencia del profesorado en estos aspectos?
- ¿Qué condiciones harían falta para desarrollar planes de acción sobre esta cuestión?
- ¿Se han desarrollado planes concretos de acción para abordar este problema?

4. El MRP

4. 1. Autoorganización, autonomía organizativa, asociacionismo múltiple

El hecho de que el profesorado esté sujeto a la situación funcional enmascara su condición profesional y por lo tanto la necesidad de autoorganizarse. ¿El no comprender la necesidad de la autoorganización disminuye la capacidad emancipadora del profesorado?

- El asociacionismo múltiple: sindicatos, colegios, sociedades de profesores de..., MRPs ¿favorece o perjudica al profesorado? ¿segrega al colectivo sometido a las mismas condiciones laborales, salariales y trabajo?
- ¿Se tiene conciencia desde el MRP de la necesidad de mantener organizaciones autónomas del profesorado, de ejercer una acción colectiva?
- ¿Qué tipo de razones sociopolíticas o históricas impiden un crecimiento mayor de la conciencia y de las experiencias autoorganizativas del profesorado?
- ¿Qué tipo de factores inciden en la toma de conciencia del profesorado para implicarse en organizaciones de las características de los MRPs?
- ¿De qué forma, con qué estrategias se puede ampliar o crear la conciencia autoorganizativa?
- ¿En qué condiciones pueden desarrollarse planes de acción que extiendan formas de autoorganización del profesorado? ¿Qué factores inciden en el crecimiento cuantitativo de Tamonante?
- ¿Qué planes de acción se desarrollan para ampliar la autoorganización dentro del movimiento?

4.2. Crisis organizativa

- ¿Cuál es tu valoración global del MRP Tamonante en la actualidad?
- ¿Qué errores fundamentales se han cometido?
- ¿Cómo trata el propio movimiento de reaccionar frente a esta crisis?
- ¿Cual sería la respuesta ideal?
- Siempre han existido intereses políticos en relación a los MRPs ¿por qué?
[El caso del MEC durante el período de Maravall. ¿En Canarias cómo han sido las relaciones con la Administración]
- ¿Qué factores inciden la crisis? ¿Qué condiciones serían necesarias para superarla?
- ¿Qué conciencia tienen de la crisis los propios miembros de Tamonante? ¿Esta conciencia les lleva a profundizar en las causas de la crisis o a abandonarla?
- ¿Qué condiciones serían necesarias para actuar desde dentro de la propia organización para superar la crisis?
- ¿Que planes concretos de actuación se han desarrollado para superar la crisis organizativa?
- ¿Qué propuestas de acción harías para remontar la crisis?
- ¿Sigue siendo un espacio unitario para la reflexión y la acción o esto es una mera frase?

*APÉNDICE: 40

CARTA DEL AUTOR A MILITANTES DEL MRP "TAMONANTE", SOLICITANDO SU COLABORACIÓN

QUERIDO COMPAÑERO/A:

Estoy haciendo un trabajo sobre el MRP "Tamonante" y las Escuelas de Verano de Canarias. Me dirijo a ti para pedir tu colaboración. La vida de este Movimiento de Renovación Pedagógica cubre quince años de una experiencia muy singular de nuestra historia educativa que, seguramente, vale la pena reconstruir. No me interesan tanto los datos concretos, cuanto la recuperación de la memoria sobre lo que pensábamos antes y ahora sobre la educación, sobre la sociedad, sobre nuestro propio movimiento.

Te pido tres cosas:

Una, poder hacerte una ENTREVISTA abierta, amistosa y en profundidad, sobre tu experiencia como persona vinculada a Tamonante. Más adelante concretaríamos el día, hora y lugar.

Quisiera que hicieras un esfuerzo por ESCRIBIR unos folios sobre todas o algunas de las cuestiones que te planteo a continuación:

- * ¿Ha valido la pena la experiencia de Tamonante? ¿Cómo la valoras? ¿Qué aspectos relevantes destacarías positiva o negativamente?
- * ¿Crees que sigue siendo válida la existencia de Tamonante? ¿Cómo enfocarías el trabajo de esta organización? ¿Qué papel debe hoy jugar un MRP? ¿Qué debe reivindicar en la actualidad?
- * ¿Crees que vale la pena investigar lo que ha sido Tamonante? ¿Si tuvieras que hacerlo, qué cosas estudiarías, qué preguntas harías, sobre qué centrarías el trabajo?

Y tres, me gustaría que me pasaras todo tipo de "PAPELES", documentos, cartas, proyectos, programas... que tengas sobre los MRPs o que haya elaborado algún

colectivo. Yo he revisado tanto el archivo de Las Palmas como el de Tenerife y tengo un inventario que podríamos contrastar. En todo caso, me comprometo a fotocopiar los documentos que me prestes y a devolverte los originales.
Me puedes localizar en los teléfonos: Trabajo: 60-32-10; Particular: 65-38-86.

Un afectuoso saludo : JUAN YANES

La Laguna 11 de JULIO de 1994

*APÉNDICE: 41

CARTA DEL AUTOR A MIEMBROS DE LA MESA ESTATAL DE LOS MRPs

Estimado compañero o compañera:

El motivo de esta carta es el pedir tu colaboración en el trabajo de tesis doctoral que estoy haciendo sobre el MRP Tamonante de Canarias. Necesito que me mandes algunas cosas de tu MRP. Te lo explico brevemente.

El trabajo sobre el MRP Tamonante es un intento de aproximación etnográfica a este colectivo. En este tipo de trabajo es fundamental no sólo estar "dentro" del Movimiento y aprender a ver las cosas como ellos y ellas las ven, sino aproximarse a todo lo que hacen y han hecho. Y los MRPs en general y Tamonante en particular han hecho entre otras cosas documentos, textos. Han escrito muchas cosas. De Tamonante tengo la práctica totalidad de su producción escrita. No así del resto de MRPs. Para tener una visión general del tipo de discurso que han mantenido en el Estado español a lo largo de su trayectoria desde finales de los años 70, estoy haciendo un esfuerzo por recopilar textos representativos de lo que han dicho y hecho los distintos Movimientos del Estado.

Escarbando en los archivos de Tamonante en Tenerife y en Las Palmas de Gran Canaria, he encontrado los documentos de tu MRP cuya relación adjunto en folio aparte. Como verás hay "papeles" de muy diverso tipo que por azar alguien archivó en algún momento. Desconozco su importancia.

Por eso te pediría lo siguiente: mándame una *selección de los textos más importantes* que no estén en la relación de documentos que tengo. El criterio que te sugiero para hacer esa selección es el de que elijas aquellos documentos -internos o públicos- que aborden temas generales sobre la educación, posicionamiento del MRP

sobre problemas o cuestiones como la Escuela Pública, el curriculum, los materiales curriculares, la jornada escolar, la carrera docente, conflictos de la enseñanza, la Reforma, etc. También me interesan las reflexiones relacionadas con el propio Movimiento: su finalidad, utilidad, organización, autocrítica, etc. Es decir, CUALQUIER DOCUMENTO QUE TE PAREZCA RELEVANTE por su carácter ideológico, político, educativo o social.

Para evitarte demasiado trabajo te pido que seas muy selectivo/a. Como podrás comprender no me interesa la totalidad de la producción escrita del MRP, sino aquellos documento que me puedan dar una visión panorámica general de lo que ha dicho el MRP o personas que han militado en él a lo largo de su existencia.

Si no te es muy engorroso, me gustaría tener, también, una *relación cronológica de las actividades* desarrolladas por el MRP: Escuelas de Verano, Jornadas, cursos, etc. Te mando, en folio aparte, un ejemplo de lo que yo he hecho en relación a las actividades desarrolladas por Tamonante.

Si necesitas alguna aclaración no dudes el llamarme a los siguientes teléfonos: 922-60 32 10 es el teléfono de mi despacho en la Universidad de La Laguna. Aquí suelo estar todas la mañanas y parte de la tarde; o 922 65 38 86 que es el teléfono de mi casa. La dirección a la que puedes enviarme lo que pido es la siguiente:

JUAN YANES GONZÁLEZ
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Campus Central
38071. LA LAGUNA. TENERIFE

Te estaré muy agradecido si haces el esfuerzo de enviarme esos documentos. Yo creo que las personas que estamos en la Universidad tenemos la obligación moral de investigar este tipo de fenómenos. Investigar cosas que impliquen un cierto compromiso con la realidad.

Un fraternal saludo

Juan Yanes

APÉNDICE 42

CATEGORÍA DE PARTICIPANTES Y SU GRADO DE IMPLICACIÓN EN EL TRABAJO

Informantes ¹ según tipo de vinculación con MRP	Lugar de trabajo	Nivel educativo ²	Colectivo u órgano de pertenencia ³ en el MRP	Tipo de contacto ⁴	Frecuencia e intensidad ⁵ de los contactos	Tipo de información suministrada ⁶
Agapito Polo Hernández,	Las Palmas	EGB	Revista Tahor	EF	Singular	PRO/ MRP
Maria Bethencourt Benítez,	Las Palmas	EGB	C. Cañadulce	EF+CI	Varios	PRO/ MRP
Isabel Suárez,	Las Palmas	EEMM	Secretariado	EF+CI	Frecuentes*	PRO/ MRP
Juan Antonio Méndez,	Las Palmas	EGB	Secretariado	EF+CI	Frecuentes*	MRP
Juan Espino,	Las Palmas	Gab. Tec.EE	Secretariado	EF+CI	Varios	PRO/ MRP
Marimar Almeida Ossa,	Las Palmas	CEP	Col. Temático	EF+CI	Varios	MRP
Carlos Bethencourt Benítez,	Tenerife	EGB	Col. "Bano"	EF+CI	Varios	TSC/ MRP
Pepita,	Las Palmas	EGB	Col. Temático	EF	Singular	MRP
Feluca Quintana,	Las Palmas	EGB	Col. Temático	EF+CI	Varios	MRP
Chicha Ojeda,	Las Palmas	CEP	Secretariado	EF+CI	Varios	TSC/ MRP
José M ^o Gobantes Ollero,	Tenerife	Universidad	Secretariado/ Col. Eva.	EF+CI	Permanente*	CUR/ CAM/ PRO
Carmen Roger Padilla,	Tenerife	Liberada Sind	Secre./ Col. Psicom.	EF+CI	Permanente*	CUR/ CAM/ PRO/ MRP
Anselmo Fariña,	Tenerife	CEP	Col. "Adul."/ "Traq."	EF+CI	Frecuentes*	CUR/ CAM/ PRO/ TC
Raul Acosta,	Tenerife	EGB	Sec./ Col. MAVIE	EF+CI	Frecuentes*	CUR/ MRP
Florencio Luengo Horcajo,	Tenerife	Lierado Sind	Col. "Adultos"	EF+CI	Frecuentes*	PRO/ MRP
Manuel Borjes Ripoll,	Tenerife	CEP	Col. "Mat."/ "Freinet"	EF+CI	Varios	CUR/ CAM
Natalia Alvarez Martin,	Tenerife	EEMM	Col. "Secundaria"	EF+CI	Varios	CUR/ CAM
Edurne Echeverría,	Tenerife	EGB	Col. "Freinet"	EF+CI	Varios	CUR/ CAM/ PRO
Mary Bolaños Espinosa,	Tenerife	Programa Sex.	Col. "Harimaguada"	EF+CI	Frecuentes*	CUR/ CAM/ MRP/ TC
Manolo Jiménez,	Tenerife	Programa Sex.	Col. "Harimaguada"	EF+CI	Permanentes*	MRP
Lola	Tenerife	Inspección	Col. "Freinet"	CI	Varios	CUR
Andrés Falcón,	Tenerife	EGB	Col. "Freinet"	EF+CI	Varios	CUR/ MRP
Charo Guimerá Ravina,	Tenerife	Adimón.	Col. "Freinet"	EF+CI	Frecuentes*	CUR/ CAM/ MRP
Carmencita Eugenio,	Tenerife	Adimón	Col. "Freinet"	EF+CI	Varios	CUR/ CAM/ MRP
Juanjo Mendoza Torres,	Tenerife	Adimón	Col. "Freinet"	EF+CI	Varios	MRP/ TSC
Margaret Acosta Acosta,	Tenerife	EGB	Secretariado	CI	Permanentes*	MRP
Toña Déniz,	Tenerife	EGB	Secretariado	CI	Varios	MRP
Mercedes Andrés Morán,	Tenerife	Aulas Taller	Col. "Freinet"	CI	Varios	CUR/ TSC
Alicia Morales Martin,	Las Palmas	EEMM	Secretariado	CI	Frecuentes*	MRP
Pablo Reyes,	Tenerife	EGB	Col. "Malpais"	CI	Varios	CUR
Nieves la de Lanzarote,	Tenerife	Parada	Secretariado	CI	Varios	MRP
Maribel Sosa,	Tenerife	EGB	Secretariado	CI	Varios	MRP
Esther la de Freinet,	Tenerife	EGB	Col. "Freinet"	CI	Varios	MRP

MILITANTES

Toñi Ruiz,	Tenerife	EGB	Col. "Freinet"	CI	Singular	MRP
Viki,	Tenerife	EGB	Secretariado	CI	Varios	MRP
Amparo Guillamón,	Tenerife	Gab. Tec.EE	Col. "Ed. Especial"	CI	Varios	CUR
La otra niña de Harimagua,	Tenerife	Programa Sex. Adultos	Col. "Harimagua"	CI	Singular	CUR
Isabel Fajardo Feo,	Tenerife	EGB	Col. "Adultos"	CI	Singular	MRP
Maria Jesús López,	Tenerife	EEMM	Revista "Jahor"	CI	Varios	MRP
Manuela Catoira,	Tenerife	Gab. Tec. EE	Secre./ Col. "Secund."	CI	Frecuentes*	MRP/ TSC
Tere Felipe,	Tenerife	Universidad	Col. "Ed. Especial"	CI	Varios	CUR/ MRP
Miguel Llorca Llinares,	Tenerife	EGB	Col. "Psicomotricidad"	CI	Varios	MRP
Miguel Vilas	Tenerife	EGB	Col. "MAVIE"	CI	Varios	TSC
Fátima	Las Palmas	EGB	Secretariado	CI	Varios	MRP
Manolo el Cordobés	Tenerife	EGB	Col. "MAVIE"	CI	Varios	CUR
Puri Guierrez Diaz	Tenerife	Prog. Bibliot.	Col. Harimagua	CI	Varios	MRP
(46)						

HISTÓRICOS

Manuel Marrero Morales ⁷ ,	Tenerife	EGB	Sec./Col. "CCSS"	EF	Varios	CUR/ PRO/ TSC
Gonzalo Marrero,	Las Palmas	Universidad	Col. "Dinám. grupos"	EF	Singular	CUR/ PRO/ MRP/ TSC
Rogelio Botanz Parra,	Tenerife	Programas	Col. "Freinet"	CI	Varios	MRP
Juan Roberto	Tenerife	Liberado Sind.	Coordinadora EVC	CI	Varios	MRP
Martino Alduan,	Las Palmas	Liberado Sin.	Coordinadora EVC	EF	Singular	MRP/ PRO/ TSC
Carmen Almeida,	Tenerife	EGB	Coordinadora EVC	CI	Singular	MRP
Isabel Medina,	Tenerife	EGB	Col. "Traquítico"	CI	Singular	MRP
José Mendoza,	Las Palmas	EEMM	Col. "Majey"	CI	Varios	MRP/ TSC
Lola Suárez Suárez,	Tenerife	EGB	Col. "Antoniorrosbles"	CI	Varios	MRP
Germán,	Las Palmas	EGB (Privada)	Col. "Majey"	CI	Singular	CUR/ MRP
Poti,	Las Palmas	EGB	Coordinadora EVC	CI	Singular	MRP
José Luis Hernández,	La Gomera	EGB	Coordinadora EVC	CI	Varios	MRP
Paco Luis Lemes,	Las Palmas	Admón.	Coordinadora EVC	CI	Varios	MRP/ TSC
Antonio Delgado, el de Fina,	Fuerteventura	EEMM	Coordinadora EVC	CI	Singular	MRP
Santiago Arencibia Arenciabria,	Las Palmas	Universidad	Col. "Majey"	CI	Varios	MRP
Humberto Ramos,	Tenerife	EEMM	Secre./ Col. Expr. cor.	EF	Singular	CUR/ MRP
Fernando Barragán Medero,	Tenerife	Universidad	Col. "Antoniorrosbles"	EF+CI	Varios	CUR/ CAM
José F. Galván de la Cruz,	Tenerife	Inspección	Coordinadora EVC	CI	Varios	MRP
Antonio Cabrera,	Tenerife	EGB	Col. "Traquítico"	CI	Singular	TSC
Rosa Güemes,	Tenerife	Universidad	Coordinadora EVC	CI	Varios	MRP
Nieves Galván,	Tenerife	CEP	Coordinadora EVC	CI	Varios	MRP
Carlos Rodríguez	Tenerife	EGB	Coordinadora EVC	CI	Varios	MRP
Nelly Acosta,	Tenerife	EGB	Coordinadora EVC	CI	Varios	MRP
Javier Rapisarda,	Las Palmas	EGB	Col. "Música"	EF+CI	Varios	CUR
Mari Villarrain,	Tenerife	EGB	Col. "Freinet"	CI	Singular	MRP
Alicia Diaz Luis,	Tenerife	EGB	Col. "Mapais"	CI	Singular	MRP
Charo Sánchez Santana,	Tenerife	EGB	Col. "Antoniirrosbles"	CI	Varios	CUR/ MRP
El Chicha de la Gomera,	Tenerife	EGB	Coordinadora EVC	CI	Singular	MRP
Yolanda Cáceres Martín,	Tenerife	EGB	Col. "Antoniirrosbles"	CI	Varios	MRP
Fina Rodríguez Palma,	Tenerife	EGB	Col. "Fonológico"	CI	Singular	MRP
Juli Arnaiz	Las Palmas	EGB	Coordinadora EVC	CI	Singular	MRP

OTROS MRP's

Joan Domenech i Francèch,	Cataluña	Liberado MRP	Mesa/ FMRPC	CI	Varios	MRPs/TSC
Diego Oviedo,	Granada	EEMM	Mesa/ FREMPA	CI	Varios	MRPs/ TSC
Jaume Martínez Bonafé,	Valencia	Universidad	Encuentros/ FMRP-PV	CI	Varios	MRPs/ TSC/ Globalidad
Marijó,	Euskadi	EEMM	Mesa/ "Adarra"	CI	Varios	MRPs
Santiago Esteban Frades,	Valladolid	Inspección	Mesa/ "Concejo"	CI	Singular	MRPs
Angela,	Euskadi	COP	Mesa/ "Adarra"	CI	Varios	MRPs/ TSC
Angels Martínez Bonafé,	Valencia	EEMM	Encuentros/ FMRP-PV	CI	Varios	MRPs/ TSC
Alejandro Doll,	Cuenca	Liberado	MRP Mesa/ EVEC	CI	Varios	MRPs
Carmen,	Madrid	EGB	Mesa/ "Móstoles"	CI	Varios	MRPs
Ana Domínguez Ibañez,	Huesca	EGB	Mesa/ EVA	CI	Varios	MRPs
Miguel el Gallego,	Galicia	EEMM	Mesa/ "Nova Escola"	CI	Varios	CUR/ MRPs
Carmen Calvo,	Madrid	EGB	Mesa/ "Móstoles"	CI	Varios	PRO/ MRPs
Charo,	Madrid	EGB	Mesa/ "Cantabria"	CI	Varios	MRPs
Jose Luis Gordo Blanco,	Santander	EGB	Mesa/ "Acc. Educ.	CI	Varios	MRPs
Mariluz Ortiz,	Madrid	EGB	Mesa/ AIRE	CI	Varios	MRPs
Eudard Riudavets i Florit,	Mallorca	EGB	Mesa/ MRP de Menorc.	CI	Varios	MRPs
Rosa, La Mallorquina,	Menorca	EEMM	Mesa/ AIRE	CI	Varios	MRPs
Raquel Metola,	Mallorca	Liberada MRP	Mesa/ "Adarra"	CI	Varios	MRPs
Miguel Angel Aragón,	Euskadi	EEMM	Mesa/ "Concejo"	CI	Varios	MRPs
Anton Costa,	Valladolid	Universidad	Mesa/ "Nova Escola"	CI	Singular	MRPs/ TSC
Angel Urbina Merino,	Coruña	EGB	Mesa/ EVERI	CI	Varios	MRPs
M ^a Teresa García López,	Rioja	EGB	Mesa/ Galicia	CI	Varios	MRPs
Félix Clavijo,	Lugo	EGB	Mesa/ FREMPA	CI	Varios	MRPs
Inmaculada la de Granada,	Jaén	Universidad	Mesa/ FREMPA	CI	Varios	MRPs
Antonio Serrano Lozano,	Málaga	EGB	Mesa/ APEVEX	CI	Varios	MRPs/ TSC
Jaume Aguilar,	Badajoz	EGB	Mesa/ Curri./FMRPC	CI	Varios	MRPs/ CAM/ TSC
Albert Sansano,	Barcelona	EGB	Mesa/ FMRP-PV	CI	Varios	MRPs/ PRO/ TSC
Rosa Maria Riaño,	Valencia	EGB	Mesa/ "Concejo"	CI	Varios	MRPs
Carmen Tolosana	Valladolid	Universidad	EVC/Cuba/"R. Sensat"	CI	Varios	MRPs
(29)	Barcelona					
PERIFÉRICOS						
Manuel Fernández Reyes	Tenerife	Admon.	SCPM	CI	Varios	MRP
Pepe Trujillo,	Tenerife	CEP	ACEC	CI	Varios	TSC
Domingo Méndez,	Tenerife	EEMM	---	CI	Singular	TSC
Esther García,	Tenerife	Admon.	---	CI	Varios	TSC
Federico Roldán,	Tenerife	EEMM	---	CI	Varios	MRP
Celsa Fariña,	Tenerife	EEMM	---	CI	Singular	MRP
Josefina Pérez González	Tenerife	EGB	AA-AA Esc. Magist.	CI	Singular	MRP
Jesus Partico	Tenerife	STOEV	---	CI	Singular	MRP
(9)						

Contactos con COLLEGAS y COLABORADORES

Javier Marrero Acosta	Tenerife	Universidad	Ponente EVC	Direc.	Permanente	Globalidad
Manuel Area Morcira	Tenerife	Universidad	P. EVC/ Col "MAVIE"	CI	Frecuentes	MET/ MRPs/ Procedimientos
Amador Guarro Pallas	Tenerife	Universidad	Ponente EVC	CI	Varios	Procedimientos y objetivos
Pablo Santana Bonilla	Tenerife	Universidad	—	CI	Varios	Procedimientos, bibliografía
Blas Cabrera Montoya	Tenerife	Universidad	Ponente EVC	CI	Singular	Procedimientos
J. Carbonell Sebarrosa	Barcelona	Universidad	Ponente EVC	CI	Singular	MRPs
Francisco Déniz Ramirez	Tenerife	Universidad	—	CI	Varios	Mov. sociales
Marta Jiménez Jaén	Tenerife	Universidad	Ponente EVC y otras	CI	Varios	PRO
Fernando Estevéz	Tenerife	Universidad	—	CI	Singular	Procedimientos
Alberto Galván Tudela	Tenerife	Universidad	—	CI	Singular	Procedimientos
M ^a A. Axpe Caballero	Tenerife	Universidad	—	CI	Frecuentes	Procedimientos
Conchi Riera Quintana	Tenerife	Universidad	Ponente EVC	CI	Frecuentes	Procedimientos/ MRP
Ana Delia Correa Piñero	Tenerife	Universidad	—	CI	Singular	Procedimientos
J.M. Escudero Muñoz	Murcia	Universidad	—	CI	Singular	Objetivos
Juani	Tenerife	Universidad	—	CI	Varios	Contenido
Daniel Álvarez Durán	Tenerife	Universidad	—	CI	Varias	Procedimientos
Carmina Ganuza Artilles	Tenerife	Universidad	—	CI	Varios	Contenido
Juan Rodríguez Hernández	Tenerife	Universidad	—	CI	Varios	Clasificación documental
Ana Martín Bethencourt	Tenerife	Estudiante	—	CI	Varios	Clasificación documental
Javier	Tenerife	Estudiante	—	CI	Varios	Clasificación documental
M ^a Nives País Rios	Tenerife	Estudiante	—	CI	Varios	Hemeroteca
Doraida Rodríguez Rodríguez	Tenerife	Estudiante	—	CI	Varios	Hemeroteca
Paco Venegas	Tenerife	Estudiante	—	CI	Varios	Transcripción
Jorge Yanes Cubillo	Tenerife	Estudiante	—	CI	Varios	Transcripción

1. Clasifico a las personas participantes en esta investigación en cuatro categorías: 1. *Militantes*: abarca un total de 46 personas, que en el momento que las entrevisté, hable con ellas o colaboraron conmigo, trabajaban de forma activa en el MRP. 2. *Historicas*: abarca un total de 31 personas, a las que entrevisté o con las que hable de manera informal, pero que en ese momento no estaban trabajando activamente el MRP. En el seno del Movimiento se conoce como *historicas*, a aquellas personas que están vinculadas al MRP desde los orígenes. En ese sentido no todas las que se clasifican como *historicas* lo son. 3. *Personas de otros MRPs*: se consignan aquí un total 29, pertenecientes a diversos MRPs del Estado. Con la ellas tuve la oportunidad de hablar en las reuniones de la Mesa Estatal. A otras las conocí en los Encuentros anuales de MRPs o en distintas circunstancias. 4. *Periféricas*: esta categoría reúne un total de 9 personas, con las que hable a lo largo del proceso de investigación, pero que no están vinculadas orgánicamente al MRP. Finalmente incluyo un apartado que denomino *Collegas y Colaboradores*: en este apartado incluyo, a modo de cajón de sastre, un total de 23 personas. Así como las otras cuatro categorías, sobre todo las tres primeras, eran informantes y objeto de la propia investigación, este grupo no pretendía ser estudiado, pues no eran miembros del MRP —muchos conocían de manera muy próxima el MRP por haber participado en alguna de sus actividades o, incluso, como es el caso de Manuel Area, por ser miembro del Col. MAVIE—. Dentro de este grupo hay dos categorías, los que llamo *collegas*, casi todos del Departamento de Didáctica de la Universidad, con los que intercambie puntos de vista, o de los que recibí determinada información, y la de los *colaboradores* que me prestaron ayuda en determinados trabajos como transcripción de entrevistas, catalogación de material documental o búsqueda en la hemeroteca de la Universidad de La Laguna. Dentro de los *collegas*, incluyo al Director del trabajo, con el que he mantenido una relación muy

2. El *nivel educativo* hace referencia al puesto de trabajo que ocupaban las personas en el momento de la entrevista o de las conversaciones informales: EGB, EEMM o Universidad. Lógicamente con el paso del tiempo ha habido algunas variaciones. Así Marino Alduán, pasa de liberado sindical a Viceconsejero de Educación del Gobierno de Canarias; Isabel Suárez ocupa hoy la Dirección de uno de los CEPs de Las Palmas; Carmencita, pasó de la Dirección General de Ordenación, a responsabilizarse del Programa de Calidad Educativa; Pepe Trujillo, de Director del CEP de La Laguna a Director del *Programa de Formación*, etc. Aparece también como *Nivel educativo*, la denominación *Programa*, que se refiere a personas que estaban en comisión de servicio trabajando en programas diversos impulsados por la Consejería de Educación. Así May Bolaños, Manolo Jimenez, Lola y ---, lograron que la Consejería asumiese su proyecto como un programa institucional; lo mismo tendría que decir del Gabinete Técnico de Educación Especial, que básicamente se nutrió del Colectivo de Educación Especial del MRP. *Admón.*, hace referencia a personas que están en comisión de servicio en distintos puestos de la Administración Educativa Autonómica. De todo este conjunto se deduce que, en el momento de realizar el trabajo, de las 114 personas participantes —en sentido amplio y excluyendo, por tanto, a colegas y colaboradores— había: 54 profesores y profesoras de EGB, 16 de EEMM y 10 de universidad. Todas ellas, por lo tanto, con actividad docente y vinculación a los MRPs. También había una persona parada. El resto, hasta un total de 33 —también profesores de EGB o Medias— estaban en comisión de servicios en determinados Programas, o eran asesores de CEPs, miembros del STOEV, inspectores, liberados sindicales y de Movimientos, etc.

3. Con esta columna se intenta reflejar el colectivo o el órgano del MRP al que pertenecían o al que pertenecieron las personas participantes. Con respecto a las encuadradas en *Otros Movimientos*, se señala su pertenencia a la Mesa Estatal o a alguna Comisión de la Confederación de MRPs, como la Mesa de Currículum y el Movimiento al que representaban en esas instancias: Adarra, Concejo, Federación de MRPs de Cataluña, Federación de MRP de Andalucía, etc.

4. Distingo aquí dos formas de obtención de información. La primera fue la entrevista formal (EF). La segunda segunda, la conversación informal (CI). Sólo 30 de los participantes fueron entrevistados de manera convencional. Con el resto mantuve conversaciones esporádicas. Lógicamente, como puede verse con las personas marcadas con EF+CI, casi todas, además de ser entrevistadas, soportaron numerosas conversaciones informales. Con sólo cinco de las 30 entrevistas, no volví, por diversas razones, a mantener ningún contacto, como puede verse, también en la siguiente columna: *Frecuencia e intensidad de los contactos*. Esta columna, que completa la información de la anterior distingue cuatro variantes en cuanto a la frecuencia de los contactos: *singular*, para aquellos contactos únicos; *varios*, indica que tuve entre dos y diez, aproximadamente; *frecuentes*, entre diez y veinte; y *permanentemente*, más de veinte contactos. Resulta así, que de las 114 personas participantes, con 25 mantuve contactos *singulares*; con 76 de ellas *varios*; con 9, los contactos fueron *frecuentes*; y con 4, fueron casi *permanentes*.

5. La mayor intensidad de los contactos queda reflejada con un *asterisco* colocado sobre el tipo de frecuencia. Por *intensidad* entiendo la mayor densidad de los contactos, que lógicamente coincide con las personas con las que tuve contactos de manera *frecuente* y *permanente*: un total de 13 personas.

6. Con esta columna quiero señalar algunos de los tópicos más relevantes que me transmitió cada una de las personas participantes en el trabajo. No tiene carácter exhaustivo. Las siglas corresponde a los códigos empleados en el análisis de los materiales recogidos. Su equivalencia puede verse en el *Apéndice 4.5*.

7. Estuvo en los órganos del MRP hasta finales de 1991. Lo pongo como histórico porque no estuvo durante la etapa más intensa del trabajo de campo.

APÉNDICE: 43

FUENTES ORALES

Entrevistas formales con personas miembros del Movimiento

<i>Nº de orden</i>	<i>Nº de Referencia</i>	<i>Nombre</i>	<i>Fecha de entrevista</i>
1	1.	Agapito Polo Hernández,	12/9/90
2	2.	María Bethencourt Benítez.	14/9/90
3	3.	Isabel Suárez M.de Lara,	14/9/90
4	4.	Juan Antonio Méndez,	14/9/90
5	5.	Juan Espino Makarenko,	15/9/90
6	6.	Marimar Almeida Ossa,	15/9/90
7	7.	Carlos Bethercourt Banítez,	17/9/90
8	8.	Pepita, [extraviada]	18/9/90
9	8'.	Feluca, [extraviada]	18/9/90
10	9. y 10'	Marino Alduán,	25-26/9/91
11	10.	Chicha Ojeda,	26/9/91
12	11.	Rapisarda, [no transcrita]	30/9/91
13	12.	Jose M ^a Gobantes Ollero,	24/5/94
14	13.	Carmen Roger Padilla,	2/6/94
15	14.	Anselmo Fariña,	2/6/94
16	15.	Gonzalo Marrero,	11/6/94
17	16.	Raul Acosta,	11/6/94
18	17.	Florencio Luengo Horcajo,	14/6/94
19	18.	Humberto Ramos,	15/6/94
20	19.	Manuel Borjes,	20/6/94
21	20.	Natalia Álvarez Marín,	21/6/94
22	21.	Manuel Marrero Morales,	23/6/94
23	22.	Eduarne Echeverría,	23/6/94
24	23.	Mary Bolaños Espinosa.	24/6/94
25	23'.	Manolo Jiménez,	24/6/94

26	24.	Andrés Falcón,	28/6/94
27	25.	Charo Guimerá Ravina,	11/7/94
28	25'	Carmencita Eugenio,	11/7/94
29	26.	Fernando Barragán Medero	13/7/94
30	27.	Juanjo Mendoza Torres,	18/7/94

Faltan por entrevistar-----

Alicia Morales Martín
Margaret Acosta
Rogelio Botanz Parra
Antonio Cabrera
Mercedes Andrés Morán (libro de M^a Jesús)
Mary Bolaños Espinosa (idem)
Rosa Güemes
Nieves Galván
Carlos Rodriguez
Nelly Acosta
Mari Villarmán
Alicia Díaz
Pablo el de Aguamansa
Isabel Medina
Nieves la de Lanzarote
Maribel Sosa
José Luis Hernández
El Chicha de la Gomera

Charlas informales

Esther la de Freinet	(MRP Tamonante. Canarias)
Toñi Ruiz	(MRP Tamonante. Canarias)
Maribí	(MRP Tamonante. Canarias)
Javier Marrero Acosta	(Director de la Tesis)
Blanca la Mujer del CCOO	
Viki	(MRP Tamonante. Canarias)
Manuel Area Moreira	(Prof. del Depto. de Didáctica. Uni. La Laguna)

Amador Guarro Pallás	(Prof. del Depto. de Didáctica. Uni. La Laguna)
Poblo Santana Bonilla	(Prof. del Depto. de Didáctica. Uni. La Laguna)
Blas Cabrera Montoya	(Prof. del Depto. de Sociología. Uni. de La Laguna)
Fernando Estevévez	(Prof. del Dpto. de Antopología. Uni. La Laguna)
Agustín	(Prof. del Dpto. de Antopología. Uni. La Laguna)
Juan Castro	(Prof. del Depto. de Didáctica. Uni. La Laguna)
Fina	(Prof. del Depto. de Didáctica. Uni. La Laguna)
Antonio del deFina	(Maestro y Prof. De Secundaria y de MRP Tamonante)
Santiago Arencibia Arencibia	(MRP Tamonante. Canarias y Prof. Univ. L/P)
Esther García	(MRP Tamonante. Canarias y Ditra Gral de Ord.)
Celsa Fariña	(Poref. De EEMM y Mil. inzquierdas antifranquista)
Jaume Carbonell	(Subdirector de Cuadernos de Pedagogía)
Alejandro Doll	(Secretar. Técnico Confeder. de MRPs y EVCU)
Lola Suárez	(MRP Tamonante. Canarias)
Amparo Guillamón	(MRP Tamonante. Canarias)
Miguel Hernández Rivero	(MRP Tamonante. Canarias)
José F. Galván de la Cruz	(MRP Tamonante. Canarias)
Lola la de Harimaguada	(MRP Tamonante. Canarias)
La otra niña de Harimagua	(MRP Tamonante. Canarias)
Paco Luis Lemes	(MRP Tamonante. Canarias)
María Jesus López	(MRP Tamonante. Canarias)
Manuel Fernández Caragato	(Sociedad de prof. de Matemáticas Isaac Newton)
Angels Martínez Bonafé	(MRP Escola d'Estiu, Pais Valenciá)
Jaume Martínez Bonafé	(MRP Escola d'Estiu, Pais Valenciá)
Domingo Méndez	(Militante de izquierdas antifranquista)
Poti, L/P	(MRP Tamonante. Canarias)
Germán L/P	(MRP Tamonante. Canarias)
Charo Sánchez Santana	(Colectivo Antoniorrobles. MRP Tamonante)
José Trujillo	(Sociedad de Ciencias "Viera y Clavijo")
Angel Urbina Merino	(EVERI: Escuela de Verano de Rioja)
Mª Teresa García López	(MRP de Lugo)
Diego Oviedo	(FREMPA: Federación de MRPs de Andalucía)
Felix	(FREMPA: Federación de MRPs de Andalucía)
Inmaculada la de Granada	(FREMPA: Federación de MRPs de Andalucía)
Antonio Serrano Lozano	(MRP de Extremadura)
Joan Domenech i Francech	(Federació de MRP de Catalunya)
Jaume Aguilar	(Federació de MRP de Catalunya)
Jaume Martínez Bonafé	(MRP Escola d'Estiu, Pais Valenciá)
Alber Sansano	(MRP Escola d'Estiu, Pais Valenciá)

Rosa María Riaño	(Concejo Educativo de Castilla León)
Marijó	(Adarra. Euskadi)
Ángela	(Adarra. Euskadi)
Miguel Angel Aragón	(Concejo. Mesa de Secundaria)
Charo	(MRP de Cantabria)
Raquel Metola	(Adarra. Euskadi)
Eudard Riudavets i Florit	(MRP de Menorca)
Mariluz Ortiz	(Asociació Il·lenca per la Renovació Educativa)
Jose Luis Gordo Blanco	(Acción Educativa)
Carmen Calvo	(Colectivo de Móstoles. Madrid)
Carmen	(Asistía Mesa por Federación MRPs de Madrid.)
Ana Domínguez Ibañez	(EVA: Escuela de Verano de Aragón)
Rosa, La Mallorquina	(Asociació Il·lenca per la Renovació Educativa)
Miguel el Gallego	(Mesa de Curriculum, por Galicia)

Algunos diminutivos o apócope

con que se nombran en el texto o en las entrevistas a algunas personas

Son pocas, las personas del MRP que conocen a Juan Espino, por su nombre. Todos lo llaman *Makarenko*. En muchos de los Documentos del MRP se designa también a las personas de manera familiar por el nombre con que son conocidas. Así mismo en las entrevistas que realicé, las referencias nominales aparecen con los nombres comunes, diminutivos o sobre nombres. No he querido laterar estas denominaciones a los largo del trabajo. Todas esta circunstancias me llevaron a confeccionar esta lista, cuya intención no es otra que facilitar al lector o lectora la posibilidad de identificar adecuadamente a las personas que aparecen en este relato.

Agapito Polo Hernández,	Agapito
Albert Sansano	Albert
Alejandro Doll	Alejandro
Alicia Díaz	Alicia

Alicia Morales Martín	Alicia
Amparo Guillamón	Amparo
Ana Dominguez Ibañez	
Andrés Falcón,	Andrés, <i>el Inspector</i>
Angel Urbina Merino	
Ángela	
Angels Martínez Bonafé	
Anselmo Fariña,	Anselmo
Antonio Cabrera	Antonio <i>El del Sur</i>
Antonio del deFina	
Carlos Bethercourt Benitez,	Carlos, <i>El Beta</i>
Carmen Roger Padilla,	Carmen
Carmen Eugenio Baute,	Carmencita
Rosario Guimerá Ravina,	Charo
Chicha Ojeda,	Chicha
Diego Oviedo	Diego
Eduarne Echeverría,	Eduarne
El Chicha de la Gomera	<i>El Chicha</i>
Esther la de Freinet	Esther
Eduard Riudavets i Florit	Eduard
Felix Clavijo	Félix
Rafaela Quintana	Feluca
Fernando Barragán Medero	Fernando
Josefina Sánchez Rguez.	Fina
Florencio Luengo Horcajo,	Florencio o Floro
Germán Moreno Guillé	Germán
Gonzalo Marrero,	Gonzalo
Humberto Ramos,	Humberto
Isabel Suárez M.de Lara,	Isabel
Joan Domenech i Francech	Joan
Jose Luis Gordo Blanco	José Luis
Jose M ^a Gobantes Ollero,	Chema
José F. Galván de la Cruz	Galván
José Luis Hernández	José Luis
José Trujillo	El Trujo
Juan Antonio Méndez,	Méndez
Juan Espino	<i>Makarenko</i>
Juan José Mendoza Torres	Juanjo
Lola la de Harimaguada	Lola

Lola Suárez	Lola
Manuel Jiménez	Manolo <i>Harimaguada, o Curro</i>
Manuel Borjes Ripoll	Manolo Borges
Manuel Marrero Morales,	Manolo
Margarita Acosta	Margaret
María Bethencourt Benítez	María
María Jesus López	María Jesús
María del Mar Almeida Ossa,	Marimar
Marino Alduán,	Marino
María Carmen Bolaños Espinosa	Mary o Mary Bolaños
Mercedes Andrés Morán	Mercedes
Miguel Hernández Rivero	Miguel
Natalia Álvarez Marín	Natalia
Nelida Acosta	Nelly
Nieves la de Lanzarote	Nieves
Pablo Reyes Nuñez	Pablo
José Ramón Morales Caballero	Poti
Rapisarda, Javier	Rapisarda
Raúl Díaz Acosta,	Raúl
Rogelio Botanz Parra	Roigelio
Santiago Arencibia Arencibia	Chago

APÉNDICE: 44

Documento:

EL MOVIMIENTO DE RENOVACION PEDAGOGICA "TAMONANTE": ANALISIS Y PERSPECTIVAS

II Ponencia del I Congreso del MRP Tamonante" (Diciembre, 1991)

I. INTRODUCCION

Tamonante cumple el próximo año tres lustros de existencia. Ni el más optimista de aquel minúsculo grupo inicial que en el año 1977 constituyó el núcleo organizador de la 1º Escuela de Verano podría imaginar que hoy, catorce años después, un colectivo mucho más amplio de personas sigan planteando la necesidad de mantener un movimiento renovador entre el profesorado y en el seno de la sociedad canaria. Sociedad, profesorado y escuela que son distintas a la de entonces pero que siguen demandando profundas transformaciones. El MRP Tamonante no ha sido ajeno a estas contingencias desarrollando un enorme esfuerzo para cambiar nuestra realidad educativa.

La necesidad de revisar tanto los presupuestos teóricos como la estrategias de actuación es lo que nos ha llevado a la celebración de este I Congreso que ha de servir para comenzar a actualizar y redefinir nuestra manera de comprender la sociedad, la institución escolar, el profesorado y nuestra propia organización y poder adoptar medidas concretas, líneas de actuación y procesos acordes con el análisis y la comprensión de nuestro entorno, de los nuevos y viejos problemas con que se enfrenta el profesorado.

En este documento abordaremos la situación actual del Movimiento, la revisión de su naturaleza y los rasgos que lo identifican.

2. SITUACION ACTUAL

El diagnóstico de la situación actual no difiere mucho del hecho en el año 1989 en el II Congreso Estatal de MRPs. Allí, sin entrar en demasiados detalles, se cifraba la crisis en cuatro puntos. Siguiendo el mismo esquema, trataremos de hacer un diagnóstico referido a nuestra situación:

2.1. Debilidad estructural y organizativa

Si bien el hecho de haber mantenido el movimiento durante los últimos trece o catorce años es un mérito que se justifica por sí sólo, que pone de relieve que esto no ha ocurrido casualmente sino que, por el contrario, ha existido una organización, no es menos cierta la percepción de un cierto grado de debilidad organizativa, de desencanto y de falta de estructuras consolidadas capaces de no sucumbir a la inercia y crear un marco organizativo que permita la creación de proyectos arriesgados, y la innovación. La debilidad organizativa se manifiesta de múltiples maneras. Pero una visión organizativista de la crisis por la que pasa Tamonante nos llevaría a buscar las causas de lo que aquí se denomina "debilidad" en los mismos aspectos organizativos. Las soluciones organizativistas intentan buscar sólo alternativas organizativas a los problemas organizativos. Esto, pensamos, es un error, pues los aspectos organizativos son el reflejo de cuestiones más profundas y por tanto son la manifestación de otros problemas que están en la propia base de la crisis.

Esos problemas que pueden funcionar como causas de la debilidad son los que hay que clarificar para poder superarla y adoptar medidas acordes con la situación. Entre esas causas estarían: la desmovilización social y la ausencia de alternativas cambio; la progresiva institucionalización de la vida educativa con el desarrollo de políticas por partes de las administraciones que intentando penetrar en todos los aspectos de la vida educativa y suplantar cualquier iniciativa autónoma, ponen de manifiesto una enorme crisis de confianza en el propio profesorado fomentando el surgimiento de ideologías meritocráticas e individualistas que aliena al profesorado; la escasa democratización real del sistema educativo; el conflicto permanente de valores que se manifiesta de una forma particularmente aguda en la escuela, etc.

A estos factores ambientales hay que añadir toda una serie de factores de orden interno: enrarecimiento de clima relacional que, en ocasiones, retrae la participación e impide el desarrollo del Movimiento; cansancio de muchas personas por lo limitado de las tareas que puede desarrollar en Tamonante; ausencia de debate explícito sobre los problemas; falta de iniciativa para la renovación y búsqueda de alternativas de acción entre el profesorado; ausencia de compromiso, etc. La cuestión es que hoy es más patente que nunca la crisis

organizativa. Y la contradicción en la que nos vemos sumidos es que si bien la crisis organizativa no tiene exclusivamente soluciones organizativas, la realidad nos dice que sin una organización estable, flexible, creativa y fuerte, en la que sea agradable desarrollar un trabajo, no hay movimiento ni posibilidades de recuperación. Por lo tanto, desde la convicción de la propia recuperación y de nuestra capacidad de autocritica y no desde la perspectiva de la "autoflagelación", deberíamos reflexionar sobre alguna de las siguientes cuestiones:

- * ¿Cuáles son las manifestaciones de la crisis organizativa? ¿Podemos inventariarlas y discriminar su importancia?
- * ¿Qué peso tienen en la crisis los factores externos?
- * ¿Qué relación guardan con los factores internos?
- * ¿Sobre qué problemas tenemos capacidad de actuar? ¿De qué manera?
- * ¿Qué metas podemos marcarnos en el terreno organizativo, con qué prioridades, en qué pasos?

2.2. Carencia de una reflexión propia

Paradójicamente los MRPs que durante muchos años hemos sido la vanguardia de la renovación pedagógica, sintetizando en la práctica muchas tradiciones renovadoras, hoy hemos de constatar un cierto estancamiento en cuanto al desarrollo de una reflexión propia. No nos referimos aquí a la formalización académica del conocimiento y de la experiencia adquiridos, sino al diagnóstico autocrítico de la incapacidad de generar un pensamiento genuino que nos sirva como arma defensiva en un momento de recesión del movimiento, como alimento en nuestra actividad diaria, como herramienta para situarnos en la realidad compleja en la que vivimos, adquirir una mayor comprensión e impulsar nuestra acción transformadora.

¿Qué nos ha pasado? Si como decía Freire "reflexión sin acción es verbalismo y acción sin reflexión es activismo" a nosotros nos ha ocurrido de todo un poco: mucho activismo, menos verbalismo y casi ausencia de reflexión sobre la acción. Esta es sin duda una de las causas de la crisis y de la que los únicos responsables somos nosotros mismos.

Situación que contrasta vivamente con el interés que despiertan, tanto a nivel nacional como internacional y después del fracaso sistemático de las políticas de reforma, movimientos de las características del nuestro. Contrasta, también y de forma especial con el debate teórico existente en la actualidad sobre la crisis de confianza en el conocimiento pretendidamente científico de determinadas corrientes de pensamiento e investigación educativa.

Superar la carencia de reflexión propia significa en primer lugar, no abandonar ninguno de los proyectos prácticos en los que estamos, bien a través de colectivos directamente vinculados a nosotros, bien en proyectos en los que participan personas del movimiento a nivel individual pero que están en sintonía con nuestros presupuestos, bien en proyectos en los que hay personas o colectivos que se mueven dentro de un marco de proximidad ideológica y metodológica al que nos movemos nosotros. Pero sobre todo y muy especialmente, hay que intensificar el surgimiento y la consolidación de nuevos colectivos que actúen en nuestra realidad con proyectos originales y valientes, en nuevas direcciones.

Sin proyectos, sin trabajo de renovación práctico, sin acción, no seríamos nada. Renunciaríamos a nuestro patrimonio para convertirnos en un grupo de especulación o de reflexión teórica pero no en un MRP. Así mismo, hemos de poner los medios para que esos proyectos de acción y transformación de nuestra realidad sean el resultado de una acción reflexiva y conduzcan a ella. La reflexión ha de ser un mecanismo que ilumine la acción. Es más, lo que defendemos es que tanto los proyectos de acción como la reflexión tengan carácter colectivo y colegiado. Estamos por la contrucción de "comunidades" reflexivas, puesto que el carácter colectivo es lo que imprime continuidad, posibilidades de regeneración y consolidación.

De lo dicho hasta aquí se desprende la necesidad de adoptar un compromiso explícito en favor de la reflexión y de la difusión de nuestro pensamiento. Compromiso que implica superar el activismo para interrogar de forma permanente nuestra realidad inmediata, la escuela y nuestra realidad mediata, la sociedad y los factores de todo orden que la condicionan. Algunas de las cuestiones planteadas nos pueden conducir a preguntarnos:

- * ¿Qué prima en nuestra organización: el verbalismo? ¿el activismo?
- * ¿Qué causas nos conducen a una separación entre teoría y práctica?
- * ¿Cómo mantener una relación dialéctica viendo las mutuas implicaciones de ambos términos?
- * ¿Qué significa para nosotros "producir una reflexión propia"?
- * ¿Qué medidas podemos tomar para subsanar esta laguna?

2.3. Agotamiento del modelo de actuación

Paralelamente a los aspectos abordados hasta aquí, todos tenemos la sensación de que las estrategias utilizadas para activar entre el profesorado el trabajo autónomo, la conciencia crítica y la potenciación de organizaciones, como la nuestra, que busquen el compromiso con alternativas de transformación, si no

han fracasado, no han dado los frutos buscados. El debate, casi secular, sobre la validez de las escuelas de verano y su transformación; el basar el crecimiento del MRP en la expansión a través de colectivos vinculados entre sí por el contenido del área de trabajo parece que también ha tocado fondo y ha conducido en la práctica a la fragmentación del movimiento y a la creación de una mentalidad celularista.

Todo esto pone de manifiesto la necesidad de buscar alternativas a nuestras formas de actuación y de revisar los presupuestos de los que partimos para proponer y ser capaces de cambiar de estilos de actuación y buscar nuevas formas de estar presentes activamente entre el profesorado.

Estrategias de acción basadas en el centro educativo como unidad de cambio, en estrategias desarrolladas por el movimiento de escuelas eficaces o por la corriente de investigación-acción, parecen señalarnos caminos y formas de hacer más acordes con la situación actual sin tener, por ello, que renunciar a nada. Sería bueno reflexionar colectivamente sobre:

- * ¿Qué balance, aspectos positivos y negativos, hacemos de las Escuelas de Verano de Canarias (EVC)?
- * ¿Sobre qué líneas de actuación alternativa deberíamos reconducir las EVC?
- * ¿Qué colectivos o grupos de trabajo han estado vinculados a Tamonante desde sus inicios? ¿Quiénes sobreviven, quiénes no y por qué?
- * ¿Qué nuevos colectivos han surgido y cuál es su situación?
- * ¿Qué balance y qué líneas de actuación debemos defender con respecto a los colectivos?
- * Si consideramos la revista del Movimiento como una estrategia de difusión ¿En qué medida TAHOR es un revulsivo para la acción? ¿Qué balance crítico hacemos de la revista? ¿Qué propuestas podemos sugerir para mejorarla?
- * ¿Qué otras alternativas existen de estrategias de acción?
- * Las estrategias concretas de acción ¿responden en su conjunto a las necesidades y las metas que nos proponemos y al análisis de la realidad en la que actuamos? ¿Constituyen, por tanto, un modelo coherente con nuestros principios?

2.4. Dificultades en cuanto a la expansión numérica y en la capacidad de incorporar compañeros más jóvenes.

Muy ligado a los aspectos anteriormente abordados y como manifestación de esa misma crisis, aparece lo que podríamos llamar la crisis de militancia,

expansión y crecimiento. Deberíamos evitar, en lo posible, el recurrir a argumentos de corte gerontocrático para justificar nuestra incapacidad de incorporar a las nuevas generaciones de profesores y profesoras al Movimiento: "los más jóvenes son unos pasotas", "hay un corte generacional"... O recurrir a argumentos sexistas: feminización del trabajo en la enseñanza.

Constatar la crisis de militancia dentro del Movimiento, nos debe llevar también al estudiar de las causas y a la búsqueda de soluciones prácticas y creativas.

Finalmente y a modo de conclusión, sería una ingenuidad reducir la crisis a uno sólo de los aspectos mencionados o situarla exclusivamente en el ámbito externo a la propia organización: situación social y política general, política de la administración, excluyendo los errores internos, o entendiendo que las causas están en uno de los aspectos aludidos. Muchas de las cuestiones actúan como causas y efectos de esta crisis simultáneamente y son una combinación compleja de causas que hacen realmente difícil dilucidar con claridad que es lo que está pasando. El simplificar el problema de la crisis no nos conduce a ninguna parte. Adoptar una postura de perplejidad nos conduce a la inacción y al desánimo. Ser conscientes de los problemas que tenemos, asumir su existencia, acotar y definir su naturaleza, su complejidad y buscar salidas creativas es dar el primer paso para solucionarlos. Más en concreto deberíamos deliberar sobre alguno de las siguientes cuestiones:

- * ¿Cómo analizamos la escasa participación de nuestros afiliados en la vida de la organización? ¿a qué causas responde?
- * ¿Cómo reagrupar e ilusionar a los viejos y nuevos compañeros y compañeras?
- * ¿Qué estrategias de crecimiento planteamos? Faltaría un análisis mucho más preciso de:
 - * La situación de los colectivos
 - * La revista Tahor
 - * Del estado de afiliación: cuántos, en qué años, qué ritmo, qué edades, qué sexo
 - * En qué programas o proyectos hay gente de Tamonante, qué vínculos mantienen con el movimiento

3. *¿QUÉ ES TAMONANTE?: ALGUNAS SEÑAS DE IDENTIDAD.*

Tamonante es básicamente una organización creada por el propio profesorado para el cambio y la mejora educativa y para el desarrollo profesional

desde una perspectiva crítica. Esta sería, en una apretada síntesis, la esencia de nuestro movimiento. Hagamos algunas consideraciones sobre los rasgos incluidos en esta aproximación:

3.1. Tamonante es una organización.

Es una organización que aspira ser un fermento para el cambio educativo. Como tal organización pone de manifiesto el carácter comunitario y colegiado de nuestra acción y a la vez pone de manifiesto su carácter instrumental. Es decir, la finalidad de nuestra organización no es la propia organización. Nos organizamos para hacer cosas juntos. Es un instrumento que agrupa a un núcleo activo del profesorado y que aspira a agrupar al mayor número posible de miembros para facilitar y potenciar una acción transformadora organizada. La paradoja está, pues, en que no somos organizativistas, pero reconocemos que sin una organización fuerte no hay acción colectiva posible.

Necesitamos una reflexión pausada sobre la naturaleza de nuestro movimiento como organización. Una posible reflexión se puede hacer en torno a las ideas que aparecen a continuación.

La estructura organizativa de Tamonante podríamos representarla por dos ejes (como puede verse en la Fig. 1). El eje horizontal representado por las relaciones de la organización con su contexto o ambiente, definido por la naturaleza de las funciones básicas que desarrolla. Y el eje vertical por la forma de ejecución de esas tareas, es decir, por las estructuras internas de la propia organización.

Las relaciones de la organización con su contexto: Tamonante no es, una organización gubernamental, sino que su orientación depende de las demandas del profesorado, de la propia sociedad, del análisis que la organización hace de esas demandas, de sus afiliados, y de la propia dinámica y capacidad de la organización. Un ejemplo opuesto de organización serían las escuelas públicas, el sistema educativo. Estos, están puestos por el Estado y gobernados por él para cumplir, no sin contradicciones, ciertos objetivos, pero sometidos a un estricto control político. No necesariamente orientados a las necesidades y demandas de la sociedad, ni de sus miembros. Nuestra organización, los miembros que la componen, por el contrario, tiene capacidad para definir su propia política y decidir las estrategias que consideren adecuadas a sus fines. Estas relaciones están constituidas por las funciones definidas en nuestros Estatutos y que necesariamente deberán ser revisadas, ampliadas y redefinidas en este Congreso, pero que hoy por hoy son:

1. Promover la investigación sobre cualquier tema relacionado con los fines del Centro.
2. Organizar las Escuelas de Verano de Canarias

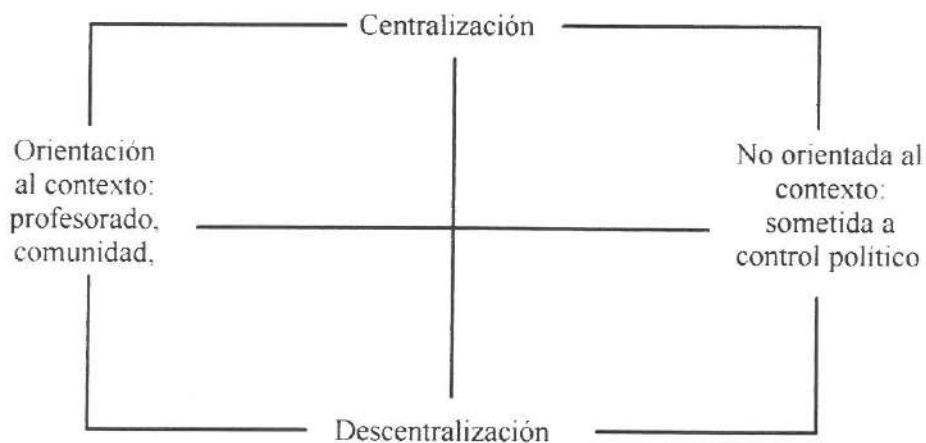


Figura 1

3. Centralizar datos sobre la investigaciones que se lleven o se pretendan realizar en el campo educativo.

4. Coordinar equipos de trabajo.
5. Facilitar lugares de reunión a los afiliados, así como ofrecimiento de posibilidades de formación e información, poniendo a disposición de los mismos todo tipo de materiales y el archivo general del Centro.
6. Analizar, denunciar y proponer alternativas a todas aquellas situaciones educativas que vayan en contra de los principios que Tamonante propugna.
7. Promover publicaciones, coloquios, debates y cuantas otras actividades culturales tengan relación con la enseñanza

El segundo eje que define a Tamonante como organización vendría dado por sus *estructuras internas o por la forma de ejecución de las tareas*. Claramente nuestra organización está caracterizada por la descentralización: En primer lugar porque es una organización democrática: son las asambleas los órganos de máxima decisión, el resto de órganos depende directamente de la elección por los miembros de las asambleas. Si esto no fuera así Tamonante sería una organización burocrática. En segundo lugar, es una organización descentralizada por el tipo de medios que emplea para lograr su finalidad. Medios para que se desarrollen determinados planes de acción. Si fuera una organización centralizada trabajaría en el contexto de planes operativos con un fuerte componente coercitivo que necesitan un control directo, planes elaborados por los órganos de dirección o coordinación. Pero esto nunca ha sido así. Nuestra forma de actuación siempre ha sido descentralizada, ejerciendo el *control a través de la formulación de metas, fomentando el debate interno*, donde la iniciativa de personas y de colectivos juega y ha jugado un papel central. Somos los miembros de la organización los que, de acuerdo con nuestra iniciativa, generamos con nuestros propios recursos y sin coacciones externas nuestros propios proyectos, nuestros propios planes de trabajo.

De lo dicho se deduce que nuestra organización no son sólo sus estructuras verticales centralizadas o no, y que estas formas de organización interna -en nuestro caso descentralizadas y democráticas- no tienen finalidad en sí mismas. Es necesario mantener determinados órganos de forma estable para garantizar otra serie de cosas: las estructuras horizontales. Es decir para garantizar las relaciones de la organización con el contexto: garantizar el desarrollo de alternativas de cambio educativo, y el ser un instrumento de desarrollo profesional crítico de los docentes.

Los rasgos que nos definen como organización contrastan con los del medio en el cual trabajamos de forma prioritaria: el sistema educativo público: este es un sistema con estructuras de control, tanto verticales como horizontales, diametralmente opuestas a la esencia de nuestra organización. Nuestro sistema

educativo sigue siendo uno de los más centralizados del mundo. El Estado formula todo tipo de normas (sobre habilidades, materias del currículum, requisitos de entrada, tránsito y salida de los alumnos en su escolarización, etc.) vigilando su cumplimiento. Este tipo de reglas suele estar muy detallado y no deja posibilidades para la iniciativa e independencia. Recientemente esta tendencia se ha dulcificado al transferir el gobierno Central ciertas competencias a determinadas Comunidades Autónomas pero aquí también se da un curioso proceso: las CCAA se convierten en pequeños gobiernos centrales reproduciendo su papel y generando sobre el sistema educativo todo un entramado de normas y controles.

Un análisis más matizado de todas estas cuestiones nos llevaría quizá a plantearla en términos no tan absolutos. Los extremos de los ejes de las estructuras de control dentro del sistema educativo tienen carácter más bien relativo. Quiere esto decir que no todo es centralización y control: hay programas o niveles en que la propia administración descentraliza, democratiza. (vgr.: los programas de educación compensatoria, la subvención de programas como el del Colectivo Harimaguada, etc.). Pero que la Administración haya introducido este tipo de cambio no significa más que reconocer el que los objetivos de las escuelas son tan contradictorios que es imposible conducirlos a través, exclusivamente, de estrategias tradicionales de centralización. Si esto es así confirmaría la necesidad intensificar nuestro trabajo en la dirección de democratización radical de la enseñanza. Este es un objetivo al que nunca hemos renunciado y que exige un trabajo paciente y continuado.

La comparación de las características organizativas de Tamonante frente a las del sistema educativo no sólo pretende caracterizar nuestra organización sino, también, situar las coordenadas de algunas de nuestras líneas de trabajo y cómo estas se enfrentan a condiciones estructurales diferentes de las que tenemos que ser conscientes.

El desarrollar una labor organizada se confunde muchas veces sólo con los aspectos estructurales a los que hemos aludido velándose los aspectos procesuales y las condiciones en las que se desarrolla el trabajo organizado, aspectos que también influyen en la organización. Nuestra organización es también una organización viva, con su propia historia, historia que en muchos aspectos es única y peculiar. No podemos verla sólo como una estructura, como algo estático. Está formada por personas, por relaciones personales y sometida, por tanto, a procesos dinámicos. Estos procesos no son únicamente interpersonales sino que responden al cambio de las demandas y condiciones sociales, a nuevas necesidades del profesorado y a nuevas y cada vez más sofisticadas constricciones ejercidas desde el poder político, etc.

La reflexión sobre este apartado podría llevarnos a plantear algunas de las siguientes cuestiones:

- * ¿Está Tamonante dando respuestas a las demandas del profesorado?
- * ¿Las demandas del profesorado se generan espontáneamente o son también el resultado de la acción consciente de organizaciones como la nuestra?
- * ¿Qué juicio crítico nos merecen las funciones que hasta hoy se ha autoasignado Tamonante? ¿Qué nuevas tareas debemos incluir y por qué? ¿Qué funciones o tareas nos proponemos llevar adelante de forma prioritaria?
- * ¿Las actuales estructuras organizativas internas responden a la realidad de nuestra organización? (Asambleas generales e insulares, secretariados, colectivos...)
- * ¿Qué tipo de estructuras internas necesitamos para llevar adelante estas tareas?
- * ¿Cómo podemos mejorar el clima organizativo manteniendo un proyecto común y admitiendo la diversidad y la divergencia dentro de nosotros?

3.2. *Tamonante está creado por el propio profesorado*

Este es quizá uno de los rasgos más característicos y valiosos de nuestra experiencia. Es el que posibilita el trabajo independiente, la capacidad de autogestión. Ya se ha aludido a él en el apartado anterior, pero parece conveniente insistir en algunas de sus implicaciones. El precio que los MRPs y Tamonante han pagado por defender tenazmente esta autonomía, es muy alto (cantos de sirena del MEC en 1983, CEPs, etc...). Por su pragmatismo, o por su propia naturaleza, los poderes públicos miman a aquellas organizaciones dóciles e intentan destruir a las que les plantan cara.

Cuando nos referimos a la independencia de nuestro movimiento hemos de valorar, no sólo, el sentido de autonomía organizativa que posibilita o impide el resto de las autonomía, sino también nos hemos de referir a la independencia como requisito para ejercer una labor liberadora y emancipadora. Esta manera de entender la autonomía hace que asumamos la responsabilidad en la toma de nuestras propias decisiones y tiene un carácter ejemplar para el resto del profesorado.

La independencia hace que seamos capaces de confiar en nuestras propias fuerzas, en generar desde nuestro propio interior la capacidad de organizarnos para transformar nuestra realidad y vencer nuestras propias contradicciones y conflictos.

La autonomía supone, finalmente, asumir el reto de la independencia intelectual para crear nuestros propios programas, para desarrollar creativamente nuestras propias iniciativas y configurar un colectivo de hombre y mujeres libres para un mundo más libre, más igualitario y más justo.

3.3. Tamonante se propone el cambio educativo y la mejora profesional

3.3.1. ¿Qué es para nosotros el cambio educativo?

¿Qué significa para nosotros cambiar la escuela? Esta pregunta, aparentemente sencilla, encierra una enorme complejidad porque contiene en sí misma toda una serie de preguntas cuya respuesta está llena de contradicciones y paradojas, reflejando las concepciones que se tienen sobre la propia enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre las instituciones, sobre el profesorado y, en definitiva, sobre la propia sociedad y sus posibilidades de cambio y transformación.

Desde posiciones críticas con respecto a la escuela no existe, tampoco, "una" sola y única respuesta sobre lo que es el cambio educativo. Vamos a hacer un recorrido descriptivo y un tanto anecdótico sobre las posiciones que se dan entre nosotros:

a) El cambio como un trabajo concreto y parcial: "los practicistas": Nuestra experiencia nos dice que hay compañeros que piensan de la siguiente manera: "no somos capaces de pensar en las grandes implicaciones y consecuencias del cambio educativo pero sí de detectar con claridad determinados aspectos de la educación que afectan a nuestra experiencia diaria como profesores y profesoras, y que tratamos de resolverlos desarrollando un trabajo en el seno de un colectivo". Colectivos con una mentalidad muy practicista y con una perspectiva muy empírica de la educación han funcionado entre nosotros. El problema está en disponer de estrategias para que la gente se acerca hasta nosotros con esos presupuestos pueda avanzar hacia planteamiento más globales y comprometidos: nos referimos a colectivos de programación, de montaje de alguna actividad, centrados exclusivamente en un área o disciplina. De hecho tenemos ejemplos muy alentadores de colectivos que utilizan como estrategia de trabajo el agrupar colectivos en función de intereses muy concretos, para generar dinámicas mas ricas.

Muchas veces pensamos que al dar respuestas parciales a problemas concretos (un proyecto de mejora de la lectura, de investigación sobre el medio, de educación sexual, etc.) lo que hacemos es fortalecer y perpetuar el propio sistema y sus instituciones. Hay, por otra parte, personas que piensan que no tratar de introducir pequeños cambios es despreciar a los seres humanos que trabajan en la escuela y despreciar sus condiciones concretas de trabajo.

b) *El cambio como un ritual: "los modernos"*: Una experiencia poco ejemplar, pero frecuente entre nosotros, es la mera decantación verbal sobre el cambio educativo que no tiene una traducción real en transformaciones en el seno del aula o del centro educativo. Es lo que en otros sitios se ha denominado como "innovación sin cambio". Consiste, básicamente, en adoptar rituales de corte izquierdista, sobre todo a nivel de lenguaje, sin ningún compromiso real y sostenido por cambiar la realidad. Detrás de todo esto hay posiciones puramente estéticas con respecto a la educación y miedo al riesgo que supone emprender tareas con un alto grado de indeterminación como son las del cambio y el compromiso.

c) *El cambio como subversión: "los dinamiteros"*: Nuestro movimiento se ha nutrido, también, de personas y colectivos que mantienen una posición radicalmente política del cambio. La única función que tiene el cambio es la de introducirlo para que afloren las contradicciones del propio sistema, pero el cambio no tiene ninguna utilidad en sí mismo es sólo un instrumento para reventar el sistema.

Desde esta posición se infravaloran todos los cambios, proyectos, reformas, innovaciones entendiendo que son retoques cosméticos que no transforman las estructuras básicas que permiten la perpetuación de la miseria y de la injusticia y que por lo tanto no hay cambio educativo sin cambio social. Que los sistemas educativos son aparatos ideológicos de Estado que reproducen las relaciones sociales de producción de forma inexorable y que, por lo tanto, no puede haber cambios profundos en la escuela sin que haya cambios sociales y económicos radicales. Cualquier intento de cambio educativo está, por lo tanto, abocado al fracaso de antemano.

d) *El cambio como una tarea política: "los reconstructores"*. La práctica anterior ha conducido, de hecho, a una concepción muy rígida sobre el papel de las personas que adoptan un compromiso para transformar la realidad, entendiendo de forma absolutamente determinista el carácter reproductor del sistema educativo y consecuentemente vaciando de contenido no sólo los intentos por renovar y cambiar la escuela, sino desvalorizando el papel del profesorado o de las comunidades educativas que se enfrentan diariamente a la tarea de transformación.

Frente a esta concepción hay otros que defienden la viabilidad de las reformas graduales y acumulativas entendiendo que no existe una determinación tan directa entre las condiciones económicas y sociales y la posibilidad de transformación. Cabría, pues, un enfoque más matizado que admitiendo el que el aparato educativo reproduce las condiciones, entiende que se puede -y se debe- trabajar a los dos lados de la barricada: criticar los presupuestos económicos e ideológicos que sustentan la escuela y procurar que esas instituciones sean más educativas, más humanas; construir nuevas realidades, introducir cambios que afecten a prácticas y valores informados por intereses emancipadores y críticos, y aprovechar todas y cada una de las contradicciones del sistema para crear zonas de mayor autonomía y libertad.

La experiencia de trabajo de Tamonante en tiempos tanto o más difíciles que los actuales, demuestra la posibilidad de creación de espacios de resistencia, desde los que grupos de personas se hacen fuertes y pueden combatir, cambiar, renovar determinados aspectos de la educación, cambiar o ir transformando poco a poco determinadas condiciones, mientras llevan una encarnizada lucha por ganar el consenso y las conciencias. Serían aquellos que, siendo conscientes de las contradicciones que esto implica, no renuncian a las pequeñas conquistas, entendiendo que el cambio y la transformación es un proceso necesariamente lento.

e) *¡Fuera tecnócratas!* La gama de posiciones que acabamos de describir pueden ejemplificar lo que es la "foto robot" o el estereotipo de algunas de las formas de ver el cambio educativo dentro de nuestro movimiento. Hemos excluido la posición tecnocrática de ver el cambio porque no forma parte de nuestra tradición. Es más, esta forma ha constituido una especie de bestia negra contra la cual hemos desplegado no pocos esfuerzos...

Según esta corriente los cambios se producen de forma vertical. Son decididos por expertos y por las autoridades educativas, por personas ajenas a la escuela, por el poder político. No responden, necesariamente a las necesidades de los contextos en los que son aplicados. El profesorado juega un papel de ejecutor más o menos complaciente. Los objetivos, los procedimientos y las condiciones de implantación no son negociados con los agentes educativos que los tienen que poner en práctica y aún existiendo una variada gama de formas de entender el cambio desde esta perspectiva, donde se dulcifican o endurecen determinados aspectos, en general el cambio responde a una concepción instrumental, donde los únicos y verdaderos problemas son los de la gestión y no los porqués, ni los paraqués de esos cambios. El cambio desde esta posición técnica sólo es un problema de cómo se implanta.

Esta posición que aparentemente aparece arropada de neutralidad es la más política de todas, pues condena al profesorado a la condición de servidores pasivos

de técnicos y de políticos profesionales, los desarma ideológicamente, los desprofesionaliza y convierte los sistemas educativos en un instrumento de transmisión de valores regido por principios de eficacia y control.

Una vez dicho esto deberíamos preguntarnos:

- * *¿Qué modelo de cambio defiende Tamonante? ¿Cuáles son sus características? ¿A qué concepción de la enseñanza responde? ¿Cómo articulamos esta propuesta en la práctica?*

Trataremos de ofrecer una definición de lo que entendemos por cambio educativo para enumerar, a continuación, algunos principios que pueden servir de guía para iniciar el debate entono a una cuestión que consideramos crucial para nuestro Movimiento:

*El cambio educativo es un proceso de desarrollo interno
de las comunidades educativas singulares
para la mejora de la escuela en un contexto social e histórico*

a) *Por proceso de desarrollo interno*, entendemos que el cambio no es un momento, ni una tarea episódica y parcial, sino que constituye un largo recorrido que moviliza los recursos de la propia comunidad (profesorado, familia, alumnado). Por ejemplo, liberar al alumnado de la autoridad del profesorado o liberar al profesorado del conjunto de dependencias que recortan su autonomía profesional para emitir juicios expertos basados en su experiencia, son procesos. Lograr que los propios profesores y profesoras entiendan que son ellos los que tienen la capacidad para cambiar la escuela, lograr que asuman que para cambiar la escuela hay que mantener una lucha política para transformar las condiciones sociales en las que vive la escuela, son también, lógicamente, procesos.

A nosotros nos interesa el promover innovaciones, proyectos, iniciativas de mejora que profundicen en toda esta gama de procesos de autoliberación y emancipación del profesorado y de las comunidades. Si este objetivo lo tenemos claro, no tenemos por qué hacer ascos del muchas veces denostado "pedagogicismo" o "didacticismo". Nuestro interés es un interés emancipador, pero muchas veces el grado de conciencia crítica de los compañeros con los que trabajamos nos impone la necesidad de fomentar procesos aparentemente alejados. Nos impone la necesidad de fomentar procesos de crecimiento y fortalecimiento interno sinuosos que van desde la selección y negociación de contenidos y métodos de enseñanza a procesos de planificación y evaluación. Otro ejemplo, si con un trabajo tenaz en nuestro centro logramos que el profesorado deje de ver la

evaluación como un instrumento de poder que utilizan contra los alumnos, para convertirlo en un instrumento de autorrevisión colegiada de sus prácticas individuales e institucionales, ¿estamos haciendo "pedagogicismo"? No. Estamos poniendo las bases para que el profesorado -y en la medida de nuestras posibilidades el resto de la comunidad educativa- haga un escrutinio crítico de la escuela y de las condiciones sociales y políticas en las que trabaja.

b) Pero, además, entendemos que el cambio es un proceso de desarrollo interno *basado en comunidades educativas singulares*. Es decir, el centro educativo es la unidad de cambio básica. El centro educativo es el lugar donde viven e interactúa el profesorado y el alumnado, que junto con las familias construyen todo un mundo de relaciones e interdependencias. Es el lugar donde profesores y alumnos aprenden, donde se desarrollan los conflictos y se superan o no las contradicciones. Es el lugar físico y, sobre todo, social donde el profesorado sufre las condiciones concretas de su puesto de trabajo. Debe ser, por lo tanto, el lugar donde los MRPs desarrollemos una labor prioritaria.

Esto nos debe hacer reflexionar seriamente sobre la dirección e intensidad de nuestra actividad. No podemos centrar todo nuestro trabajo en discutir con la Administración, en buscar, por ejemplo, alternativas a la Reforma, en reproducir el modelo externalista de formación permanente "sacando" al profesorado del centro para que formen colectivos... Nosotros no despreciamos las prácticas renovadoras, ni los esfuerzos aislados e individuales, ni la formación de colectivos entre personas de diferentes centros. Pero sí pensamos que el desarrollo de procesos colectivos críticos y democráticos en el seno de la comunidad educativa deben ser nuestro terreno de actuación prioritario.

Simultáneamente, trabajar desde la perspectiva del centro como unidad de cambio, implica un claro compromiso con una *concepción cooperativa o colaborativa* del trabajo y de la educación. La colaboración no es una tecnología o una estrategia para mejorar la gestión de la escuela. Nosotros no separamos lo organizativo de lo pedagógico. Sino que es una apuesta radicalmente democrática por construir colectiva y críticamente todos los ámbitos que constituyen la escuela: desde la planificación, desarrollo y evaluación del currículum a los procesos de formación o desarrollo profesional de los docentes, desde las relaciones con la comunidad a una comprensión de la unidad de la teoría y la práctica.

c) *La mejora de la escuela*. He aquí otro de los tópicos recurrentes dentro del mundo educativo: la calidad de la enseñanza. Todos hablan de calidad de la enseñanza y todos entienden cosas distintas con este término. Luego, seguramente, no estamos hablando de lo mismo.

Nosotros no entendemos la calidad de la enseñanza en términos de calidad del producto de la enseñanza. Es decir, de resultados de aprendizaje de los

alumnos. Nosotros hablamos de calidad de los procesos. Ya hemos aludido a ello en el punto a). Y entendemos que los ámbitos de mejora de la escuela se centran en tres procesos de desarrollo: desarrollo del curriculum, desarrollo organizativo de la escuela, y desarrollo profesional crítico

d) *En un contexto social e histórico.* Este es otro rasgo que, combinado con los anteriores configura nuestro modelo de cambio educativo. Pensamos que la transformación de la escuela no ocurre en el vacío sino de forma contextualizada social e históricamente. Desde hace años defendemos la Escuela Pública Canaria, fórmula que, de alguna manera, recoge toda una tradición de pensamiento y acción que reconoce el papel del contexto social donde se produce la praxis renovadora.

Para nosotros el cambio educativo es una construcción social, no es un objeto, un proyecto escrito, sino una experiencia hecha por personas en circunstancias históricas y sociales determinadas. Pero no sólo reconocemos la existencia de estas circunstancias, sino que promovemos una conciencia crítica para transformarlas. Este sería el punto de inflexión con respecto a otras prácticas reformadoras de la escuela que podríamos resumir, de forma telegráfica, en tres afirmaciones: luchamos contra el ateoricismo, el apoliticismo y el ahistoricismo.

3.3.2. *¿Qué es para nosotros el desarrollo profesional desde una perspectiva crítica?*

Pero a la vez nuestro movimiento entiende que el cambio educativo no ocurre de manera azaroso o casual sino que es el resultado la acción consciente del profesorado. Nuestro Movimiento tiene una conciencia muy clara de que el propio movimiento es un instrumento de formación permanente del profesorado, un instrumento no sólo para el cambio sino para el desarrollo profesional. No puede haber cambio educativo al margen del profesorado.

Rechazamos el modelo de formación de actualmente vigente, individualista, meritocrático, descontextualizado y ligado a la adquisición de destrezas para actuar en el seno del aula.

Defendemos un modelo de profesional crítico basado en la práctica. Los MRPs intentamos que las escuelas, el profesorado y los colectivos de profesores y profesoras, den respuestas genuinas a sus propios problemas no a los problemas que son definidos como tales por personas ajenas a la escuela. Cuando el profesorado "pone nombres" a su mundo, es capaz de interrogarse sobre el significado de sus práctica, está en condiciones de abordar una acción transformadora. El poder político nunca va a propiciar la formación de un profesorado que deslegitime y que sea capaz de cuestionar organizadamente sus práctica de poder. El poder político nunca va a propiciar una tipo de profesional

que esté en contra de todo proceso de legitimación de transferencia de poder en la toma de decisiones educativas del profesorado y de las comunidades educativas a grupos ajenos a la escuela. Nosotros defendemos la necesidad de un tipo de profesorado que interroge, pregunte, cuestione y desafíe no sólo sus prácticas (aula) y las prácticas institucionales (escuela, instituto), sino la misma esencia de las decisiones políticas que afectan a la escuela y a la sociedad.

Fundamentalmente el modelo de formación y el modelo de profesional que se nos ofrece desde la Administración responde a la comprensión del profesional como técnico. La distinción entre la enseñanza como una práctica política y moral como defendemos los MRPs y la enseñanza como una tecnología, tiene enormes implicaciones para el estatus del profesorado. Cuando el profesorado es visto como practicante de una ética será descrito, con propiedad, como profesional crítico, emancipador, transformador. Pero cuando su actividad es vista como una forma de tecnología, su estatus será reducido sencillamente al de técnicos. No será, ni siquiera, un tecnólogo pues el tecnólogo es el científico aplicado que descubre la mejor manera de tratar los materiales para producir los efectos deseados. El técnico es el operador que aplica a los materiales los tratamientos prescritos por el tecnólogo. Todo lo que tienen que hacer un profesor como técnico es aplicar las reglas prescritas por los tecnólogos. Cuando la enseñanza es vista como una tecnología la división del trabajo tenderá a desarrollarse entre el científico de la educación, que es el que hace la investigación para descubrir los mejores tratamientos y el práctico de la educación que aplica los descubrimientos a los aprendizajes de los alumnos.

3.4. Tamonante asume una perspectiva crítica

Tamonante asume que para desarrollar una acción social colectiva como es la transformación de la educación, es necesario adoptar una perspectiva crítica. Perspectiva que implica básicamente tres cuestiones:

3.4.1. La crítica ideológica permanente:

Una crítica ideológica permanente implica, en primer lugar, el desarrollo del ejercicio de la crítica de las relaciones sociales de producción, reproducción y transformación social y, por tanto, educativa. La escuela como institución tiene como finalidad básica el contribuir a la reproducción de la sociedad en la que está inserta, y esto lo hace mediante: una transmisión selectiva del conocimiento y de las habilidades a los diferentes grupos y clases sociales según la estratificación por clases y sexos de los puestos de trabajo; distribuyendo y legitimando formas de

conocimiento, valores, lenguaje y modos de comportamiento que constituyen la cultura dominante y sus intereses; participando como parte del aparato ideológico de estado que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que son la base del poder político del estado.

Los MRPs hemos de mantener esta crítica a la vez que, haciendo un análisis no mecanicista, reconocemos la complejidad de la escuela y lo contradictorio que es en la práctica el proceso de reproducción y la posibilidad de aprovechar las propias "resistencias" que genera. Queremos decir con esto que la escuela no es un simple reflejo de la estructura económica de la sociedad y de las relaciones sociales que produce. Si "las ideas reinantes son las ideas de los que reinan", quiere decirse que las funciones que se le asignan a la escuela en la sociedad capitalista son también fruto de el consenso que generan las clases dominantes para mantener y justificar su dominación. No es por tanto algo dado e inamovible. La escuela no sólo es un instrumento de inculcación ideológica y cultural, sino que es un instrumento para generar el consenso que hace posible esa dominación. La escuela se sitúa así en el mismo corazón de la lucha por el control de las conciencias. Los MRPs son precisamente espacios para la resistencia política e ideológica.

El problema es que entre las mitología o formas de pensamiento alienado que velan esta función del sistema educativo, circula la de que precisamente la escuela pública, interclasista no está sujeta a estos procesos. Existe toda una ideologías de la despolitización de la educación que dificulta enormemente el trabajo crítico y emancipador. Pero precisamente esa es la dirección en la que debemos trabajar. La enseñanza en el aula no es una actividad independiente, neutral, objetiva y carente de valores. Mientras la corriente mayoritaria en la educación, piensa que no hay lugar para las cuestiones políticas en la escuela, nosotros pensamos, que la actividad educativa es una actividad "claramente ideológica y política.

3.4.2. La forma organizada de ejercer esa crítica

Los MRPs son una organización. (Ya hemos hablado de ello en el apartado 3.1.) Pero no es una organización sin más. Es una organización vinculada a otros grupos sociales con intereses emancipadores. Asumir una posición crítica no es sólo una cuestión de convicción ideológica o moral sino un compromiso organizado. No es una cuestión que implique solamente adscribirse a una forma de comprensión, en nuestro caso, de la realidad educativa, sino hacerlo de forma organizada. Es ser conscientes de la condición social de todos los seres humanos y que no existe posibilidades de regeneración y de cambio desde una posición

individualista. Mantener una posición crítica es compartir con otros, es organizarse para construir juntos, tener una visión solidaria de la actividad que desarrollamos.

3.4.3. *La puesta en práctica de acciones transformadoras de la realidad:*

Los MRPs desarrollan una acción social y política organizada en el ámbito educativo para transformar la realidad guiada por conceptos comunitarios, y emancipatorios de igualdad, libertad y justicia. Este es otro de los rasgos que definen el perfil de nuestra organización con respecto a otros autodenominados MRPs pues asumimos un compromiso de transformación social, de emancipación y liberación humana.

La escuela, el sistema educativo, son partes de esa realidad social. Contribuir a la tarea de emancipación del profesorado y del alumnado es uno de nuestro objetivos básicos. Entender que ésta es una tarea llena de ambigüedades y conflictos es entender la propia situación ambigua y conflictiva en la se desarrolla la actividad de todas las personas y organizaciones que, como la nuestras, pretenden cambiar la realidad en la que viven para buscar nuevos horizontes de justicia, libertad e igualdad.

MRP "TAMONANTE". Las Palmas de Gran Canaria, diciembre de 1991.

APÉNDICE: 45

FUENTES DOCUMENTALES:

Relación de documentos "sobre" el MRP "Tamonante"

—1976—

Asamblea de Enseñantes de Canarias (1976). Programa unitario de los Enseñantes de Canarias. Doc. mecanografiado.

—1978—

VVAA (1978). Diversos documentos de apoyo a la escuela de instituciones, colectivos y pidiendo solidaridad internacional.

La Provincia? 2/6/78. La "I Escuela de Verano de Canarias". Presentación del programa de actividades.

El Día, 22/6/78. Escuela de Verano de Canarias. Una experiencia para un nuevo planteamiento. Opinan varios profesionales de la enseñanza (W. Wildpret, F. Rubio Royo, F. García Manrique, M. Pereyra).

El Día, 10/6/78. La música en la "I Escuela de Verano de Canarias".

Diarios de Avisos, 6/7/78. Hoy, a las seis. Debate sobre alternativas a la enseñanza. Diario?, 6/7/78. Comenzó ayer la I Escuela de Verano de Canarias.

La Unión del Pueblo, 6/7/78. Escuelas de Verano para educadores: un importante paso para cambiar la enseñanza.

Diario?, 7/7/78 (Las Palmas de Gran Canaria) Primeras jornadas de la Escuela de Verano.

La Provincia, 7/7/78. Se inició la I Escuela de Verano de Canarias. Participan en ella más de quinientos cursillistas.

El Eco de Canarias, 9/7/78. En La Laguna continúa celebrándose la I Escuela Canaria. El martes será clausurada.

Diario?, 9/7/78. La Escuela de Verano, una realidad en marcha.

Diario?. Cursillos, debates, teatro y canción, hoy en la I Escuela de Verano.

Diario? Talio Noda, Víctor Cabrera y Francisco Suárez: folklore en la "1ª Escuela de Verano de Canarias".

Diario? Sigue sus tareas la Escuela de Verano. .

Diario de Avisos, 7/7/78. Escuela de Verano de Canarias. Interesantes debates sobre la enseñanza.

La Tarde, 8/7/78. Escuela de Verano. p.18.

Diario ?, 11/7/78. Hoy se clausura en La Laguna la I Escuela de Verano de Canarias. En el acto se leerá un documento-manifiesto.

Diario de Avisos, 12/7/78. Clausurada la Escuela de Verano de Canarias.

El Día, 12/7/78. Ayer se clausuró la Escuela Canaria de Verano (sic). El profesor Eloy Terrón, presidente del Consejo Nacional de doctores y licenciados, habla para *El Día*.

—1979—

Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (julio, 1979). El centro de investigación... una necesidad. *Escuela Canaria*, 5-6.

Equipo de Estudios e Investigaciones Canarias (EDEI) (15 de julio, 1979). Algunos datos acerca del fenómeno educativo en Canarias. Tablas de frecuencia y porcentajes a una muestra de a los asistentes a la II EVC. Doc. mecanografiado.

El Día, 1/5/79. La Escuela de Verano en el Hierro. Mary C. Bolaños. p.12

El Día, 4/5/79. Grupo de lectura y escritura de la Escuela de Verano. , p. 2

El Día, 3/6/79. La Escuela de Verano de Canarias. Mañana se abre la matrícula. p.9

El Día, 16/6/79. Contenido de la II Escuela de Verano de Canarias. , p.9

El Día, 7/7/79 Hoy comienza en Las Palmas la II Escuela de Verano de Canarias, p.13

El Día, 15/7/79 Hoy en Las palmas clausura de la II Escuela de Verano de Canarias, p.4

—1980—

El Día, 24/6/80. Del 7 al 13 de julio, III Escuela de Verano de Canarias en La Laguna. M. Ojeda y Edurne. , p.10

—1981—

El Día, 18/6/81. La 4ª Escuela de Verano de Canarias, la segunda semana de julio en Las Palmas, p.11

Marrero Acosta y otros (1981). Las Escuelas de Verano de Canarias. Proporción y alcance de una renovación pedagógica. La Laguna. Doc. mecanografiado

El Día, 15/6/82. La V Escuela de Verano, en marcha. , p.11

—1982—

- Diario de Avisos*, 15/7/82 Independentismos infiltrados, p.5 (editorial dedicado a la VI Escuela de verano)
 VV.AA. (1982). Manifiesto por la Escuela Canaria. Doc. mecanografiado.
 Marrero, G. (). Programa del curso de dinámica de grupos. Doc. mecanografiado.

—1983—

- El Día*, 14/6/83. Abierta la matrícula en la VI Escuela de Verano de Canarias, p.9
El Día, 16/6/83. Abierta la matrícula de la VI Escuela de Verano de Canarias, p.9
El Día, 18/6/83. VI Escuela de Verano de Canarias. , p.6
 Diario? Ayer fue clausurada en el Instituto Pérez Galdós de Las Palmas. Más de 500 profesores participaron en la "VI Escuela de Verano"
 Diario? julio de 1983. Éxito rotundo en la VI Escuela de Verano de Canarias. El tema del fraso escolar fue muy debatido, con participación de la mayoría de los asistentes.
 Cabrera Expósito, A. (julio, 1983). La Escuela de Verano de Canarias. Una nueva orientación o notas para el debate. Ponencia presentada en la IV Escuela de Verano de Canarias. (Doc. mecanografiado). (10).
 Juano Mendoza Torres (1993). Cultura Canaria y Escuela. (Doc. mecanografiado). (7).
 Suárez, I. (1983). El sexismo en la enseñanza. (Doc. mecanografiado) (4)
 Ministerio de Hacienda (Noviembre, 1983). Orden de pago de la VI EVC. (Impreso dirigido a Tamonante). (1).
 Colegio Público Las Palmas-Centro (Noviembre, 1983). Carta dirigida a Tamonante por el mencionado Colegio, solicitando integrarse en las EVC. (Doc. mecanografiado). (1).
 Cabrera Expósito, A. (1983). Rápido balance del primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica desde la perspectiva de la descolonización cultural de Canarias. Doc. mecanografiado.
 Anónimo (1983). Por la descolonización cultural de Canarias. (Doc. mecanografiado presentado en la VI Escuela de Verano de Canarias). (15).

—1984—

- Ojeda Frías, C.D. (abril, 1984) Informe sobre el Simposio "La integración de la educación Tecnológica en la Enseñanza Obligatoria. Por una formación polivalente". Doc. mecanografiado.

- El Día*, 12/6/84. VII Escuela de Verano de Canarias. , p.9
- El Día*, 21/6/84. El sábado finaliza el plazo de matrícula de la VII Escuela de Verano de Canarias. p.9
- Alduán Guerra, M.* (julio, 1984). Educación compensatoria. Primero los últimos.- *Tahor*, 1, 40-42.
- Marrero Rodríguez, G.* (julio, 1984). Análisis y valoración del I Congreso de los MRP. Barcelona 5 al 10 de diciembre de 1983. *Tahor*, 1, 4-9.
- Mendoza, J.* (julio, 1984). La LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación). *Tahor*, 1, 31
- Partido Comunista de Canarias (Comisión de Enseñanza de Gran Canaria) (julio, 1984). La LODE, una oportunidad histórica desaprovechada. *Tahor*, 1, 32.
- Peligero Escudero, F. (julio, 1984). La LODE y la libertad de enseñanza. *Tahor*, 1, 33.
- Sindicatos varios (julio, 1984). Bases para la elaboración del Decreto de plantillas para Centros Públicos de EGB. *Tahor*, 1, 19.
- Abel [MCEP-G.T La Palmas]* (octubre, 1984). Primera Jornadas [estatales] de Escuela Rural. *Tahor*, 2, 7.
- Alvarado Rivero, N. y otros * (octubre, 1984). La pedagogía operatoria. *Tahor*, 2, 39-40.
- Comisiones Obreras Canarias, Federación de Enseñanza (octubre, 1984). Escuela Pública y Canaria: una exigencia inaplazable. *Tahor*, 2, 22.
- Manso, J.* (octubre, 1984). Dejados ser felices. *Tahor*, 2, 38.
- Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (octubre, 1984). Conclusiones: IX Congreso Estatal MECEP, 9-19 de julio, Las Palmas. *Tahor*, 2, 3-4.
- Rapisarda, J.* (octubre, 1984). El pirata Magludanz. La fantasía se metió entre los pupitres. *Tahor*, 2, 19-20
- Sindicato de Trabajadores de la enseñanza de Canarias (octubre, 1984). El STEC ante el comienzo de curso. *Tahor*, 2, 21
- 1985—
- Almeida Ossa, M.M.* (abril, 1985). A la paz, abramos las puertas de la escuela. *Tahor*, 3, 5-7.
- Alvarado Rivero, N. y Gobantes Ollero, J.M. (abril, 1985). Una aplicación práctica de pedagogía operatoria. *Tahor*, 3, 34-39.
- Arencibia Arencibia, J.S. (abril, 1985). El voluntarismo pedagógico. *Tahor*, 3, 25.
- Cabezas Santana, J. (abril, 1985). Lengua y pueblos canarios: algo más que identidad. *Tahor*, 3, 43.
- Congreso Mundial sobre Educación para el Desarme, UNESCO (abril, 1985). Los diez principios de la educación para el desarme. *Tahor*, 3, 10.

- Directores Zona Sur de Gran Canaria (abril, 1985). Reflexiones entorno al Plan de Centro. *Tahor*, 3, 23.
- Marrero Morales, M.* (abril, 1985). Los Centros de Profesores. *Tahor*, 3, 24.
- Suárez Rodríguez, C. (abril, 1985). El aula de la naturaleza de Inagua. una experiencia de educación medio-ambiental. *Tahor*, 3, 11-14.
- El Día*, 11/6/85. VIII Escuela de Verano de Canarias , p.6
- El Día*, 2/7/85. Setecientos enseñantes en la VIII Escuela de Verano de Canarias. p.15
- El Día*, 5/7/85. El profesor Patrick Bailey en la VIII Escuela de Verano de Las Palmas.
- El Día*, 9/7/85. Se clausura la VIII Escuela de Verano de Las Palmas. , p.16
- Comisiones Obreras Canarias, Federación de Enseñanza (julio, 1985). El derecho a la negociación colectiva. *Tahor*, 4, 20.
- Marrero Morales, M. * (julio, 1985). La carrera docente: un modelo de escuela contrapuesto al de Escuela Pública Canaria. *Tahor*, 4, 19.
- Ojeda Frias. C.D.* (julio, 1985). VII Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tahor*, 4, 30-33.
- Santana Hernández, R.* (julio, 1985). Orientación profesional. Sí, pero... *Tahor*, 4, 46.
- Suárez Manrique de Lara, I.*(julio, 1985). Diez años de exilio Saharaui. *Tahor*, 4, 47-48.
- Álvarez, N.* (noviembre, 1985). Reforma , que algo queda. *Tahor*, 5, 44.
- Bailey, P. (noviembre, 1985). Informe sobre la Escuela de Verano de Las Palmas de julio de 1985. *Tahor*, 5, 26-28.
- Luis, C.N.* (noviembre, 1985). Aplicación del folklore a la educación. *Tahor*, 5, 12-13.
- Manso, J.* (noviembre, 1985). El método de educación musical activa de J. Wiytack. *Tahor*, 5, 6-8.
- Mendoza Torres, J.* (noviembre, 1985). Materiales para la clase de lengua. *Tahor*, 5, 45-46.
- Noda, T.* (noviembre, 1985). La investigación en la escuela. *Tahor*, 5, 17-18.
- Rapisarda, J.*(noviembre, 1985). El aula de música: un taller de expresión. *Tahor*, 5, 10-11.
- Santana Hernández, R. (noviembre, 1985). Comienzo de curso: incompetencia, despotismo e improvisación. *Tahor*, 5, 19-20.
- Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (noviembre, 1985). Nombramientos "a punta de policía nacional". *Tahor*, 5,
- Solvás Gil, M^a.J. (noviembre, 1985). Las experiencias educativas aparecida en TAHOR a la luz de la teoría de la innovación. *Tahor*, 5, 29.

—1986—

- Mendoza Torres, J.* (marzo, 1986). Materiales para las clases de lengua (2). Actividades para enseñar a resumir. *Tahor*, 6, 46-48.
- Rodríguez Suárez, E. (marzo, 1986). Marginación social: delincuencia juvenil. *Tahor*, 6, 22-26.
- Sociedad Canaria para la Didáctica Integrada y Activa de las Ciencias*? (marzo, 1986). "SODIAC" Canaria. *Tahor*, 6, 33-36.
- Suárez Manrique de Lara* (marzo, 1986). Los CEPs. *Tahor*, 6, 31-32.
- Trujillo Mayor, J.M. y otros (marzo, 1986). Entrevista a Mohamed Embarek, maestro saharauí. *Tahor*, 6, 38-39.
- Cabrera Expósito, A. (febrero, 1986). Canarias: por un sistema educativo propio. Para el debate sobre Escuela Canaria de la IX Escuela de Venaro de Canarias. Doc. mecanografiado.
- Diario?, 20/4/86 La consejería de Educación desafina.
- Mendoza Torres, J. (1986). Cultura Canaria y Escuela. Para el debate sobre Escuela Canaria de la IX Escuela de Venaro de Canarias. Doc. mecanografiado.
- Asamblea de Profesores (junio, 1986). Carta abierta al Ministro de Educación. *Tahor*, 7, 35.
- Mendoza Torres, J.* (junio, 1986). Materiales para la clase de lengua (3). Actividades para la expresión oral. *Tahor*, 7, 42-43.
- MECEP Las Palmas*? (junio, 1986). Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. *Tahor*, 7, 46-48.
- El Día*, 13/6/86. Por una renovación pedagógica. IX Escuela de Verano de Canarias, en julio, p.20
- El Día*, 9/7/86. 900 profesores clausuran hoy las actividades de la IX Escuela de Verano., p.9
- Alvarez, N.* (diciembre, 1986). La reforma de la Enseñanzas Medias. *Tahor*, 8, 41.
- Barragán, F. *y otros. (diciembre, 1986). las concepciones infantiles y juveniles sobre la sexualidad. Consecuencias psicopedagógicas para la educación sexual. *Tahor*, 8, 12
- Mendoza Torres, J.*(diciembre, 1986). Matieriales para la clase de lengua. Actividades para la comprensión lectora. *Tahor*, 8, 29-32.
- Secretariado nacional del STEC (diciembre, 1986). La jornada continuada, o la necesidad de una transformación profunda del sistema educativo. *Tahor*, 8, 20.

—1987—

- Cabrera Montoya, B. (abril, 1987). Notas sobre cultura subalterna y educación. Un punto de vista dialéctico y (II). *Tahor*, 9, 15-17.
- Marrero, G.* (abril, 1987). El maestro no directivo. *Tahor*, 9, 4-6.
- Marrero, G.* (abril, 1987). El rol del maestro en el aula. *Tahor*, 9, 7-14.
- Moreno Guillén, G.* (abril, 1987). Perfeccionamiento del profesorado. *Tahor*, 9, 18.
- Roque Ramos, J. (abril, 1987). ¿Ha cambiado la escuela? *Tahor*, 9, 19-21.
- El Día*, 9/6/87. X Escuela de Verano de Canarias, p.5
- Coordinadora de Enseñantes en Paro (junio, 1987). Manifiesto de la Coordinadora de Enseñantes en paro ante las oposiciones. *Tahor*, 10, 36-37.
- López Caballero, R.* (junio, 1987). Sacamos el 10. *Tahor*, 10, 32.
- Morales, P.(*) (junio, 1987). 1977-1987, algo más de diez años de lucha del profesorado canario. *Tahor*, 10, 33-36.
- Polo Hernández, A.* (junio, 1987). ¿Qué letra? ¿Qué pauta?. *Tahor*, 10, 10-15.
- Arencibia Arencibia, J.S.* (diciembre, 1987). De la innovación a las reformas. *Tahor*, 11, 25-30.

—1987—

- Federación de Enseñanza de CCOO Canarias (diciembre, 1987). CCOO ante las elecciones sindicales en la enseñanza. *Tahor*, 11, 20.

—1988—

- FETE-UGT Canarias (mayo, 1988). Jornada continuada: razones y argumentos para su defensa en nuestro sindicato. *Tahor*, 12, 12-13.
- Martín Acosta, J.E.* (mayo, 1988). CCOO: una aportación al debate de jornada escolar en Canarias. *Tahor*, 12, 16-17.
- Negrin, A. (mayo, 1988). Conflicto Enseñantes-Consejería. Unidad sindical y estilo asambleario, claves del triunfo. *Tahor*, 12, 6.
- Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (mayo, 1988). Jornada escolar y autonomía. Algunas notas para continuar el debate. *Tahor*, 12, 14-15.
- Canarias 7?*, 2/6/88? La Consejería reduce en un 50% su subvención. La Escuela de Verano se hará, pese a las 'rebajas' de Educación.
- El Día*, 14/6/88. La XI Escuela de Verano se celebrará en Tenerife.
- El Día*, 16/6/88. Abierta la matrícula para la XI Escuela de Verano. 8, p.14
- Canarias 7?*, ? Las Escuelas de Verano y sus talleres de deportes autóctonos,
- Castro de Paz, J.F. (septiembre, 1988). Una aproximación al estudio de las relaciones entre el desarrollo del lenguaje en niños normales y deficientes mentales. *Tahor*, 13, 20-22.

- Cabrera, M. y otros (septiembre, 1988). Cerrar una escuela supone cerrar un pueblo. *Tahor*, 13, 26-27.
- Espino Falcón, J.* (septiembre, 1988). L.S. Vigotski: una psicología de la década de los 30, para el año 2000. *Tahor*, 13, 41-42.
- Suárez Manrique de Lara, I y Fajardo Feo, H. (abril, 1988). Carta al Presidente del Gobierno de Canarias solicitando fondos para la estancia de niños saharauis en Canarias.
- López, M^a J. (1988). *Coincidencias. Mujeres trabajadoras en Tenerife*. S/C de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.

—1989—

- El Día*, 22/6/89. Organiza Tamonante. XI Escuela de Verano de Canarias. , p.12
- Armas Acuña, J.A.*(enero, 1989). Talleres y rincones en Preescolar y Ciclo Inicial. *Tahor*, 12, 25-29.
- Asociación Canaria de Amigos del Sahara (enero, 1989). Nos visitó la esperanza. *Tahor*, 12, 30-31.
- Martínez Bonafé, A.* (enero, 1989). Acción tutorial y evaluación en proyectos de innovación educativa. *Tahor*, 12, 21-23.
- La Provincia*, 23/4/89. El Centro de Profesores de Las Palmas rindió homenaje a Millares.
- Alcaraz, J. y Pérez, A.*(mayo, 1989). Contribución a un análisis de la Reforma en Canarias. *Tahor*, 15, 3-5.
- Hernández Alonso, J. y Almeida Ossa, M.M.*(mayo, 1989). Semana del libro CEP-CICEC Tamonante. *Tahor*, 15, 6.
- Medina, I.*(mayo, 1989). Escuela Canaria: el fracaso escolar. *Tahor*, 15, 45-46.
- Hernández Guerra, A. (1989). Encuesta sobre formación del profesorado en Canarias. Investigación promovida por el MRP Tamonante y subvencionada por la Consejería de Educación de Canarias. Doc. mecanografiado.
- Anaya Santos, G.*(diciembre, 1989). Los MRPs ante una reflexión colectiva. Lección inaugural del II Congreso de MRP del Estado español. *Tahor*, 16, 27-31.
- Medina, I.* (diciembre, 1989). Talleres de Escuela Canaria en el C.P. de San Isidro (Granadilla). *Tahor*, 16, 16-17.
- Morales Martín, A.*(diciembre, 1989). Proyecto de investigación e innovación educativa: el Puerto de La Luz y el crecimiento de la Ciudad de Las Palmas. *Tahor*, 16, 18-19.
- Almeida Ossa, M.M. y otros*(diciembre, 1989). Valoración del II Congreso Estatal de MRPs. *Tahor*, 16, 32-35.

Almeida Ossa, M.M.*(diciembre, 1989). Algunas reflexiones en alta voz acerca del fomento de la lectura y algunas experiencias. *Tahor*, 16, 39-42.

—1990—

Martinez Bonafé, A.* (marzo, 1990). Coeducar: sugerencias para hacer la escuela nuestra y cambiarla. *Tahor*, 17, 9-14.

Espino, J. (1990). La formación del profesorado desde la óptica de los movimientos de renovación pedagógica. En J.S. Arencibia, J. Marchargo y G. Marrero (Coord.): *Jornadas sobre formación del profesorado*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 221-231.

El País, 7/6/90. Una nueva escuela.

El Día, 7/6/90. Presentado el programa de la EV 1990, p.8

Lidia Cabrera Pérez (septiembre, 1990). ¿Basta con integrar? La psicomotricidad: alternativa a las necesidades educativas especiales. *Tahor*, 18, 17.

Equipo de Apoyo Pedagógica de Educación Compensatoria (septiembre, 1990). La educación compensatoria, hoy. *Tahor*, 18, 26-28.

Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (septiembre, 1990). La proporción de canarios/as versus no canarios/as y de hombres versus mujeres en algunos puestos directivos de la Universidad de La Laguna. *Tahor*, 18, 37-38.

Yanes González, J. (1990) "Prácticos, reflexivos, críticos, transformadores y autónomos: algunas consideraciones sobre los MRPs y la formación permanente del profesorado". *Jornadas de Formación del Profesorado*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones del ICE, pp.

—1991—

Almeida Ossa, M.M.*(abril, 1991). La otra escuela. *Tahor*, 19, 34-35.

Arencibia, J.S. y otros* (abril, 1991). Jornadas de formación del profesorado. *Tahor*, 19, 23.

Bethencourt Benitez, C.J.*(abril, 1991). ¿Qué está pasando en Tamonante? *Tahor*, 19, 24-25.

La Provincia, 23/6/91. XIV Escuela de Verano de Canarias. En septiembre serán los profesores los que vayan al 'cole' para aprender, p.20.

El Día, 22/6/91. El curso, marco de conocimiento, reflexión y debate sobre educación. Tamonante presentó la XIV Escuela de Verano, p.10.

El Día, 10/9/91. La Escuela de Verano del Movimiento de Renovación Pedagógica Tamonante inauguró ayer su 14ª edición. , p.9.

Jiménez González, J. y otros (diciembre, 1991). Conocimientos culturales de Canarias. Importancia curricular y sus relaciones con el rendimiento. *Tahor*, 20, 41-43.

Velázquez Manuel, F.* (diciembre, 1991). Matemáticas y Reforma. Consideraciones generales.

—1992—

Tamonante organiza su XV Escuela de Verano. *El Día*, 28/6/92, p.10.

Diario de Las Palmas (?), 29/6/92 Esta semana se cierra la matrícula para la XV Escuela de Verano "Tamonante". , p.22.

La Escuela de Verano, 15 años trabajando al servicio de la innovación pedagógica. *La Provincia*, 7/7/92, p.24.

La Provincia, 7/7/92. Reconocimiento de los movimientos de renovación pedagógica, p.24.

La Provincia, 11/9/92. XV Escuela de Verano: La solución a los problemas ecológicos, pasa por la "mutación" del hombre. Bermejo y Pizarro consideran que la única esperanza de futuro radica en la asunción de una nueva conciencia.

La Provincia, 9/9/92. La XV Escuela de Verano inicia hoy sus cursos en torno a la reforma educativa. , p.

La Provincia, 10/9/92. XV Escuela de Verano. La Reforma no es la panacea de la escuela, según Juan Yanes. "Muchos profesores se resisten a ser devorados por el sistema", afirmó, p.20.

Canarias 7, 11/9/92. Los docentes creen que la LOGSE será "agua de borrajas". XV Escuela de Verano de Canarias.

Yanes González, J. (1992). ¡Todo el poder para los centros educativos! o el arte de lo imposible. Una estrategia de trabajo colaborativo crítico de los MRPs. *Escuela Popular*.nº ?

—1993—

El Día, 22/6/93. Bajo el lema: "¡Enseñantes críticos, educación crítica!". El MRP Tamonante presenta la XVI Escuela de Verano de Canarias, p.11.

Canarias 7, 25/7/93. El colectivo Tamonante propone un debate crítico sobre la educación. Reciclarse en verano, p.15.

Canarias 7, 25/7/93. Demandan a la Consejería que los dote de grupos estables. Homologar los cursos. , p.15.

Consejería de Educación de Canarias (14, junio, 1993). Contestación de la Consejería al Borrador de Convenio enviado por Tamonante.

- Sansano, A. (septiembre, 1993). La formación permanente del profesorado: una perspectiva desde la renovación pedagógica. Ponencia desarrollada y debatida en la XVI EVC.
- Martínez Bonafé, A. (septiembre, 1993). El desarrollo de un currículum crítico desde la experiencia docente. Proyectos alternativos. Ponencia desarrollada en la XVI EVC. Tenerife. Doc. mecanografiado.
- Asistentes a la XVI EVC (septiembre, 1993). Hoja manuscrita del cartel "Crítico, propongo, felicito".

—1995—

- Borges Ripoll, M. (1995). La aplicación de la Reforma Educativa en Canarias (I). *La Gaceta de Canarias*, 23/11/95, 5.

APÈNDICE: 46

FUENTES DOCUMENTALES:

Relación de documentos "sobre" los MRPs del Estado

- Dalmau, B. (1975). Aproximació als problemes dels ensenyants (1970-75). *Perspectiva Escolar*, 3, 30-35.
- Casas, M. y Udina, J. (1975). Balanç pedagògic de la Llei d'Educació. *Perspectiva Escolar*, 3, 36-44.
- Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid (1975?). Por una reforma democrática de la enseñanza. En Seminario de Pedagogía de Valencia, *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona, Editorial Avance S.A., 1976, 169-179.
- I.R. (1975). L'escola... és o no una vaca autàrquica? *Perspectiva Escolar*, 4, 98.
- Janer, O. (1975). Moviments de renovació pedagògica. *Perspectiva Escolar*, 4, 88-96.
- Perspectiva Escolar (redacció) (1975). Noticias de la X Escola d'Estiu de Barcelona (1-11 juliol, 1975). *Perspectiva Escolar*, 4, 99-101.
- Subirats, M. (1975). De la renovació pedagògica a Catalunya. *Perspectiva Escolar*, 3, 45-52.
- Perspectiva Escolar (redacció) (1976). Les Escoles d'Estiu del 1976. *Perspectiva Escolar*, 10, 50.
- Perspectiva Escolar (redacció) (1976). XI Escola d'Estiu de Barcelona. *Perspectiva Escolar*, 10, 51-53.
- Perspectiva Escolar (redacció) (1976). Les I Xornadas do Ensino Galego, suspeses. *Perspectiva Escolar*, 10, 53-54.
- Seminario de Pedagogía de Valencia (1976). *Por una reforma democrática de la enseñanza*. 2ª edición, Barcelona, Editorial Avance S.A., 1976, 169-179.
- AA.VV. (1977). El mestre estatal, avui. *Perspectiva Escolar*, 13, 16-22.
- Conca, M^a. (1977). Escola d'Estiu al País Valencià: una realitat socio-pedagògica. *Perspectiva Escolar*, 13, 47-48.
- Monés, J. (1977). Models d'escola pública durant la República. *Perspectiva Escolar*, 13, 2-6.
- Partido Comunista de España (1977). *Anteproyecto de alternativa democrática a la enseñanza*. Madrid Cenit (Libro coord. por P. O'Malley).

- ACIES (1977). Ante el IV Congreso del Movimiento de Escuela Moderna. *Cuadernos de Pedagogía*, 27, 48.
- Janer, O. (1978). El moviment d'ensenyants entre la vella y la nova situació. *Perspectiva Escolar*, 29, 15-23.
- J.M.B. (1978). Balanç de 15 mesos. *Perspectiva Escolar*, 29, 9-14.
- Dalmau, B. (1979). Carta a los MRPs invitando al I Encuentro Estatal de MRPs, en nombre de 4 revista de educación. (Doc. mecanografiado). (6).
- Bas, J.M. (1981). 1970-1981: Roda el món i torna al born. *Perspectiva Escolar*, 56, 9-13.
- Mata, M. (1981). Els nous programes d'educació general bàsica a les comunitats autònomes: llengua i ciències socials. *Perspectiva Escolar*, 56, 14-16.
- Subirats, M. (1981). Deu anys després de la Llei General d'Educació. *Perspectiva Escolar*, 56, 2-8.
- Vives, J. (1981). Política educativa: adaptarse para no cambiar. *Perspectiva Escolar*, 56, 17-20.
- Duron, E.P. (1982). L'office central de la coopération a l'école: pour changer la vie. *Cahiers de l'éducation nationale*, 3, 16-17.
- Gambiez, C. (1982). Les mouvements pédagogiques. Points d'appui du changement. *Cahiers de l'éducation nationale*, 3, 7.
- Guérin, J.P. (1982). Le groupe français d'éducation nouvelle: une autre approche des savoirs. *Cahiers de l'éducation nationale*, 3, 14-15.
- Lebedel, P. (1982). Le CEMEA: de la pédagogie des vacances a celle de la classe. *Cahiers de l'éducation nationale*, 3, 11-12.
- Lebedel, P. (1982). Une formation par les pairs a la FOEVEN. *Cahiers de l'éducation nationale*, 3, 13.
- Lecas, M. (1982). Le mouvement Freinet: agir et réaliser. *Cahiers de l'éducation nationale*, 3, 8-10.
- Perspectiva Escolar (redacción) (1982). IV Trobada de Moviments de Renovació pedagògica. *Perspectiva Escolar*, 64, 49-50.
- Robles, E. y Moreno, R. (Febrero, 1983). La aventura pedagógica del Colegio Aljarafe. *Patio Abierto*, 5, 7-12. (6).
- Patio Abierto. (Febreo, 1983). Acción Educativa. *Patio Abierto*, 5, 13. (1).
- García López, C. (Febrero, 1983). El Movimiento de Educadores Milaniano. La Pedagogía de Barbiana en España. *Patio Abierto*, 5, 14-18. (5).
- Patio Abierto. (Febreo, 1983). Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular. *Patio Abierto*, 5, 19-20. (2).
- Patio Abierto. (Febreo, 1983). Un movimiento pionero de la renovación pedagógica: "Rosa Sensat". *Patio Abierto*, 5, 21-23. (3).

- Patio Abierto. (Febreo, 1983). Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Patio Abierto*, 5, 24-26. (3).
- Acción Educativa (1983). Entrevista con Jaume Carbonell. *Acción Educativa, Boletín Informativo*, 22, 26-30.
- Gago, R., Gutiérrez, G., Martín, F., Orquín, F. y Pelegrín, A. (1983). Literatura infantil. Madrid: Acción Educativa. (120).
- Diputació de Barcelona (Eds.) (1983). *Escola d'Estiu (1914-1936). Edició facímil dels programes i cròniques*. Barcelona. Diputació de Barcelona.
- Juarez, E.Mª (1983). Los MRP: una iniciativa del profesorado. *Vida Escolar*, 223, 13-15.
- Maravall, J.Mª (1983). Discurso de clausura del V Encuentro Estatal de MRP celebrado en Salamanca. *Vida Escolar*, 223, 81-87.
- Mata, M. (1983). La renovación pedagógica. *Vida escolar (monográfico sobre -MPRs)*, 224, 55-68.
- Perspectiva Escolar (Junio, 1983). Programa Moviments de Renovació Pedagogica [Entrevista con M. Josep Udina]. *Perspectiva Escolar*, 76, 41-44. (4).
- Molina Armenteros, A. (1983). La renovación educativa en la Institución libre de Enseñanza. *Vida Escolar*, 223, 5-11.
- Gaboa Urgales, J. y Marcos Melero, F. (1983). El papel de los Movimientos de Renovación Pedagógica. (Doc. mecanografiado presentado al ICongreso de MPRs). (4).
- Patio Abierto (1983). Acción Educativa. *Patio Abierto*, 5, 13.
- Patio Abierto (1983). El movimiento de educadores milanianos. Pedagogía de Barbiana en España. *Patio Abierto*, 5, 14-18.
- Patio Abierto (1983). Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular de Sevilla. *Patio Abierto*, 5, 19-23.
- Patio Abierto (1983). Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. *Patio Abierto*, 5, 24-26.
- Perspectiva Escolar (redacción) (1983). Programa Moviments de Renovación Pedagógica. *Perspectiva Escolar*, 76, 41-44.
- Robles, E. y Moreno, R. (1983). La eventura pedagógica del Colegio Aljarafe. *Patio Abierto*, 5, 7-12.
- Romero, J. MRP "Aula Abierta" (1983). Los Movimientos de Renovación Pedagógica. Aula abierta. (3)
- Mosquera, F. y Hernández, J.L. (1983). MPRs, trabajo de verano, trabajo de invierno. Modelos. Trabajo presentado en la Ponencia nº5 del I Congreso. (Doc. mecanografiado). (9).
- Movimiento de Educadores Milanianos (Diciembre, 1983). Historia del Movimiento Milaniano en España. (Doc. mecanografiado). (15).

- Giménez, J.L. y López, G. (Diembre, 1983). Algunas reflexiones sobre la ideología de los Programas Renovados. [I Congreso de MRPs]. (Doc. mecanografiado). (4).
- Vida Escolar (1983) Movimientos de Renovación Pedagógica [Monográfico]. *Vida Escolar*, 223, 4-144.
- MCEP (1984). Escuelas de Verano [de Málaga]. (Doc. impreso). (3).
- Aguiló i Sureda, F. (1986). De l'altra riva estant. La Federació Catalana, un model esportable? *Perspectiva Escolar* (monográfico sobre MRPs), 105, 22-26.
- Corominas i Casals, A. (1986). Els Moviments de Renovació Pedagògica, una eina per al canvi. *Perspectiva Escolar* (monográfico sobre MRPs), 105, 18-21.
- Domènech, J. (1986). L'autonomia dels centres. Una necessitat inajornable. *Perspectiva Escolar* (monográfico sobre MRPs), 105, 3-6.
- Massallé, M. (1986). L'escola catalana del 86. *Perspectiva escolar* (monográfico sobre los MRPs), 105, 7-9.
- Mata, M. (1986). L'associacionisme dels mestres per la renovació pedagògica a Catalunya. *Perspectiva Escolar*, 105, 14-17.
- Pané i Sans, F. y Carles, J.M. (1986). La territorialització de l'ensenyament. *Perspectiva Escolar* (monográfico sobre MRPs), 105, 10-13.
- Pérez Sanz, D. (1986). Los Grupos de Renovación Pedagógica amplian su debate sobre la escuela. *Comunidad Escolar*, 126, 10. [buscar].
- Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza Confederados (1987). La renovación pedagógica: MRPs y CEPs. En *Programa por la Escuela Pública*, 16-17.
- Campos Fernández, E. y otros (1988). El cominc en la escuela. Cuenca. Escuela de Verano de Cuenca.
- Martínez Bonafé, J. (1988?). "Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política". Alcira. Anales del Centro de Alcira (UNED).
- Oviedo Pérez, D. (1988). X Encuentro de los MRPs. *Trabajadores de la Enseñanza*, 15, 30-32.
- Carbonell Sebaroja, J. (1989). De Roses a Salou. *Perspectiva Escolar*, 138, 2-5.
- Cela, J. (1989). Entrevista a Joan Domènech, President de la Federació de MRPs de Catalunya. *Perspectiva Escolar*, 137, 45-47.
- Corominas i Casals, A. (1989). Salou: final d'una etapa, inici d'un canvi. *Perspectiva Escolar*, 138, 6-12.
- Coromines A. (1989). Actualització i reflexió. Revista de la Generalitat. Crònica d'ensenyament. 19, 26-27.
- Crònica d'ensenyament (1989). [Entrevista] Agustí Coromines, del MRPs. Actualització y reflexió. *Crònica d'ensenyament*, 19, 26-27.

- Domènech i Francesch, J. (1989). Perspectives de futur de la Federació i dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. *Perspectiva Escolar*, 138, 13-16.
- Jover, D. (1989). Els Moviments de Renovació Pedagògica, son un moviment social? *Perspectiva Escolar*, 138, 21-25.
- Plandiura Vilacís, R. (1989). Reivindicacions sindicals i millora de l'escola. *Perspectiva Escolar*, 138, 17-20.
- Perspectiva Escolar (redacció) (1989). Benvinguda, federació. *Perspectiva Escolar*, 137, 43.
- Salguero, A. (1989). Movimientos de Renovación Pedagógica debaten su futuro. *Comunidad Escolar*, 232, 5.
- Trabajadores de la Enseñanza (1989) [falta autor]. II Congreso Estatal de MRPs. *Trabajadores de la Enseñanza*, 106, 14-16.
- Boix i Navarro, M. (1991). Democràcia en el Govern dels Centres: els Consells Escolars. *Temes de renovació Pedagògica* 4, 29-40.
- Cela, J. (1991). La Pau dels Mestres. *Temes de Renovació Pedagògica*, 4, 90-92.
- Cela, J. (1991). L'Escola: Una esperança. *Temes de Renovació Pedagògica*, 4, 93-94.
- Cela, J. (1991). La dignitat d'Unes Dimissions. *Temes de Renovació Pedagògica*, 4, 95-96.
- Rue i Domingo, J. (1991). L'Autonomia del centres de L'atzar a la necessitat. *Temes de Renovació Pedagògica*, 4, 2-16.
- Villalta i Morro, M. (1991). Gestió i Participació al centre: els Consells Escolars. *Temes de Renovació Pedagògica*, 4, 17-28.
- AA.VV. (1992). Escuelas de Verano. La reconstrucción del conocimiento pedagógico crítico. *Cuadernos de Pedagogía*, 205, 67-71.
- Alcalá, M. (1992). El M.E.C.E.P. *Trabajadores de la Enseñanza*, 134, 36, 38 y 40.
- Antón, J. y otros (1992). Las escuelas de verano, un territorio de la práctica crítica. *Trabajadores de la Enseñanza*, 134, 16-35.
- Antúnez, S. (1992). L'Elaboració i el desplegament de projectes educatius renovadors. *Temes de Renovació pedagògica*, 4, 68-77.
- Carbonell, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Revista de Educación*, número extraordinario: la ley General de Educación veinte años después.
- Domènech i Francesch, J. (1992). Los MRPs en Catalunya. *Trabajadores de la Enseñanza*, 134, 10-14.
- Domènech i Francesch, J. (1992). La Formació Permanent i els Moviments de Renovació Pedagògica. *Temes de renovació Pedagògica*. 11- 12, 89-95.

- Imbernón, F. (1992). La renovació pedagògica per a un nou ensenyament. La renovació pedagògica com a eina de transformació. *Temes de Renovació Pedagògica*, 8, 37-46.
- Martínez Bonafé, J. (1992). "Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español: un esquema de aproximación". Documento mecanografiado.
- Puig Rovira, J. M. (1992). Escola i Valors. *Temes de Renovació Pedagògica*, 8, 12-29.
- Sosa, R. (1992). Los Movimientos de Renocación Pedagógica, una aproximación histórica desde la pasión. *Trabajadores de la Enseñanza*, 134, 5-9.
- Subirats, J. (1992). Una administració al servei de la comunitat educativa. *Temes de Renovació Pedagògica*, 8, 30-36.
- Tió y Casacuberta, J. (1992). Normalització lingüística i escola. *Temes de Renovació Pedagògica*, 8, 47-67.
- Trabajadores de la Enseñanza (1992). Direcciones de los MRPs. *Trabajadores de la Enseñanza*, 134, 42-44.
- Cela, J. i Domènech, J. (1993). Carta a Carme Miquel, mestra d'Alcàsser. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 109-110.
- Cela, J. i Domènech, J. (1993). Una nova etapa?. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 111-112.
- Domènech i Francesch, J. (1993). Projecte 100 Mesures: un projecte per a recuperar la il·lusió. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 99-108.
- Martínez Bonafé, J. (1993). Los MRPs o el compromiso en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 104-109.
- Quesada, E. (1993). L'Educació no sexista. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 73-76.
- Sansano, A. y otros (1993). El trabajo docente y la renovación de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 120, 40-43.
- Esteban Frade, S. (1994). *La renovación pedagógica y el movimiento de enseñantes en Castilla y Leon. Concejo Educativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Salamanca.
- Alcoberro, A. (1994). L'elaboració del Pejecte Curricular en l'area de Ciències Socials. *Perspectiva Escolar*, 182, 35-40.
- Batlloori, R. (1994). L'estudi del medi. *Perspectiva escolar*, 184, 21-27.
- Benejam, P. (1994). La didàctica de les Ciències Socials: estat de la qüestió. *Perspectiva Escolar*, 184, 2-9.
- Fontdevila, F. (1994). La pràctica esportiva entre els sis i els dotze anys un debat constant. *Perspectiva Educativa*, 182, 60-66.

- Huguet, A. i Jové, R. (1994). Cinc anys de català a les escoles de la franja oriental de l'Aragó: incidència en el Baix Cinca. *Perspectiva Escolar*, 182, 55-59.
- Pegès i Blanch, J. (1994). Per què i què ensenyar i aprendre de Ciències Socials a final del segle XX?. *Perspectiva Escolar*, 182, 9-21.
- Prenafeta, D. i Serracarabasa, S. (1994). Acolliment de deu nens saharians. *Perspectiva Escolar*, 182, 51-54.
- Planes, L. i Castanys, M. (1994). La Reforma a l'escola rural. *Perspectiva Escolar*, 182, 45-49.
- Trepat, C. (1994). Aprendre procediments: un repte. *Perspectiva Escolar*, 184, 27-35.
- C.de P. (1995). Entrevista a Joan Domènech. Organitzar la renovació pedagògica. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 73-77.

—(sin datación cronológica)—

- Anaya, G. (?). Pensar la escuela y pluralidad de planteamientos. Doc. mecanografiado.
- Cortés, J. Formació: exigència i auto-exigència. *Temes de Renovació Pedagògica*, 11-12, 77-88.
- Montovai, A. y Eines, J. (?). *Programa no oficial de juego dramático*. Cuadernos de Adarra, nº22. [en la contraportada aparecen el resto de los títulos publicados.]
- Otano, L. (?) País Vasco. Monográfico de Vida Escolar sobre los MRPs en el país Vasco, nº....



APÉNDICE: 47

*PROTOCOLO PARA EL ANÁLISIS
DE MATERIAL TEXTUAL"*

Nombre del documento:

Fecha:

Autor o procedencia:

Naturaleza del documento:

Categoría de clasificación:

Categorías secundarias:

Resumen del contenido:

APÉNDICE: 48

LISTA DE CÓDIGOS PARA EL ANÁLISIS TEXTUAL DEL MRP

CATEGORÍAS EMERGENTES SOBRE EL MRP

1. CURRICULUM:	(CUR)
1. 1. Selección y organización de la cultura escolar	(SEL)
1. 2. Materiales curriculares	(MAT)
1. 3. Metodología	(MET)
1. 4. Evaluación	(EVA)
1. 5. Niveles de práctica curricular curriculum	(PRA)
2. CAMBIO EDUCATIVO:	(CAM)
2. 1. Naturaleza del cambio ed.	(NAT)
2. 2. Elementos y procesos: curriculares, institucionales, personales	(ELE)
2. 3. Condiciones internas y externas del cambio	(CON)
3. PROFESORADO:	(PRO)
3. 1. Estatus social, prestigio social, feminización	(EST)
3. 2. Autonomía	(AUT)
3. 3. Competencias, titulación, formación	(COM)
3. 4. Estructura del puesto de trabajo	(EST)
4. MOVIMIENTO RENOVACIÓN PEDAGÓGICA	(MRP)
4. 1. Autoorganización, autonomía organizativa,	(ATO)
4. 2. Crisis organizativa	(CRI)
4. 3. Cultura organizativa	(CUL)

CATEGORÍA PREESTABLECIDAS SOBRE T. CRÍTICA

1. CRÍTICA IDEOLÓGICA	(CID)
1.1. Falsos conocimientos y su génesis	(FCG)
1.2. Conocimientos alternativos	(CAL)
2. TEORÍA SOCIO-CULTURAL	(TSC)
2.1. factores socioculturales y políticos	(FSP)
3. TEORÍA DE LA FORMACIÓN	(TFO)
3.1. Condiciones	(CTF)
3.2. Estrategias	(ETF)
4. TEORÍA DE LA ACCIÓN	(TAC)
4.1. Condiciones	(CTA)
4.2. Estrategias	(ETA)

*APÉNDICE: 49

EJEMPLO DE CODIFICACIÓN Y NOTAS MARGINALES EN EL ANÁLISIS DE UNA ENTREVISTA

COMENTARIOS,
CODIFICACIÓN

PRO. Militancia de izquierdas previa

El primer contacto fue en la I EVC. Yo en aquella época aún era estudiante de Geografía e Historia, pero como militaba en un partido que había en aquella época, el P.T., y nos dedicábamos especialmente a los temas educativos. En esa época uno de los dirigentes del P.T. había publicado dos libros. Uno sobre el Movimiento estudiantil y otro sobre los problemas educativos en general, -se llamaba Enrique Palazuelos- en una editorial que tenía el partido, creo que se llamaba Editorial Crítica, por ahí tengo los libros. Una de las consignas que teníamos era contactar con los estudiantes progresistas y de hecho participé en la I EVC con un stand de libros, de vendedor de libros. (Anselmo, 13)

MRP. EVC

Y bueno, yo conocí muy bien el mundo de los pasillos. Hasta que empecé a trabajar iba a las Escuelas impares, que eran las que se celebraban en Tenerife. Pero siempre en el mundo de los pasillos. Nunca participé en cursos, ni en su organización, ni en nada. Me incorporé más a lo que era el mundillo de Tamonante y su entorno a través del Grupo Traquítico, que había en el Sur con Antonio Cabrera y todo este mundo de investigación del medio, Escuela Canaria y todos esos rollos. [...] Hombre, yo creo que porque era donde se podía encontrar uno con gentes de izquierda. Y donde podías hacer contactos, hablar con la gente. Digamos que mi relación con la Escuela de Verano era más en la medida en que permitía todos esos contactos con gente con inquietudes progresistas y sociales, más que educativas. En aquella época yo no me trazaba como objetivo profesional, dedicarme a la docencia... (Anselmo, 24)

CUR. SEL. Planteamiento global de diversos elementos o procesos curriculares

Frente a una escuela que trasmite unos contenidos que alienan al niño de su entorno, frente a unos procedimientos que no desarrollan las habilidades de los alumnos, y frente a unos sistemas de evaluación basados en el examen y en el libro de texto, nosotros proponemos el trabajar con la investigación directa del medio y la evaluación, aunque hay que reconocer que ese término lo puedo estar incorporando ahora. Yo creo que no hablábamos mucho de evaluación, sido de poner las notas o las calificaciones, pues lo hacíamos fijandonos en cómo se trabajaba, cómo cooperaban los alumnos entre ellos, la agudeza que tenían para sacar determinadas conclusiones. Pero esto de un modo bastante asistemático, muy intuitivo. Teníamos también la idea de que aquellos chiquillos había que ayudarlos a que obtuvieran el Graduado Escolar. P. ¿Explicame eso? R. Sí, nosotros teníamos claro que había que romper con una escuela que hacía que la inmensa mayoría de los chiquillos, o un número significativo de ellos, pues no tuviesen el Graduado al acabar la escolaridad. Teníamos que buscar la manera de que además, tuvieran ese papelito para que no estuvieran mancos. (Anselmo, 141)

MRP. COLECTIVO. Significar que su experiencia pedagógica hace referencia a prácticas innovadoras, a proyectos compartidos en el seno de colectivos de renovación.

Yo entré en contacto con el Traquítico en el 84. Se organizó en el Colegio de Tamaimo las consabidas Semanas Canarias. Por cierto que aquella fue muy sonada porque nos llevamos a dos del PSOE y se echaron unas isas con el alumnado por la noche, y entonces Antonio Cabrera fue a dar una charla. él conocía a algunos compañeros que estaban en el Centro y ya, esos meses que además era cuando se alargan los días, en mayo y junio, nos dedicamos a hacer excursiones por la zona. Para el año siguiente nos embarcamos en una de los a proyectos de innovación que en aquella época empezaban a salir. [...] Pues el proyecto de innovación, fue para el curso 85-86. pero en primer contacto fue a finales del curso 83-84. Esos dos meses fueron bastante intensos dado que una o dos veces por semana salíamos de excursión. Y básicamente lo que hacíamos era formarnos. Nosotros mismos aprender a interpretar el medio. Y colateralmente eso tenía alguna influencia en el aula y en las salidas que hacíamos con chicos al campo. Pero la finalidad no era tanto hacer reflexiones de cómo trabajar con el alumnado, como discutir entre nosotros el tipo de contenidos que se daban; el divorcio que había entre lo que se planteaba en los libros de texto, con los famosos contenidos mínimos y lo que podían ser los intere-

ses más inmediatos de los alumnos y cómo había una cultura escolar que rompía completamente lo que eran las relaciones del alumno con su medio. También, yo creo que tenemos una visión bastante politizada del asunto y entendíamos que esa cultura escolar era el brazo directo de un sistema educativo destinado a la inferiorización del alumno canario para mantener una situación de dominio. Esa podía ser, básicamente, la raíz ideológica de la forma de enfrentarnos a los problemas escolares. Ya durante el curso siguiente nos planteamos lo de los itinerarios pedagógicos. Teníamos una visión muy crítica con respecto a los libros de texto. Nos lanzamos directamente a trabajar sin libro de texto. También nos negábamos a trabajar con cuadernillos de campo. El nuestro, era un método de trabajo sumamente lento basado en salidas constantes. [...] Bueno, primero las excursiones las hacíamos los profesores y después salíamos con los chicos. Salimos incluso dos veces por semana. Por cierto, el resto de compañeros del centro encantados porque los librábamos de los alumnos. Salíamos nada más que con un cuaderno o con una libreta, donde los chiquillos iban anotando lo que les parecía. Ni siquiera se les inducía a que tomaran observaciones sobre vegetación, fauna, suelos, nada de eso. Las primeras anotaciones que tomaban decían cosas como "cuando estaban subiendo por la montaña de Bilma, había pasado la ambulancia de Santiago del Teide...", cosas así. Nosotros queríamos llegar a que finalmente ellos fueran capaces de estructurar la interpretación del paisaje. Pensábamos que eso era un proceso en el que teníamos que ir poquito a poco haciéndolos llegar a eso. Lo que veíamos es que si nosotros le dábamos de entrada un cuaderno de campo, con el itinerario, "párate aquí y mira hacia el oeste, toma estas medidas", aun cuando fuera sobre el entorno inmediato, pues no había mucha diferencia con lo que podía ser un libro de texto. Lo que queríamos era que ellos, poco a poco, a través de debates dirigidos en el aula, fueran capaces de ir organizando la comprensión del espacio. Esto lo estuvimos haciendo durante tres cursos y, al final, nos estábamos moviendo en la contradicción de si era conveniente lo de los cuadernos de campo más estructurados o este otro método. Sobre todo porque nos encontrábamos con la dificultad de cómo generalizar nuestra experiencia. [...] El grupo Traquitico llegó a tener cerca de cuarenta componentes, desde Granadilla hasta Santiago del Teide. Incluso hubo uno que venía desde Güimar. Cuando llegaba septiembre del curso siguiente, nos encontrábamos con la dificultad de cómo trabajar con el profesorado nuevo que se incorporaba, porque esta situación les creaba una gran inseguridad. Después, también, cada profe, sacaba las conclusiones en base, también a sus habilidades. Recuerdo que había

una compañera que era muy buena en plástica y hacia final de curso se notaba cómo los alumnos con los que trabajaba la forma de expresión que elegían era, fundamentalmente, la plástica: dibujos... Y otros, pues que a lo mejor porque, como era mi caso, de haber estado estudiando geografía, pues trabajaba más ortografía, y cosas de ese estilo. Los resultados, lo que reflejaban eran una selección que en aquel momento nosotros no éramos muy capaces de concretar. Hacíamos una selección de contenidos que la hacías tú conforme a tu visión de lo que debía ser. No llegamos a establecer una forma de diálogo entre nosotros para ver por qué unos trabajaban más en una dirección y otros en otra P. ¿Por qué optaban por centrarse en el medio físico, si como tengo entendido esto era una cuestión absolutamente politizada? ¿Qué pasaba con el medio social? R. En realidad la única vertiente humana... Es que estábamos muy influenciados por el mito del "buen salvaje". No dábamos el salto del mundo del guanche a la sociedad contemporánea, más allá de los aspectos más agresivos de nuestra sociedad actual: el turismo, la platanera. Hacíamos algunas prácticas entre la relación que había entre la superficie de las hojas de platanera y el consumo de agua, para que se viera el disparate que era la platanera en el sur de Tenerife. pero sólo desde el punto de vista del ecosistema, no desde el punto de vista del sistema social. No entrábamos en eso. Sólo recuerdo que trabajábamos, más específicamente el tema del agua pero desde el punto de vista antropológico: aprovechamientos antiguos... pero en realidad no nos movimos nunca con el medio como culturalización. La dimensión política era muy esquemática: hay un entorno natural prodigioso que es el que nos ha dotado la naturaleza en la Islas y hay una relaciones buenas con ese entorno que son las que se daban en el pasado, sobre el que no se profundizaba mucho: el mundo de los guanches, de las tradiciones pastoriles, de la agricultura de subsistencia, que han llegado hasta épocas relativamente recientes y de ahí se daba el salto al tratamiento agresivo que le había dado al medio, básicamente, el mundo del plátano y el turismo. Yo creo que también esta orientación permitía obviar, aunque no fuera una decisión tomada conscientemente, pero que en el fondo funcionaba, permitía, digo, obviar debates de más entidad que a lo mejor hubieran resquebrajado el grupo. Te comenté antes que implicábamos a cuarenta maestro y maestras y, claro, el banderín de enganche era el amor a la naturaleza. Eso es bastante desideologizado, si quieres, aun cuando después enseguida saltábamos al otro lado. Pero no nos metíamos en el análisis de las contradicciones sociales que podría ser una cosa bastante decorosa. (Anselmo, 40)

[...] nosotros empezamos, ya te digo, trabajando itinerarios pedagógicos, fue el primer año. El Proyecto consistía en tres itinerarios pedagógicos. Dos centrado, concretamente en el estudio del medio físico y uno en la cultura del agua, las formas de aprovechamiento del agua. Este último estudiando sobre todo el aprovechamiento en el Barranco de Tejina de Guía a lo largo de varios siglos y que se conserva bastante bien. Ese mismo año participamos en la Escuela de Verano con un curso en el que éramos los ponentes. Se llamó "Escuela Canaria e investigación del medio". (Anselmo, 160)

CUR. SEL: contenidos canarios

Recuerdo que en todas las escuelas había un debate sobre Escuela Canaria, donde una ponencia fija era de Antonio Cabrera y otra solía ser de Juanjo Mendoza y se montaba la trifulca. [...] Habían dos líneas. Una más psicológica y pedagógica que era la planteaba Juanjo Mendoza, que era la necesidad del estudio a partir del medio y otra la que planteaba Antonio Cabrera y el grupo de gente que andábamos en el Traquítico o el núcleo más duro del grupo, éramos los que participábamos en la ponencia. *Situábamos el problema en lo que te comentaba antes: la falta de contenidos canarios en la enseñanza obedecía a un proyecto político del Estado para impedir que los alumnos tomaran conciencia de su realidad social y cultural.* Y, por tanto, que siguieran siendo individuos sumisos y dóciles al Estado. Y la tesis que se mantenía allí propugnaban principios africanistas y políticos. Era imposible conseguir una Escuela Canaria, sin romper el marco político donde nació. Por tanto había una relación muy estrecha entre lograr una Escuela Canaria y conseguir la autodeterminación para el pueblo. Y se establecía como una relación muy directa entre una cosa y otra. P. ¿El debate sobre el nacionalismo dentro de las Escuelas de Verano giraba en torno a estos dos planteamientos? R. Sí, era el estudio del entorno para que los niños fueran más felices o el estudio del entorno como un frente político de toma de conciencia para que esos niños fueran agentes sociales y lograr el derecho de autodeterminación. P. Decías que la aproximación que ustedes hacían tenía bastantes tintes robinsonianos o teñidos de la idea del "buen salvaje", ¿qué quieres decir con esto. R. Diganos que podía ser una visión romántica del nacionalismo y del mundo guanche. Trasmítamos, un poco, el que la sociedad guanche había logrado vivir en perfecto equilibrio con la naturaleza: era una sociedad austera, de gente que se podía sentir feliz, incluso en aquellos andurriales secos del Sur, con las pocas cosas que aquello podía dar, frente a lo que había su-

puesto la colonización de las Islas: ruptura del equilibrio ecológico y comienzo de una actividad que suponía el drenaje de todo lo que suponía la riqueza de las Islas hacia fuera. Así, frente al ciudadano moderno, decíamos de alguna manera, que los guanches [...]P. ¿Tú ves ahora eso como una suerte de falso conocimiento? R. Sí, sí. P. ¿En qué sentido? R. Hombre, yo creo que en dos sentidos. En primer lugar en cuanto a la propia concepción de lo que podía ser la relación del guanche con su entorno. Ellos también llegaron a las Islas, con lo cual también introdujeron, hasta que se restableció algún tipo de equilibrio, algún desequilibrio ecológico. Eso lo obviábamos ¿no?. Seguramente es algo que hay que obviar en el tratamiento de estos temas porque el alumno no puede entrar en este nivel, por su complejidad, pero tampoco se trata de dulcificarlo en la otra dirección. Y después también en que hoy el problema que tiene nuestra sociedad no es el de volver a establecer las relaciones basadas en lo que suponíamos que era el mundo guanche, era una sociedad en la que también habían desigualdades y opresión de alguna manera. Se trata precisamente de ser consciente de los mecanismos de opresión que hay en la sociedad actual y ver como se transforman esos mecanismos. No se trata por tanto de echar una mirada llena de nostalgia hacia el pasado sino de intervenir dinámicamente en la actual sociedad. Entonces eso lo obviábamos, y que conste que alguna de la gente que trabajábamos allí éramos gente socialmente comprometida. Nuestra relación con el entorno no era solamente a través de nuestra función docente, sino que también desarrollábamos trabajos en otros mundos, sindical, movimiento ecologista... P. ...Era gente que estaba comprometida en movimientos sociales... R. Alguna de ellas, el "núcleo duro" del grupo de Traquitico sí. P. Esto parece que es una constante. ¿tú no lo ves así?. R. Sí, sí... P. ...Que gente que ha mantenido posturas determinadas dentro de la escuela, después resulta que hay toda una serie de compromisos externos, compromisos políticos, y... R. ...Si. Sí. P. ...Porque, tú estabas "hasta el cuello", comprometido hasta... R. Estaba "a tope". O sea, yo iba mucho tiempo en aquella época a la escuela, luego comentábamos con todo el rollo este de la "titulitis" que ha entrado ahora, y por ejemplo en el caso concreto mío, pues como yo otros muchos compañeros de Traquitico. Yo estaba metido el Traquitico, estaba metido en lo de inglés, estaba metido en deporte escolar, teníamos montado otro colectivo, Chácara, de investigación del folklore que también era de TAMONANTE. (Anselmo, 168)

COLECTIVO: Chácara

En chácara estaban una parte del Traquitico y otra parte que no estaba en el Traquitico pero no por diferencias, sino porque lo que le interesaba era el folklore. Pero si gente como Fátima, Márgaret, así gente que tú puedas conocer... Nieves y después un mundillo de profes muy jóvenes que eran lo que había por aquella zona. La monitora era una chica del grupo de ecología de... (Anselmo, 240)

Reflexión sobre la propia ENTREVISTA

Es que ahora con las preguntas que me estabas haciendo voy reconstruyendo la historia de lo que era el mundillo de la Renovación Pedagógica o como queramos llamarlo en aquella zona. [...] Y ahora mismo me han ido viniendo a la memoria un montón de cosas, como era el colectivo Chácara. (Anselmo, 250)

MRP

También recuerdo que organizamos dos Escuelas de Primavera como TAMONANTE allí. Y fueron relativamente exitosas, llegamos a reunir, en la segunda, cerca de ciento y pico profes. El grupo que teníamos nosotros organizado resolvía bastantes necesidades. Por un lado, necesidades profesionales. Por otro lado, necesidades sindicales, necesidades políticas. También fue la época aquella de todo el Movimiento Anti-OTAN. Y Allí fue una zona muy activa, recuerdo que obtuvimos un resultado clamoroso en Santiago Del Teide... [La gente] Eran más o menos la misma. Habían como distintos conjuntos y su intersección era el núcleo duro de todo. Después según los distintos intereses, pues, se encontraba una gente que se relacionaba con una parte más metida en las cosas pedagógicas o más metida en las cosas sindicales, o más metidas en las cosas más políticas, o más metidas en las cosas ecológicas. Pero de alguna manera, era el mismo conglomerado humano. Las características del grupo humano que había por allí. Había un núcleo de personas que estaban en todo, pero después organizaban una periferia muy amplia, conforme a los intereses de cada uno de ellos. Y también, ahora recordando, también éramos gente que la vertiente social de la escuela la tratábamos mucho -por ejemplo todo el tema de los comedores escolares-. Era una batalla permanente el lograr la ampliación de los cupos de los comedores escolares; recuerdo también la batalla para que se creara la figura de los vigilantes de comedor. (Anselmo, 254)

CAM/CUR/PRO

Creo que de alguna manera compartíamos la idea de que la escuela podía ser un mecanismo de igualación social. Y que entonces nuestra obligación como docentes era el lograr que eso funcionara. Rompiendo con los filtros de selección que impone el sistema en base a los contenidos y todo ese tipo de cosas, y también rompiendo con los filtros de selección que tu conoces, en concreto los servicios de comedores, los problemas de transporte, los problemas de que no había orientación, teníamos chiquillos con deficiencias. [...] Sí, yo creo que era una visión muy poco crítica de un pasado idealizado. Y eso el buen salvaje y el buen campesino. Era el mundo rural que no era el mundo rural real el que se vivía, sino un mundo rural donde habíamos creado un prototipo de campesino que no lo encontrabas en ningún lado. Y que, bueno, era un poco el ideal, el que entendíamos que podía funcionar. (Anselmo, 277)

Teoría crítica

Es decir, todo esto se daba de una forma muy desestructurada. La relación con cada uno de esos niveles de los profesores era muy distinta. Había gente que por su historia personal podía tener una visión bastante acabada y con alternativas muy elaboradas con respecto a los problemas sociales, junto a otras personas que no, que convivían con ellas en estos movimientos por otro tipo de preocupaciones. Muchos de estos era porque necesitaban resolver la tremenda angustia de qué hacer con los alumnos. Que hacer con los alumnos. Que hacer con chicos que llegaban de un entorno culturalmente desértico a la institución escolar. Y no se sabe que hacer con ellos. Se veía que con los libros de texto y con los contenidos que te imponía la administración no se podía ir a ningún lado. Y como resulta que al mismo tiempo la gente que tenía esos planteamientos políticos pues también era capaz de producir algunas recetas, que decían en aquella época que de alguna manera funcionaban, pues establecer por ahí el nivel de enganche. El esquema que tú planteas puede ser válido para el movimiento considerado estratégicamente... (Anselmo, 330)

MRP. Incapacidad de llegar a la práctica o establecer una práctica coherente

...sí el núcleo duro quizás [tuvieren un visión crítica en esas 4 teorías]. Pero que lo que era todo el Movimiento en sí era mucho más diverso. Yo creo que donde el MRP era más débil, era precisamente en su vertiente pedagógica digamos. Es decir, en el análisis de la institución escolar más

allá de considerarla como un instrumento de [...]. De ahí para abajo, eramos incapaces de establecer conexiones. [...] No, y además que no se derivó en la práctica. Osea, la práctica, yo creo que a lo que llevaba en todo caso era, en algunos momentos, a una gran conflictividad en los centros escolares. Es decir, estaban -aunque no es mi experiencia, nunca viví situaciones de conflictividad en el colegio en el que estaba, pero si se daba en otros lugares- los innovadores, renovadores, activistas y los otros. Pero no se era capaz de establecer prácticas para trabajar con el conjunto del centro. De mi experiencia puedo decir que la gente que no estaba metida con nosotros nos dejaba hacer. Había un acuerdo tácito de que por un lado estaban los que iban en moto y por otro lado estaban los que iban a pie. Convivíamos. (Anselmo, 349)

Escuela pública canaria

Escuela Pública Canaria. La escuela entroncada en nuestra realidad y pública por supuesto. [...] En sus aspectos más puros del grupo más comprometido, pero que si echaba alguna vez algún rejillo por ahí. E incluso con iniciativas concretas de encuentro de consejos escolares que propiciábamos, para reflexionar sobre todo sobre necesidades de infraestructura de los colegios y medios. No de contenidos, ni de prácticas educativas, ni nada de eso. Entonces, yo creo que una de las tareas a las que se le dedicaba algún tiempo era a implicar a padres y madres. Recuerdo algunas asambleas, no de un consejo escolar de un centro, sino de varios centros escolares, y analizábamos el perfil de la zona y eso. Es decir que la idea nuestra de la escuela pública no era sencillamente la escuela financiada con recursos públicos sino también controlada de alguna manera por la gente. (Anselmo, 412)

Resistencia. Activismo, autocrítica

P. ¿Que había una conciencia de resistencia? R. Eso era clave. Cuando nosotros pedíamos subvenciones, era para aprovecharnos de que estaba ese dinero ahí y que lo podíamos utilizar para nuestra tarea subversiva digamos. No nos sentíamos los agentes a nivel de centro escolar de una política que compartiéramos. Todo lo contrario. Era para combatir esa política. Recuerdo que en aquella época fue cuando empezaron a salir lo de la escuela comprensiva. Me viene a la memoria un debate sobre esto de la escuela comprensiva en la primera escuela de primavera que hicimos en Los Olivos, precisamente diciendo eso: la experiencia que ya había habido en Suecia y otros países, donde aquí el problema no era de escuela com-

prensiva o escuela con nivel de opciones muy determinado desde muy temprano, sino que era un problema de una dimensión social de la escuela, de la escuela enraizada en su entorno, de que la escuela estuviera enraizada en el pueblo para el cual iba destinada. Eso en cuanto a los cuatro niveles que tu planteas. Eramos fundamentalmente activistas escolares, también sociales, con nivel de reflexión y debate meramente verbal. Yo creo que también una de las razones que debilitó al movimiento, aunque no creo que sea la fundamental, era precisamente eso la incapacidad de ir estableciendo bases a partir de las cuales seguir el curso siguiente, sino que muchas veces eramos reiterativos, volvíamos al discurso inicial y claro eso también desgasta. P. ¿Pero por la discontinuidad del grupo de personas? R. Por la discontinuidad de las personas y también por nuestra incapacidad de ir sentando reflexiones. Nos veíamos para hacer cosas. Haciendo cosas discutíamos. Pero una de nuestras finalidades no era el ir avanzando en la discusión y en la reflexión que estábamos haciendo, donde vemos que la reflexión era nula, estaba hecha y que todo lo demás era desarrollando en la práctica todas aquellas ideas elementales que teníamos. (Anselmo. 381)

MRP

Yo creo que los MRPs son un componente de la vanguardia social. Esa vanguardia social en el mundo de la escuela. Y la vanguardia social se ha encontrado con que... primero, ha tenido derrotas importantes en este tiempo: desde lo que fue el referéndum de la OTAN, lo que han sido las sucesivas Huelgas Generales y la incapacidad del movimiento obrero de realmente concretar esos movimientos en alternativas, la caída del muro de Berlín famosa,... y yo creo que todo esto también ha afectado al movimientos de los MRPs. A alguna gente yo creo que le ha afectado tendiendo al pragmatismo: Hombre, desde la administración también se están dando cosas interesantes; es en ese mundo en el que realmente se puede intervenir, donde se consiguen cosas más... [...] No sólo ahora que está en la Consejería de Educación buena parte de lo que eran los animadores estos históricos, e incluso era antes cuando estaba el PSOE. Yo creo que la administración hacía propuestas en buena medida tentadoras para gente. Es decir, venga usted aquí que puede hacer cosas. Y algunas cosas se podían hacer, sobre todo cuando lo que había fuera era el hundimiento, y algunas cosillas se podían sacar: desde hacerte formador de formadores, recibir noticias de lo que se hacía por ahí fuera y después intentar llevarlo a la práctica y constatar que no eras tú sino los profes los que no quieren. Claro, la Administración te da la posibilidad de adquirir una formación, te

da la posibilidad de ser un agente que va a transmitir esa formación, pero es que los profes no quieren. Con lo cual no es ni la política educativa, ni las propuestas pedagógicas, sino el que nos tratamos con un profesorado que no quiere avanzar. Que más allá de las reivindicaciones gremiales no va. Y así hay gente que está enganchada ahí. Que yo creo que están muy implicados en asesoramientos tecnocráticos. Han acabado por ahí. Otro tipo de gente, pues, han visto que esto no hay modo de moverlo, que con la homologación nos hemos aburguesado. Ya el profesorado no es reivindicativo y estando así las cosas yo hago lo que puedo en el aula y después me dedico a la pintura. Y después queda otro grupo de gente que está fundamentalmente descorazonada también. Y que no hace una lectura del profesorado de que se ha degenerado, sino que aquí estamos todos hechos polvo y vamos a ver lo que se puede ir haciendo. Yo creo que este sería más o menos el panorama que hay. Ahora yo creo que algunas cosillas se pueden hacer. Yo creo que hemos perdido, al perder las referencias generales, hemos perdido capacidad de incidencia. Entre otras cosas porque no aparecemos con alternativas creíbles. Pero al mismo tiempo se ha ganado de alguna manera una cierta calidad. El abismo aquel que había antes entre las propuestas estratégicas y las prácticas concreta yo creo que de alguna manera se ha ido cerrando. Lo que pasa es que al tiempo que se cerraba ese abismo se ha ido cerrando el círculo de influencia de nuestras ideas y nuestras prácticas. ¿Qué peligro hay? pues, que al final acabemos siendo unos buenos elaboradores de unidades didácticas y que si logramos un centro con buen ambiente seamos capaces de hacer un magnífico proyecto de desarrollo basado en la escuela. Pero que, tan adaptado a las posibilidades de incidencia real que poco desarrollo sea. (Anselmo, 437)

Comunitarismo, celularismo

P. Era una tendencia bastante general el Comunitarismo, la vuelta al Comunitarismo y el olvidarse de los contextos más amplios...

R. ...Si yo creo que es que antes nos sentíamos gratificados en ámbitos más amplios. Ahora esos ámbitos son hostiles y las gratificaciones personales las puedes ir logrando cada vez en núcleos más reducidos. Y lo otro como aparece como algo tan inmodificable, pues esperas que venga...

Crisis social

P. ...¿Tú crees que hay un retroceso global de todos los movimientos progresistas?. ¿Cómo ves tú eso?.

R. Lo del Movimiento Obrero es curioso. Desde el 85 para acá, en estos años hemos tenido una, dos, tres, cuatro Huelgas Generales. Hace 50 años que no había habido una. O sea que, para alguien que tuviera un anuario de esos, le parecería que esto estaría mejor que nunca. Sin embargo, la realidad no es esa. En cada una de esas Huelgas Generales yo creo que se han ido concretando en un fracaso. No se ha podido modificar lo que parece como si tuviera un volante tremendo, una marcha inerte, y bueno tu lanzas una ola terrible ahí y parece que el barco aquel cambia de rumbo, pero de nuevo el piloto automático lo vuelve a enfilar hacia un camino que no nos gusta. Claro, se van perdiendo energías. [Ver Ignacio Sotelo, lo de la Huelga] Yo la impresión que tengo es que se ha retrocedido pero que aún hay cierta capacidad de resistencia social. Que la naturaleza de la crisis que se está viviendo es de tal calado que nos tienen que llegar aún medidas mucho más tremendas que las que se han aplicado. Lo que yo no se es si esa capacidad de resistencia social tiene la suficiente masa crítica como para poderle hacer frente a esas medidas del futuro o por el contrario es una resistencia en descomposición. Claro que nos encontraríamos ahora con el debate sobre si el universo tiene la masa suficiente como para llegado el momento poderse comprimir lo que considera uno la muerte técnica. (Anselmo, 493)

análisis situación . Convicciones

R. Hombre, hay que reconocer son mucho menos frecuentes. Yo antes tenía convicciones más firmes. Vamos a ver, yo sigo manteniendo unas convicciones muy parecidas a las del pasado. Es decir, yo creo que el tipo de alternativa a esta sociedad tiene que ser una sociedad basada en la cooperación entre individuos. Sigo pensando que por encima de otro tipo de relaciones, son las de producción las que determinan a esta sociedad. Claro, relaciones de producción que hoy no son las que los obreros de la cadena de montaje, o los peones agrícolas,... Hoy con el 28% de la población en paro, el 34 % de la población con empleo en precario, con una sociedad como la nuestra que nunca ha vivido un modelo industrial y que además ha desaparecido completamente del horizonte. Pues, de qué manera las relaciones de producción van a construir el sepulturero de un sistema es algo que yo creo que se nos escapa. Con la primera Revolución Industrial parecía claro, con la Segunda, -y eso que hubo resistencia del Movimiento Obrero, claro, como la hemos estudiado a posteriori- más claro todavía; pero en esta Tercera Revolución, o como la quieran llamar o el número que le quieran poner, cuando no aparece claro como está

construyéndose el agente social del cambio. Por que yo sigo manteniendo que eso funciona. Yo creo que todo sistema social basado en la desigualdad necesariamente genera al polo que puede llegar a cambiarlo. Eso del YIN y el YAN me lo creo bastante. Es imposible, metafísicamente imposible el que halla ningún sistema social en el que halla sólo un polo dominante y lo demás sea la desorganización horizontal absoluta y el control perfecto de arriba a abajo. Lo que yo no se ahora es cuales son las nuevas relaciones ...[vuelta a la cinta]...la memoria histórica, y más en las Islas donde el movimiento obrero siempre fue muy débil y lo poco que había fue exterminado o bien liquidado físicamente o mandado al exilio y sobre todo mandado al silencio. Pero, yo que soy aficionado a las lecturas de historia, yo no creo que cualquier persona sensata que haya vivido los años treinta ... Hombre sí, si tenía una diferencia estaba la Unión Soviética, pero incluso la gente más sensata de aquellos años que eran los que eran criticos con aquella Unión Soviética, tampoco tenían muchos motivos para ser realmente optimistas, más allá de que el agente social se veía. Si el agente social que era el soporte electoral del Triunfo de Hitler, por ejemplo, para hablar de contradicciones.

Ahora, en que sentido yo podría sentirme identificado con los que dicen: de cualquier manera. Pues en el sentido de que aunque me parece que puede ser de cualquier manera, no sé de que manera. Y también porque, yo creo que si se ha producido un salto cualitativo tremendo que es todas las repercusiones ecológicas del desarrollo que estamos viviendo. Corremos el peligro de que las creaciones culturales más acabadas de la humanidad puedan ser borradas por un arrebató de ira del hambre. Y hoy creo que las cuatro quintas partes de la humanidad viven completamente al margen de las implicaciones de que $e = m \cdot a^2$. Eso es irrelevante para la inmensa mayoría de la humanidad. O de que el 486 es ya un ordenador atrasado y que lo bueno es el pentium. Y desgraciadamente quizás por nuestra propia formación nos parece que esa crema es la que le da sentido a la humanidad. Es decir, lo más lejos que se puede llegar en la comprensión de lo que pasa en el universo. Y eso por el propio desarrollo de esta sociedad todo volverá a pasarle como a la biblioteca de Alejandría. Un obispo mande a las hordas a desollar a Ipatia y de nuevo entremos en una edad oscura. Bueno, esto es quizás un poco tremendista. (Anselmo, 517)

MRP. EVC. Carrera docente

Mira, yo soy bastante crítico con respecto al último modelo de Escuela de Verano que se montó. También hay que ser autocrítico con respecto a mi

crítica. Yo, la pasada escuela de verano, ha sido la más productiva que hemos hecho en los últimos 15 años. Yo que participo como matriculado, y alguna vez como ponente, desde la VII, vamos año tras año, recuerdo que siempre terminábamos diciendo que había que construir los colectivos para seguir trabajando el curso siguiente. Yo tuve la experiencia de participar en los colectivos citados antes (Traquítrico, Chácara, lo de inglés), pero en general los colectivos que salgan de la Escuela de Verano como mucho duraban una reunión más. Yo creo que los de este año han durado bastante, incluso hasta el de adultos. En ese sentido bien. Sin embargo, yo creo que nosotros aquí... todavía... TAMONANTE aquí todavía no ha llegado a desaparecer, y la Escuela de Verano se mantuvo masiva hasta la antepasada. Relativamente masiva. Yo creo, claro eso depende del tiempo que se le pueda dedicar ha esto y las ganas, pero que no deberíamos renunciar a esa influencia difusa que nos permitían aquellas escuelas masivas y lúdicas. Habría que buscar la forma. Y yo no creo que más que hagamos unos cuantos talleres de macramé, lo que sí es que algún despistado se quedaba a alguna cosa y oía. Y más ahora en que se está yendo, por parte de la administración a los centros diciendo que hay que cambiar, y ... Cambiar cómo; Cambiar para qué, eso no se les dice... Daban el PCC al PEC. Y que eso, poder llegar a un centro y no ser un extraño. Sino encontrarte con el que te corriste una juerga en aquellas noches, o la chica a la que viste que te gustó... Y ¿oye?, ¿te acuerdas de la Escuela de Verano?... Tener ese tipo de referencias, yo creo que es positivo. Que nos facilita las relaciones con la gente y el no quedarnos en ese "pepito grillo". Mucho de lo que hacemos no tiene más entidad que lo que debería, y está bien que así sea. Pero creo que podemos hacer un fisquito más. [...] P. Pero bueno, esto puede ser una situación momentánea, pero la función estratégica de un colectivo crítico de profesores ¿cómo la verías tú?. Vale, una es: vamos ha hacer escuelas donde se pueda hacer esto... ¿Cerramos el kiosco? ¿Crees que es necesario? R. No, no, no, no, yo creo que esto sería un error. Yo se que lo primero que me podría decir la gente que está manteniendo el kiosco es: Haz algo por mantenerlo. Y yo, por ejemplo, en los últimos años he hecho bien poco,... efectivamente por lo que dices, nos tienen metidos en la carrera docente. Y yo creo que por ejemplo, una cosa que tendríamos que volver a decir claramente es que estamos en contra de la carrera docente. Es verdad que las famosas medallitas aquellas que nos iban a dar, eso no está, pero lo han logrado de un modo más eficaz. Entre la gente que de alguna manera quiere picotear en los circuitos que ha creado la administración, para de alguna forma poder salir del aula y estar un par de años reflexio-

nando, estudiando, formándote, eso exige unos curriculum que tienes que estarlo preparando durante cinco o seis años. Y claro, cuando llegas ahí, pues lo más normal es que lo que quieras es no unos años para formarte y para investigar, sino para descansar. Porque te ha costado tanto reunir los dichosos papeles. Por un lado tiene ha esta gente, o nos tiene a esta gente. Ahí, coño, reuniendo papeles para ver si logras un puesto de asesor de CEP, y no por el prestigio de ser asesor o no, sino porque a lo mejor puedes pensar que es un trabajo interesante. Después tienes por otro lado la gente que estaba más apalancada que ahora con la supresión de unidades se los están comiendo por detrás. Esto es como los come-cocos esos que te vienen mordiendo por detrás. Está todo el mundo otra vez haciendo oposiciones para habilitaciones. A todo el mundo lo tienen efectivamente agobiado. Habría que decir, oye, pues si antes; claro teníamos el imperativo moral de que la escuela podía servir para cambiar la sociedad y teníamos claro como se cambiaba la sociedad. Este imperativo moral ha desaparecido. Entonces mucha gente yo creo que piensa que si no fuera por esta presión de la Administración no habría... ¿Qué repercusiones tiene toda esta papelititis, en la que andamos metidos, en la práctica en el aula o en la práctica en el centro?. Creo que muy poco, ¿no?. (Anselmo, 596)

Interés por el conocimiento. Autoritarismo

Y que no podemos ser ajenos a eso. Y, ya más en concreto, en el mundito inmediato nuestro también. Aunque a mi me está dando la impresión de que empieza ha haber un cierto cambio en cuanto al tipo de intereses de la gente. Me da la impresión de que el aprecio por el conocimiento vuelve a ocupar algún tipo de preocupación y ... Que ya hace un poco menos frívolo... Que hemos pasado unos años, poquitos años, pero que han sido tremendamente corrosivos. Fundamentalmente yo creo que la incertidumbre es que los modelos que manejamos, que tenían una cierta utilidad en la medida que eran modelos acabados, hoy son bastante poco útiles. Y eso llevado a la escuela pues... Corremos el riesgo de que ese interés por el conocimiento sea instrumentalizado hacia la vuelta hacia modelos autoritarios. La imposición de un curriculum, de contenidos impuestos desde los saberes y el establecimiento de la disciplina como un valor en si mismo...P. ...¿La disciplina científica te refieres? R. La disciplina científica y la disciplina. disciplina. La del silencio, la fila,... P. ...Que es curioso como ha desaparecido la lucha contra el autoritarismo... R. ...y la vuelta hacia un cierto autoritarismo escolar. (Anselmo, 569)

PRO. Reforma. Mecanismos de discriminación, desprofesionalización

P. ¿La Reforma ha contribuido también a esto con esa especie de ideología profesionalista barata esta que vende: los profesores son profesionales, reflexivos, no se que, no se cuanto; cuando...? R. Yo creo que ese discurso está llegando a poca gente... Sí. a la gente... Yo creo que la gente desconecta cuando va cualquier asesor por ahí... Tienes que estarle contando muchos chistes para mantener la atención... Yo creo que hay una recuperación del peor sentido de nuestro carácter de funcionarios. Mandarín ¿no?. El que es dueño no de un saber profesional docente, sino es dueño de un saber profesional funcional. Es el que conoce los trucos. Esto lo hago así, de esta manera, me escaqueo así, y ya está. Hace unos años ya lo veníamos comentando. La gente relativamente joven que se está incorporando a la profesión, en un año domina perfectamente todos los trucos. Y nosotros, de alguna manera criticábamos en nuestro compañeros más antiguos. El control de cierta capacidad de escaqueo. El acceso a cargos. Y cierto discurso autoritario. El paradigma de la escuela privada como aquel al que hay que acercarse, la escuela privada sí funciona, más allá de cualquier análisis sociológico, porque hay una autoridad. Poca gente reconoce la obviedad de que la escuela pública cada vez más va trabajando con desechos sociales. No reconoce esa obviedad. Y cuando la reconoce no quiere reconocer los mecanismos por los cuales eso se produce. Es una especie de condena que nos ha tocado. Cuando yo creo que no hace falta tener herramientas muy agudas para descubrir los mecanismos evidentes de selección que se están cada vez asentando más, y cual es el tipo de alumnado que recibimos. Y además eso, volviendo a mi experiencia concreta del Sur, ahí también se da. En el Sur hay ya un colegio concertado y tres colegios privados. Y ya te recogen a los hijos de la pequeña burguesía, o la burguesía más acomodada siquiera, desde los Gigantes hasta Arico. Porque ya en Güimar si había colegios privados. Y no veas para los chiquillos las palizas tremendas de guagua... Y después los dos mecanismos de la discriminación del [?] con espíritu de distintas catearías... P. ... La teoría del darwinismo social... R. ... Y frente a eso ¿quién valora quizás un poco tremendista en el análisis del nivel de conciencia del profesorado, cargando las tintas en ese lado, yo lo que estoy viendo por parte de la gente es un cierto volver la espalda a esos mecanismos... Y yo creo que lo peor de la Reforma más que el halago al profesorado está siendo el royo tecnocrático este, psicologicista, de que todo depende de como des las clases, reconociendo que hay que modificar muchísimas cosas. Las causas sociales, económicas... (Anselmo, 692)

PRO. Titulitis, alienación

P. ¿tú crees que una consecuencia perversa de esta especie de carrera docente es la desvalorización del trabajo en el aula? R. Claro, claro. Nada, es que no te sirve absolutamente para nada. Ayer llegaba con un amigo, el pobre un ingenuo, pretendía conseguir una plaza de asesor de música. Y claro, él no tiene nada. No tiene sino montajes, recitales con los alumnos,... pero eso no se sustancia en ningún papel. [...] No se sustancia en ninguno. No tiene nada. Tiene la hoja de servicios y un papelito que hizo una vez en el ICE. Nada más. Claro, el pobre hombre nunca en la vida podrá lograr un plaza de asesor de música. Como no se ponga ha hacer cursillos. [...] Si estuviera del moda el Marxismo, ahora ya no está de moda, vendría a demostrar la proletarización del profesorado. Nosotros cada vez somos menos dueños de nuestro trabajo, y en la medida que como individuos tenemos que sobrevivir pues mucha gente se contenta con hacer lo mismo. Aceptar sumisamente el que lo mejor es que me digan lo que tengo que hacer. Que me digan lo que tengo que hacer.

(Entrevista con Anselmo Fariña: fragmento)

Apéndice: 50

MATRICES DE PRESENTACIÓN ANALÍTICA DE ENTREVISTAS CON MIEMBROS DE TAMONANTE

PROPOSICIONES DE LA ENTREVISTA Nº 1				
CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO, POLÍTICO-EDUCATIVAS (1)	CAMBIO EDUCATIVO (2)		PROFESORADO. FORMACIÓN (3)	MRP "TAMONANTE" (4)
		Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucionales, tradicionales....(2.1)	Posicionamiento alternativo desde el MRP. (2.2)	Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucionales, tradicionales....(3.1)

<p>Ausencia de políticas educativas, en el sentido progresista que promuegan los MRPs, en los periodos: UCD, PSOE, ATI</p>	<p>Desde que algo es integrado por el sistema deja de tener valor como innovador.</p> <p>La Reforma educativa introduce tal cantidad de elementos que a los MRPs les será difícil buscar alternativas</p> <p>Trabajar para la administración impide hacer renovación</p>	<p>La renovación tiene carácter de resistencia... "se hace en contra de lo que la Admon propugna</p> <p>La renovación sólo se puede hacer desde dentro por pequeños colectivos que van en contra de los que propone el MEC</p> <p>La innovación tiene carácter dinámico y cambiante, las fronteras entre reciclaje y renovación no están muy claras.</p> <p>Interés por que la revista TAHOR refleje las prácticas de los enseñantes. Esto no implica un desprecio por la teoría.</p> <p>Una de las funciones de T. es crear materiales curriculares alternativos</p>	<p>Desde la Administración sólo se hace reciclaje, no renovación</p> <p>La formación institucional debería ser obligatoria, en horario lectivo y debería aumentarse la oferta en calidad y cantidad</p> <p>A pesar de su no democratización, los CEPs cuentan con una infra-estructura con la que no cuenta T.</p> <p>Errores de estrategia de T. al no vincularse a los CEPs</p>	<p>La existencia de T. es compatible con políticas institucionales de formación.</p> <p>Tamonante aborda la formación desde el punto de vista de la renovación pedagógica.</p> <p>T. como organización es un instrumento de formación</p> <p>Las EVC buscan el compromiso en un trabajo colaborativo</p> <p>Las EVC buscan la creación de colectivos para investigar la realidad educativa</p>	<p>T se caracteriza por propugnar el cambio educativo, la renovación metodológica. Por eso él se identifica con T.</p> <p>T. sólo cuenta con el trabajo de sus miembros</p> <p>T. tiene prestigio entre el profesorado con un perfil de izquierdas, con gente profesionalmente comprometida; en cambiar la escuela, en la renovación pedagógica. Al margen de que estén afiliados o no.</p> <p>T. es la organización pionera en Canarias (recogen tradición catalana).</p> <p>Es una organización autónoma, al no depender de instituciones ajenas.</p> <p>T. tiene también como función difundir alternativas prácticas individuales y colectivas</p>	<p>La crisis de T. es una crisis de relaciones personales y de cansancio de las personas que llevan mucho tiempo y no tanto una crisis de alternativas</p> <p>Inexistencia de cauces de comunicación con la Administración</p>
--	--	---	---	--	--	--

PROPOSICIONES DE LA ENTREVISTA N°2

CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO.	CAMBIO EDUCATIVO (2)	PROFESORADO, FORMACIÓN (3)	MRP "TAMONANTE" (4)
POLÍTICAS EDUCATIVAS TI-VAS (1)	<p>Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucionales, tradicionales... (2.1)</p> <p>Posicionamiento alternativo desde el MRP. (2.2)</p>	<p>Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucionales, tradicionales... (3.1)</p> <p>Posicionamiento alternativo desde el MRP. (3.2)</p>	<p>Rasgos que definen la identidad del MRP. (4.1)</p> <p>Crisis organizativa. Auto-crítica y alternativas. (4.2)</p>

<p>T defiende un tipo de sociedad participativa y el propio movimiento prefigura a esto. Sin líderes ni presidencialismo</p>	<p>La educación es una relación personal no la aplicación de técnicas.</p>	<p>T defiende la enseñanza activa frente a la educación tradición. T debe dar respuesta, tener alternativas a todos los problemas educativos ; formación ; Reforma, nuevos currícula.</p>	<p>T se tecnocratizado, buscando la eficacia técnica: cursillismo T y las EVC también se han convertido al cursillismo. Se han montado durante dos años Jornadas de primavera, en Lanzarote, La Gomera y el Sur de Tenerife. Pero sobre el esquema del curso, no de la reflexión colectiva T no debe ser ni un sitio donde se dan cursillitos, ni una organización burocrática. Se ha abandonado la formación de colectivos.</p>	<p>T defiende un papel distinto al del profesor tradicional. Si la gente trabaja y se implica en su zona, no siente la necesidad de vincularse a un movimiento. Es necesario vincular los dos ámbitos, el territorial y el Movimiento. Tendríamos que haber entrado en los CEPs para imponer otro modelo de formación, no basado en los cursos. No hubiera servido para crear colectivos y un modelo de formación basado en la implicación El modelo de formación de T está basado en el cambio metodológico, en hacer una escuela más activa y participativa. Y no de forma individual sino basado en la investigación colectiva Los colectivos tienen que estar enraizados en su centro hay que hacer una labor de difusión en los centros. Esto es fundamental. No se trata de hacer colectivos super selectivos sin incidencia en el entorno.</p>	<p>T se ha caracterizado por la defensa de la Escuela Pública T se caracteriza por el "estilo" de organización: por la participación de grupos, por la colaboración. El MRP es un baluarte para "situarse" en la educación T es conocido porque hay personas activas que se implican en el trabajo de las zonas T debe ser un movimiento autónomo de renovación, que mantenga relaciones de colaboración con los sindicatos en cosas comunes Otro rasgo de identidad de T es la reivindicación de lo canario que no está opuesto a los aspectos universales. Reivindicación de una identidad, no de los aspectos folclóricos Debe tener capacidad de reflexión, de dar alternativas y de ilusionar. No debe dedicarse a las cuestiones exclusivamente organizativas</p>	<p>*T ha perdido en su organización y en su forma de entender la escuela *T ha decrecido en cuanto a implantación. *Antes se sentía parte de un colectivo, había más participación. *Hay un problema de difusión de quien es T. * Critica el estilo personalista, la falta de debate interno, es necesario democratizar T. * T tiene que clarificar qué tipo de escuela y qué tipo de sociedad es la que quiere. * En T deben separarse las cuestiones de tipo sindical de las del Movimiento. * La coincidencia de líderes en el Movimiento y en el sindicato (STEC) es nociva para el Movimiento. * En T se defendía con un cierto exclusivismo la identidad canaria. Hoy se ha perdido esa defensa * Hay varias fases en el desarrollo de T. Una primera donde se tienen alternativas frente a la Admon Otra de cierta sumisión para no perder las subvenciones. Finalmente otra de purismo de no querer mezclarse con nada que tuviera que ver con la Admon. * Critica el que las relaciones con la Admon. solo sean para cuestiones económicas.</p>
--	--	---	--	---	---	--

PROPOCIONES DE LA ENTREVISTA N°3

<p>CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO. POLÍTICAS EDUCATIVAS (1)</p>	<p>CAMBIO EDUCATIVO (2)</p> <p>Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucional es, tradicionales....(2.1)</p>	<p>PROFESORADO. FORMACIÓN (3)</p> <p>Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucionales, tradicionales....(3.1)</p>	<p>MRP "TAMONANTE" (4)</p> <p>Rasgos que definen la identidad del MRP. (4.1)</p>	<p>Crisis organizativa. Autocrítica y alternativas. (4.2)</p>
<p>Posicionamiento alternativo desde el MRP. (3.2)</p>				
<p>Posicionamiento alternativo (2.2)</p>				

<p>Un acicate para la formación permanente del profesorado es el cambio permanente y la evolución de la sociedad.</p> <p>La UCD no tenía una política sobre formación del profesorado</p> <p>El PSOE sí tiene una política pero intenta la absorción de los MRP's</p> <p>Con el control de los MRP's Maravall lo que pretendía era evitar críticas y oposición por la izquierda frente al periodo de reformas que se abría en el año 83.</p> <p>El gobierno de centro derecha (AT) mantiene a ralentí las mismas iniciativas del</p>	<p>La Reforma en EEMM ha servido para movilizar a parte del profesorado.</p> <p>La situación en Medias se debe a la compartimentación de la organización de los centros: seminarios...</p> <p>La masificación de los centros con la ESO va a ser un detonante de muchas contradicciones</p> <p>La implantación de la Reforma va a agudizar los problemas</p>	<p>El PSOE establece planes de formación permanente e institutos CEP's para llevarlos adelante. Los CEP's no se han democratizado por miedo a que los cope el STEC. La dirección está ocupada por personas de confianza designadas por los sucesivos partidos en el poder.</p> <p>Hay un problema de falta de formación, pues ni siquiera incluye a las personas que están en la experimentación de la Reforma</p> <p>Existen muchos problemas para integrar a la gente de EEMM en un MRP, entre otros por el prurito de ser universitarios. No hay una conciencia clara de los fallos de la formación</p> <p>La existencia de los CEP's no es incompatible con los MRP's. Objetivamente le han restado protagonismo a los MRP's. Los MRP's no pueden tener la misma fuerza que al principio, ni ser catalizadores como eran entonces</p> <p>Para que haya formación en centros el papel fundamental lo tiene que jugar</p>	<p>La formación debe basarse fundamentalmente en equipos de trabajo en los centros, más que en cursillos a los que asiste gente seleccionada previamente. Aunque sea una estrategia que tiene dificultades</p> <p>La formación la entendemos a partir de las necesidades que tiene el profesorado. En este sentido se diferencia del planteamiento de la Administración que atiende a las necesidades del sistema educativo.</p> <p>Los MRP's deben estudiar el tipo de incidencia que pueden tener dentro de los CEP's. La administración no puede dinamizar como lo hace un MRP.</p> <p>La creación de colectivos de distintos centros es una estrategia válida y necesaria</p> <p>El modelo de EVC se está transformando primando los seminarios a los curillos. Hay que dar más importancia al debate, a la reflexión. Si no el PSOE va por delante de lo que hacemos en las EVC.</p> <p>El cambiar de modelo de EVC es una tarea difícil. Hay que combinar los dos tipos de actividades: lúdico-prácticas y las de debate</p> <p>El papel de los ponentes es clave para el éxito del nuevo modelo de EVC. Tienen que ser personas que sintonicen con esta filosofía.</p>	<p>T ha sido en Canarias la única referencia que ha tenido la gente que ha querido renovarse pedagógicamente.</p> <p>T sigue siendo un referente para la gente más inquieta y para la propia Consejería de Educación.</p> <p>T ha hecho siempre planteamientos unitarios, abiertos y no sectarios.</p> <p>Han surgido otros grupos de renovación al margen de T pero obedecen no a necesidades de la gente sino a intereses políticos partidistas.</p> <p>Los MRP han sufrido una larga evolución desde su nacimiento hasta hoy</p>	<p>Hay una desmoralización general debida tanto al no reconocimiento social del trabajo docente, como a la falta de efectos claros del trabajo de las personas en la enseñanza</p> <p>La gente de la organización es muy negativa y autocrítica con respecto al trabajo de T. Pero esto ha sido una constante a lo largo de su existencia.</p> <p>El PSOE pretendió controlar el movimiento, darle cierto carácter más estructurado, que dejara de ser un movimiento</p> <p>T antes lo fue todo, hoy tiene otros competidores.</p> <p>Dada la fragmentación de los grupos, la celebración de un Congreso de unificación de los MRP's de Canarias es una</p>
--	--	---	---	---	---

PROPOCIONES DE LA ENTREVISTA N°4

<p>CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO, POLÍTICAS EDUCATIVAS (1)</p>	<p>CAMBIO EDUCATIVO (2)</p>	<p>PROFESORADO, FORMACIÓN (3)</p>	<p>MRP "TAMONANTE" (4)</p>
<p>Posicionamiento crítico frente a (2.1)</p>	<p>Posicionamiento alternativo desde el MRP. (2.2)</p>	<p>Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucionales, tradicionales... (3.1)</p>	<p>Rasgos que definen la identidad del MRP. (4.1)</p> <p>Crisis organizativa. Autocrítica y alternativas. (4.2)</p>

<p>Las EVC nacen por la conjunción de una serie de factores: movimiento de maestros + núcleo que iba a las EV de Catalunya + muerte de franco + movimiento estudiantil + movimiento profesional</p>	<p>T sirvió para que los maestros de Canarias reflexionaran que la renovación tienen que hacer ellos mismos, investigar sobre ella y mejorar la calidad de la enseñanza dentro de las escuelas. El estar en T ha marcado definitivamente mi experiencia como profesor, en mi forma de actuar Hemos promovido la relación de la escuela con el medio, el no ser extraños a la comunidad, ni al medio físico en el que trabajas</p>	<p>Durante el período de UCD florecieron los MRPs porque no existía ningún tipo de alternativa a la formación. El PSOE mantuvo con los MRPs una posición de reconocimiento retórico, pero a continuación deslegitimó la razón de ser de los MRPs montando los CEPs. El PSOE una vez que no pudo romper los MRPs, trata de captarnos para los CEPs, pero estos al no estar democratizados no nos admitían como movimiento sino a nivel individual. El PSOE también ha hecho cosas positivas: reconocimiento de la actividad, reglamentación de las subvenciones; bolsas de ayuda a asistentes; concesión de permisos de trabajo Es dudoso que T haga renovación pedagógica. Se limita a dar cursillos. La vida de los colectivos es problemática, por la escasez de medios, por la imposibilidad de continuar reuniéndose. Su estabilidad y duración no está asegurada.</p>	<p>La mayoría de los colectivos que existen no pertenecen a T, pero existe una enorme simpatía por nosotros como lo demuestra el que nos votaran tanto en Tenerife, como en Las Palmas para el Consejo Escolar de Canarias. Las EVC han sido un lugar de encuentro de experiencias de todas las islas, se recogen la verdaderas necesidades educativas del pueblo y esa es la forma de buscar la identidad La oferta que hace T, sigue siendo atractiva para la gente. La prueba es la asistencia a las EVC.</p>	<p>T tiene algo distinto que llega a la gente, es un modelo distinto del de la Administración, pero en ocasiones puede ser igual que lo que hace la Administración Estoy en T porque creo en lo que hacemos, no han conseguido sustituir lo que hacemos Hace falta un movimiento autónomo que sirva de reflexión, de freno y oposición a la Admon. Ha servido de referente a la propia Admon. que recoge y hace suyas muchas cosas de los MRPs. Trabajamos por una auténtica Escuela Pública Canaria Lo que caracterizó a T fue su impacto inicial, la aceptación que tuvo.</p>	<p>Por intereses políticos han aparecido nuevos movimientos autodenominados MRPs Estos otros movimientos no nacieron de forma espontánea a partir de las necesidades que existían en Canarias de cambiar la escuela, sino que nacieron al amparo de determinadas organizaciones político-sindicales para contrarrestar la influencia de T La discusión sobre el cambio de modelo de EVC ha generado enfrentamientos graves en T. Unos quieren cambiar rápidamente el modelo de EVC y otros entendemos que debe ser un proceso lento. El enfrentamiento actual proviene de dos maneras de entender la toma de decisiones en T. No es el órgano nacional, ni las asambleas insulares las que pueden decidir sobre el modelo de escuela. Tiene que ser la Asamblea general o nacional. Y esta, por</p>
---	---	--	--	---	---

PROPOCIONES DE LA ENTREVISTA N°5

<p>CONTEXTO SOCIO- POLÍTICO. POLÍTICAS EDUCATIVAS (1)</p>	<p>CAMBIO EDUCATIVO (2)</p> <p>(2.1) Posicionamiento o alternativo desde el MRP. (2.2)</p>	<p>PROFESORADO. FORMACIÓN (3)</p> <p>Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucionales, tradicionales....(3.1)</p>	<p>MRP "TAMONANTE" (4)</p> <p>Rasgos que definen la identidad del MRP. (4.1)</p> <p>Crisis organizativa. Autocrítica y alternativas. (4.2)</p>
---	--	---	--

<p>El período más floreciente de los MRP fueron los años 70 por el contexto de la época: necesidad de una alternativa democrática a la enseñanza en una sociedad en transformación.</p> <p>La situación era paradójica con respecto al PSOE y que llevó a mucha gente a colaborar en un principio: coincidencia en los planteamientos progresistas sobre la educación, discrepancias en cuanto al grado de autonomía.</p> <p>El cambio de contexto sociopolítico, la consolidación democrática, ha de conllevar cambios en nuestro modelo de funcionamiento.</p> <p>Los MRP's deben</p>	<p>No hemos sido capaces de elaborar un análisis crítico en relación a la Reforma: aspectos positivos y negativos</p> <p>Debemos asumir responsabilidades en la dinamización de programas desde la Administración, siempre que se respete nuestra autonomía.</p> <p>Si entendemos que el cambio educativo es un proceso, debemos aprovechar la ocasión de trabajar desde dentro de la Admón. siempre y cuando se acepten las</p>	<p>La creación de los CEP's se explica en este sentido de eliminar a los MRP's.</p> <p>No tenemos una alternativa a cómo hay que desarrollar los procesos de formación permanente del profesorado en Canarias, debatida en el seno de la organización.</p> <p>Hemos hecho propuestas a la Administración para que tengamos la misma entidad que los CEP's, en cuanto a subvenciones, siempre que se respete nuestra autonomía.</p>	<p>Hay que potenciar un nuevo modelo de formación basado en los centros, adaptado a las características del contexto territorial.</p> <p>Los MRP's pasan por una primera fase de carácter más socio-político, donde asumen, también, responsabilidades en la formación permanente del profesorado</p> <p>Hay una segunda fase, desde el año 1984 has hoy: exigir a la Administración que asuma la formación del profesorado. Pero a propio tiempo tenemos dificultades para abandonar el modelo de formación que durante años ha imperado: el cursillo.</p> <p>Los MRP's son un</p>	<p>Se identifica con T por motivos ideológicos, defensa de la Escuela Pública y por la línea de trabajo</p> <p>Los MRP's siempre han estado en posiciones críticas con respecto a las políticas educativas concretas. Muchas veces sin formular o articular alternativas.</p> <p>Los MRP's se caracterizaron por la búsqueda de alternativas a los modelos existentes</p> <p>Los MRP's deben ser espacios de reflexión, de debate, de búsqueda de alternativas que analicen y contextualicen las situación. Si no buscamos alternativas estamos viviendo una situación contradictoria: pedimos participación pero no damos alternativas.</p> <p>Uno de los rasgos que</p>	<p>Poco a poco se abandona la búsqueda de alternativas y se hacen análisis menos profundos de la situación</p> <p>No hay una relación muy directa entre la gente que trabaja en el día a día de la organización y la gente que ideológica y prácticamente aume en su trabajo las ideas de los MRP's.</p> <p>Los colectivos pasan por una crisis de participación. La crisis de participación es un fenómeno generalizado</p> <p>A T siempre se le ha identificado, por parte de las Administraciones, con sectores sindicales y políticos determinados. Eso ha dificultado su</p>
---	--	--	---	---	---

PROPOCIONES DE LA ENTREVISTA N°6

<p>CONTEXT O SOCIO- POLÍTICO, POLITI- CASEDUC ATIVAS (1)</p>	<p>CAMBIO EDUCATIVO (2)</p>	<p>PROFESORADO, FORMACIÓN (3)</p>	<p>MRP "TAMONANTE" (4)</p>
<p>(2 .1)</p>	<p>Posicionamien to alternativo desde el MRP. (2.2)</p>	<p>Posicionamient o critico frente a estrategias y modelos institucionales, tradiciona- les....(3.1)</p>	<p>Rasgos que definen la identidad del MRP. (4.1)</p>
		<p>Posicionamiento alternativo desde el MRP. (3.2)</p>	<p>Crisis organizativa. Auto- critica y alternativas. (4.2)</p>

<p>El periodo de UCD fue bueno para los MRPs, no así el del PSOE, que pretendió absorberlos y en algunos sitios los copó</p> <p>La etapa del PSOE fue de enfrentamiento, de negociaciones muy duras. Estábamos acosados, tendidos a negociar con gente más blanda.</p> <p>Con respecto al periodo de ATI se piensa que no tienen ni idea de cómo enfocar la formación</p> <p>En el STEC</p>	<p>T promueve una escuela distinta, activa, investigadora, arraigada en la realidad canaria. Esto lo venimos defendiendo desde el documento de la I EV.</p> <p>A través del debate debemos buscar alternativas a la escuela actual. No tanto reciclaje. Debate para buscar qué tipo de escuela queremos, sobre la base de diagnosticar qué tipo de escuela tenemos.</p> <p>El tipo de escuela que propugna T: activa, investigadora.</p>	<p>Los CEPs no son institucionales democráticas. Los directores son nombrados a dedo. Fueron montados, entre otras cosas para reducir el imparto de los MRPs. Se han quedado en el reciclaje. Tienen, evidentemente más medios que los MRPs.</p>	<p>Un profesor diferente: que investigue de forma continua y documentándose; con capacidad para responder a situaciones diversas, inquieto; con capacidad para hacer trabajo en colaboración con los compañeros; que elabore sus propios materiales, no esclave de los libros de texto</p> <p>La formación del profesorado es un proceso que no termina nunca</p> <p>La idea de formar colectivos siempre ha estado presente. Pero no ha sido muy efectiva, han surgido colectivos de forma espontánea</p> <p>Se ha discutido el problema de la implantación y el crecimiento. Por ejemplo comarcalizar la organización y reunir a la gente para discutir temas generales. No ha pasado del papel.</p> <p>El objetivo básico de la I Escuela era atender a las demandas de formación del profesorado</p>	<p>El núcleo original de las EVC nace al calor de la celebración de las I Jornadas de Educación de Canarias con el nombre de Promotora de EV. Este grupo lo integra gente que había estado en las Escuelas d'Estiu.</p> <p>La idea de crear algo estable para investigar y debatir problemas educativos va surgiendo en la primeras escuelas, aunque no se le denominara MRP.</p> <p>Teníamos claro que debía ser algo independiente de los sindicatos y partidos.</p> <p>En los MRPs del Estado se dan todo tipo de combinaciones desde MRP muy ligados a sindicatos a situaciones de separación absoluta.</p> <p>Sindicatos y MRPs debemos mantener una colaboración pero organizativa y políticamente separados, puesto</p>	<p>El debate debe implicar a toda la organización, no solo a los cuadros o a la gente del aparato.</p> <p>En Tenerife esa independencia no está tan clara por la coincidencia de personas relevantes del STEC en T. y por la proximidad de los locales.</p> <p>Hay tres fases en la evolución de T. Una primera muy espontaneista. Una segunda de mucho debate interno en torno a los estatutos y filosofía de la organización y a la negativa a dejarnos absorber por la Administración y finalmente, la fase actual de paralización, donde T. se dedica exclusivamente a montar la EVC.</p> <p>La situación de paralización actual se debe al desencanto, a la falta de debate. Se asiste a los encuentros, congresos y mesas estatales sin apenas debate interno.</p> <p>Hay una enorme falta de</p>
---	--	--	--	--	---

PROPOCIONES DE LA ENTREVISTA N°7

<p>CONTEXT O SOCIO- POLÍTICO. POLÍTICAS EDUCATIVAS (1)</p>	<p>CAMBIO EDUCATIVO (2)</p> <p>Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucionales, tradicionales... (2.1)</p> <p>Posicionamiento alternativo desde el MRP. (2.2)</p>	<p>PROFESORADO. FORMACIÓN (3)</p> <p>Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucionales, tradicionales... (3.1)</p> <p>Posicionamiento alternativo desde el MRP. (3.2)</p>	<p>MRP "TAMONANTE" (4)</p> <p>Rasgos que definen la identidad del MRP. (4.1)</p> <p>Crisis organizativa. Autocrítica y alternativas. (4.2)</p>
--	--	--	--

<p>El PSOE mantuvo al principio una postura beligerante con los MRP's y luego condescendiente. Pero la idea era engullirnos.</p> <p>La Política de ATi en la Consejería es de pura continuidad con respecto a lo que hizo el PSOE.</p>	<p>Ahora ante la ausencia de un debate propio sólo se discute de aspectos relacionados con la Reforma.</p>	<p>La aportación pedagógica de T consistió en canalizar el trabajo disperso de renovación que hacía mucha gente en las escuelas y en colectivos, de apoyo a estas tareas y de profundización. T debe seguir luchando por la identidad canaria, la adaptación de la enseñanza a la realidad canaria. Reflexionando desde Canarias para la globalidad. Desde T se debería crear la infraestructura territorial para el intercambio de experiencia y de conocimiento. Terminar con la enorme fragmentación y el desconocimiento mutuo. publicaciones, editoriales...</p>	<p>Era contradictorio mantener posiciones canaristas y montar la EVC con gente, básicamente, de fuera. Cuando nacen los CEPs no supimos elaborar una estrategia para aprovechar esa plataforma y nos refugiamos en el reivindicacionismo. No tenemos medios para montar estructuras alternativas de formación cercanas a los centros. En T se mantienen dos posturas, en un principio se rechazan las subvenciones porque suponían dependencia, después se pasa a pedir la subvención total de las actividades. En la actualidad hay tantos</p>	<p>En las EVC funcionó un modelo basado en los cursos, pero siempre se hizo un esfuerzo por crear grupos que tradujeran esa reflexión a la realidad diversa de los centros, pero siempre fue un proceso difícil. Nosotros hemos entendido la formación no como cursos directivos, sino partiendo de las necesidades de la gente. A partir de ahí los cursos lo que aportan es una reflexión sobre la propia práctica, para volver a la práctica. Que la formación sea un proceso de investigación. Y todo eso dentro de un colectivo más amplio que supere el individualismo.</p>	<p>T también hizo una aportación ideológica importante. El momento más importante de las EVC es la reflexión en torno a la Escuela Canaria. Donde más documentos se aportaron. Donde hubo un debate más rico. Se trataba de por qué y cómo profundizar en la situación canaria. Este tipo de debate se ha perdido. El problema es cómo introducir la reflexión sobre la realidad en la que estamos para transformarla. Hay muchas personas que no están organizativamente en T, pero sí se mueven en su órbita ideológica. El tipo de análisis político y sindical está en torno al STEC y a CCOO. Hay una perversion del concepto de movimiento autónomo, en el sentido de que solo quiere decir que un grupo él sólo se lo monta. Mientras se produce una fragmentación de los movimientos en Canarias y cada sindicato monta su grupo de renovación autoafirmando retóricamente que son autónomos. La autonomía hay que definirla de acuerdo a las posturas que se mantienen con respecto a la educación y a la realidad política. No basta con definirse como autónomos.</p>	<p>Yo quise colaborar desde el principio, pero era difícil entrar por ser un grupo muy cerrado. Algo que puede estar pasando ahora.</p> <p>Para integrar nueva gente hay que saber darles un mensaje de qué cosas hay que hacer. Esto no lo sabemos hacer.</p> <p>Hay una situación de receso de la gente, no se está ni por el debate en profundidad, ni por la reivindicación.</p> <p>Toda organización crece en la medida que está apoyada por un grupo humano y eso se traduce en debates en profundidad, en aportaciones coordinadas, en planes de actuación en el que se recojan todas las realidades. Y esto falla.</p> <p>T tiene que ser una organización verdaderamente autónoma. Desde los sindicatos Comisiones y STEC tienen que optar, por hacer trabajo sindical o de renovación, pero no mantener una presencia mínima para que desarrolle una actividad latente.</p> <p>Se iba hacia un Congreso de unificación de MRP's pero sin garantías para no disolverse dentro de una federación.</p>
--	--	---	---	---	--	---

PROPOCIONES DE LA ENTREVISTA N°8

<p>CONTEXT O SOCIO- POLÍTICO, POLÍTICAS EDUCATIV AS (1)</p>	<p>CAMBIO EDUCATIVO (2)</p>		<p>PROFESORADO. FORMACIÓN (3)</p>		<p>MRP "TAMONANTE" (4)</p>
	<p>Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucionales, tradicionales, es... (2.1)</p>	<p>Posicionamiento alternativo desde el MRP. (2.2)</p>	<p>Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucionales, tradicionales, es... (3.1)</p>	<p>Posicionamiento alternativo desde el MRP. (3.2)</p>	<p>Rasgos que definen la identidad del MRP. (4.1)</p>
					<p>Crisis organizativa. Autoocrítica y alternativas. (4.2)</p>

<p>La crisis de los MRP's se debe a factores externos e internos. Entre los factores externos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Desmovilización * Crisis de todos los MRP's al haber la Adm o n a s u m i d o papeles que hasta ahora desempeñaban los MRP's. * Escasa repercusión social del papel de la escuela * lentitud de las transformaciones 	<p>El absentismo es el resultado de la imposibilidad, por ejemplo, de desarrollar alternativas de autogestión de la gestión.</p>	<p>Separación teoría práctica: No hay teoría del cambio sin crear las mediaciones (la práctica de esos principios)</p> <p>Si no hay innovación en las prácticas no hay innovación. Esto se debe traducir en las creaciones elaboradas por colectivos.</p> <p>Los elementos que componen la lucha por la Escuela Canarias son viejos y nuevos.</p> <p>Muchos están en retroceso: la metodología activa, la introducción de contenidos canarios, los elementos cooperativos.</p> <p>Seguimos hablando de educación medio-ambiental, de la educación no sexista, de la educación con contenidos canarios, de una educación democrática, de una educación lúdica, pero no hemos podido, tal vez, pasar al nivel de las mediaciones.</p>	<p>Hay una falta de identificación del profesorado con su profesión. Esto produce extrañamiento o, malestar y está motivado por la distancia entre los ideales y la realidad de la vida diaria de las escuelas.</p> <p>El extrañamiento de la profesión se observa por la huida de mucha gente de las aulas, de los centros: a compensatori a, a la universidad, al STOEV.</p>	<p>Las EVC son encuentros integrales, no técnicos.</p> <p>Encuentros necesarios para recuperar el sentido colectivo de la profesión.</p> <p>En Tenerife las EVC tenían un sentido más lúdico, más didáctico, había gente que gozaba con la escuela, con cambiarla.</p> <p>En Las Palmas más politizado, más utilitarista: la escuela para el cambio político.</p>	<p>Propuestas para la recuperación de T:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Tiene que haber un aparato que facilite, motive, simplifique, utilice el trabajo disperso de la gente. Por lo tanto, tiene que haber organización. Sin organización el movimiento no se recupera. (La Admon. tienen muchos medios, gente liberada, gabinetes. Tiene mucho poder, poder de organización) * Hay que conseguir liberados, convenios, un servicio de publicaciones, una cooperativa de servicios educativos, de recursos didácticos... * Hay que ir a un tipo de organización distinta: distendida, muy democrática, sin clones, sin desconfianzas, donde la gente haga cosas que le sirvan para proyectarse, para realizarse. * Tiene que haber una recuperación de la gente que está pensando sobre educación en Canarias. Tiene que haber un enriquecimiento una relación dialéctica teoría-práctica. <p>T nace con unas señas de identidad propias. Estramos por un proyecto de escuela, con un contenido progresista, democrática, canaria, con un modelo de gestión. En torno a esto deberían reunirse los que están por T amonante para redefinir qué es lo que queremos er hoy. Con el resto de colectivos o MRP's mantendría una estructura federal o confederal e ir a una integración progresiva. Si no es resolver un problema por elevación y no llegar</p>	<p>T no se va a disolver a pesar de la crisis por la que pasan los MRP's. La crisis de los MRP's también se debe a factores internos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * un factor generacional, desimfle de la generación emprendedora del 77. * devaluación de las expectativas de la gente comprometida * Limitación del número de personas activas dentro del MRP (densidad) * Proceso progresivo de desgajamiento del núcleo inicial de personas y selección de un tipo de actividad y compromiso (abandonando muchos el campo de la renovación) * Estancamiento y empobrecimiento del equipo dinamizador. * Este equipo ha tenido que hacer "todos, todos", cansancio y tensiones internas. * Combinado con un fuerte desarme ideológico y de alternativas teóricas: nos hemos quedado con los eslo-gans y nos ha fallado el nivel de las mediaciones (cómo)
--	--	---	--	---	--	---

APÉNDICE 51

NIVELES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN UNA INVESTIGACIÓN

Ward y Tikunoff (1982)

NIVELES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN UNA INVESTIGACIÓN						
<i>Los participantes en la investigación colaboran con el investigador en...</i>	Formulación de cuestiones de investigación	Formulación de procedimientos de recogida de datos	Recogida de datos	Análisis de datos	Interpretación e informe de los resultados	Utilización de los resultados

APÉNDICE: 52

EJEMPLO DE DOCUMENTOS PARA LA TRAMITACIÓN ADMINISTRATIVA DE SUBVENCIÓN DE UNA ACTIVIDAD DEL MRP "TAMONANTE"

ANEXO III DISEÑO DE LA ACTIVIDAD

1. NOMBRE DEL MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
"CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y COORDINACIÓN EDUCATIVA DE CANARIAS (C.I.C.E.C.) TAMONANTE"
2. TÍTULO DE LA ACTIVIDAD
"XVI ESCUELA DE VERANO DE CANARIAS" (XVI EVC)

3. OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN ALCANZAR

Desde hace años venimos reflexionando sobre el sentido que deben tener las EVC, e introduciendo algunas innovaciones. La propuesta que hoy hacemos, sin ser una ruptura con las anteriores, es una nueva formulación, que pretende adaptarse a la situación actual de la formación del profesorado y de la innovación: sobreoferta de formación, carácter -muchas veces- disciplinar de la misma, enfoques excesivamente empiristas, falta de profundización teórica, etc. Buscamos, por otra parte, fórmulas que permitan "reconstituir" el movimiento autónomo de enseñantes. Este año proponemos una Escuela centrada en la formación y debate activo, una Escuela problematizadora de la educación.

Las EVC deben cumplir una función especial, deben ser un espacio de reflexión y de acción. En esto estamos empeñados y sabiendo que supondrá un largo camino. Así, nos planteamos como objetivos básicos de la XVI EVC :

1. Intensificar el debate y la formación teórica entre los participantes en la Escuela.

- * Estudiar las condiciones socioeconómicas de Canarias y su influencia en la escolarización y en los procesos de Reforma.
- * Profundizar en la implicaciones curriculares de la perspectiva crítica y su concreción en el desarrollo del curricular.
- * Debatir y contrastar modelos alternativos de formación del profesorado y su concreción en los planes de formación existentes en el Estado español.

2. Vincular la actividad de los MRPs con la práctica educativa y social.

- * Debatir el papel de los colectivos críticos del profesorado en la situación educativa actual.
- * Profundizar en el debate sobre la necesidad de prácticas educativas transformadoras.
- * Planificar, por medio de colectivos estables, la actividad del resto del año en base a proyectos de acción en distintos ámbitos.

4. JUSTIFICACIÓN

La Escuela de Verano de Canarias (EVC) siguen siendo la actividad emblemáticas del Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) Tamonante. Siendo conscientes de que no tenemos el monopolio de la renovación y de la mejora de la escuela, sí creemos que el profesorado más comprometidos en la transformación del sistema educativo procede del Movimiento de Escuelas de Verano. Para que esto sea así es necesario que recojamos lo mejor de la tradición, que con orgullo reclamamos, e impulsemos transformaciones dentro de nuestra organización que respondan críticamente a las nuevas necesidades de la sociedad y de la educación, a las nuevas políticas educativas y a las demandas del profesorado.

Pensamos que en el panorama actual de la educación -la Reforma y la LOGSE, forman parte de ese panorama- está desapareciendo la presencia de discursos emancipadores o críticos que están siendo sustituidos por discursos de tipo técnico. Desde Tamonante, los MRPs y las Escuelas de Verano queremos apostar decididamente por la lucha contra de la desigualdad que deteriora nuestra sociedad y que se refleja en nuestras escuelas; apostamos por la diversidad y por la mejora educativa en profundidad, entendida como transformación del status quo, y de determinadas prácticas individuales y sociales.

En Tamonante estamos empeñados en recuperar las raíces del pensamiento crítico; en seguir siendo una organización de utilidad pública en el campo educativo; en motivar al profesorado para que asuma la necesidad de la autoorganización; aspiramos a representar a un amplio sector del profesorado de Canarias, con una

perspectiva propia, necesaria en el debate social y en la definición de la política educativa de Canarias.

Nuestra propuesta de cambio refuerza la pluralidad que debe inspirar los intentos por mejorar el sistema educativo. Insistimos en una perspectiva que concibe el cambio educativo como un *proceso de cambio interno*, basado en la interiorización de procesos, en la descentralización y en el control local y autónomo de los planes de cambio. Así mismo, entendemos las reformas como *propuesta de indagación colaborativa para transformar las prácticas* en el seno de las comunidades educativas, íntimamente *ligadas a los procesos de formación* del propio profesorado. Y denunciamos los intentos de transformación del sistema educativo, de mejorar la calidad de la enseñanza al margen de la lucha por la igualdad social. Para nosotros pedagogía y compromiso político son dos realidades inseparables.

Los enseñantes tenemos la responsabilidad del fortalecimiento de organizaciones autónomas e independientes como los MRPs. Tenemos la responsabilidad de vincular nuestras organizaciones con el resto de movimientos sociales. Tenemos la responsabilidad de ampliar el tejido de la sociedad civil.

Esta es la justificación de los dos grandes objetivos que planeábamos en el apartado anterior para la XVI EVC :

1. Intensificar el debate y la formación teórica
2. Vincular la actividad de los MRPs con la práctica educativa y social.

El primero de los objetivos se concentrará en las mañanas. El segundo en la sesiones de tarde. Veamos de forma más detallada las implicaciones de estos objetivos.

Cuando hablamos de "intensificar el debate y la formación teórica" es porque entendemos la *EVC como espacio de formación*, que sirva para recuperar la reflexión crítica sobre la educación. La EVC debe ser un lugar de autoformación y profundización sobre los aspectos y problemas básicos de la educación. Debe servir, también, para, poner a disposición del profesorado el conocimiento disponible en distintos campos. Conocimiento cuya distribución y acceso tiene hoy carácter muy restringido. Con esto conseguiremos que Tamonante que y las EVC sean un foro para generar, discutir y utilizar conocimientos. Un foro de debate teórico. No toda la formación que se hace sirve, indiscriminadamente, para formar. Desgraciadamente gran parte de la formación que se hace hoy sirve para descualificar más al profesorado. Por eso hablamos de conocimiento crítico, es decir, de aquel conocimiento, de

aquellas teorías que nos ayuden a comprender y a transformar la educación y la sociedad.

Pero, además queremos que la EVC sirva para "planificar por medio de colectivos estables la actividad del resto del año", es decir, que la *EVC sea un espacio para la acción colectiva*: No nos interesa el debate por el debate, ni el conocimiento como un valor absoluto. Nos interesa en cuanto instrumento de transformación de la realidad. Reconstruir el movimiento de renovación en Canarias. Articular formulas entorno a grupos estables que garantice la continuidad de proyectos realizados de forma colectiva.

Estamos en el proceso de reconocimiento por parte de la Consejería de Educación de las actividades de Tamonante. De ella hemos solicitado que se homologue no sólo los cursos, sino la existencia de los colectivos que la Consejería denomina grupos estables, equipos de centro o seminarios permanentes. De tal forma que aquellas personas pertenecientes al Movimiento o que se sientan a gusto dentro de él puedan trabajar en las mismas condiciones que el resto de colectivos pero dentro de Tamonante. De esta manera se puede fomentar una vía de revitalización del movimiento y evitar que las personas que hoy están en colectivos dentro de la red institucional, se vean obligadas a mantener una especie duplicación del trabajo.

5. TIEMPO DE DESARROLLO O EJECUCIÓN

Tres días completos, una tarde y una mañana. Remitimos a la distribución horaria y al calendario del PROGRAMA que se adjunta.

6. ÁREA GEOGRÁFICA QUE CUBRE

La Comunidad Autónoma de Canarias

7. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES Y SECUENCIACIÓN DE LAS MISMAS

La distribución de contenidos y la estructura horaria de la XVI ECV puede verse en el PROGRAMA que adjuntamos. Si nos gustaría resaltar que en relación con el primero de los objetivos enunciados la XVI EVC estará centrada en cuatro temas claves que constituirá el contenido de las mañanas:

- a. Escuela y desigualdad social en Canarias, que desarrollarán Blas Cabrera Montoya y Santiago Mardaleno Gilsanz del Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna.

- b. La formación del profesorado para la reconstrucción social, será el tema de debate y reflexión a cargo de Albert Sansano, miembro de la Mesa Estatal de la Confederación de MRPs.
- c. Teoría crítica del currículum. Materiales curriculares alternativos. Proyectos educativo, estará dinamizado por Angels Martínez Bonafé del MRP Escola d'Estiu del País Valencià.

En relación con el segundo de los objetivos que proponemos en el PROGRAMA está el desarrollo de los siguientes Seminarios de trabajo para la consolidación o creación de "colectivos o grupos estables" durante el presente curso. Estos Seminarios de trabajo se desarrollarán durante el horario de tarde:

Seminario de trabajo de Ciencias Sociales
 Seminario de trabajo sobre Investigación-Acción
 Seminario de trabajo de Educación Física
 Seminario de trabajo de Educación Especial
 Seminario de trabajo de Psicomotricidad
 Seminario de trabajo de Educación Infantil
 Seminario de trabajo de Lengua y Literatura
 Seminario de trabajo sobre Coeducación
 Seminario de trabajo sobre Evaluación para la Mejora Educativa
 Seminario de trabajo sobre Currículum y Reforma
 Seminario de trabajo de Educación de la Personas Adultas
 Seminario de trabajo sobre Habilidades Sociales
 Seminario de trabajo sobre Relación Familia-Escuela
 Seminario de trabajo de Educación en Valores
 Seminario de trabajo de Logopedia
 Seminario de trabajo de Ecología y Educación

8. NÚMERO DE PROFESORES A LOS QUE AFECTA DIRECTAMENTE

Directamente afecta a la totalidad del profesorado de todos los niveles.

9. METODOLOGÍA DE TRABAJO

La propia estructura del PROGRAMA en el apartado de *Calendario, contenidos y distribución horaria* sugiere el tipo de metodología que impregnará la Escuela. Durante las mañanas y bajo el epígrafe de "aulas debate", "grupos de

debate"y "puesta en común" se combinan dos tipos de estrategias: las expositivas, a cargo de los ponentes, y las de reflexión conjunta, debate, argumentación y contraargumentación, por parte de la totalidad del colectivo que asista.

En las sesiones de la tarde los seminarios no tienen el carácter teórico y de profundización que queremos imprimir a las sesiones de mañana, sino más bien una vertiente ligada a la práctica docente. Básicamente están pensados como espacios para la colaboración en el intercambio de experiencias educativas.

10. INCIDENCIA POSITIVA QUE SE ESPERA PRODUZCA EN LA METODOLOGÍA Y LABOR DESARROLLADA POR EL PROFESORADO EN EL AULA

Las expectativas que tenemos sobre el desarrollo y resultados de la presente edición de la EVC son grandes. No pensamos, sin embargo, que exista una relación directa, lineal y mecánica entre formación y conducta del profesor en el aula. Aproximarse así al problema de la transformación de las prácticas docentes desde una mentalidad estrecha y simplificadora solo genera problemas añadidos. A pesar de ello pensamos que es básico y fundamental promover actividades como las que proponemos al profesorado canario en esta Escuela en la línea de promover procesos que redunden en la transformación y mejora de la práctica.

11. FECHA Y LUGAR DE CELEBRACIÓN DE LA ACTIVIDAD PARA LA QUE SE SOLICITA SUBVENCIÓN

Del 7 al 11 de septiembre de 1993, ambos inclusive, en los locales del CEI de La Laguna, antigua Universidad Laboral.

MEMORIA PEDAGÓGICA DE LA XVI ESCUELA DE VERANO DE CANARIAS

MEMORIA ECONÓMICA

ASPECTOS GENERALES

Durante los días 7 al 11 de septiembre, se ha celebrado en el Centro de Enseñanzas Integradas de La Laguna la XVI Escuela de Verano de Canarias. Esta

edición ha supuesto un giro en cuanto a la estructura y contenidos tradicionales de las Escuelas de Verano que se basaban en los cursos y en los talleres, para dar más relevancia a la discusión teórica y a la preparación de planes de trabajo de renovación por grupos, para desarrollarlos a lo largo del curso escolar.

Las mañanas han estado dedicadas al estudio y debate de cuatro grandes temas: Desigualdad social y educación en Canarias; alternativas a la formación del profesorado; el currículum crítico desde la experiencia docente; y las perspectivas del Movimiento de Renovación Pedagógica Tamonante.

Las tardes se han dedicado al trabajo de creación y consolidación de colectivos de profesores y profesoras en torno a núcleos temáticos diversos, tales como: ciencias sociales, investigación-acción, educación física, psicomotricidad, educación infantil, lengua y literatura, evaluación, educación de personas adultas y ecología y educación. En una apretada síntesis las conclusiones del trabajo de la Escuela podríamos resumirla en los siguientes aspectos:

Los motivos básicos por el cual hemos creído necesario cambiar la estructura y el contenido de la XVI Escuela de Verano

MEMORIA

PEDAGÓGICA

XVI ESCUELA DE VERANO DE CANARIAS

ORGANIZA: mrp "TAMONANTE

COLABORA: Consejería de Educación, cultura y Deportes del Gobierno de Canarias

La Laguna, diciembre de 1993

aspectos generales

de la

XVI ESCUELA DE VERANO DE CANARIAS

INTRODUCCIÓN

Durante los días 7 al 11 de septiembre, se ha celebrado en el Centro de Enseñanzas Integradas de La Laguna la XVI Escuela de Verano de Canarias. Esta edición ha supuesto un giro en cuanto a la estructura y contenidos tradicionales de las Escuelas de Verano que se basaban en los cursos y en los talleres, para dar más relevancia al discusión teórico y a la preparación de planes de trabajo de renovación por grupos, para desarrollarlos a lo largo del curso escolar.

Las mañanas han estado dedicadas al estudio y debate de cuatro grandes temas: Desigualdad social y educación en Canarias; alternativas a la formación del profesorado; el curriculum crítico desde la experiencia docente; y las perspectivas del Movimiento de Renovación Pedagógica Tamonante. Las tardes se han dedicado al trabajo de creación y consolidación de colectivos de profesores y profesoras en torno a núcleos temáticos diversos, tales como: ciencias sociales, investigación-acción, educación física, psicomotricidad, educación infantil, lengua y literatura, evaluación, educación de personas adultas y ecología y educación.

EL CONTEXTO DE LA PROPUESTA

Los Movimientos de Renovación Pedagógica se autodefinen como "producto de una evolución histórica y de un posicionamiento crítico frente a la realidad educativa de cada momento [donde] cada colectivo ha seguido un ritmo peculiar dependido de su propio proceso de maduración y de la realidad concreta de su espacio de actuación" (II Congreso de MRPs, Gandía 1989, p.139).

Los Movimientos de Renovación Pedagógica aparecen en todo el Estado español como formas de autorganización de un sector del profesorado de claro matiz progresista, que a lo largo de la última década ha tratado de incidir en las prácticas de los profesores y en la política educativa de este país. El ser una organización basada en el voluntariado, en un cierto espontaneismo y en la defensa a ultranza de su autonomía, son algunos de los rasgos que mantienen hasta la actualidad.

Surgen en una etapa ciertamente convulsa del movimiento de enseñantes y de la sociedad española en general. Bastaría enumerar la cantidad y la intensidad de los conflictos en la enseñanza durante este período para darse cuenta de ello. Empiezan a configurarse a final de los años setenta, teniendo, inicialmente, un carácter semiclandestino preocupados fundamentalmente por dar respuestas a los problemas

socio-políticos y sindicales de la enseñanza así como suplir las deficiencias de reciclaje y formación del profesorado no cubiertas por la Administración.

En un segundo momento, una vez aprobada la Constitución desaparecen progresivamente los elementos socio-políticos y, entran en una etapa donde los temas educativos y de profesionalización de los docentes ocupan un papel central. Entran en un periodo de normalización manteniendo encuentros anuales que, de alguna forma, ponen de manifiesto la estabilidad e institucionalización del movimiento.

Esta institucionalización se consolida en torno al año 1983 con la celebración del I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Pero el I Congreso marca también el inicio de una actitud crítica hacia el MEC y un progresivo alejamiento desigualmente seguido en los distintos MRP's del Estado.

A partir de que el Ministerio y las distintas Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas inician políticas de formación permanente del profesorado obligan a los Movimientos de Renovación Pedagógica a replantearse cuál es el espacio de su actuación, su viabilidad y justificación. De tal forma que en el X Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica celebrado en Granada en diciembre de 1987 se diagnostica la situación como:

- * de debilidad estructural y organizativa
- * falta de reflexión propia
- * agotamiento del modelo de actuación
- * dificultad para incorporar a los compañeros jóvenes.

El momento actual podría definirse como de recuperación al hilo del debate sobre la Reforma del Sistema Educativo, manteniendo la discusión sobre su identidad y su futuro. La Estructura confederal con que se ha dotado desde el año 1990 ha significado, sin duda un importante salto cualitativo, permitiendo la consolidación de un estructura aorganizativa estable. Una de los objetivos claros de la Confederación es el apoyo a los distintos movimientos y federaciones que la integran.

Desde Canarias y después del I Congreso del MRP Tamonante se han reestablecido las relaciones con la Confederación de forma estable. Esta relación y el debate interno de Tamonante hace que estemos en un periodo de reelaboración teórica y reestructuración de las estrategias de actuación. Esta situación se refleja, sin duda en la edición de la XVI Escuela de Verano de Canarias.

LAS METAS QUE NOS PROPONEMOS EN LA XVI ESCUELA DE VERANO DE CANARIAS

La propuesta que hacemos de EVC pretende buscar nuevas fórmulas para reconstituir el movimiento autónomo de enseñantes. Estará centrada en la formación y debate activo. La EVC debe ser un espacio de reflexión y de acción. Nos planteamos dos objetivos básicos:

1. Intensificar el debate y la formación teórica
2. Planificar por medio de colectivos estables la actividad del resto del año

El esfuerzo por conseguir el primer objetivo se concentraó en las mañanas. El segundo en la sesiones de tarde. Veamos de forma más detallada las implicaciones de estos objetivos.

Cuando hablamos de "intensificar el debate y la formación teórica" es porque entendemos la *EVC como espacio de formación* que sirva para recuperar la reflexión crítica sobre la educación. La EVC debe ser un lugar de autoformación y profundización sobre los aspectos y problemas básicos de la educación. Debe servir, también, para poner a disposición del profesorado el conocimiento disponible en distintos campos. Conocimiento cuya distribución y acceso tiene hoy carácter muy restringido. Con esto conseguiremos que Tamonante que y las EVC sean un foro para generar, discutir y utilizar conocimientos. Un foro de debate teórico. No toda la formación que se hace sirve, indiscriminadamente, para cambiar la educación. Desgraciadamente gran parte de la formación, sirve para descualificar más al profesorado. Por eso hablamos de conocimiento crítico, es decir, de aquel conocimiento, de aquellas teorías que nos ayuden a comprender y a transformar la educación y la sociedad, que nos hagan individual y socialmente más autónomos, más conscientes de la contradicciones, más libres, más solidarios.

Pero, además queremos que la EVC sirva para "planificar por medio de colectivos estables la actividad del resto del año", es decir, que la *EVC sea un espacio para la acción colectiva*: no nos interesa el conocimiento como un valor absoluto. Nos interesa en cuanto instrumento de transformación de la realidad. Y para eso es necesario reconstruir el movimiento de renovación en Canarias. Articular formulas entorno a grupos estables que garantice la continuidad de proyectos realizados de forma colectiva.

Estamos en el proceso de reconocimiento por parte de la Consejería de Educación de las actividades de Tamonante. De ella hemos solicitado que homologue, no sólo los cursos, sino la existencia de los colectivos que la Consejería denomina grupos estables, equipos de centro o seminarios permanentes. De tal forma que aquellas personas pertenecientes al Movimiento o que se sientan a gusto dentro de él puedan trabajar en las mismas condiciones que el resto de colectivos, pero dentro de Tamonante. De esta manera se puede fomentar una vía de revitalización del movimiento y evitar que las personas que hoy están en colectivos dentro de la red institucional, se vean obligadas a mantener una especia duplicación del trabajo.

Esta es una de las novedades más importantes de la XVI EVC. Hemos hecho una llamamiento a todos aquellos grupos estables, equipos de centro, etc, que quieran trabajar con nosotros, para ofrecerles el marco de la EVC. En ella han podido participar en las sesiones de mañana y dedicar las tardes a sesiones internas de planificación, intercambio, o formación.

CALENDARIO, CONTENIDO Y DISTRIBUCIÓN HORARIA

DÍA 7 DE SEPTIEMBRE, MARTES

5 de la tarde:

- * Recepción y entrega de materiales

6'30 de la tarde:

- * Apertura de la XVI EVC y fiesta de bienvenida

DÍA 8 DE SEPTIEMBRE, MIÉRCOLES

9 de la mañana:

- * Aula debate: Escuela y desigualdad social en Canarias: Depto. Sociología Universidad de La laguna.

10'30 de la mañana:

- * Grupos de debate

11'30 de la mañana:

- * Descanso

12 de la mañana:

- * Puesta en común y debate

2 de la tarde:

- * Comida

5 de la tarde:

- * Reunión común de todos los grupos estables

* Sesión de trabajo de cada grupo estables

DÍA 9 DE SEPTIEMBRE, JUEVES

9 de la mañana:

* Aula debate: La formación del profesorado para la reconstrucción social.
Panorama de los planes de formación: Albert Sansano.

10'30 de la mañana:

* Grupos de debate

11'30 de la mañana:

* Descanso

12 de la mañana:

* Puesta en común y debate

2 de la tarde:

* Comida

5 de la tarde:

* Reunión común de todos los grupos estables
* Sesión de trabajo de cada grupo estables

DÍA 10 DE SEPTIEMBRE, VIERNES

9 de la mañana:

* Aula debate: El desarrollo de un curriculum crítico desde la experiencia docente. Materiales curriculares alternativos. Proyectos educativos: Angels Martínez Bonafé.

10'30 de la mañana:

* Grupos de debate

11'30 de la mañana:

* Descanso

12 de la mañana:

* Puesta en común y debate

2 de la tarde:

* Comida campestre y tenderete

DÍA 11 DE SEPTIEMBRE, SÁBADO

9'30 de la mañana:

* Sesión de trabajo de grupos estables y puesta en común.

12 de la mañana:

- * descanso
- 12'30 de la mañana:
- * Conferencia-coloquio: Movimientos de Renovación, movimientos sociales y colectivos críticos del profesorado
 - * Clausura de la XVI EVC.

resumen de las actividades desarrolladas
en la
XVI ESCUELA DE VERANO DE CANARIAS

Escuela y desigualdad social en Canarias
F2-CONFERENCIAS/PONENCIAS/COMUNICACIONES

SUBACTIVIDAD: Aula debate

TITULO: Escuela y desigualdad social en Canarias

CONFERENCIANTES: Blas Cabrera Montoya y Santiago Magdaleno Gilsanz

DIRECCION: Depto. de Sociología de la Universidad de La laguna. Fac. de Filosofía y Ciencias de la Educación. Edificio Central.

CIUDAD: La Laguna C.P.38071

TELEFONO: 60 32 03

Nº HORAS: 5 Nº ASISTENTES 125

RESUMEN DE CONTENIDOS:

Partiendo de los mecanismos ocultos de dicriminación social existentes en nuestra sociedad, nos encontramos que frente a la igualdad legal para el acceso a cualquiera de las redes educativa: pública o privada, la realidad es que cada una de estas redes atiende a aegmentos sociales diferenciados. Las clases subalternas asisten a la red pública, mientras que las hijas e hijos de las clases dirigentes e intermedias van a la red privada.

Pusieron de manifiesto la necesidad de estudios de carácter sociológico que abordaran de manera sistemática este tipo de problemas.

Finalmente se mostraron partidarios de una acción positiva de las instituciones para garantizar que los hijos de las clases subalternas puedan tener acceso en condiciones de igualdad a las redes educativas (garantía de la Educación Infantil 0-6 años; generalización de los servicios y enseñanzas complementarias).

La formación del profesorado para la reconstrucción social. Panorama de los planes de formación permanente.

F2- CONFERENCIAS/PONENCIAS/COMUNICACIONES

SUBACTIVIDAD: Aula Debate

TITULO: La formación del profesorado para la reconstrucción social. Panorama de los planes de formación permanente.

COFERENCIANTE: Albert Sansano Estradera

DIRECCION: C/ Hernán Cortés N° 27, 7

CIUDAD: Valencia C.P.46004

TELEFONO: 96/ 394 41 36

Nº HORAS: 5 Nº ASISTENTES: 125

RESUMEN DE CONTENIDOS:

Para intentar construir un modelo de formación permanente del profesorado desde la perspectiva de la Renovación Pedagógica, es preciso que previamente nos pongamos de acuerdo sobre qué Escuela pretendemos construir y el profesorado que ella necesita.

No debemos de olvidar las dificultades que desde los MRPs hemos encontrado para desarrollar en la práctica el modelo de escuela y de profesorado que hemos ido describiendo en nuestros documentos. Pese a ser minoritarios, nuestra voluntad ha sido el ganarnos a la mayoría, y por tanto, ese querer incidir en la realidad, nos ha obligado a concretar y desarrollar los principios de nuestro modelo, analizar las diferencias que existen entre éstos y la realidad actual, revisar los mensajes que lanzamos al conjunto de la comunidad educativa, reflexionar e intentar incidir en los aspectos que no dependen de nosotros, etc.

Por otra parte, las ideas y avances en torno al modelo de la Escuela Pública están desperdigadas. Las administraciones y otras instituciones como los sindicatos, son agentes que históricamente y/o en la actualidad la auspician y promueven. Pero, ¿hablamos de lo mismo?. (En documentación que se acompaña aparece la totalidad de la conferencia)

El curriculum crítico desde la práctica docente. Proyestos y materiales alternativos

F2- CONFERENCIAS/PONENCIAS/COMUNICACIONES

SUBACTIVIDAD: Aula Debate

TITULO: El curriculum critico desde la práctica docente. Proyestos y materiales alternativos

COFERENCIANTE: Angels Martinez Bonafé

DIRECCION: C/ Joaquín Bellester Nº 13. Pta. 5
CIUDAD: Valencia C.P.46009
TELEFONO: 96/ 348 41 19
Nº HORAS: 5 Nº ASISTENTES: 125
RESUMEN DE CONTENIDOS:

EL DESARROLLO DE UN CURRÍCULUM CRÍTICO
DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE.
PROYECTOS ALTERNATIVOS.

I. LA REFORMA DEL CURRÍCULUM VISTA DESDE LA PRACTICA DEL CENTRO

1. El desarrollo del curriculum significa :

- *.la oferta cultural del centro.La selección cultural.Un tipo de contenidos educativos y un modelo de construcción del saber.
- *.el tipo de relaciones sociales entre alumnado y profesorado y de ambos con el saber y con la sociedad.El modelo institucional de centro educativo.
- *.el concepto de profesionalidad docente y el ejercicio de una función social.El modelo de profesionalidad.

2.Una reflexión sobre nuestra práctica en el contexto de la Reforma curricular derivada de la LOGSE.

- *.Qué cambia y que permanece en la practica docente a partir de la reforma curricular propiciada por la LOGSE
- *.Los limites del cambio en relación al concepto de cultura, de centro y de enseñante.
- *.Los tres niveles de concreción; la disyunción entre diseño y ejecución.De Stenhouse al eficientismo.
- *. La mitificación de las disciplinas científicas. La ocultación de los criterios de selección cultural
- *.La segregación de los criterios sobre la función social del conocimiento.La desideologización y la disyunción entre valores y conocimiento.El tratamiento de la diversidad reducido a slogan didáctico.
- *. La separación medios/fines, texto/contexto, organización de centro/currículum. La reproducción de las condiciones que sustentan la oferta educativa tradicional.

II. PROYECTOS ALTERNATIVOS .

3. Qué entendemos los MRPs por un desarrollo crítico del curriculum. Criterios para el análisis.

*.Criterios para el análisis.

*.Qué significa para nosotros hacer un Proyecto Curricular

4. Practicas renovadoras de los MRPs y de los Centros. Como nos planteamos los Proyectos Curriculares los MRPs .Problemas y decisiones

*. La propuesta de Proyecto Curricular del MRP Escola d'Estiu-P.V.

*. Una perspectiva autónoma para la realización de Proyectos Curriculares de Centro.

*. Esquemas para el debate en grupos .

Movimientos de Renovación,
movimientos sociales
y colectivos críticos del profesorado

F2- CONFERENCIAS/PONENCIAS/COMUNICACIONES

SUBACTIVIDAD: Conferencia-coloquio

TITULO: Movimientos de Renovación, movimientos sociales y colectivos críticos del profesorado

COFERENCIANTE: Juan Yanes González

DIRECCION: 1ª Transversal Fco. Pizarro S/Nº, Edificio Bristol, vda. 15

CIUDAD: S/C de Tenerife C.P. 38009

TELEFONO: 65 38 86

Nº HORAS: 2 Nº ASISTENTES: 125

RESUMEN DE CONTENIDOS:

Los Movimientos de Renovación Pedagógica se autodefinen como "producto de una evolución histórica y de un posicionamiento crítico frente a la realidad educativa de cada momento [donde] cada colectivo ha seguido un ritmo peculiar dependido de su propio proceso de maduración y de la realidad concreta de su espacio de actuación" (II Congreso de MRPs, Gandía 1989, p.139).

Los Movimientos de Renovación Pedagógica aparecen en todo el Estado español como formas de autoorganización de un sector del profesorado de claro matiz progresista, que a lo largo de la última década ha tratado de incidir en las prácticas de los profesores y en la política educativa de este país. El ser una organización basada

en el voluntariado, en un cierto espontaneísmo y en la defensa a ultranza de su autonomía, son algunos de los rasgos que mantienen hasta la actualidad.

Surgen en una etapa ciertamente convulsa del movimiento de enseñantes y de la sociedad española en general. Bastaría enumerar la cantidad y la intensidad de los conflictos en la enseñanza durante este periodo para darse cuenta de ello. Empiezan a configurarse a final de los años setenta, teniendo, inicialmente, un carácter semiclandestino preocupados fundamentalmente por dar respuestas a los problemas socio-políticos y sindicales de la enseñanza así como suplir las deficiencias de reciclaje y formación del profesorado no cubiertas por la Administración.

En un segundo momento, una vez aprobada la Constitución desaparecen progresivamente los elementos socio-políticos y, entran en una etapa donde los temas educativos y de profesionalización de los docentes ocupan un papel central. Entran en un periodo de normalización manteniendo encuentros anuales que, de alguna forma, ponen de manifiesto la estabilidad e institucionalización del movimiento.

Esta institucionalización se consolida en torno al año 1983 con la celebración del I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Pero el I Congreso marca también el inicio de una actitud crítica hacia el MEC y un progresivo alejamiento desigualmente seguido en los distintos MRPs del Estado.

A partir de que el Ministerio y las distintas Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas inician políticas de formación permanente del profesorado obligan a los Movimientos de Renovación Pedagógica a replantearse cuál es el espacio de su actuación, su viabilidad y justificación. De tal forma que en el X Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica celebrado en Granada en diciembre de 1987 se diagnostica la situación como:

- * de debilidad estructural y organizativa
- * falta de reflexión propia
- * agotamiento del modelo de actuación
- * dificultad para incorporar a los compañeros jóvenes

El momento actual podría definirse como de cierta recuperación al hilo del debate sobre la Reforma del Sistema Educativo y de la necesidad de levantar alternativas desde posiciones independientes y transformadoras.

DEBATE

sobre

Escuela y desigualdad social en Canarias

F3-DEBATES

TÍTULO: Escuela y desigualdad social en Canarias

Nº DE HORAS: 1'30 Nº DE ASISTENTES: 125 (divididos en cinco grupos)

RESUMEN DEL DEBATE, ENCUENTRO, ETC., ASI COMO CONCLUSIONES OBTENIDAS EN EL MISMO:

Conclusiones del debate "Desigualdad social y educación en Canarias"

* A pesar de los esfuerzos y mejoras realizados en la educación pública en Canarias, el sistema educativo sigue teniendo un carácter profundamente clasista. Donde muchas políticas sociales basadas en el principio de igualdad de oportunidades son una forma de reconocimiento y legitimación de la desigualdad.

* Desigualdad que se acentúa por la persistencia de una doble red de escolarización: pública/privada. Esta situación contribuye a insolidaridad social, a la pervivencia de situaciones injustas y a alejar del horizonte de lo posible la consecución de una sociedad igualitaria.

* El mal llamado "fracaso escolar" es otra de las manifestaciones de desigualdad, imposible de explicar sin una aproximación crítica a las relaciones entre escuela y sociedad. Reivindicamos la necesidad de introducir un nuevo discurso sobre los fenómenos educativos que, por encima del terrorismo de los datos aislados, explique este fenómeno en toda su complejidad vinculándolo a nuestro contexto social.

* Desde el MRP "Tamonante" exigimos el desarrollo de políticas que promuevan decididamente mayores cotas de justicia, igualdad y solidaridad social que eviten la discriminación por razones de clase, raza o sexo reflejadas luego en el sistema educativo. Políticas que deben incidir en la mejora de la calidad de la enseñanza pública y en la mejora de los servicios que la enseñanza pública ofrece a la sociedad canaria: mayores dotaciones de material, escolarización de educación infantil, disminución de ratios, aumento de comedores escolares, aumento y diversificación de la oferta cultural para los centros de jornada única a cargo de las distintas administraciones, etc.

* *(El material del debate es el mismo que el de la conferencia del mismo título)*

DEBATE
sobre

La formación del profesorado desde una perspectiva crítica

F3-DEBATES

TITULO: La formación del profesorado desde una perspectiva crítica

Nº DE HORAS: 1'30 Nº DE ASISTENTES: 125 (divididos en cinco grupos)

RESUMEN DEL DEBATE, ENCUENTRO, ETC., ASI COMO CONCLUSIONES OBTENIDAS REN EL MISMO: (ACOMPañAR DOCUMENTACION ENTREGADA A LOS ASISTENTES).

Conclusiones del debate "Formación del profesorado desde una perspectiva crítica"

* El MRP Tamonante defiende una concepción crítica del papel del profesorado. Es decir, la existencia de un profesorado con una concepción no neutral de la educación, de la cultura, de la ciencia o de cualquier manifestación social. Concepción que incluye también la voluntad del profesorado por transformar la realidad y de hacerlo de forma organizada.

* Defendemos la existencia y ampliación de los planes institucionales de formación del profesorado promovidos, en nuestro caso, por la Consejería de Educación. Pero exigimos la participación del profesorado en su elaboración, control, desarrollo y evaluación, cosa que hasta hoy nunca ha ocurrido.

* Entendemos que los planes de formación de la Consejería no solo deben cumplir estos requisitos democráticos, sino que deben ser descentralizados, comarcalizados y vinculados a las necesidades de los centros. El acceso a la formación no debe estar basado exclusivamente en criterios de selección que primen la acumulación de méritos. La formación permanente del profesorado, para que se pueda generalizar, ha de realizarse en horario lectivo. La disminución progresiva de la carga docente, sobre todo en los tramos iniciales de la escolaridad, es un requisito indispensable para el desarrollo de planes efectivos de formación, sobre todo si esos planes quieren fomentar la reflexión, la revisión crítica de la práctica y el trabajo colaborativo del profesorado.

* En la formación del profesorado es necesario introducir además de perspectivas psicológicas, instrumentales y metodológicas, la vertiente sociológica. Los planes de formación deben fomentar actividades de investigación y colaboración. Introducir

perspectivas no exclusivamente disciplinares. Promover un tipo de formación que vincule teoría y práctica y que comprometa al profesorado con una cultura para la emancipación social. Debería intensificarse la formación basada en el desarrollo de los centros. Lo que no significa "impartir cursos" al profesorado en su lugar de trabajo, sino introducir un modelo diferente de formación en servicio que haga que los centros sean organizaciones para el aprendizaje y para el desarrollo del conocimiento.

* Creemos que la democratización de los centros de profesores y profesoras no puede dilatarse más en el tiempo. Estos centros deben ser realmente "del" profesorado. Su actividad básica debería estar orientada al apoyo de la mejora de los centros y no al desarrollo de actividades burocráticas o a la impartición de cursos que fomentan el individualismo y la promoción personal.

* Denunciamos la escasa utilización de los recursos institucionales existentes. En concreto la secular desvinculación de la investigación académica de la realidad educativa y social de Canarias. Hoy se hace más investigación educativa en nuestras islas que nunca, pero gran parte de esa investigación ni llega a las escuelas, ni responde a las necesidades de nuestro sistema educativo, careciendo, por tanto, de valor social.

* *(El material del debate es el mismo que el de la conferencia del mismo título)*

DEBATE

sobre

El currículum crítico desde la práctica docente

F3-DEBATES

TÍTULO: El currículum crítico desde la práctica docente

Nº DE HORAS: 1'30 Nº DE ASISTENTES: 125 (divididos en cinco grupos)

RESUMEN DEL DEBATE, ENCUENTRO, ETC., ASI COMO CONCLUSIONES OBTENIDAS REN EL MISMO: (ACOMPAÑAR DOCUMENTACION ENTREGADA A LOS ASISTENTES).

Conclusiones del debate "Currículum crítico desde la práctica docente y reformas"

* Nos preocupa profundamente las separación entre los principios que se defienden en la actual Reforma -muchos de los cuales asumimos-, de su desarrollo normativo y su concreción en los centros educativos.

* La cultura que imparten nuestro centros no es neutral. La selección de contenidos culturales es una de las tareas donde se muestra la necesidad de que el profesorado utilice criterios ideológicos, éticos, políticos, no exclusivamente disciplinares, entendiendo que la tarea del profesorado y de los centros no es solo la conversión del conocimiento científico en conocimiento escolar.

* El tipo de cambio que proponemos, e incluso, muchos de los aspectos promovidos desde la Reforma, precisa cambios en la estructura organizativa de los centros, que la hagan más flexible y adaptada a las peculiaridades del proyecto de cambio de cada centro. La persistencia en la excesiva regulación de la vida interna de los centros que, por ejemplo, reflejan las circulares de principio de cursos es una manifestación más del divorcio entre lo organizativo y las metas de mejora.

* Resulta contradictorio que la Reforma se haya definido sorpresivamente por una perspectiva constructivista del aprendizaje del alumnado y que esa misma perspectiva no se aplique a las tareas del profesorado y a la estructura de su puesto de trabajo (horarios, jerarquías...) dentro de las instituciones. Los centros escolares también aprenden. Son realidades que se construyen. El desarrollo de la cultura de la obediencia impedirá cualquier transformación.

* *(El material del debate es el mismo que el de la conferencia del mismo título)*

DEBATE

sobre

Los Movimientos de Renovación Pedagógica,
colectivos críticos del profesorado

F3-DEBATES

TITULO: Los Movimientos de Renovación Pedagógica, colectivos críticos del profesorado

Nº DE HORAS: 1'30 Nº DE ASISTENTES 125 (dividos en cinco grupos)

RESUMEN DEL DEBATE, ENCUENTRO, ETC., ASI COMO CONCLUSIONES OBTENIDAS EL MISMO: (ACOMPañAR DOCUMENTACION ENTREGADA A LOS ASISTENTES).

El papel del MRP "Tamonante"

* En Tamonante estamos empeñados en recuperar las raíces del pensamiento crítico; en seguir siendo una organización de utilidad pública en el campo educativo; en motivar al profesorado para que asuma la necesidad de la autoorganización. Aspiramos a representar a un amplio sector del profesorado de Canarias, con una perspectiva propia, necesaria en el debate social y en la definición de la política educativa de Canarias.

* Las EVC y el propio Movimiento deben convertirse en un espacio de autoformación del profesorado. Debemos intensificar el debate y la formación teórica. La EVC debe ser un lugar de autoformación y profundización sobre los aspectos y problemas básicos de la educación. Debe servir, también, para poner a disposición del profesorado el conocimiento disponible en distintos campos.

* Las EVC y el propio Movimiento deben ser también un espacio para la acción colectiva y transformadora. El Movimiento debe ser impulsor de cambios en los distintos niveles del sistema educativo no sólo un lugar para la reflexión.

* La firma con la Consejería de educación de un convenio de colaboración abre la posibilidad de ampliar nuestro campo de actuación preservando siempre nuestra autonomía. La homologación de las actividades que desarrollamos es una cuestión de justicia.

* *(El material del debate es el mismo que el de la conferencia del mismo título)*

Taller de Ciencias Sociales

1- MODELO INDICATIVO DE LA PARTE CENTRAL DE LA MEMORIA

TITULO: Taller de Ciencias Sociales

HORAS DE TRABAJO: 6 horas N° DE ASISTENTES: 10

COORDINA: COLECTIVO Tamonante

COORDINADOR: Pablo Reyes Núñez

DIRECCION: C/ San Francisco Javier, Puerta 3, N° 23

CIUDAD Santa Cruz de Tenerife C.P. 38002

TELEFONO 28 50 31 PROFESION: Maestro

D.N.I. 42.931.839 N.R.P. A45EC-182.723

OBJETIVOS:

- * Creación de nuevos grupos de trabajo sobre ciencias sociales
- * Intercambio de experiencias educativas relacionadas con esta área

- * Elaboración de unidades didácticas de contenido canario como método para reforzar nuestra identidad

CONTENIDOS:

- * Ejemplificación de materiales curriculares desarrollados por el Colectivo Malpais en torno a: estructuras volcánicas, Malpais de Güimar, Los carnavales, El día del trabajo, El hábitat de nuestros antepasados

- * Simulación de elaboración de materiales didácticos para su aplicación en el contexto del aula

VALORACION DE LOS ASISTENTES:

La valoración global del curso por parte de los asistentes fue altamente positiva. Muchos de ellos piensan continuar el trabajo iniciado integrándose en el Colectivo Malpais de Ciencias Sociales.

RELACION NOMINAL DE ASISTENTES

ROYO SIMON, CRISTINA
SAENZ ALONSO, ANA MARIA
PEREZ GARCIA, Mª SADAY
PEREZ DIAZ, PEDRO
PINTO DE LA CRUZ, BARBARA,

EGB GRAN CANARIA
EGB TENERIFE
EGB TENERIFE
EGB LA PALMA
EGB TENERIFE

PINTO PLASENCIA, ANTONIO	EEMM TENERIFE
QUESADA ROCIO, BLANCA NIEVES	EEMM TENERIFE
REDONDO ROJAS, ESPERANZA	EEMM TENERIFE
RGUEZ. CONCEPCION, M ^a CARMEN	EGB LA PALMA
BARBERO DOMINGUEZ, INMACULADA	EGB TENERIFE

Relación Familia-Escuela

F1- MODELO INDICATIVO DE LA PARTE CENTRAL DE LA MEMORIA

TITULO: Relación Familia-Escuela

HORAS DE TRABAJO 6 N° DE ASISTENTES: 11

COORDINA: COLECTIVO

COORDINADOR: Antonia Deniz Perdomo

DIRECCION: Camino de las Mercedes, Callejón Deniz N° 10

CIUDAD La Laguna C.P. -

TELEFONO: 26 45 21 PROFESION: Maestra

D.N.I. 41.984.074 N.R.P. A45EC-173.940

OBJETIVOS:

- * Propiciar el encuentro entre la familia y el profesorado
- * Crear cauces de formación para las familias en el ámbito escolar

CONTENIDOS:

- * Marco de relaciones escuela-familia
- * Escuela de padres y madres: contenidos, metodología, actividades, puesta en marcha y evaluación
- * Descripción y análisis de experiencias de formación en nuestro entorno

VALORACION DE LOS ASISTENTES:

Dado que la mayoría de los asistentes tienen algún tipo de vinculación con actividades relacionadas con la materia que se abordaba en este curso, su valoración fue positiva con respecto a la valoración del mismo. La misma actitud se manifestó

también con respecto al contenido y metodología empleada en las diferentes sesiones de trabajo.

RELACION NOMINAL DE ASISTENTES

BETANCOR ALEMAN, LIDIA	EGB GRAN CANARIA
DE LEON LOPEZ, M ^a BIBIANA	EGB TENERIFE
DE PAZ, JORGE	EGB LA PALMA
PEREZ PEREZ, OCTAVIO	EGB TENERIFE
RGUEZ. HDEZ., SALVADOR	EGB GRAN CANARIA
PEREZ NUÑEZ, C. INMACULADA	EGB TENERIFE
RGUEZ. MORALES, CARMEN GLORIA	EGB TENERIFE
LUENGO HORCAJO, FLORENCIO	EGB TENERIFE
RGUEZ. CRUZ, MARIA OFELIA	EGB TENERIFE
RGUEZ. VAZQUEZ, ESPERANZA	EGB GRAN CANARIA
RIOS CRUZ, ADELAIDA	EGB TENERIFE

Colectivo de investigación en la acción

1- MODELO INDICATIVO DE LA PARTE CENTRAL DE LA MEMORIA

TITULO: Colectivo de investigación en la acción
 HORAS DE TRABAJO: 6 N° DE ASISTENTES: 14
 COORDINA: COLECTIVO Tamonante
 COORDINADOR: Juan Yanes González
 DIRECCION: 1ª Transversal Fco. Pizarro s/n, Edificio Bristol, 15
 CIUDAD: S/C de Tenerife C.P.38009
 TELEFONO: 65 38 86 PROFESION: Profesor de Universidad
 D.N.I. 41.919.991 N.R.P. 4191999113C

OBJETIVOS:

1. La adquisición de una visión general comprensiva de la naturaleza, dimensiones constitutivas, fundamentos, corrientes y estrategias relacionadas con la I-A.
2. Un conocimiento crítico de los diversos enfoques teóricos y prácticos que hoy tienen carta de naturaleza en la I-A.
3. Un cierto dominio y uso de los conceptos básicos, el vocabulario y las técnicas que se utiliza dentro de esta corriente.

4. Proporcionar una bibliografía asequible para aquellas personas que quieran profundizar
5. Animar a los participantes a que inicien experiencias prácticas en sus colegios inspirándose en los principios de la I-A.
6. Conectar la Reforma actual de la enseñanza con el discurso crítico que se desprende este enfoque de la educación y de su práctica profesional.

CONTENIDOS:

1. Naturaleza, dimensiones constitutivas, fundamentos, corrientes y estrategias relacionadas con la I-A.
2. Enfoques teóricos y prácticos que hoy tienen carta de naturaleza en la I-A.
3. Conceptos básicos, el vocabulario y las técnicas que se utiliza dentro de esta corriente.
4. Bibliografía asequible para aquellas personas que quieran profundizar
5. Inicio de la planificación de experiencias prácticas en sus colegios inspirándose en los principios de la I-A.
6. La Reforma actual de la enseñanza y el discurso crítico.

VALORACION DE LOS ASISTENTES:

En general la valoración que hacen los asistentes es positiva. Ponen de manifiesto su motivación previa hacia el tema y el interés que suscita en muchos sectores del profesorado. Se pone de manifiesto la necesidad de una formación práctica para poder desarrollar las técnicas propias de esta perspectiva de trabajo.

PROYECTOS DE TRABAJO PREVISTOS PARA EL PROXIMO CURSO

Formar un grupo de investigación-acción que mantenga a lo largo del año reuniones con cierta regularidad para intercambiar aspectos práctica del trabajo de I-A y seguir profundizando teóricamente en esta corriente.

RELACION NOMINAL DE ASISTENTES

RIVERO CASTELLANO, JOSE ANTONIO	EGB GRAN CANARIA
RIVERO LORENZO, JOSE FRANCISCO	EGB LA PALMA
ROGER PADILLA, CARMEN M ^a	EGB TENERIFE
SALVADOR MILIAN, ANA M ^a	EGB TENERIFE
SANCHEZ SANTANA, M ^a DEL CARMEN	EGB TENERIFE

SANCHEZ SANTANA, ROSARIO	EGB TENERIFE
PEREZ CABRERA, ANA LURDES	EGB TENERIFE
DEMETRIO, MARIA	EGB GRAN CANARIA
DENIS GUERRA, M ^a TERESA	EGB GRAN CANARIA
FAJARDO FEO, JUANA ISABEL	EGB TENERIFE
LOPEZ LOPEZ, FRANCISCA	EGB TENERIFE
RGUEZ. PEREZ, M ^a DOLOREZ	EEMM TENERIFE
LOPEZ-PEÑALVER RGUEZ., ANA M ^a	EEMM TENERIFE
LORENZO PEREZ, MIGUEL ANGEL	EGB LA PALMA

Educación Física

FI- MODELO INDICATIVO DE LA PARTE CENTRAL DE LA MEMORIA

TITULO: Educación Física

HORAS DE TRABAJO: 6 N^o DE ASISTENTES:13

COORDINA: COLECTIVO Tamonante

COORDINADOR: Juan Carlos Amador Amador

DIRECCION: C/ Camino Verde N^o 96

CIUDAD: La Laguna C.P. 38293

TELEFONO: 25 28 90 PROFESION: Maestro

D.N.I. 42.936.077 N.R.P. A45EC-42.936.07724A0597

OBJETIVOS:

- * Estimular a los asistentes para que constituyan un grupo estable dentro de Tamonante.
- * Planificar el trabajo a lo largo del próximo curso
- * Iniciar el proceso de elaboración de unidades didácticas de carácter interdisciplinar a partir de experiencias relacionadas con la educación física.

CONTENIDOS:

- * La educación Física dentro de los temas transversales
- * El juego en la iniciación deportiva

* Simulación de elaboración de una unidad didáctica en cada uno de sus elementos: metas, contenidos, estrategias metodológicas, agrupamientos, medios didácticos y evaluación.

* Particular insistencia en el tema Educación Física y Salud

VALORACION DE LOS ASISTENTES:

Los asistentes valoraron positivamente el curso impartido, resaltando los siguientes aspectos: el carácter práctico del mismo, en el sentido de poder trasladar su contenido, convenientemente adaptado a cada uno de los contextos a su realidad concreta; la metodología empleada y el que el propio coordinador fuera profesor en la materia y miembro de un colectivo -"Banot"- con una amplia experiencia en la materia.

PROYECTOS DE TRABAJO PREVISTOS PARA EL PROXIMO CURSO

Estudian la posibilidad de continuar el trabajo iniciado en la Escuela de Verano. Para ello ven necesario que esta actividad esté de alguna forma homologada con la de otros colectivos directamente vinculados a la Administración.

RELACION NOMINAL DE ASISTENTES

LLORENTE HDEZ., DULCE M ^a	EGB TENERIFE
MARRERO MORALES, MANUEL	EGB TENERIFE
PEREZ SANCHEZ, LUCIA	EGB TENERIFE
PEREZ FERNANDEZ, MARCO	EGB LA PALMA
MARTIN DOMINGUEZ, M ^a DELIA	EGB TENERIFE
MARTIN CASTRO, M ^a NERI	EGB LA PALMA
LOPEZ SANTANA, MARIA JESUS	EGB TENERIFE
FARIÑA MELIAN, ANSELMO,	EEMM TENERIFE
FELIPE MARTINEZ, TERESA	EGB TENERIFE
MARTINEZ MARTINEZ, M ^a DOLORES	EGB TENERIFE
MARTINEZ GARCIA, JOSE MIGUEL	EGB TENERIFE
MATIAS SOSA. FRANCISCO	EGB TENERIFE
SANCHEZ SANTANA, ANTONIO	EEMM TENERIFE

Psicomotricidad

F1- MODELO INDICATIVO DE LA PARTE CENTRAL DE LA MEMORIA

TITULO: Psicomotricidad
HORAS DE TRABAJO: 6 N° DE ASISTENTES: 11
COORDINA: COLECTIVO Tamonante
COORDINADORA: Carmen Roger Padilla
DIRECCION: C/Garcilaso de la Vega N° 2, 5° B
CIUDAD: S/C de Tenerife C.P.38005
TELEFONO: 20 01 76 PROFESION: maestra
D.N.I. 42.762.540 N.R.P.A45EC-183.209

OBJETIVOS:

- * Profundizar en la formación psicomotriz de los participantes para que repercuta en su práctica docente
- * Observar, debatir y valorar experiencias de trabajo psicomotriz en la Educación Infantil y Primaria
- * Analizar la práctica psicomotriz en el curriculum escolar
- * Motivar a los asistentes para que se incorporen al Colectivo de Psicomotricidad de Tamonante.

CONTENIDOS:

- * Corrientes actuales dentro de la educación psicomotriz
- * Diagnóstico psicomotriz a través de la observación.
- * Los contenidos básicos psicomotrices de los Diseños de la Reforma

VALORACION DE LOS ASISTENTES:

Las personas asistentes tienen una actitud altamente positiva hacia el contenido y desarrollo del curso. Entienden que la psicomotricidad ejerce una influencia beneficiosa para la totalidad de los aprendizajes que se imparten en las escuelas. Que es necesario intensificar la formación del profesorado de Infantil y Primaria en esta materia pues no siempre las declaraciones verbales sobre la necesidad de la enseñanza psicomotriz se corresponde con prácticas educativas reales en el contexto del aula.

PROYECTOS DE TRABAJO PREVISTOS PARA EL PROXIMO CURSO

La totalidad de las personas que asisten tienen la intención de integrarse en el Colectivo de Psicomotricidad de Tamonante para continuar el trabajo a lo largo del próximo curso escolar.

RELACION NOMINAL DE ASISTENTES

SANTANA AFONSO, ROSA DELIA	EEMM TENERIFE
SOSA NAVARRO, CARMELO	EEMMGRAN CANARIA
MARTIN SOSA, PEDRO	EEMM TENERIFE
SOSA ALVAREZ, M ^a ISABEL	EGB TENERIFE
SUAREZ SUAREZ, M ^a DOLORES	EGB TENERIFE
SUAREZ MARRERO, LUZ M ^a	EGB GRAN CANARIA
SUAREZ SANCHEZ, LUZ ESTHER	EGB GRAN CANARIA
VARGAS PAZ, MARIA	EGB TENERIFE
VENEGAS SANCHEZ, ENRIQUE	EGB TENERIFE
VERDE LINARES, NIEVES	EGB TENERIFE
VILAS MONTERO, MIGUEL ANGEL	EGB TENERIFE

Educación de Personas Adultas

FI- MODELO INDICATIVO DE LA PARTE CENTRAL DE LA MEMORIA

TITULO: Educación de Personas Adultas
HORAS DE TRABAJO: 6 N^o DE ASISTENTES: 10
COORDINA: COLECTIVO Tamonante
COORDINADOR: Anselmo Fariña Melián
DIRECCION: C/Garcilaso de la Vega N^o 2, 5^o B
CIUDAD: S/C de Tenerife C.P.38005
D.N.I. 42.928.702 N.R.P. A45EC-220.12

OBJETIVOS:

- * Conocer el marco legislativo que regula la Enseñanza de Personas Adultas
- * Debatir las posibilidades de crear grupos de debate y reflexión dentro del colectivo de profesorado de Adultos.

- * Participar en el proceso de elaboración de los DCBEA de Canarias
- * Consolidar a partir de la Escuela de Verano un colectivo de personas que fomenten el asociacionismo voluntario y que sirva para el intercambio de experiencias y materiales curriculares.

CONTENIDOS:

- * Marco legal que regula la Enseñanza de Personas Adultas
- * Los Diseños Curriculares Base de Educación de Adultos de Canarias
- * Experiencias en el terreno de la formación básica, la formación para el empleo y la formación para el desarrollo personal y la participación social.

VALORACION DE LOS ASISTENTES:

La preocupación básica de las personas asistentes se centró en la búsqueda de fórmulas que propicien el intercambio profesional de experiencias entre el profesorado dedicado a este tipo de enseñanza. La valoración que hacen del curso al que asisten de la Escuela de Verano es altamente positiva.

PROYECTOS DE TRABAJO PREVISTOS PARA EL PROXIMO CURSO

Piensen formar un colectivo que se dedique a la animación y al debate entre el profesorado de Adultos

RELACION NOMINAL DE ASISTENTES

VILLARMIN CHAMORRO, MARIA
MEDINA, ISABEL
SUAREZ MEDINA, LUCIO CALIXTO
MEDINA SOSA, EVA
MENDEZ SANTANA, ANGELES
SUAREZ RGUEZ., M^a DEL CARMEN

EGB TENERIFE
EGB TENERIFE
EGB TENERIFE
EGB GRAN CANARIA
EGB GRAN CANARIA
ESTUD.GRAN CANA.

MENDEZ VEGA, JUAN ANTONIO
MORALES MARTIN, ALICIA
PACHECO VERDUGO, MARGARITA
PEREZ RIVERO, AURELIO

EGB GRAN CANARIA
EEMMGRAN CANARIA
EEMM TENERIFE
EGB GRAN CANARIA

La Educación Infantil

FI- MODELO INDICATIVO DE LA PARTE CENTRAL DE LA MEMORIA

TITULO: La Educación Infantil
HORAS DE TRABAJO: 6 Nº DE ASISTENTES: 12
COORDINA: COLECTIVO Tamonante
COORDINADOR: M^a Isabel Sosa Álvarez
DIRECCION: C/ Consistorio Nº 16
CIUDAD: La Laguna C.P. 38201
TELEFONO: 25 98 31 PROFESION: Maestra
D.N.I.: 42.926.883 N.R.P. A45EC-196.820

OBJETIVOS:

- * Descripción y análisis de la Educación Infantil en Canarias
- * Implicaciones de la Reforma en el desarrollo curricular de infantil.
- * Implicaciones de la Reformas en los aspectos organizativos y de desarrollo profesional
- * Presentación y estudio de algunas experiencias innovadoras en el campo de la Educación Infantil.

CONTENIDOS:

- * La Educación Infantil en Canarias
- * La Reforma en el desarrollo curricular de infantil.
- * La Reformas y los aspectos organizativos y de desarrollo profesional
- * Algunas experiencias innovadoras en el campo de la Educación Infantil.

VALORACION DE LOS ASISTENTES:

Muestran una particular satisfacción por el seminario impartido durante la Escuela. Muestran, así mismo, su preocupación por la situación de la implantación de la Educación Infantil y Primaria. Entienden que es necesario intensificar la formación del profesorado de estos niveles.

RELACION NOMINAL DE ASISTENTES

PEREZ DELGADO, M ^a ANGELES	EEMM TENERIFE
DIAZ REY, M ^a CONCEPCION	EGB TENERIFE
FERNANDEZ GLEZ. J. ALBA	EGB TENERIFE
FERNANDEZ RGUEZ., ANA M ^a	EGB TENERIFE
PEÑA RGUEZ., M ^a AUXILIADORA	EGB TENERIFE
FERNANDEZ SANCHEZ. VICTORIA	EGB TENERIFE
FERNANDEZ FALCON, TERESITA	EEMM TENERIFE
GARCIA GIL, MIGUEL A.	EGB TENERIFE
GARCIA DEL CASTILLO, CORALIA	EGB TENERIFE
GLEZ. MARTIN, FATIMA,	EGB TENERIFE
GLEZ. GALVAN, RAMIRO	EGB TENERIFE
GLEZ. GLEZ., SEBASTIAN	EGB TENERIFE

Lengua y Literatura

F1- MODELO INDICATIVO DE LA PARTE CENTRAL DE LA MEMORIA

TITULO: Lengua y Literatura

HORAS DE TRABAJO: 6 N° DE ASISTENTES: 12

COORDINA: COLECTIVO Tamonante

COORDINADOR: Natividad Avarado Rivero

DIRECCION: C/ 6 de Diciembre, Edf. Bucaré, portal D, 3° B, s/n

CIUDAD La laguna C.P. 38203

TELEFONO: 264442 PROFESION. Maestra

D.N.I. 42.922.550 N.R.P. A45EC-191.804

OBJETIVOS:

* Conocimiento de distintos enfoques en la enseñanza de la lengua y la literatura

- * Crear una actitud positiva hacia los métodos activos de enseñanza dentro de esta área.
- * Crear la conciencia entre los asistentes de la necesidad de formar colectivos autónomos.
- * Propiciar un marco adecuado para el intercambio de experiencias que tengan relación con la práctica docente.

CONTENIDOS:

- * Desarrollo de de los distintos enfoques
- * Animación a la lectura: estrategias
- * Presentación y análisis de experiencias desarrolladas en nuestro contexto

VALORACION DE LOS ASISTENTES:

La valoración es claramente positiva del trabajo realizado durante los tres días del encuentro de Escuela de Verano. Muchas de las personas asistentes forman parte de colectivos diversos y tienen experiencia de trabajo en el área. Entienden que es necesario consolidar colectivos de trabajo autónomos que tengan como motivación no los aspectos meritocráticos, sino el compromiso personal y la satisfacción por el trabajo realizado. Entienden que una vía de desarrollo profesional comprometido con la realidad escolar pasa por la creación de colectivos autónomos como los propiciados por los MRPs.

PROYECTOS DE TRABAJO PREVISTOS PARA EL PROXIMO CURSO

Piensen continuar e intensificar el trabajo durante el próximo curso académico para consolidar un colectivo estable de profesores y profesoras en esta área

RELACION NOMINAL DE ASISTENTES

DENIS DOMINGUEZ, ELIAS
GUADALUPE RGUEZ., L. MARGARITA
GUIMERA RAVINA, ROSARIO
HDEZ. GARCIA, CANDIDO

EGB GRAN CANARIA
EGB LA GOMERA
EGB TENERIFE
EGB TENERIFE

HERNANDEZ DE LA CRUZ, JOSE MARIA	EGB TENERIFE
GARCIA HDEZ., FRANCISCO	EEMM TENERIFE
HERNANDEZ RIVERO, MIGUEL ANGEL	EGB TENERIFE
ALVAREZ MARTIN, NATALIA	EEMM TENERIFE
HERNANDEZ GARCIA, CANDIDO	EGB TENERIFE
JIMENEZ JAEN, MARTA	UNIVERSIDAD TENERIFE
JORGE REYES, M ^a MERCEDES	EGB TENERIFE
LAZAR CERVANTES, FRANCISCO	EGB TENERIFE

Evaluación para la mejora educativa

F1- MODELO INDICATIVO DE LA PARTE CENTRAL DE LA MEMORIA

TITULO: Evaluación para la mejora educativa
 HORAS DE TRABAJO: 6 N° DE ASISTENTES: 15
 COORDINA: COLECTIVO Tamonante
 COORDINADOR: José María Gobantes Ollero
 DIRECCION: C/ 6 de Diciembre, Edificio Bucaré, Portal D, 3° B
 CIUDAD: La Laguna C.P.
 TELEFONO: 26 44 42 PROFESION: Profesor de Universidad
 D.N.I. 15.920.695 N.R.P. 15.920.695O2C

OBJETIVOS:

- * Revisión de las corrientes contemporáneas en evaluación educativa
- * Análisis de la práctica evaluativa de los asistentes
- * Motivar a los asistentes a la formación de un colectivo permanente

CONTENIDOS:

- * Corrientes contemporáneas de evaluación
- * Problemas prácticos de la evaluación escolar
- * Relación entre curriculum y evaluación

VALORACION DE LOS ASISTENTES:

El desarrollo del curso puso de manifiesto, por parte de las personas asistentes, su interés por el tema de la evaluación. De tal forma que se han comprometido en

continuar reuniéndose durante el próximo curso para desarrollar un trabajo práctico sobre el mismo.

RELACION NOMINAL DE ASISTENTES

LEON PLASENCIA, ESTHER	EGB LA PALMA
DENIS PERDOMO, TOÑA	EGB TENERIFE
DIAZ RAMOS, M ^a OBDULIA	EGB TENERIFE
ALVARADO RIVERO, M. ANTONIO	EGB TENERIFE
DIAZ DE LA CRUZ, JUAN	EGB TENERIFE
DIAZ LUIS, ALICIA	EGB TENERIFE
DIAZ ACOSTA, RAUL	EGB LA PALMA
DOMINGUEZ MARTELL, H.	EGB TENERIFE
EXPOSITO GLEZ., VALENTINA M ^a	EGB TENERIFE
BETHENCOURT BENITEZ, CARLOS J.	EGB TENERIFE
CABRERA EXPOSITO, ANTONIO	EGB TENERIFE
HERNANDEZ HERNANDEZ, J. LUIS	EGB LA GOMERA
CALCEDO GARAY, BEGOÑA	EGB GRAN CANARIA
CLEMENTE GARCIA, AGEDA	EGB TENERIFE
CONCEPCION MARANTE, BERTA	EGB TENERIFE

Ecología y Educación

F1- MODELO INDICATIVO DE LA PARTE CENTRAL DE LA MEMORIA

TITULO: Ecología y Educación
HORAS DE TRABAJO: 6 N° DE ASISTENTES: 15
COORDINA: COLECTIVO Tamonante
COORDINADORA: Margarita Acosta Acosta
DIRECCION: C/ La Sota N° 8. Edf. La Sota, Ático
CIUDAD: La Laguna C.P.38204
TELEFONO: 26 39 65 PROFESION: Maestra
D.N.I. 42.147.366 N.R.P. A45EC-194.644

OBJETIVOS:

* Lograr la implicación de los participantes en la necesidad de fomentar en las escuelas actitudes de defensa de la ecología.

* Orientar a los asistentes sobre las distintas corrientes dentro de la educación ecologista, materiales y demás fuentes de información.

* Implicar a los asistentes en acciones concretas de defensa del medio.

CONTENIDOS:

* Descripción y debate de las distintas orientaciones teórico-prácticas de la educación ecológica.

* La ecología como eje transversal del currículum

* Actividades de los alumnos y alumnas, el profesorado y la familia.

VALORACION DE LOS ASISTENTES:

El aspecto más valorado de este curso ha sido la dimensión lúdica del seminario o taller. Valoran positivamente las posibilidades de aprendizaje que se logran por medio del juego en un tema como la ecología.

RELACION NOMINAL DE ASISTENTES

ABREU ORTIZ, DOMINGO	EGB GRAN CANARIA
CONCEPCION MONTELONGO, M ^a A.	EGBTENERIFE
CONCEPCION GLEZ., E. GERARDO	EGB TENERIFE
CRUZ SANTANA, M ^a DEL CARMEN	EGB GRAN CANARIA
DE LA ROSA HDEZ., MANUEL	PARADO TENERIFE
ACOSTA ACOSTA, MARGARITA	EGB TENERIFE
ACOSTA ACOSTA, NELY	EGB TENERIFE
AMADOR AMADOR, J. CARLOS	EGB TENERIFE
CATOIRA PALLEIRO, MANUELA	EEMM TENERIFE
ALVARADO RIVERO, NATIVIDAD	EGB TENERIFE
ALVARADO RIVERO, CESAR E.	EGB TENERIFE
DIAZ REY, CLARA EUGENIA	EGB TENERIFE
ARVELO GARCIA, BLANCA	EGB TENERIFE
BALBOA ALBA, ROGELIA	EGB GRAN CANARIA

MEMORIA ECONOMICA

1. A.M.B.	
NOMINA:	29.750
DESPLAZAMIENTO:	93.700
2. A.S.E.	
NOMINA:	29.750
DESPLAZAMIENTO:	98.950
3. J.Y.G.	
NOMINA:	29.750
4. S. M. G.	
NOMINA:	17.000
5. B.C.M.	
NOMINA:	17.000
6. A.M.M.	
NOMINA:	13.600
DESPLAZAMIENTO:	44.200
7. JMV	
NOMINA:	13.600
DESPLAZAMIENTO:	51.700
8. MAA	
NOMINA:	13.600
9. NAR	
NOMINA:	20.400
10. PRN	
NOMINA:	20.400
11. JCAA	
NOMINA:	20.400
12. AFM	
NOMINA:	20.400

NOMINA:	13.600
DESPLAZAMIENTO:	51.700
8.MAA	
NOMINA:	13.600
9.NAR	
NOMINA:	20.400
10. PRN	
NOMINA:	20.400
11. JCAA	
NOMINA:	20.400
12. AFM	
NOMINA:	20.400
13. JAYG	
NOMINA:	20.400
14. MISA	
NOMINA:	20.400
15. JMGO	
NOMINA:	20.400
16. CMRP	
NOMINA:	20.400
17. MAA	
NOMINA:	20.400
TOTAL GASTOS PROFESORADO:	636.200 PTAS.
MATERIAL FUNCIONAMIENTO	
1. CORREOS	4.115
2. GARCIA Y CORREA	10.756

3. LIBRERIA MELIAN	14.500
4. LIBRERIA LEMUS	4.496
5. COPICENTRO XERACH	102.712
6. MAYPE S.L.	18.720
7. MAYPE S.L.	55.744
8. GARCIA Y CORREA	33.010
9. FOTOCOPIAS CAMPUS	6.110
10. FOTOCOPIAS CAMPUS	8.637
TOTAL:	258.800 PTAS.
TOTAL GASTOS PROFESORADO:	636.200 PTAS.
TOTAL GASTOS MATERIAL:	258.800 PTAS.
TOTAL A JUSTIFICAR:	895.000 PTAS.

APÉNDICE: 53

AVANCE DE PRESUPUESTO Y ORGANIZACIÓN DEL XV ENCUENTRO DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. *a celebrar en Tenerife*

De acuerdo a la propuesta realizada en la "asamblea" de clausura del XIV Encuentro de MRPs sobre el lugar de celebración del siguiente el MRP "Tamonante" pone en conocimiento del resto de MRPs y federaciones las averiguaciones que sobre el costo del evento ha realizado hasta al momento. Así mismo aludimos en este avance a algunas gestiones realizadas ante diversos organismos y también a cuestiones organizativas de forma muy genérica. Debe tenerse en cuenta que las cifras podrían sufrir alguna modificación de aquí a abril-mayo próximos y que por lo tanto tienen carácter indicativo. Este papel no puede tomarse como un presupuesto cerrado.

1. Costes del Encuentro:

Opción "A"

Esta opción incluye la utilización de los locales y precios que tiene concertada la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias con un número limitado de hoteles. Utilizándola tendríamos opción a recibir la ayuda que se especifica en el apartado "entradas y dádivas" (1.350.000 pts).

- | | |
|---|----------------|
| 1. Vuelo charter Madrid-Tenerife,
Tenerife-Madrid : 28.000 pts. x 100 personas | 2.800.000 pts. |
| 2. Pensión completa Hotel Semíramis:
7.300 pts. persona/día. 3 días x 100 personas | 2.190.000 pts. |
| 3. Otros gastos: desplazamientos, alquiler fotocopias, | |

ordenadores, carpetas, tiritas recicladas, caramelos,
urgencias MUFACEs, ginsen 500.000 pts.

TOTAL GASTOS 5.490.000-1.350.000 =
4.140.000 pts.

Comentarios impertinentes:

* Téngase en cuenta que el billete normal de Iberia cuesta 56.000 pts. Si logramos el precio de 28 mil nos están haciendo un cincuenta % de descuento.

* El patrocinio de la Consejería de Educación conllevaría algún tipo de compensación por nuestra parte, como el admitir unos 25 profesores/as del Archipiélago, para poder ellos justificar al ayuda. Sería profesorado del Movimiento, lo cual para nosotros también tiene alguna ventaja

* El apartado "otros gastos" está calculado a ojometro. Habría que hacerlo de forma más precisa sobre la experiencia de los "gastos adicionales" de otros encuentros.

* El cálculo en todas las opciones está hecho sobre 3 días, excepto en la opción "D".

Opción "B":

La Agencia de Viajes Anaga nos ofrece el siguiente "paquete integrado" que incluye por persona: billetes, estancia de 3 noches, media pensión en el **Hotel Meliá** y traslado Aeropuerto-hotel, hotel-aeropuerto. Dentro de esta opción existe la posibilidad de salidas desde distintos puntos del Estado español continental. El costo de todo el paquete sería:

Madrid	58.500 pts
Barcelona	59.000 "
Bilbao	59.000 "
Málaga	54.000 "
Valencia	57.000 "
Palma	65.000 "

Si decidiéramos, dentro de esta opción, concentrar la salida/llega desde Madrid exclusivamente, también se podría hacer. Pero entonces tendríamos dificultades para recibir la ayuda de la Consejería de Educación pues no tiene concierto con el Meliá.

El costo global de esta opción para 100 personas, saliendo de Madrid, sería de 5.850.000 pts. + 500.000 pts de "gastos varios:

TOTAL GASTOS

6.350.000 pts.

Comentarios impertinentes:

* No deja de ser gracioso lo de la media pensión. Téngase en cuenta que, por ejemplo ahora están organizando un congreso de 700 médicos/as. (Esta gente cena fuera de casa habitualmente).

* Este paquete integrado está sujeto a un complicado contrato con Iberia. No es charter. Incluye sábados y un montón de detalles más que no especificamos para no agotar su paciencia.

* *Breve comentario, pertinente:* En esta opción cabría la posibilidad de que aquellas personas que deseen adelantar o retrasar su estancia lo puedan hacer, sufragando de su bolsillo los gastos adicionales.

Opción "C"

* La misma agencia ofrece la posibilidad de celebrar el Encuentro en el Hotel La Quinta. Sitio paradisíaco fuera del Puerto de la Cruz en un municipio colindante. Lo interesante de esta opción es que el precio desde Madrid, en las mismas condiciones que el anterior, incluye pensión completa a igual precio: 58.500 pts por persona. Si añadimos las famosas 500.000 pts de pipas, refrescos y relajos, se monta la cosa en:

TOTAL GASTOS

6.350.000 pts.

* *comentario pertinente:* En esta opción cabría la posibilidad de que aquellas personas que deseen adelantar o retrasar su estancia lo puedan hacer, sufragando de su bolsillo los gastos adicionales.

Opción "D":

La Agencia de Viajes Sabanda nos hizo otro presupuesto, tan desastroso o más que las anteriores, con salidas desde diversos puntos. A saber:

Costo del desplazamiento en vuelo charter por persona

Santiago	39.000 pts.
Madrid	34.500 "
Sevilla	31.725 "
Barcelona	42.840 "

Alojamiento 4 noches, habitación doble, desayuno: 13.000 pts/persona

Desplazamientos: aeropuerto-hotel y viceversa: 1.200 pts/persona

Comentario impertinente:

* El costo de esta opción saliendo 100 personas desde Madrid sería de 4.870.000 pts. ¡Ojito con esta opción porque hasta la fecha sólo incluye desayuno!. Añadamos las 500.000 y tendremos la bonita cifra de

TOTAL GASTOS	5.370.000 pts.
--------------	----------------

..... !fin de las opciones;

2. Entradas y dádivas

* La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias pondría 1.350.000 pts. Siempre y cuando optemos por la opción "A", valga la redundancia.

* El Ayuntamiento del Puerto de la Cruz nos daría una cena. Está por negociar algún "fleco" más.

* El Cabildo de Tenerife pondría 2 guaguas a nuestra disposición: Aeropuerto del Sur-Puerto de la Cruz y viceversa; Excursión al Teide. Recepción nocturna en el Lago Martiánez. La negociación está cogida con alfileres, pero algo se podría sacar.

* El Departamento de Didáctica de la Universidad de La Laguna contribuiría con una aportación simbólica de 100.000 pts. y apoyo moral.

3. Fechas de celebración

* Los expertos en la materia aconsejan el mes de mayo por ser temporada turística baja. Si decidimos la opción "A" tendremos que fijar la fecha en función de la oferta que nos hagan las compañías de vuelos charter. Aun tienen verde el calendario. Las opciones B y C son con vuelos de Iberia, tienen un calendario más versátil (no es conveniente confundir "versátil" con "priápico", que es otra cosa).

4. Lugar de celebración

* La ciudad del Puerto de la Cruz, a pesar de ser una ciudad turística, reúne toda una serie de condiciones que hacen de ella un lugar apacible y por lo tanto ideal para la celebración del evento. Está situada junto al mar, en la vertiente norte de la Isla y en pleno Valle de la Orotava: goza de excelentes condiciones climáticas, belleza ambiental, tranquilidad.

* El Hotel Semíramis, en un acantilado sobre la ciudad, tiene muy fácil acceso a la misma. Es un hotel de cinco estrellas que dispone de toda una planta para reuniones y congresos, con salón para plenos y diversas estancias para reuniones de grupos. Es el que utiliza habitualmente la Consejería de Educación para encuentros del profesorado de todo el archipiélago. El precio de la pensión completa lo logramos haciendo la contratación a través de la Consejería.

* El Hotel Meliá, está situado junto al anterior. Dispone de todo tipo de instalaciones. ¡El problema es la media pensión!

* El Hotel la Quinta. Tiene, como decíamos, unas vistas realmente hermosas. El problema es su relativa lujuria del Puerto.

5. Comisión organizadora de Tamonante

* Dependiendo de los trabajos que se asignen a nivel Confederal parece lógico que nuestra organización debe correr con la parte "local" del trabajo de infraestructura antes y durante el Encuentro: recepción y despedida de los y las asistentes, reprografía, búsqueda de ayudas económicas, billetes, prensa local y nacional, etc.

CUADRO RESUMEN DE GASTOS en PTS.
CALCULADO PARA 100 PERSONAS
3 días de estancia

	* Billetes * Alojamiento * Manutención	* Otros gastos	TOTAL GASTOS 100 personas
OPCIÓN A	4.990.000	500.000	5.490.000- 1.350.000= 4.140.000****
OPCIÓN B	5.850.000 *	500.000	6.350.000
OPCIÓN C	5.850.000 **	500.000	6.350.000
OPCIÓN D	4.870.000 ***	500.000	5.370.000

* media pensión

** pensión completa

*** solo desayuno, pero 4 días

**** costo real con la subvención de la Consejería

(los dígitos del cuadro proceden de las bases de datos de las agencias.

El cuadro, propiamente dicho, es de elaboración propia)

MRP "Tamonante".

La Laguna, septiembre de 1993

*Documento nº 2**XV ENCUENTRO DE MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN
PEDAGÓGICA.**Puerto de la Cruz. Tenerife*

1. EXORDIO

En la reunión de la Mesa Confederal, celebrada en Barcelona los días 12 y 13 de noviembre de 1993, se acordó celebrar el XV Encuentro Estatal de MRPs en Canarias a falta de confirmar definitivamente las ayudas comprometidas por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Habiéndose ratificado este extremo por parte de la Director General de Ordenación e Innovación Educativa, sabemos que están cubiertos los gastos de alojamiento y manutención. El resto de gastos correrán, básicamente, por cuenta de la Confederación de MRPs.

El presupuesto por el que se optó, en la mencionada reunión, fue el consignado en la OPCIÓN A del Documento nº 1 (llamémoslo así, para entendernos. A partir de ahora Doc. nº 2, 3, etc) que llevaba el bonito título de "AVANCE DE PRESUPUESTO Y ORGANIZACIÓN DEL XV ENCUENTRO DE MRPs a celebrar en Tenerife, y que decía:

Opción "A"

Esta opción incluye la utilización de los locales y precios que tiene concertada la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias con un número limitado de hoteles. Utilizándola tendríamos opción a recibir la ayuda que se especifica en el apartado "entradas y dádivas" (1.350.000 pts).

- | | |
|--|----------------|
| 1. Vuelo charter Madrid-Tenerife,
Tenerife-Madrid : 28.000 pts. x 100 personas | 2.800.000 pts. |
| 2. Pensión completa Hotel Semíramis:
7.300 pts. persona/día. 3 días x 100 personas | 2.190.000 pts. |
| 3. Otros gastos: desplazamientos, alquiler fotocopias,
ordenadores, carpetas, tiritas recicladas, caramelos,
urgencias MUFACES, ginsen | 500.000 pts. |

- TOTAL GASTOS 5.490.000 - 1.350.000 = 4.140.000 pts.

Como podrán comprobar en el nuevo presupuesto hay una rebaja sustanciosa con respecto a éste debido a que la Consejería se ha comprometido a abonar el alojamiento y la manutención.

2. NUEVO PRESUPUESTO PARA EL XV ENCUENTRO

Gastos

* Alojamiento y manutención (100per.x 3noches x 7.300 pts) 2.190.000 pts.

* Billetes

A. vuelo charter desde Madrid, AGENCIA SOLTUR, 100 per.x 23.700pts. 2.370.000 pts.

[B. Vuelo regular IBERIA con el descuento del 40% por ser un grupo de entre 90 y 100 personas: 35.280 pts desde Madrid x 100 personas = 3.528.000 pts.]

* Varios:

Alquiler fotocopiadora / ordenadores; carteles, programas, carpetas, tarjetas identificación, transporte aeropuerto, publicación documentos, folios con logotipo, saraos, fin de fiesta, guardia pretoriana, etc.

500.000 pts.

TOTAL GASTOS 5.060.000 pts

Ingresos

* Consejería de Educación de

Canarias: gastos de alojamiento y manutención	
.....	
* Dpto. de Didáctica de la Unv. de La Laguna	2.190.000 pts.
	100.000 pts.
<hr/>	
TOTAL INGRESOS	2.290.000 pts.

3. ACLARACIONES AL NUEVO PRESUPUESTO

* Sobre el tipo de vuelo: Se lo explicaré a ustedes oralmente porque es un galimatias bastante considerable. Por ejemplo, tengo las tarifas de AIREUROPE, con salidas de 11 aeropuertos peninsulares diferentes, pero esta opción no nos garantiza la vuelta los fines de semana. Además las condiciones para hacer la reserva son draconianas: depósito previo, penalización de cualquier cambio, etc. IBERIA ofrece, a partir de un cómputo de 90/100 personas por grupo, un módulo de descuento del 40% para no residentes, pudiéndose salir de distintos puntos de origen. A título indicativo, si el vuelo normal -ida y vuelta- Madrid/Tenerife sale por 58.800 pts., con este sistema saldría por 35.280 pts. Y el de Barcelona que cuesta 73.900 pts., con el 40% saldría por 44.300 pts.

El precio que he consignado de 23.700 pts. es el de SOLTUR. Esta oferta de vuelos charter sólo nos puede servir de referencia hasta el 30 de abril. A partir del mes de mayo hay una nueva programación de vuelos que no está aún fijada. Desde luego es la más económica y seguiremos trabajando en esta dirección no sólo con SOLTUR sino con otros operadores: TURAVIA, TRAVELPLAN, IBEROJET...

El envío de billetes, para las personas que asistan al Encuentro, se hará en su momento utilizando las oficinas de las propias agencias o por mensajero. Si lo hace IBERIA, carga 1.875 pts. en cada billete...

* No he consignado en "ingresos" las posibles ayudas de distintas instituciones como Ayuntamiento del Puerto, el Cabildo de Tenerife, Cajas de Ahorro, etc, porque

TOTAL COSTO DEL ENCUENTRO (gastos-ingresos)	2.770.000
pts.	

estamos negociando con ellos. Seguramente algunos de los conceptos que aparecen en "gastos varios" podrán ser sufragados por ellos.

4. LUGAR Y FECHA DE CELEBRACIÓN

La Consejería asegura uno de los Hoteles con los que mantiene convenio. Seguramente será el "Semíramis" en el Puerto de la Cruz. Si, finalmente, es aquí, no tendremos problema de espacios para la celebración de plenos y trabajo en distintas comisiones.

En cuanto a la fijación de la fecha, hemos hablado del 12-15 de mayo, como se fijó en la Mesa de Barcelona. Con los hoteles no hay problema. El problema está con las compañías aéreas. Por eso es conveniente decidir en función de la oferta de vuelos...

5. COMITÉ ORGANIZADOR DE TAMONANTE

Ya hemos tratado el tema en los órganos del MRP. Hay un grupo de personas comprometidas, suficientes para garantizar la organización del Encuentro. Deberíamos fijar en la Mesa, de forma más pormenorizadas, las tareas que nos Asigna la Confederación.

6. TAREAS PENDIENTES

- * Contenido del Encuentro: tema central; mesas...
- * Metodología del debate: a partir de un documento único?
- * Formato del Encuentro: distribución horaria
- * Nº de personas participantes por Comunidades.
- * Nombre de las personas asistentes. En el momento de hacer la reserva de billetes hay que tener un listado de personas. Esto supone trabajar con celeridad...
- * Invitados (habrá que ir pensando en buscar un hueco al Consejero o al Viceconsejero del Gobierno Canario)
- * Cartel, programa (tríptico?). Otros medios de agitación y propaganda...
- * Discutir criterios para la planificación de actividades lúdico-erótico-deportivas-etilicas a desarrollar en el Encuentro... por eso hablábamos de guardia pretoriana... Puede haber desmadre generalizado? Preguntamos.
- * Etc.

APÉNDICE: 54

PROGRAMA DEL XV ENCUENTRO ESTATAL DE MRPs CELEBRADO EN TENERIFE

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) nos definimos como movimientos sociales, que desde una perspectiva histórica, tratamos de confluir con otros movimientos sociales en la transformación liberadora de la escuela y de la sociedad. Desde la autonomía organizativa y política, trabajamos en la construcción compartida del conocimiento pedagógico y social que nos permita avanzar hacia un modelo de Escuela Pública, en tanto que modelo cultural emancipador.

Con el Encuentro de Canarias, los MRPs de todo el Estado, pretendemos continuar la tradición de reunirnos anualmente para debatir aquellos problemas teóricos y prácticos que consideramos relevantes en el panorama nuestra realidad educativa y en nuestra práctica como Movimiento. en un encuentro, problemas relacionados con la educación en nuestro país y estudiar formas alternativas de abordarlos.

Este año será en Canarias. Concretamente en el Puerto de la Cruz en la Isla de Tenerife. Nunca hasta ahora se había celebrado en nuestra tierra, lo que constituye, sin duda, un acontecimiento. Haciendo un recordatorio sobre anteriores Encuentros vemos que se celebraron en:

- I ENCUENTRO, ALMAGRO, 1979
- II ENCUENTRO, DAROCA 1980
- III ENCUENTRO, SEVILLA, 1981
- IV ENCUENTRO, SAN SEBASTIAN, 1982
- V ENCUENTRO, SALAMANCA, 1983
- V ENCUENTRO, MADRID, 1983
- I CONGRESO, BARCELONA, 1983
- VI ENCUENTRO, SANTIAGO, 1984
- VII ENCUENTRO, CACERES, 1985
- VIII ENCUENTRO, MURCIA, 1985
- IX ENCUENTRO, CALVIA, 1986
- X ENCUENTRO, GRANADA, 1987
- II CONGRESO, GANDIA, 1989
- XI ENCUENTRO, SAN SEBASTIAN, 1990
- XII BAÑOS DE MONTEMAYOR, 1991
- XIII ENCUENTRO, RASCAFRIA, 1992
- XIV ENCUENTRO, CUENCA, 1993

ORGANIZA

- * Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica
- * Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante" de Canarias

PATROCINA

- * Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias
- * Ministerio de Educación y Ciencia

COLABORA

- * Departamento de Didáctica de la Universidad de La Laguna.
- * Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- * Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna.
- * Ayuntamiento del Puerto de la Cruz (por concretar más)

* Consejería de Turismo del Gobierno de Canarias

* Cabildo Insular de Tenerife

PARTICIPANTES

Participarán un centenar y medio de profesores y profesoras de distintos niveles educativos (Infantil, Primaria, Enseñanzas Medias y Universidad), miembros de Movimientos de Renovación de las siguientes Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla-León, Cataluña, Extremadura, Euskadi, Galicia, País Valenciano, País Vasco y Rioja.

Participarán, también, como invitados, representantes de las revistas *Cuadernos de Pedagogía* y *Aula de Innovación*; Escuelas Milanianas y los sindicatos CCOO, CGT, y STEs.

OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

La paulatina consolidación de las autonomías, el actual proceso de Reforma del sistema educativo, los vertiginosos cambios técnicos y sociales forman un cúmulo suficientemente amplio de factores que contribuyen a la diversificación de los procesos educativos y a la generación de situaciones problemáticas en el seno de la educación. Los MRPs nos organizamos como Confederación porque pensamos que existen intereses y problemas comunes que es necesario compartir y debatir y, por tanto, que existe la posibilidad de articular formas de actuación conjuntas frente a ellos. Este es el objetivo fundamental del XV Encuentro de MRPs. De forma más concreta pretendemos lograr:

* La profundización en el debate sobre implantación de la Reforma en las distintas nacionalidades y regiones del Estado español.

* La articulación de un debate sobre el currículum que necesita nuestra sociedad y los complejos problemas de su diseño, desarrollo y evaluación desde una perspectiva innovadora.

* La discusión en torno al fenómeno de la interculturalidad y la creación de programas educativos que lo aborden.

* La publicación y difusión entre el profesorado de los documentos que recojan las distintas aportaciones hechas en el Encuentro

BLOQUES DE CONTENIDOS

Los contenidos a abordar se distribuyen en tres grandes bloques:

A. Análisis de la implantación de la Reforma. Aquí se estudiarán los problemas relacionados con la elaboración de Mapas Escolares en cada una de las CCAA; la distribución de *ratios*; la presencia de especialistas dentro de la Primaria; los equipos de apoyo (CEPs, centros de recursos, EPOEs, SAEs...); calendario de implantación; y formación del profesorado.

B. Educación intercultural. Contacto cultural y conflicto cultural; la selección cultural en los centros educativos; la cultura dominante y los fenómenos de competencia cultural (hegemonía, marginación...); cultura popular y resistencia cultural; los movimientos sociales y su papel respecto a los conflictos interculturales.

C. El currículum desde las perspectiva de los MRPs. Los problemas del currículum general; el proceso de construcción del currículum para cada centro (los proyectos curriculares de centros); La transversalidad en el currículum; la

evaluación dentro de la Reforma; alternativas desde los MRPs.

7. DISTRIBUCIÓN HORARIA Y METODO DE TRABAJO

* Viernes, 13 de mayo:

5 p.m.

Recepción, entrega de materiales

6:30 p.m.

Apertura del XV Encuentro: Saludo; presentación del Encuentro; dinámica de trabajo y adscripción a comisiones

8 p.m.

Intervención de la Consejería de Educación. Adscripción a grupos de trabajo.

8:30: Agape

* Sábado, 14 de mayo:

9:30 a.m., a 2 p.m.

Trabajo por comisiones sobre "análisis de la implantación de la Reforma"

4 p.m., a 8 p.m.

Sesión de trabajo simultáneo de la Mesa de Educación intercultural y de la Mesa de Currículum.

8 p.m. "Paneles simultáneos"

* Las 77 medidas del MEC y los MRPs.

* Escuelas rurales

* Secundaria

* Congreso de Cataluña

* Domingo, 15 de mayo:

9:30 a.m., a 12:30 p.m.

Trabajo por comisiones sobre "análisis de la implantación de la Reforma"

4 p.m., 8 p.m. Continuación del trabajo de las Mesas de Interculturalismo y Currículum

* Lunes, 16 de mayo:

10 a.m.

Despedida del XV Encuentro

APÉNDICE: 55

RELACIÓN DE ACTIVIDADES DESARROLLADOS POR EL MRP "TAMONANTE"

I Escuela de Verano de Canarias

La Laguna, 5 al 11 de julio de 1978

Cursos y talleres

Introducción a las técnicas Freinet
Preparación al aprendizaje de la lectura y escritura por el método global
Curso de gramática creativa
Didáctica de las matemáticas
La enseñanza de a lengua y la literatura
Problemas de lenguaje: la dislexia
Educación Especial: su problemática
Volcanismo en Canarias
Teatro y escuela
Historia de Canarias: diversos aspectos
Expresión plástica en el desarrollo infantil
Iniciación al folklore musical canario
Psicomotricidad
Presupuestos psicológicos del niño hasta los seis años
Fonología aplicada al aprendizaje de la lectura y escritura
Didáctica de las matemáticas
Posibilidades formativas de las ciencias sociales
Didáctica de las ciencias de la naturaleza
Literatura canaria
Educación sexual
Educación de adultos
Geografía de Canarias

Animación dramática
Cine en la escuela
Curso de dramática creativa
Educación musical
Las ciencias sociales
Aprendizaje de la lectura y escritura por el método global
Didáctica de la lengua inglesa en la segunda etapa de la EGB
El comentario de texto histórico (Canarias) (2º et. y BUP)
Sanidad y escuela
Problemas de lenguaje: la dislexia
Ecología desde la escuela
Los medios audiovisuales en la escuela
Dinámica de grupos
Talleres Freinet
Cine formativo
El material en el teatro escolar
(39)

Debates

Problemática de la creación artística en el s. XX en Canarias
Autogestión en la Escuela
Problemas de la escuela rural
"Natura y Cultura de las Islas Canarias", sus posibilidades pedagógicas
La formación del enseñante
La expresión plástica
Programación y evaluación en la EGB
Posibilidades de organización de la EGB en Canarias
Contenido de un programa de curso: enseñanza de la historia y realidad cana-
ria
La isla del Hierro y la actividad pastoril.
La sindicación de los enseñantes
Alternativas a la educación en Canarias de los partidos políticos
Algunas consecuencias del sistema de educación en Canarias
Algunos aspectos de sociología de la enseñanza
(15)

II Escuela de Verano de Canarias

Las Palmas, 7 al 15 de julio de 1979

Cursos y talleres

Didáctica de las matemáticas. 2ª Etapa
 Didáctica de la lengua en 2ª Etapa y BUP
 Didáctica de la lengua inglesa
 Fonología aplicada al aprendizaje de la lectura y escritura
 Educación musical para la 1ª y 2ª Etapa
 Didáctica de la Educación física
 Educación de adultos. Iniciación
 Volcanismo. Iniciación
 Educación Especial
 Historia de Canarias
 Dinámica de grupos
 Psicomotricidad en Preescolar
 Vivencia y simbolización en los aprendizajes básicos
 Técnicas Freinet. Iniciación
 Folklore musical en la escuela
 Dramática creativa. Iniciación
 Taller de plástica para EGB
 Técnicas de impresión en la escuela
 La expresión plástica en el desarrollo infantil
 La expresión cinematográfica, teórica y práctica
 Teatro, escuela, juego y vida
 Aula de teatro
 Excursiones escolares. Su interés y su didáctica
 Ciencias Sociales (2ª Etapa)
 La composición escrita en Primera Etapa
 Problemas psicológicos del niño y del adolescente
 Expresión corporal
 Ciencias Sociales (2ª Etapa)
 Experiencias didácticas en 1º de EGB
 Literatura canaria
 Ecología desde la escuela
 Mujer y educación
 Didáctica de la imagen
 El sindicalismo en la enseñanza
 El fracaso escolar

Problemática de la escuela rural
Directividad y no directividad
Educación física en la escuela
Técnicas Freinet: profundización
Dramática creativa: profundización
Experiencia psicomotriz en EGB
Curso de preparación de monitores para el deporte de lucha canaria
Titeres en la escuela
Cerámica
Taller de teatro
Didáctica de la lengua inglesa
Educación musical para Preescolar
Didáctica de la historia
Ingles, segunda lengua
Sanidad y escuela
Aspectos generales de la arqueología canaria
Volcanología: profundización
Educación de adultos: profundización
Educación Especial
Periodismo infantil
Expresión corporal
Experiencia teatro
(57)

Seminario:

Alternativa a la renovación pedagógica en Canarias (toda la semana)
(1)

III Escuela de Verano de Canarias

La Laguna, 7 al 13 de julio de 1980

Cursos y talleres

Psicoanálisis del hombre canario
Expresión plástica en el desarrollo infantil
La enseñanza de la física
Psicomotricidad
La enseñanza de la lengua

Didáctica de las matemáticas
 Cerámica canaria
 Globalización en la enseñanza preescolar
 Teatro en la escuela
 Didáctica activa de las ciencias en la 2ª Etapa de EGB
 Los métodos de enseñanza de la lectura y escritura
 Pedagogía Freinet: iniciación
 Pedagogía Freinet: profundización
 Lectura de la imagen y su aplicación a la enseñanza de la historia
 Dinámica de grupos
 Folklore en la escuela
 Flora canaria
 Expresión corporal
 Sanidad escolar
 Curso básico de pedagogía sexual para su aplicación en la escuela
 Acción cultural con adultos, dos aspectos fundamentales: contenidos y métodos
 Las unidades de Educación Especial en centros de EGB
 (22)

IV Escuela de Verano de Canarias

Las Palmas, 6 al 12 de julio de 1981

Cursos y talleres

Aprendizaje de la lectura y de la escritura en el Ciclo Inicial
 Organización del parbulario
 Psicomotricidad
 Sociales y naturales en la 1ª Etapa de EGB
 Taller de Escuela Canaria
 Didáctica de la lengua en EGB
 Psicología de la actividad escolar
 Expresión plástica en el desarrollo infantil
 Acción cultural
 Expresión corporal
 Ciencias sociales en la segunda etapa
 Didáctica activa de las ciencias en la 2ª Etapa de la EGB
 Dinámica de grupos psicología del hombre canario

Pedagogía Freinet: profundización
Educación musical
Educación física en la escuela
Lectura y didáctica de la imagen
Pedagogía sexual escolar
Expresión corporal
Freinet: iniciación
Confección escolar de libros
Taller de lengua
Técnicas de impresión en la escuela
Taller de títeres
Taller de comunicación no verbal y dinámica de grupos
La sexualidad y la necesidad de su integración en EGB
Metodología moderna de la lengua inglesa
Creación teatral
Folklore en la escuela
Taller de expresión corporal
El espacio, la plástica en teatro escolar
Taller de fotografía
(33)

Debates y comunicaciones y otros

Repercusiones pedagógicas del paso de EGB a BUP
Cómo Cambiar la escuela
Danza aplicada al folklore: Ada Mandryk
La danza: Lorenzo Godoy
Premio Sventenius del Jardín Canario
Flora: estudio del fayal-brezal del palmital de Guía: Alumnos de Magisterio
Recopilación de cultura tradicional canaria: Escuela de folklore de las Palmas
Cómo interesar al niño en lo canario: Comisión arqueológica del Museo Canario
Estudio sobre el perro bardino y mamíferos canarios: Solidaridad Canaria
Integración del deficiente mental en un aula normal: Severino
Dinámica de grupos: Grupo de trabajo de la EVC
Artesanía en la escuela
Alimentación y rendimiento escolar: Rafael Rivero
Institucionalización, práctica y pedagogía de la alimentación: Rafael Rivero
Problemática del Sahara
La educación en Japón (proyección)
Poemario audiovisual del niño canario

Audiovisual sobre sexualidad
Fracaso escolar: José Arnaiz
Exposición de cerámica: Panchito y Silverio
Exposición de artesanía canaria: Grupo Gánigo
Exposición de fotografía: Agrupación fotográfica de G.C.
Apertura musical
Teatro
Teatro de niños
Día dedicado a la OTAN
Montaje musical
Recital de poesía
Poesía escenificada
Sesión de humor
Muestra de cine canario
Exhibición de Lucha Canaria
Exhibición de Juego del Palo
Ballet
Pasacalle general
Música y tenderete
Verbena
(39)

V Escuela de Verano de Canarias

La Laguna, 5 al 13 de julio de 1982

Cursos y talleres

Seminario de Matemáticas
Aprendizaje de la lectura y la escritura en el Ciclo Inicial
Pretecnología en la escuela
Taller de Escuela Canaria
Teatro y pedagogía teatral
Las Ciencias Sociales en la escuela
Problemática de las drogas en la escuela
Sanidad y medicina preventiva en la escuela
Dinámica de grupos
Educación musical a través de la educación psicomotriz
Psicomotricidad

Enseñanza de la lengua en la 2ª Etapa de la EGB
Confección escolar de libros
Expresión corporal
Educación física
Los programas Renovados en el Ciclo Inicial
Contenidos y metodología de la educación sexual
Cerámica canaria
Didáctica activa de las ciencias en la 2ª Etapa de EGB
Actividades al aire libre
Globalización de la enseñanza en el Preescolar
Adaptación a los programas renovados de los temas alimentarios. Comedores escolares
Expresión plástica en el desarrollo infantil: profundización
Taller de construcciones de mojigangos
Taller de fotografía
Taller de títeres y marionetas
La integración de la ecología en las ciencias sociales y naturales
Taller de expresión corporal: profundización
Taller de comunicación no verbal y expresión
Taller de macramé
La arqueología en Canarias
La literatura canaria en la EGB
El suelo y el agua como recursos no renovables y su uso agrícola y urbano
Danza folclórica de Tenerife
Educación sexual
Taller de guarderías
Taller de ecología
Folklore en la escuela
(40)

Debates

Alternativa a la enseñanza en Canarias
Información de la situación de la enseñanza en Canarias
Alternativa a la enseñanza y su concreción en Canarias
Papel de las escuelas de Verano
(5)

VI Escuela de Verano de Canarias

Las Palmas, 4 al 10 de julio de 1983

Cursos y talleres

La enseñanza en el Preescolar
 Aprendizaje de la lecto-escritura por el método natural-global
 Técnicas Freinet
 Didáctica de la matemáticas en el ciclo inicial y medio
 Matemáticas en el ciclo superior
 Didáctica activa de las ciencias en la 2ª Etapa de EGB
 Didáctica de las CC. Naturales en la 2ª Et. de la EGB y su conexión con el Bachillerato
 Ciencias Sociales en la escuela
 Didáctica de la lengua en la Segunda Etapa
 Cuestiones de Lengua y Literatura
 Literatura Canaria
 Educación y lectura de la imagen publicitaria
 Aproximación de la didáctica del francés
 La enseñanza del inglés en la EGB
 Iniciación al atletismo y al voleibol en 2ª Etapa
 Introducción al ritmo, al juego, al drama y a la psicomotricidad
 Psicomotricidad
 Expresión corporal
 Pedagogía sexual
 Folklore vivo en la escuela
 Taller de Escuela Canaria
 Diseño de enseñanza
 Pretecnología
 Dinámica de grupos
 La escuela como investigación
 Cerámica tradicional de Gran Canaria y Fuerteventura
 La problemática de la infancia y la adolescencia y el consumo de drogas en la escuela
 Educación sexual
 Escuela y lucha canaria
 Juegos predeportivos adaptados a las necesidades motrices de los alumnos de 2ª Etapa
 Taller de fotografía
 Taller de introducción a al imagen

Integración de la ecología en la ciencias sociales
Actividades al aire libre
Introducción al ritmo, al juego, al drama y a la psicomotricidad
Taller de psicomotricidad
Cursillo de iniciación a la danza
Taller de mojigangos: el teatro y la práctica en la escuela
Títeres y marionetas
Teatro en la escuela
Estado actual del patrimonio arqueológico
Seminario de trabajo sobre Historia de Canarias
Museos y pedagogía
Taller de tintura
Telares canarios
Macramé
Cestería y palma
El barro en la escuela
Técnicas de programación
Literatura canaria
Comunicación no verbal
Talla canaria
(55)

Seminario debate (6días)

La situación actual y el futuro de la renovación pedagógica
(1)

VII Escuela de Verano de Canarias

La Laguna, 1 al 8 de julio de 1984

Cursos y talleres

Escuela infantil
La enseñanza en el Preescolar
Aprendizaje de la lectoescritura por el método natural global
Experiencia del trabajo globalizado en el Ciclo Inicial
La enseñanza-aprendizaje de la matemática en los ciclos Inicial y Medio
Introducción al juego, al ritmo, al drama y a la psicomotricidad
Educación Física par a los Ciclos Inicial y Medio
Experiencia de lenguaje y literatura infantil

- Ciencias sociales en la escuela
 Las ciencias sociales a través del entorno, análisis de técnicas y actitudes
 La enseñanza del inglés en la EGB
 Aproximación a la didáctica del francés
 Aula de la naturaleza
 Iniciación a la metodología activa en las ciencias de la naturaleza
 La naturaleza canaria, problemática de la didáctica ambiental en al EGB
 Pretecnología y expresión plástica en el Ciclo Superior
 Las artes plásticas en la enseñanza
 La educación sexual en la escuela
 Taller de psicomotricidad relacional
 Introducción de programación *basic*
 Expresión corporal: profundización
 Dinámica de grupos: investigación y práctica educativa
 Cursos de integración de los disminuidos visuales
 El inglés en las EEMM
 Los cursos especiales para jóvenes de 14 a 16 años
 El museo y la escuela
 Integración de la ecología en las Ciencias Sociales
 La Literatura Canaria oral y escrita
 Animación socio-cultural
 La comunicación no verbal y su aplicación en el aula
 Diseño de enseñanza: una alternativa a la programación escolar
 Seminario de política educativa
 Educación y lectura de la imagen publicitaria
 Taller de fotografía (I)
 Taller de fotografía (II)
 Seminario: correlación entre los programas de matemáticas de la 2ª Et. de EGB y los de enseñanzas media
 Construcción y materiales para la enseñanza de la geometría en la 2ª Etapa de EGB
 Confección escolar de libros
 Iniciación a la expresión corporal
 Taller de juegos cooperativos
 Aprendizaje de las técnicas Orff adaptadas al aula
 Cursillo de psicomotricidad
 Taller de ciencias naturales
 Experiencias de folklore
 Taller de macramé: iniciación

Taller de macramé: profundización
Danza folclórica de Tenerife
Taller de mojínganos: el teatro y la plástica en la escuela
El barro en la escuela
Actividades al aire libre
Taller de tintura
Taller de cestería
Telares canarios
Cerámica tradicional: Gran Canaria y Fuerteventura
Titeres y marionetas
Taller de reciclaje de papel
Taller de música (57)

Debates (toda la Escuela)

Encuentros interdisciplinarios por ciclos
Cultura y Escuela Canaria
Los Movimientos de Renovación pedagógica: sus relaciones entre sí, y con la
Administración central y autonómica
(3)

VIII Escuela de Verano de Canarias

Las Palmas, 30 de junio al 7 de julio de 1985

Cursos y talleres

La educación psicomotriz en el Preescolar
Introducción al juego, al ritmo, al drama y a la psicomotricidad
Los programas Renovados de matemáticas adaptados a la realidad de la escuela canaria (Ciclo Medio)
Ciencias sociales
La imagen en el trabajo de la historia
La enseñanza del inglés en la EGB
El inglés en las Enseñanzas Medias
Sugerencias metodológicas para una enseñanza constructiva de la geometría en la 2ª Etapa de EGB
Didáctica activa de las ciencias
La enseñanza de la ciencias en Canarias: análisis y propuestas de transformación

Aula de la naturaleza
Pretecnología y expresión plástica en el Ciclo Superior
El movimiento en Plástica: EGB
Harimaguada: una experiencia de integración de la educación sexual en la escuela
Cursillo de psicomotricidad
Cursillo de expresión corporal
Metodología específica para llevar a cabo la integración del niño ciego en el aula ordinaria
Salud escolar y prevención del consumo de droga en la escuela
Comunicación audiovisual: teoría y técnicas de investigación para educadores
Educación para la paz
Método mixto de base fonético simbólico
Literatura canaria oral y escrita
Animación socio cultural
La geografía en la escuela: iniciación
Taller de fotografía: curso de perfeccionamiento
Confeción escolar de libros
Iniciación a la expresión corporal
Taller de juegos cooperativos
Introducción al juego, al ritmo, al drama y a la psicomotricidad
Taller de folklore canario
Taller de macramé: iniciación
Cerámica tradicional de Gran Canaria
Actividades de tiempo libre
Iniciación al batik por medio de tintes naturales y artificiales
Taller de cestería
Telares canarios
Introducción a la cerámica autóctona canaria
El trabajo científico y la enseñanza de la ciencias
Utilización de recursos del medio en la enseñanza de la física
Titeres, marionetas y muñecos
Taller de reciclaje del papel
Taller de titeres
Taller de expresión musical
Construcción de máscaras
Expresión corporal
Taller: la cartografía en geografía e historia
La expresión plástica en la 2ª Etapa, una propuesta curricular

Taller de arte en la escuela
Teatro en la escuela: creatividad e integración pedagógica
El juego del palo canario: iniciación teórico-práctica
La educación compensatoria
(52)

Encuentros interdisciplinarios

Encuentros interdisciplinarios de Preescolar y Ciclo Inicial
Encuentros interdisciplinarios de Expresión dinámica: ed. física, expresión corporal, psicomotricidad, música
Encuentros interdisciplinarios de lengua, literatura e idiomas
Encuentros interdisciplinarios de ciencias sociales y naturales
Encuentros interdisciplinarios de matemáticas, informática, física y química
Encuentros interdisciplinarios de compensatoria
Encuentros interdisciplinarios de Educación Especial
Encuentros interdisciplinarios de plástica, pretecnología, artesanía
Encuentros interdisciplinarios de pedagogía Freinet
Encuentros interdisciplinarios de Transmisión del saber en la escuela: G. Anaya
(m. y t.)

Seminarios

Escuelas Infantiles
Estatuto de la función docente
Integración (Educación Especial)
Reforma de las Enseñanzas Medias
Reforma de los Ciclos de EGB
Movimientos de Renovación Pedagógica, CEPs y relaciones con la Administración
Educar para la paz
Fracaso de la escuela, alternativas a la organización escolar

IX Escuela de Verano de Canarias

La Laguna, 2 al 9 de julio de 1986

Cursos y talleres

Por un intento de globalización en Preescolar
Curso Preescolar Waldorf
Iniciación a la educación física del Ciclo iniciación y Medio
Objetivos de expresión plástica en los ciclos inicial y medio

- La lecto-escritura por el método natural global
 Método mixto de base fonético-simbólico
 Enseñanza de la lengua
 Innovación en la didáctica activa del inglés: EGB, EEMM
 Didáctica del inglés
 Utilización de los espacios naturales por los escolares; equipamientos u metodología de trabajo
 La investigación en la escuela: Ciclo Medio
 La imagen en el trabajo de la historia: EGB, EEMM
 Itinerario de campo como recurso didáctico. Enfoque interdisciplinar
 "13-16, Hacer historia": EGB, EEMM
 Profundización en el currículum de las ciencias sociales
 Didáctica de las matemáticas
 Actividades lúdico geométricas para la EGB
 Algunos tópicos de la didáctica de las matemáticas; la resolución de problemas y la geometría
 Didáctica activa de las ciencias
 La pedagogía operatoria en el Ciclo Inicial
 La pedagogía operatoria en los Ciclos Medio y Superior
 Psicodrama pedagógico
 La práctica psicomotriz en educación especial
 Taller de psicomotricidad relacional
 Las concepciones infantiles y juveniles sobre sexualidad: consecuencias psicopedagógicas para la educación sexual
 Expresión corporal
 La forma y el color: percepciones y uso de los hechos visuales
 Introducción a un análisis activo de la imagen
 Educar para la paz
 Un proyecto activo para la música en la escuela
 Proyecto de adaptación de los problemas del Ciclo Medio en Canarias
 Curso de educación sobre drogas en la escuela
 Investigación del medio y escuela canaria
 La educación psicomotriz en Preescolar
 La pedagogía operatoria en el Ciclo Inicial: construcción de las nociones lingüísticas
 Dinámica de grupos, investigación y práctica educativa
 Curso de taller de arte Waldorf
 Taller de arte en la escuela: murales, texturas y volúmenes
 Tratamiento del mural plástico en la EGB

Taller de marionetas
Taller de construcciones de máscaras
Taller de tintes: iniciación al batik. Teñidos de fantasía
Elige tu telar
Taller de macramé: iniciación
Taller de macramé: profundización
Taller de macramé
Barro y escuela
El barro como medio de expresión
Taller de alfarería popular
Taller de cestería
Taller de mojínganos: Teatro y plástica en la escuela
Taller de juegos cooperativos
Expresión corporal
Seminario-taller de educación física
La expresión musical en la EGB
Teatro y escuela
Impresión en la escuela
Taller de reciclaje del papel
Taller de medios audiovisuales
La fotografía en la escuela: iniciación
Taller de video
Taller de astronomía
Educación tecnológica: taller de inventos
El trabajo científica y la enseñanza de la ciencias
Utilización de recursos procedentes del entorno para la enseñanza de la física
en 6º, 7º y 8º de EGB
Los espacios naturales: una forma de educar ecológicamente
Experiencia de educación compensatoria en los municipios de San Juan de la
Rambla y la Guancha
Taller de folklora canario
Metodología para unitarias
"Ayt m mahe", sociedad cooperativa (experiencia de compensatoria en La Ma-
tanza)

Encuentros interdisciplinarios

Encuentros interdisciplinarios de Preescolar y Ciclo Inicial
Encuentros interdisciplinarios de Expresión dinámica: ed. física, expresión cor-
poral, psicomotricidad, música

Encuentros interdisciplinarios de lengua, literatura e idiomas
 Encuentros interdisciplinarios de ciencias sociales y naturales
 Encuentros interdisciplinarios de matemáticas, informática, física y química
 Encuentros interdisciplinarios de compensatoria
 Encuentros interdisciplinarios de Educación Especial
 Encuentros interdisciplinarios de plástica, pretecnología, artesanía
 Encuentros interdisciplinarios de unitarias

Seminarios

Reforma de las Enseñanzas Medias
 Reformas de los Ciclos de EGB
 Estatuto de la función docente
 Movimientos de Renovación Pedagógica, CEPs y relaciones con la Administración
 Las APAs: su participación en la Escuela Pública Canaria
 La LODE y su desarrollo
 Escuela Canaria
 Debate de Conclusiones (tres días)

X Escuela de Verano de Canarias

Las Palmas, del 2 al 10 de julio de 1987

Cursos y talleres

Alfabetización para personas adultas
 Metodología en la escuela unitaria
 Lectura funcional
 Método mixto de base fonético-simbólico
 Técnicas de trabajo intelectual y aprendizaje en el aula
 Logopedia
 Psicodrama
 La educación sexual : un punto de vista particular acerca de sus problemas
 Metodología de la educación sexual en Preescolar y EGB
 Aprendizaje de las ciencias sociales
 Evaluación cualitativa en las ciencias sociales
 Didáctica de las matemáticas

Método individualizado y activo para el aprendizaje de las matemáticas: Ciclo Superior
La enseñanza de la medida
Matemáticas vivenciales: Ciclo Superior
Teatro y escuela
La imagen en Preescolar
Introducción a un análisis de la imagen
La forma y el color
Educar para la paz
Juego, ritmo y psicomotricidad
Expresión corporal
Taller de psicomotricidad relacional
Metodología psicomotriz. Metodología escolar
Project work
Ciencias naturales: ciencias experimentales
Utilización del recurso del entorno para la enseñanza de la física
Metodología y evaluación para todo tipo de profesores
Experiencias en torno a la reforma del Ciclo Medio
Curso de orientación sobre la droga en la escuela
Lengua francesa, metodología aplicada a la EGB
Medios audiovisuales
Iniciación a la educación física del ciclo Inicial y Ciclo Medio
Los objetivos afectivos sociales en la educación: el papel del profesor
Iniciación a la pedagogía operatoria para profesores de Preescolar y Ciclo Inicial
Taller de cerámica popular canaria
Escultura y escayola
El barro com expresión
Taller de tintes, Iniciación al batik
Taller de cestería
Telar canario
Juego del palo canario
Taller de lucha canaria
Folklore en la escuela
Taller de macramé
Teatro y escuela
Animación teatral en escuelas infantiles
La escuela y la animación sociocultural
Expresión corporal

La práctica psicomotriz en la escuela
 El espacio de psicodrama en la tarea de maestro: una transformación
 Impresión en la escuela
 Taller de juegos cooperativos
 La fotografía en la escuela
 Pintura a la acuarela
 Marionetas en la escuela
 Taller de máscaras
 Método práctico y activo para el aprendizaje de circuitos eléctricos
 Experiencias de ciencias recreativas como recurso didáctico
 Construcción de materiales para el aula de ciencias
 Iniciación a la astrofísica
 Experimentación en el laboratorio para el Ciclo Superior de la EGB
 Radio escolar
 Utilización de espacios naturales
 Práctica y ejercicio de las ciencias naturales
 La expresión musical en la EGB
 Desarrollo de un programa introductorio hacia el juego mediante la expresión corporal
 Juego de simulación geográfica
 Iniciación al macramé
 Proyect work
 El baloncesto en la escuela
 Medios audiovisuales
 La expresión plástica en la 2ª Etapa. Una propuesta curricular
 Papahuevos: por una tradición arrinconada
 El carpintero en el aula

Encuentros interdisciplinarios

Encuentros interdisciplinarios de Preescolar y Ciclo Inicial
 Encuentros interdisciplinarios de Expresión dinámica: ed. física, expresión corporal, psicomotricidad, música
 Encuentros interdisciplinarios de lengua, literatura e idiomas
 Encuentros interdisciplinarios de ciencias sociales y naturales
 Encuentros interdisciplinarios de matemáticas, informática, física y química
 Encuentros interdisciplinarios de compensatoria
 Encuentros interdisciplinarios de Educación Especial
 Encuentros interdisciplinarios de plástica, pretecnología, artesanía
 Encuentros interdisciplinarios de unitarias

Seminario (?)
Debate de conclusiones (tres días)

XI Escuela de Verano de Canarias

La laguna, 7 al 14 de septiembre de 1988

Cursos y talleres

Estudio activo desde el aula
Harimaguada: educación sexual en el aula
Educar para la paz
Iniciación a la educación física en la escuela
Psicomotricidad relacional
Juego, ritmo y psicomotricidad
La escuela y la animación sociocultural
Seminario sobre salud escolar
Curso de orientación sobre drogas en la escuela
El lenguaje corporal en la escuela infantil
Metodología de rincones y talleres en Preescolar
Taller de BCD (lectura funcional)
Aprendizaje de la lectoescritura por el método natural global
Globalización en el Ciclo Medio
Una alternativa constructivista a la metodología de la educación sexual en el
Ciclo Medio de EGB
Metodología de la resolución de problemas e investigación en el aula de mate-
máticas
Estudio de algunos aspectos estadísticos utilizando la alimentación
Seminario sobre informática en la escuela
Lengua en el Ciclo Superior
Lengua francesa: metodología aplicada a la EGB
Enseñamos inglés, pero... ¿ellos aprenden?
Una alternativa constructivista a la metodología de la educación sexual en el
Ciclo Superior de EGB
Didáctica de las Ciencias Sociales
Ciencias naturales: ciencias experimentales
Hacer activa la enseñanza de las ciencias

- Itinerario de campo y actividades de laboratorio como recursos didácticos.
Enfoque interdisciplinar
- Educación mediante la interpretación ambiental. Parque Nacional de las Cañadas
- Mantenimiento industrial: FP
- Diseños curriculares en Educación Especial
- Seminario de logopedia
- Seminario sobre el proceso lectoescritor en Educación Especial
- Acción tutorial y evaluación en proyectos de innovación educativa
- Experiencia de aprendizaje operatorio en Canarias en el C.I. y M. y elaboración de proyectos de trabajo, curso 88-89
- Psicodrama pedagógico
- Aspectos cognitivos en la prevención de la delincuencia en la escuela
- Una educación para la paz en BUP: dilemas éticos
- Expresión corporal y musical en la educación preescolar y ciclo inicial de EGB
- Educación para la salud
- Curso teórico práctico de educación psicomotriz relacional
- Metodología psicomotriz y educación
- Mi cuerpo es mi instrumento: movimiento, ritmo y juego teatral
- Teatro en la escuela
- Iniciación a la lucha canaria a través del juego
- Taller de lucha canaria
- El juego del palo canario
- Baloncesto en la escuela
- Confección de juegos para rincones y trabajo de preescolar
- Una experiencia de talleres en el Ciclo Inicial
- La proporcionalidad (matemáticas)
- Técnicas de simulación en geografía: Ciclo Superior y BUP
- Educación con sellos
- Aplicación del folklore a la educación
- Danzas folclóricas tradicionales de Tenerife
- Construcción de materiales didácticos para el aula de ciencias
- Educación tecnológica en el Ciclo superior de EGB
- Taller de arte en la escuela: murales, texturas y volúmenes
- La cerámica en el aula
- Taller de iniciación a la cerámica popular canaria
- Taller de especialización de cerámica popular canaria
- Impresión en la escuela
- Taller de cometas

Taller de marionetas y títeres
Los materiales de reciclaje como medio de expresión
Animación a la lectura
Jugando, jugando, jugando
La práctica psicomotriz en la Educación Especial
Radio escolar
Taller de medios audiovisuales. El video
La motivación desde los talleres, la salidas y la autogestión
El espacio de psicodrama en la tarea del maestro: una transformación
Iniciación a la astrofísica
Plástica en Preescolar y Ciclo Inicial
Experimentación en laboratorio para el Ciclo Superior de EGB y primeros de Medias
Juegos cooperativos
Taller de macramé

Seminarios

Reformas LOGSE: Diseño curricular
Organización escolar: distintos modelos, jornada, experiencias
Perspectivas vigorskyanas sobre educación y desarrollo (Alberto Rosa, Ignacio Motero)
Educación Especial
Escuela Pública Canaria: revisar el concepto y los contenidos de la Escuela Pública Canaria. (Juanjo, Marino, M. Alemán, G. Marrero)

XII Escuela de Verano de Canarias

Las Palmas, 28 de agosto al 3 de septiembre de 1989

Cursos de mañana

La pedagogía de los rincones, una herramienta en función de un planteamiento psicopedagógico más amplio: la coherencia educativa
Grafomotricidad y escritura
Rincones y talleres en Preescolar y Ciclo Inicial
Aplicación del enfoque vigotskiano a la organización de la enseñanza en Preescolar y Ciclo Inicial
Animando la educación para la paz. Ciclo Inicial y Ciclo Medio

Iniciación a la Educación Física en la escuela
 Expresión corporal
 El taller de matemáticas
 La enseñanza musical en el Ciclo Medio de la EGB
 Experiencias en escuelas unitarias
 A little o everithing
 Una experiencia en Lengua basada en textos canarios
 Didáctica de la Historia de Canarias
 Expresión corporal. Iniciación
 Aproximación a la interpretación del texto teatral
 Proyecto de jardines escolares canarios
 La biblioteca escolar: organización y utilización
 ¡Esto es otra matemática!

Cursos de mañana y tarde

Introducción a la informática. PC-XT y compatibles IBM
 La práctica educativa psicomotora y la expresiva en la Segunda Etapa
 Folclore aplicado a la escuela
 Adecuaciones curriculares individuales

Talleres

Taller de percepciones sensoriales
 La enseñanza musical en el Ciclo inicial de EGB
 Taller de percusión
 Taller de fotografía
 La cerámica popular de Hoya de Pineda
 Taller de máscaras
 Taller de construcciones de tambores populares canarios
 Educar mediante el juego cooperativo
 Psicomotricidad y danza en la educación Preescolar y ciclo inicial de EGB
 Expresión corporal. Profundización
 Teatro en la escuela
 Aulas taller o una puerta abierta a los problemas disciplinares
 Taller de masaje corporal
 Los senderos e itinerarios naturales como recurso didáctico de la educación
 medio ambiental
 Impresión artesanal en la escuela
 Plástica en Preescolar y Ciclo Inicial

Seminarios (toda la Escuela)

- Seminario sobre aspectos de la educación en la URSS (3 días)
- Seminario sobre diagnóstico psicopedagógico (2 días)
- Reforma y diseño curricular

Conferencias, comunicaciones y otros

- Experiencia de trabajo de Literatura Canaria en el aula
 - Educación en valores humanos
 - Prensa escrita/prensa audiovisual
 - El Sistema Educativo Soviético
 - La figura de Makarenko. Tratamiento actual de la marginalidad en la URSS.
Proyección de la película sobre la obra de Makarenko
 - Perestroika y Educación
 - El maestro y la salud escolar
 - Utilización de la prensa en la escuela (I)
 - Utilización de la prensa en la escuela (II)
 - El Salvador, tiempo de victoria
 - Presentación del libro *Raíces profundas*
 - Presentación del libro *El sarantontón*
 - Medicina popular canaria
 - Encuentro de cursillos de Literatura Canaria y Expresión Teatral
 - Centroamérica, un volcán desafiante
 - Construcción de juegos para Preescolar y Ciclo inicial
 - Los MRPs y el futuro de las Escuelas de Verano
 - Educación en valores humanos (II)
 - Experiencias educativas en los campamentos saharauis
 - Presentación de la guía didáctica *El tayero*
 - El impacto del turismo en nuestros recursos naturales
 - Encuentro debate: expresión y psicomotricidad en la escuela
 - Medicina homeopática
 - Presentación del libro *Recorriendo Vegueta*
 - Encuentro de coros infantiles: Coros de niños de la RASD, Coros del CP Juan Grande, Coros de niños del CP Bañaderos, Coros de niños del CP Castillos del Romeral, Coro Chigüigüite de Agüimes
- (66 actividades)

XIII Escuela de Verano de Canarias

La Laguna, 9 al 15 de septiembre de 1990

Cursos y talleres

- Desarrollo comunitario basado en la escuela
- Cambio de actitudes y educación sexual
- La interacción con alumnado con dificultades de aprendizaje
- El proyecto educativo de centro y la respuesta a las necesidades educativas especiales
- Area de Geografía e Historia y CCSS en del DCB en el Ciclo 12-16. Una visión crítica
- Aprendizaje y enseñanza de la CCSS en el ciclo superior y EEMM
- Técnicas para las ciencias sociales en el ciclo superior de la EGB
- El video como recurso didáctico. Las aplicaciones del video y de la cámara de video en la escuela
- Itinerario de campo y actividades del aula-laboratorio como recurso didáctico, enfoque interdisciplinar
- Comprender la lectura
- Desarrollo del lenguaje en la enseñanza primaria y secundaria
- English language course: framework of the various kinds of activities that can constitute language teaching
- Música activa en la escuela Primaria
- Movimiento, juego y danza como elementos básicos en la educación musical del niño
- Creatividad sonora
- Música para jugar
- Técnica y creatividad vocal
- Educación física
- Psicomotricidad relacional
- Psicomotricidad
- La expresión corporal en la escuela
- Juego dramático
- La evolución del juego los niños
- Introducción a la investigación-acción en la escuela
- Profesor creativo, aula creativa. ¿Cómo desarrollar una enseñanza constructiva?
- Juegos y resolución de problemas de matemáticas en la EGB
- Juegos matemáticos para Preescolar y ciclo Inicial
- La matemática en los nuevos currícula. Algunas anotaciones prácticas

La investigación como recurso didáctico en las ciencias de la naturaleza:
creación de materiales
Expresión corporal. El descubrimiento de la energía del cuerpo
Taller de arte en la escuela
Técnicas básicas de artes gráficas aplicables en la escuela
Técnicas de expresión plástica. Ciclo Superior
Métodos de impresión en la escuela
Iniciación a la cerámica
Taller de alfarería tradicional canaria
Fotografía
Introducción a la animación cinematográfica
Taller de juegos matemáticos en el Ciclo Medio
Teatro en la escuela
Juego dramático
La evolución del juego en los niños
El profesor creativo, aula creativa: ¿Cómo desarrollar una enseñanza constructiva? (M/T)
Taller de *rebirthing*
Juegos cooperativos
El masaje
Bordado palmero
Danzas folclóricas tradicionales de Tenerife
Marionetas y títeres
Taller de construcciones y manipulación de títeres
Formación corporal y mimo para enseñantes y animadores/as
Psicomotricidad relacional: sesiones
Psicomotricidad
Creatividad y poética de la expresión corporal
El yoga, una vía para el desarrollo de la atención consciente y la solidaridad
Instrumentos musicales con materiales de desecho
Taller de percusión
Creatividad sonora
Movimiento, juego y danza como elementos básicos en la educación musical del niño
Técnica y creatividad vocal
¿Lucha canaria en la escuela? ¿Y por qué no?
El juego del palo canario
Juegos guanches en la escuela
Realización del museo escolar

Aprender jugando: Ludoteca en la escuela

XIV Escuela de Verano de Canarias
La Laguna, 9 al 14 de septiembre de 1991

Cursos y talleres

Educación ambiental: ¿Cómo se hace una unidad didáctica?
 La escuela promotora de salud
 Educación afectivo-sexual y cambio de actitudes
 Curso teórico-práctico de psicomotricidad
 Estrategias para introducir el cambio en el centro
 Comunidad educativa: Escuela de padres y madres
 El video y la cámara
 Por una educación física no sexista
 Educación infantil y coeducación
 La prensa en la escuela
 Científicas en la sombra
 Diseño de actividades para el aprendizaje del inglés
 Pedagogía sexual y afectividad
 Introducción a las terapias corporales
 ¿Las matemáticas tienen sexo?
 Música activa en preescolar y primaria
 SIDA y escuela: prevención en convivencia
 Enriquecimiento intelectual y creatividad
 Programas para la autorealización personal y social del alumnado
 Educar para la paz
 Didáctica del medio urbano
 Desarrollo comunitario basado en la escuela
 El masaje: iniciación
 Juegos de simulación en Geografía e Historia
 Iniciación a la informática: el tratamiento de textos
 Expresión dramática: cuerpo-espacio-objeto
 Laboratorio de expresión corporal
 La evaluación
 Una educación para la vida
 Construcción en papel

Enseñanza no sexista de Ciencias Experimentales y Matemáticas: Ciclo 12-16
Taller de juegos matemáticos para Preescolar y Ciclo Inicial
La expresión plástica a partir de materiales encontrados
Alfabetización audiovisual
El laboratorio fotográfico
Educación ambiental: juegos y actividades
Educación para el consumo en la escuela
Ludoteca y escuela: aprender jugando
Creación del museo de Artes y Costumbres populares desde la escuela
Iniciación a la astronomía y a la observación astronómica
Folklore canario
Escuela de padres y madres
Edición de textos [programa Ventura]
Juegos guanches en la escuela (juegos de inteligencia)
Por una educación física no sexista
Talleres coeducativos en educación infantil
Creatividad y tecnología en la EGB
Formación corporal y mimo
Técnicas básicas de artes gráficas aplicadas en la escuela
Informática: tratamiento de textos (perfeccionamiento)
Taller de cerámica canaria: perfeccionamiento
Educación sexual y reforma educativa: el programa Ítaka
Sensibilización a la práctica educativa psicomotora
Autoconocimiento y vida
Procedimientos y estrategias para la consecución de objetivos socio-afectivos
Recursos pedagógicos del paisaje
Materiales de apoyo para programas de educación ambiental
Recursos didácticos para las drogas
Desarrollo comunitario basado en la escuela
¿Dónde está el entorno en la educación ambiental?
El masaje (perfeccionamiento)
Aspectos de la coeducación
Taller de musicogramas
Juego dramático
Ritmos, ceremonias tribales, danzas y expresión
Expresión corporal
Folklore de Tambor y construcción de tambores canarios

Aula -debate

Sugerencias para el desarrollo democrático del curriculum: tutorías, democracia real, educación para el conflicto, coeducación...
 Escuela promotora de salud
 Educación para la vida en una sociedad democrática
 Mujer, ciencia y género
 Cómo incorporar la educación ambiental al curriculum. Reivindicación desde una perspectiva social
 Los padres y madres en la comunidad educativa: escuela de padres y madres

XV Escuela de Verano de Canarias

Las Palmas, 9 al 15 de septiembre de 1992

Cursos y talleres

Las matemáticas en secundaria. Estrategias para el cambio
 Área de Geografía e Historia
 Literatura infantil y juvenil
 Tratamiento de la Educación Física en la Educación Secundaria obligatoria
 Lengua extranjera
 Área de Ciencias Naturales de la ESO
 Orientación y acción tutorial
 Educación medioambiental
 Educación infantil
 Educación Primaria. Propuesta para la elaboración de Unidades Didácticas:
 Innovación, Renovación y Reforma
 Introducción al desarrollo comunitario
 La psicomotricidad: una alternativa a la Reforma
 Elaboración de Unidades Didácticas como investigación en el aula
 Logos: un lenguaje para aprender. El ordenador en las matemáticas
 La voz: expresión de sí mismo
 La globalización: una opción para la profesionalización docente
 Sociología de la educación
 Braille y otras técnicas complementarias para ciegos y deficientes visuales
 Educar para la paz. Una propuesta posible
 Música y acción: la música y sus elementos desde el otro lado de la música
 Matemáticas útiles para todos/as
 Construcciones en papel

V Centenario y educación para el desarrollo: El Descubrimiento
Desarrollo comunitario basado en la escuela
Educación primaria: propuesta para la elaboración de unidades didácticas: El
desarrollo curricular en primaria
Escuela de padres: cómo fomentar la relación Escuela-Familia
Educación Medio-Ambiental: una experiencia práctica
Psicomotricidad: una alternativa para la Reforma
Diseño curricular de unidades didácticas
Coeducación
Logos: un lenguaje para aprender. El ordenador en las matemáticas/T
La voz: trabajo corporal y su reconocimiento
El interculturalismo
Educar para la paz. Una propuesta posible/T
Animación lectora/T
Música y acción: la música y sus elementos desde el otro lado de la música/T
Alternativa a los CEPs desde la óptica de los MRPs
Elementos para la elaboración de proyectos educativos de centro
Experiencias *racu*: técnicas de cerámica japonesa
Educación de personas adultas
La música en la Reforma
Difusión del folklore cubano

Aula -debate

El desarrollo de la LOGSE
El proyecto de centros
Escuela infantil
Modelos de formación del profesorado y CEPs
Los planteamientos básicos de una formación ecologista

XVI Escuela de Verano de Canarias¹

La Laguna, 7 al 11 de septiembre de 1993

Cursos y grupos de trabajo

- Escuela y desigualdades sociales en Canarias
- La formación del profesorado para la reconstrucción social. Panorama de los planes de formación permanente
- El curriculum crítico desde la práctica docente. Proyectos y materiales alternativos
- Grupo de Educación Infantil
- Grupo de Investigación-Acción en educación
- Grupo de Escuela y Familia
- Grupo de psicomotricidad
- Grupo de Ciencias Sociales
- Presentación del libro *Unidades didácticas e investigación en el aula*
- Debate de discusión de conclusiones
- Debate del Convenio de Colaboración con la Consejería de Educación

XVII Escuela de Verano de Canarias

Las Palmas, 12 al 15 de septiembre de 1994

Aulas-debate, Cursos, Grupos de trabajo y Talleres

- Cultura dentro y fuera de la escuela
- Realidad socioeconómica y cultural canaria
- ¿Qué cultura canaria en la escuela?
- Construcción de proyectos culturales de centro
- Cultura de los medios de comunicación y enseñanza
- El sentido de los temas transversales en los centros educativos
- El entorno social como recurso de transformación del centro
- El entorno natural como recurso de transformación del centro
- Transmisión y comunicación cultural en el entorno

¹ En esta EVC se cambia radicalmente la estructura de la escuela. En torno a los tres primeros temas: iniciados con ponencias sobre *Escuela y desigualdad*, *Formación y Curriculum crítico*, se estructura el debate en pequeños grupos que dura toda la mañana. Las tardes no se dedican a Talleres, como era tradicional, sino por grupos de trabajo para la creación de colectivos permanentes de Tamonante.

Formación profesional y empleo, ¿Qué hacer?
El curriculum oculto en los centros educativos
La alternativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica
La investigación-acción en la construcción de proyectos culturales de centro
Psicomotricidad: una reflexión sobre la práctica
Relación escuela-familia
Deportes alternativos
Juegos y creatividad
Juego teatral
Danzas del mundo
Danzas caribeñas
Tai-chi
Expresión plástica
Dinámica de grupos
Música inventable
La voz, expresión personal
Expresión y creatividad

XVIII Escuela de Verano de Canarias

La Laguna, 5 al 9 de septiembre de 1995

Aulas-debate, Grupos de trabajo y talleres

Alternativas a la educación en Canarias: sindicatos, MRP, Asociaciones de Padres y Madres
La política educativa que viene
La educación en Canarias: debate entre y con los Ex-consejeros y Consejero de educación de Canarias
Medios de comunicación en la Escuela (a)
Desarrollo de habilidades sociales
Por qué, quién, qué, cómo, para cuándo los Contenidos Canarios
Relación Escuela-Familia
Psicomotricidad, una reflexión sobre la práctica
El futuro de la FP en la LOGSE
Cómo detectar las necesidades educativas especiales
Práctica docente y pensamiento del profesor de Ciencias Sociales de Secundaria
La visión de la Historia de alumnado de Secundaria y su enseñanza

Medios de comunicación en la Escuela (b)
Desarrollo de la autoestima
Expresión y creatividad
Juegos y creatividad
Animación a la lectura
Taller de Tai-chí
Danzas del mundo
El clima del aula

II Jornadas de Primavera
Sur-Oeste de Tenerife, abril-mayo de 1990

Didácticas de las matemáticas en el Ciclo Inicial
Educación física
Métodos de lectoescritura natural de Freinet
Educación sexual
Juegos cooperativos
Cerámica
Cestería
Investigación del medio
Folklore en la escuela
Taller de arte en la escuela
Taller de Física
Psicomotricidad relacional
Aprendizaje operatorio de las ciencias naturales
Educación compensatoria
Fracciones y decimales en el Ciclo Medio
APAS
División y geometría en el Ciclo Medio
Ecología
La reforma educativa
El fracaso escolar y la Escuela Canaria

Ciclo de Educación sexual

*Colectivo "Mujer y Educación" (después "Harimaguada")
perteneciente al MRP "Tamonante"
INB "Viera y Clavijo", La Laguna*

Conocimiento de nuestro cuerpo. Higiene sexual
¿Qué entendemos por sexualidad? Sexualidad, familia y sociedad. La respuesta sexual humana
Sexualidad masculina, sexualidad femenina, sexualidad infantil, sexualidad adolescente, sexualidad senil
Contracepción. Embarazo y parto
Agresiones sexuales. Breve repaso a través de la historia
Conclusiones y balance del ciclo

I Jornadas de Educación Sexual en Canarias

*Colectivo Harimaguada de Tamonante
Santa Cruz de Tenerife, 11 al 14 de septiembre de 1986*

Ponencias

Sexualidad, salud y vida cotidiana
El enfoque psicosociológico de la sexualidad
Aspectos ideológicos de la sexualidad
Nuevos modelos pedagógicos en la educación sexual

Experiencias

Comportamientos y actitudes sexuales de los/las educadores/as
Las concepciones infantiles y juveniles sobre sexualidad: consecuencias psicopedagógicas para la educación sexual
Experiencia a cargo de miembros del Colegio de Psicólogos de Tenerife
Una experiencia de educación sexual en FP
"Harimaguada": programa de educación sexual en la escuela
Experiencia a cargo del Equipo de Sexualidad del Área de Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Barcelona
Educación sexual en Euskadi
Experiencia del Centro de Planificación Familiar de Sanidad de Santa Cruz de Tenerife

Mesas Redondas

La educación sexual en Canarias
Evaluación de la educación sexual
Exposición de material de educación sexual

Jornadas de Educación Sexual y Salud

Programa Harimaguada

Santa Cruz de Tenerife, 4 al 6 de octubre de 1990

La Educación sexual en Europa. Desarrollo, Evaluación y Perspectivas
Educación sexual y SIDA
Presentación de diversas experiencias, estudios e investigaciones en torno a la
Educación Sexual
El teléfono de información sexual para jóvenes, una alternativa de los centros
de orientación familiar
Presentación de video: "Jóvenes y anticoncepción" y cuadernos de trabajo
Educación sexual y abusos sexuales: vías de actuación
Educación sexual y coeducación: dos conceptos íntimamente relacionados
Educación sexual y curriculum escolar, diversas fórmulas de inclusión
Vínculos afectivos. Salud y educación sexual
Exposición de material de educación sexual

Jornadas: "Orientándonos hacia la Coeducación"

Colectivo Harimaguada

La Laguna, 30 de marzo al 1 de abril de

Ponencias

Elementos para una orientación no sexista
La construcción psicolingüística de los prejuicios sexistas
Alternativa para una educación física no sexista

Jornadas: "Sexualidad y deficiencia"

Colectivo Harimaguada

Centro de E.E. Hermano Pedro, 29 de marzo al 2 de abril, 12 y 13 de abril

Sexualidad, afectividad y deficiencia: una aproximación integradora
Teoría y realidad de la vida sexual de las personas con deficiencia mental
Sexualidad y deficiencia visual
Sexualidad y deficiencias físicas
Mesa redonda: "Su sexualidad no es especial"
Experiencia del Centro ocupacional Juan de Austria de Madrid
Sexualidad y deficiencia: orientaciones educativas

Coeducación y Reforma

Colectivo Harimaguada

La Laguna, 22 y 23 de septiembre

La escuela mixta no es coeducativa
Análisis de la Reforma desde una óptica coeducativa
Proyecto de video coeducativo
Experiencias coeducativas desarrolladas desde las diferentes áreas curriculares
Presentación de las conclusiones del análisis de la reforma realizado por los diferentes grupos
La coeducación, una alternativa a construir

Técnicas y dinámica de grupos en la Educación Sexual con Jóvenes

Colectivos Harimaguada e ICAS

La Laguna, 1994(?)

Comprensión de la sexualidad
El proceso de la educación sexual
Modelos de Educación sexual
Canales de socialización y sexualidad

- La Evolución de la sexualidad. Características de la adolescencia y de la juventud
 Técnicas para determinar intereses sexuales en los jóvenes. Algunas posturas metodológicas
 Formación de los promotores de educación sexual para el trabajo con jóvenes
 La información como premisa para la sensibilización
 La educación popular y la formación de promotores juveniles en la educación sexual
 Papel del profesor en la formación de promotores
 La familia como promotora natural
 Una experiencia de formación de promotores a compartir
 Realización de técnicas
 (Total actividades autónomas de Harimaguada: 57)

I Jornadas de Estudio sobre Integración Escolar en Canarias,

*Colectivo de Educación Especial de "Tamonante"
 La Orotava, 22-25 de mayo de 1984(?)*

Mesas de debate

- Problemática de los Talleres Ocupacionales. Introducción al estudio del Taller en la Escuela
 Naturaleza del Diagnóstico Psicopedagógico, Programas de desarrollo Individual y Seguimiento
 Organización y Dinámica de Aula de Educación Especial
 Las Centros Específicos. Situación actual y perspectivas de futuro
 Proyecto de ley de Integración Escolar para Canarias. Alternativas y Compromisos

Ponencias

- Situación actual de la integración escolar. Balance, problemas y perspectivas.
 Aceptación social de la integración escolar. Resultados de una investigación.
 La educación sexual en el niño y niña deficientes
 Problemática de la integración de niños sordos
 Problemática de la integración del niño invidente

El aspecto psicomotor en los deficientes sensoriales
El juego psicomotor, factor de integración social
El MRP ante la integración escolar

Experiencias

Programación educativa en el CP "Manuel de Falla" (La Orotava)
Integración en la primera infancia. Experiencia de una guardería (Santa Úrsula. Tenerife)
Las Escuelas Infantiles en el Norte de Italia. Experiencia de integración temprana.

Homenaje a J. Piaget

Semana de Estudios sobre Piaget

La Laguna y Las Palmas, 4 y 6 de febrero de 1987

Visión general de la teoría psicopedagógica de Jean Piaget (TF)
Repercusión del conocimiento psicológico del niño en la enseñanza de la ciencias naturales y sociales (TF)
Visión general de la teoría psicopedagógica de Jean Piaget (LP)
Repercusión del conocimiento psicológico del niño en la enseñanza de la ciencias naturales y sociales (LP)

Semana del Libro

Tamonante & CEP de Las Palmas

Las Palmas, 17-21 abril, 1989

Una experiencia de lengua y literatura basada en autores canarios. Marcial Franco
Aspectos de la literatura infantil
Los libros y la educación
Poesía conocimiento. Poesía comunicación
Recital de poesía: Homenaje a Millares Sall

Escuela de Verano de las RASD.

Hammada (Argelia),

20 de julio al 10 de agosto de 1991 (participación)

Animación socio-cultural
La voz y la expresión oral
Juegos cooperativos
Seminario sobre la reforma
Metodología de los espacios educativos
Organización del aula en Preescolar y Ciclo Inicial
Contenidos en la Primaria

Jornadas de Educación de Personas Adultas

Colectivo de Educación de Personas Adultas de "Tamonante"

La Laguna, 19 y 20 de mayo de 1995

La situación de la Educación de Adultos, modelos y perspectivas
La Educación de Adultos en la CCAA de Valencia
La Educación de Adultos en el Territorio MEC
La Educación de Adultos en la CCAA de Andalucía
La Educación de Adultos en la CCAA de Canarias
Mesa redonda sobre Educación de Adultos

Escuela de Invierno

La Laguna, 10 y 11 de marzo de 1995

Cambio en la modernidad: política neoliberal y mercado educativo
Discusión y debate
Informe de los Colectivos de Tamonante y debate sobre el MRP
Debate del diseño de la XVIII Escuela de Verano de Canarias

*Otras actividades*²

- Concurso de cuentos "Acerina" (1990): promovido por el Colectivo Harimaguada³
- Concurso de cuentos "Mararía" (1991): promovido por el Colectivo Harimaguada
- Concurso de cuentos "Tamonante" (1992): promovido por el Colectivo Harimaguada
- Concurso de cuentos "Moneiba" (1993): promovido por el Colectivo Harimaguada
- Concurso de cuentos "Tara" (1994): promovido por el Colectivo Harimaguada
- Concurso de cuentos "Iballa" (1995): promovido por el Colectivo Harimaguada
- Creación y mantenimiento del Centro de Documentación y Asesoramiento en Educación Afectivo-sexual y Coeducación: actividad promovida por el Colectivo Harimaguada
- Encuentros de Harimaguada
- Jornadas de Tejina sobre formación del profesorado
- Jornadas de las Palmas: La retórica sobre la calidad de la enseñanza
- Curso "Contenidos y metodología de la educación sexual". Impartido por F. Barragán 22-30 de abril de 1982.
- Encuentros de Educación. Fuerteventura, 26, 27 y 28 noviembre de 1983?. En colaboración con el ICE de la Universidad Politécnica de Las Palmas y distintos colectivos de Tamonante
- Encuentros de Educación. Lanzarote, 26, 27 y 28 enero de 1984?. En colaboración con el ICE de la Universidad Politécnica de Las Palmas y distintos colectivos de Tamonante (1983)
- II Jornadas de Educación especial

² De las actividades que aparecen es este apartado no he encontrado el programa. Por lo tanto sólo aparece el nombre genérico de la actividad y en el menor de los casos, el sitio en el que se celebró y la fecha. Se de su existencia por referencias documentales u orales.

³ El desarrollo de esta actividad suponía no sólo la planificación, edición y difusión de la convocatoria, sino un conjunto de actividades que iban desde la designación de un jurado que estudiaba y emitía su fallo sobre los materiales remitidos en cada una de sus tres modalidades (infantil, juvenil y adulta), hasta la edición de los cuentos premiados y la elaboración de una guía de trabajo. El lema genérico fue siempre el de "Cuentos para la igualdad" y pretendía la creación de *otra* literatura, para contribuir a generar en las escuelas una cultura coeducativa.

- Curso "Psicología Genética y Diagnóstico Operatorio. En colaboración con el Departamento de Didáctica de la Universidad de La Laguna. 11-15 de noviembre 1985.
- I Encuentro de Preescolar-Ciclo Inicial
- I Encuentro sobre Jornada Escolar
- Jornadas de Primavera de Lanzarote, 17-21 abril, 1989
- Jornadas de Primavera de La Gomera, 1989
- Jornadas de Primavera de La Palma, 1989
- Jornadas de Primavera del Suroeste de Tenerife, 1989
- Curso de Introducción a la Informática, celebrado en Las Palmas de Gran Canaria del 15 al 20 de enero de 1990.
- Encuentro sobre Escuelas de Verano. Las Palmas de Gran Canaria, 26 y 27 de enero de 1990 (Salón de Actos del Edificio de usos múltiples).
- II Jornadas de Primavera de La Palma. Abril-Mayo de 1990
- II Jornadas de Primavera de Lanzarote . Abril-Mayo de 1990
- II Jornadas de Primavera Sur de Tenerife. Abril-Mayo de 1990
- II Jornadas de Primavera Gomera. Abril-Mayo de 1990
- I Congreso del MRP Tamonante. Las Palmas de Gran Canaria, 6 y 7 de diciembre, 1991. Desglosar en Ponencias.....
- Jornadas de trabajo sobre formación del profesorado y CEPs. Tejina, 25 de abril, 1992
- Jornadas de trabajo sobre Escuelas de Verano de Canarias. La Laguna, 17 octubre de 1992
- La Educación sexual en el desarrollo de la comunidad. Harimaguada e Instituto Canario de Animación Social de 4 a 8 de la tarde del 22 al 25 de noviembre de 1993.
- Jornadas sobre formación del Profesorado de Canarias, a realizar en al curso 1993-94.
- Seminario de Cartografía, a realizar en al curso 1993-94. .
- Curso sobre *Las crisis económicas*, a realizar en al curso 1993-94.
- Curso "Prácticas sencillas de laboratorio", a realizar en al curso 1993-94.
- "Seminario de formación psicomotriz", a realizar en al curso 1993-94.
- "Jornadas trimestrales del MRP Tamonante", a realizar en al curso 1993-94.

APÉNDICES: 56

DECÁLOGO PARA HACER BUENOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO

Con cierta perplejidad el profesorado contempla en la actualidad la profusa aparición de siglas que conforman la nueva jerga de la Reforma educativa: DCB, DCC, PEC, PCC, RRI, PCA, PGA*, son algunas de ellas. Parece que este tipo de requilorios forma parte del destino ineluctable de toda reforma. Entre todos tendremos que hacer un gran esfuerzo para que propuestas que en sí pueden ser positivas no queden en meros cambios nominales, o en ritos externos que no cambian la realidad de las prácticas educativas. La Administración debería limar tanto esnobismo terminológico que choca, en ocasiones, frontalmente con la cultura de los centros, simplemente para que a la vuelta de la esquina no nos encontremos con que no ha cambiado nada y que sólo se ha introducido la nueva barbarie que al "recreo" denomina "segmento de ocio", y poco más.

La Consejería de Educación de Canarias promueve, con cierta impaciencia, en los centros educativos del Archipiélago, la realización de una de las iniciativas quizá más emblemáticas de la Reforma: la elaboración de los proyectos curriculares de centro (PCC). Este acontecimiento no debería pasar desapercibido sino generar un debate sobre su sentido y sobre la adecuación de las medidas administrativas que se arbitran para ponerlo en práctica.

Desde el Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante", como organización autónoma del profesorado en las Islas, quisiéramos hacer algunas consideraciones sobre el fondo y la forma de tal medida.

Paradójicamente el proceso de Reforma, que comenzó en año 1983, no ha conseguido la "movilización" progresiva del profesorado, ni de otros sectores sociales. La implantación de la Reforma transcurre hoy entre la indiferencia, el desinterés y la falta de alternativas. Para colmo de desdichas, la Reforma se está poniendo en marcha en plena recesión económica. Nosotros lamentamos esta situación y lamentamos, también, la pobreza del debate público sobre los problemas educativos, sobre la situación de la educación en Canarias y el debate crítico sobre el desarrollo y los principios que promueve y subyacen a la misma Reforma.

Es, precisamente, desde posiciones críticas con respecto a la educación, desde donde hacemos un llamamiento al profesorado para que se organice y fomente la reflexión, en voz alta, sobre el cúmulo de problemas y propuestas que afectan a la educación en nuestra tierra. Desde esta perspectiva nos parece conveniente la discusión en torno a la elaboración de los proyectos curriculares, pues es una iniciativa que plantea nuevamente viejas cuestiones y viejos compromisos para el profesorado y para la Administración.

La elaboración de los proyectos curriculares no es una actividad burocrática, al margen de los problemas reales que tienen el profesorado y las comunidades educativas. Aunque no ignoramos que es un requerimiento administrativo lleno de connotaciones simbólicas de poder y, por supuesto, somos conscientes de la particular habilidad que la Administración tiene para arruinar propuestas objetivamente interesantes utilizando, por ejemplo, estrategias coactivas para su difusión. Los proyectos curriculares deberían ser el fruto del esfuerzo colectivo y el fruto de un ejercicio de responsabilidad. Así mismo, debería ser un ejercicio de afirmación de la autonomía de las comunidades educativas por transformar y mejorar la enseñanza.

¿Qué proponemos al profesorado para su elaboración?:

1. Que puede ser una ocasión para que todo el profesorado discuta sobre el sentido que tiene la cultura que se imparte en nuestros centros y su adecuación a las necesidades de nuestros alumnos; sobre el tipo de experiencias que debe promover la institución escolar; sobre las condiciones organizativas en las que se desarrolla e, incluso, sobre las limitaciones políticas en las que se desenvuelve nuestra acción. Debería ser una ocasión para examinar todas las dimensiones que afectan a la vida de los centros. No hay que perder de vista que las cuestiones curriculares, organizativas y formativas, didácticas, en general, se dan en un contexto condicionado por cuestiones socio-políticas. Todo forma parte del currículum, desde nuestras intenciones hasta nuestra experiencia.

2. Que esta tarea debemos entenderla como un proceso necesariamente inconcluso. Que tiene, por lo tanto, carácter recurrente y que como tal debe hacernos entrar en un proceso de revisión permanente de lo que hacemos. La planificación no es un momento, ni algo que se hace en septiembre u octubre, al principio del año escolar. Por lo tanto, se trata de introducir mecanismos de autoevaluación que busquen la regeneración del tejido escolar y esto ha de ser un proceso permanente, necesariamente lento y parsimonioso.

3. Considerarlo como una tarea abierta que no sólo se proyecta sobre el futuro, sino como una actividad que nos ayuda a discernir los aciertos y desaciertos de la pequeña historia de cada centro e indagar sobre las causas que repercuten en las prácticas presentes. Aún estando abiertos a todas las propuestas, no debemos caer en la trampa de pensar que los PCC son algo radicalmente distinto a lo que constituye la tareas de planificación a la que estamos habituados. Tampoco debemos pensar que es un problema exclusivamente de procedimiento y que, por lo tanto, existe en algún lugar ignoto una "fórmula mágica" que nos diga cómo hacerlo. Tal fórmula no existe y muchas de las propuestas que se venden hoy están hechas por personas que en su vida han planificado ni vivido la enseñanza desde dentro. El PCC puede ser una ocasión para discutir algo mucho más importante, el sentido que tiene la enseñanza que impartimos, el sentido que tiene la propia planificación, por qué estamos donde estamos, qué cosas podemos hacer juntos para cambiar... La elaboración del PCC no es básicamente una actividad técnica, sino una actividad creativa, fruto de la reflexión colectiva. No existe nada más penoso que esas recetas que circulan con profusión y que mutilan la capacidad crítica del profesorado.

4. La distinción entre proyecto curricular, proyecto educativo y demás, es absolutamente inconsistente. No tiene base científica ninguna. La fragmentación del proceso de planificación en pequeños tramos -PCC, PEC, PGA o RRI- no es más que una concesión administrativa al corporativismo. Nosotros defendemos que, si hay condiciones, la planificación debe ser el fruto de la colaboración y la negociación entre profesorado, padres y madres, y alumnado. Por lo tanto, todo este proceso debería ser una ocasión para renovar el esfuerzo colectivo por colaborar entre los diversos estamentos que componen el centro y entre los diversos agentes que en él intervienen. Hay que buscar fórmulas creativas para colaborar con las familias e implicar también al alumnado. Puede ser una ocasión para reconstruir el carácter social y colaborativo de la vida de los centros. Enraizar los centros en las comunidades locales, romper los muros de la escuela. Si la sociedad civil siente como suya la educación, la fuerza de los que luchan por profundizar en su democratización y transformación adquirirá una nueva dimensión.

Pero esta tarea es imposible si no existe un clima de colaboración entre el profesorado para superar el aislamiento y el individualismo que conducen necesariamente al fracaso y a la frustración profesional y a la segregación de las escuelas del contexto social; puede ser, pues, un instrumento que nos ayude a profundizar en los aspectos democráticos y participativos de la educación. Lograr esto sabemos que no es fácil. Requiere tener una conciencia clara, un alto nivel de compromiso con la educación y recorrer un largo camino.

5. Somos conscientes que al hablar de los centros en general cometemos una cierta injusticia: no todos los centros son iguales, ni se encuentran en la misma situación. Si por algo se caracteriza el panorama de nuestra educación pública, es por la absoluta diversidad, por la peculiaridad de cada una de las situaciones. Defendemos, por tanto, el carácter peculiar y único que cada proyecto debe tener, recogiendo de forma diferenciada las características del contexto en el que se va a desarrollar. Cada centro debe definir y dirigir este proceso, desde el propio lugar de trabajo y desde su propia experiencia.

¿Qué le pedimos a la Administración?

1. Le pedimos, en primer lugar, paciencia. Que haga un esfuerzo por comprender la complejidad de los procesos de planificación; que los centros educativos no son máquinas, ni mecanismos de relojería, sino organizaciones integradas por personas necesariamente complicadas. Que entienda que los cambios, para ser duraderos, necesitan ritmos lentos. Que abandone la urgencia, la prisa por que los centros hagan el PCC o el PEC o los RRI o los PGA a fecha fija. Su misión no es impartir doctrina, encorsetar, sino apoyar con sabiduría y paciencia un proceso del que la Administración no es la protagonista. Su función es el de colaborar, asumiendo un papel básico, pero secundario.

2. Le pedimos que confíe en el profesorado, en el alumnado, en los padres y madres. Que no se sume a ninguna campaña de linchamiento moral de la enseñanza pública. Que prescinda del afán por reflejar en normas, circulares, y en toda esa serie de "tiquismiquis", que tanta tradición tienen en nuestra administración. No hacerlo significa desvirtuar, vaciar de contenido y empobrecer procesos que son difícilmente comprensibles desde una perspectiva reglamentarista. Implica, así mismo, el corresponsabilizar al profesorado y al resto de los sectores educativos, no sólo en la ejecución de las decisiones administrativas, sino dar cauces para participar en la deliberación y en la toma de decisiones. Este es el talón de Aquiles de las reformas. Existe una relación directa entre la cantidad de normas y de mecanismos para regular la desconfianza y la cantidad y calidad de la participación.

3. Le pedimos coherencia. Coherencia en el conjunto de medidas que directa o indirectamente están relacionadas con la mejora escolar. Uno de los males que mina la credibilidad de las políticas educativas es la fragmentación, la superposición y la improvisación de las decisiones y estrategias que desarrolla. Su carácter, muchas veces, contradictorio. Por ejemplo, la apuesta porque sea la Inspección la

que difunda, apoye y promueva los DCC en los centros no deja de ser una apuesta arriesgada, en el sentido de que la Inspección es una institución inevitablemente ligada a los aspectos de control administrativo y esto imprime un sesgo claramente negativo a todas sus propuestas aunque actúe con talante dialogante. O ¿cómo se puede conciliar una política de formación permanente que prima el individualismo, segregando al profesorado de sus centros para que asistan a Seminarios Permanentes, a cursos de ACD, o a Grupos Estables y a continuación pedirles que realicen los PCC que implica un elevado nivel de trabajo colaborativo? La política de formación debe ser coherente con el resto de políticas educativas tanto en su filosofía, en sus principios, como en las estrategias que promueve. ¿Cómo se puede separar la política de personal y la política de restricción del gasto, con la consiguiente congelación de plantillas, y exigir nuevas tareas al profesorado en su horario lectivo? Promover la elaboración de los diseños curriculares supone simultáneamente crear las condiciones para que estas tareas se puedan realizar. Es decir, desarrollar políticas educativas que se basen en el principio de coherencia.

4. Otra de nuestras peticiones es que abandone las posiciones de corte tecnocrático o neotecnocrático. La manifestación, muchas veces sutil, de este tipo de postura impregna y se manifiesta en multitud de aspectos de su política educativa: cuando está más preocupada por la obtención de un producto -los PCC- que por la riqueza del proceso que puede llevar o no a la elaboración de esos PCC; se pone en evidencia cuando, de hecho, trata al profesorado como ejecutor obediente de directrices administrativas y no como un interlocutor; cuando las reformas son meras adecuaciones al mercado laboral; cuando siguen basándose en la filosofía del mérito y el control; o cuando es incapaz de comprender que el tiempo de los profesores es distinto del tiempo de la Administración...

5. Dar poder a los centros. Quisiéramos, finalmente, recordar que el discurso sobre la autonomía de los centros es un discurso ambiguo en el contexto de las reformas de corte liberal, como la presente. La Administración habla de autonomía para responsabilizar públicamente al profesorado en época de vacas flacas. Para nosotros la autonomía tiene un contenido distinto. Es participación democrática no sólo en la ejecución de las decisiones de política educativa -que es lo que ocurre en la actualidad- sino participación en la deliberación y en la toma de decisiones. Para nosotros hay un aspecto clave cual es el control sobre los procesos de cambio. Esto es lo que está en juego cuando nos tomamos en serio la elaboración de proyectos educativos o curriculares. Muchos de los documentos que elabora la Consejería comienzan con frases como esta: "desde la convicción de que el profesorado es una pieza clave en la Renovación de las Enseñanzas...", etc. Si eso no se traduce

en participación y en transferencia de poder de los que lo tienen a los centros, al profesorado, a los padres y madres, al alumnado, en definitiva a las comunidades locales, está claro que hablamos de conceptos de autonomía diferentes. Y sin generar tradiciones de autonomía parece muy difícil que se puedan abordar procesos reales de transformación del sistema educativo. Hacerlo, y hacerlo con valentía es responsabilidad de la Administración y de los poderes públicos.

Secretariado
del
Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante"

La Laguna, marzo de 1993.

* DCB, Diseños Curriculares Base; DCC, Diseños Curriculares de Canarias; PEC, Proyecto Educativo de Centro; PCC, Proyecto Curricular de Centro; RRI, Reglamento de Régimen Interior; PCA, Proyecto Curricular de Aula ; PGA, Plan General Anual. Este documento fue publicado íntegramente en la prensa local por el MRP Tamonante. Ver *La Gaceta de Canarias*, 26 3 93, *Campus*, II.

APÉNDICE: 57

Documentos:

“UNA VISIÓN CRÍTICA DE LA REFORMA”

Cuenca, 9 de mayo de 1993¹

Durante los días 6, 7 y 8 del mes de mayo, un grupo de profesoras y profesores del Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) "Tamonante", de Tenerife y Las Palmas, hemos participado en XIV Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica celebrado en la ciudad de Cuenca. En él ha participado también más de un centenar de miembros de MRPs procedentes de todas las comunidades autónomas, para debatir cuestiones relativas a la educación. Uno de los temas centrales fue la revisión del desarrollo de la Reforma. El interés del documento radica en que es difícil encontrar textos hechos por el propio profesorado que ha estado comprometido seriamente con la transformación de la enseñanza en nuestro país, desde distintas sensibilidades y experiencias, tanto territoriales como ideológicas. En su elaboración ha participado profesorado vascos, catalán, gallego, canario, valenciano, castellano manchego y leonés, balear, andaluz, cántabro y extremeño. Por esta razón nos parece interesante dar a conocer el documento que recoge las conclusiones de este debate.

"El análisis de las repercusiones de la Reforma en el desarrollo del curriculum en los centros, nos conduce a las siguientes reflexiones:

1. El proceso promovido por las distintas administraciones se ha dirigido, fundamentalmente en los centros de Primaria, a la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro (PCC). Se observa una subordinación de este proceso de elaboración - incluyendo también otros existentes previamente en los centros- a las propuestas de la Administración. Como consecuencia, se siguen pautas mecanicistas en su diseño, provocando dinámicas basadas más en la lectura y traducción de los documentos oficiales, que en actividades de reflexión previa.

1. Este documento fue publicado íntegramente en la prensa local por el MRP Tamonante. Ver *La Gaceta de Canarias*, 28 5 93, *Campus*, II.

Tras el esfuerzo realizado, las tareas del profesorado no adquieren una mejora cualitativa, sino a menudo una devaluación burocratizadora. Como resultado aparece escepticismo y cierta desilusión respecto al proceso de desarrollo de la Reforma del curriculum.

2. Se constata, pues, un malestar docente en relación con el desarrollo curricular, en el que influyen, entre otros factores los siguientes:

- * La coincidencia con un período de readaptación de plantillas (nuevo mapa escolar), durante el cual no se han definido claramente los criterios de adscripción del profesorado a los centros. La inseguridad resultante de las plantillas dificulta el desarrollo de dinámicas colectivas en los centros.

- * La existencia de obstáculos para el correcto desarrollo del PCC, como: falta de tiempo para el trabajo colectivo; deficiencias en la formación del profesorado; excesiva e injustificada presión de la Administración para acabar los PCC en un plazo fijo (más o menos corto según las comunidades).

3. Quizás parte de la confusión actualmente detectada entre el profesorado es una consecuencia inevitable de una primera etapa de un proceso de cambio, con la incorporación de nuevos conceptos, replanteamiento del trabajo docente, apertura de nuevas dinámicas de trabajo en equipo, etc. Esto no es necesariamente negativo. Al contrario, parece positivo que en los centros educativos se planteen tareas de definición colectiva en torno al curriculum.

Sin embargo se constatan circunstancias insatisfactorias (en buena medida ocasionadas por el modo en que las administraciones están forzando la redacción de los PCC), entre las cuales destacamos:

- * La insuficiencia de los debates en torno a los cambios en las estructuras organizativas que una nueva concepción del desarrollo del curriculum exige.

- * Insuficiencias, también, de los debates sobre cuáles son las concepciones de enseñanza-aprendizaje que deben fundamentar y orientar nuestra práctica docente.

- * Se ha ignorado, como punto de partida, el análisis de la práctica real de los centros, con sus deficiencias y/o avances, por lo que no se han tomado en cuenta anteriores experiencias de renovación legítimas y defendibles.

- * Se asumen concepciones del desarrollo del curriculum como un acto formalista y burocrático.

- * El enfrentarse a tareas nuevas con plazos temporales definidos desde fuera de los centros, sin tener en cuenta las posibilidades y recursos reales con que se cuenta, ni la situación de reflexión en que se encuentra la comunidad educativa (véase lo dicho más arriba sobre la elaboración del PCC), ha producido ciertos niveles de angustia en sectores del profesorado.

* La diferenciación formal entre Proyecto Educativo de Centro (PEC) y PCC, o de los "niveles de concreción", u otras de semejante carácter, ha introducido un lenguaje tecnicista y un tipo de discurso desligado de la práctica de transformación diaria del centro.

* Provocar las homogeneización de los ritmos y las estrategias colectivas, acelerándolas excesivamente y en función de criterios impuestos desde fuera aumenta el grado de confusión y es contraproducente para la renovación pedagógica. Esto es lo que ha sucedido, por ejemplo, en ciertos centros de "implantación anticipada", en los que este tipo de exigencias formales ha roto con procesos de experimentación e innovación previos.

4. Los MRPs entendemos que, antes de iniciar el PCC, es preciso clarificar "cuestiones de fondo" y no desligar su elaboración de la del PEC, aclarar las ideas previas sobre la oferta cultural de centro, y valorar las experiencias anteriores desarrolladas en el mismo.

Abogamos, pues, por la autonomía de los centros en la elaboración del PCC, sin que esto quiera decir que eludamos el compromiso de esa elaboración, que debe plasmarse en una planificación rigurosa. Creemos que los centros deben empezar a trabajar a partir de la práctica docente actual, valorando las dinámicas ya existentes. El PCC, en consecuencia, debe ser el resultado de un continuo proceso de reflexión colectiva inserto en la vida real de las aulas, y no un mero expediente formal.

Es preciso que los MRPs nos manifestemos en contra de las presiones de la administración-inspección dirigidas a imponer unos plazos y un determinado modelo de PCC. Esta dinámica, por otra parte, puede crear una falsa imagen de "retraso" de los centros públicos frente a los concertados que hay que evitar.

5. Las intervenciones de agentes externos al centro han de estar orientadas por objetivos de dinamización y asesoría ligados a la realidad y necesidades del profesorado y, en general, de los centros, adoptando un carácter menos tecnicista y menos burocráticamente dependiente de los planes de la Administración. Nos preocupa que los asesores tiendan a consolidarse como una "nueva clase docente" y rechazamos las dinámicas de dependencia en la intervención de los "expertos" que se está generando en ciertos centros educativos.

También entre el profesorado se advierten posturas inmovilistas y actitudes de inhibición que creemos que es necesario contrarrestar. El debate y la reflexión en los centros debería favorecer la explicitación de los conflictos y la resolución de los mismos mediante el desarrollo de procesos de consenso fundados en las prácticas efectivamente existentes.

Apostamos, finalmente, por una formación continua del profesorado que nazca de las demandas colectivas de los propios docentes y las comunidades educativas. En este sentido consideramos que urge profundizar en la elaboración, por parte de los MRPs, de un modelo autónomo de formación del profesorado que asuma sin complejos de inferioridad la prolongada tradición de las Escuelas de Verano, grupos de trabajo, encuentros pedagógicos de intercambio de experiencias, etc., que forman parte de una historia de la que legítimamente podemos estar orgullosos, y que reservó siempre a los docentes su imprescindible protagonismo.

Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica

APÉNDICE: 58

Documento:

«SALUDO DEL MRP TAMONANTE EN EL XV ENCUENTRO ESTATAL DE MRPS»

*Puerto de la Cruz (Tenerife), 13 de mayo de 1994,
por
Mary Bolaños*

Compañeras, compañeros:

En primer lugar, reciban la bienvenida y un fuerte abrazo en nombre del Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante". Comenzamos hoy el XV Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. Y lo hacemos en unas coordenadas políticas y sociales muy diferentes de las existentes cuando dábamos nuestros primeros pasos y ya nuestras propuestas estaban llenas de consignas en defensa de la escuela pública, de la libertad, de la solidaridad... de la felicidad. Hoy, después de tantos años, seguimos abanderando estos valores:

- * Porque la sociedad en la que vivimos se ha quedado en una democracia formal, muy alejada de estos objetivos.
- * Porque se habla mucho de libertad, pero ésta es sólo entendida como toma de decisiones triviales e individuales, como posibilidad de consumir este o aquel producto.
- * Porque el éxito y la felicidad se identifican con el triunfo, la competencia, la obtención de dinero fácil y rápido.
- * Porque la sociedad supuestamente avanzada en que nos ha tocado vivir se nos presenta como la única opción posible de democracia, ocultándose las raíces de la creciente desigualdad estructural, de la existencia cada vez mayor de

bolsas de pobreza, de la sobreexplotación de sectores marginales, de la potenciación del racismo y la insolidaridad, del deterioro de la calidad de vida...

Seguimos defendiendo estos valores:

- * Porque la propaganda ideológica del poder nos intenta transmitir como irremediable una crisis económica, ante la cual se supone que todas las personas debemos hacer un esfuerzo para superarla, pero que en la práctica pretenden que paguemos los sectores más desfavorecidos.
- * Porque en su democracia formal, la persona ha pasado a ser un sujeto protagonista de la historia a ser un claro objeto respecto a los grandes temas económicos, sociales y políticos.
- * Y porque un elemento crucial en la configuración de esta realidad ha sido la creciente desvalorización del compromiso social y de la ética frente al éxito individual en la sociedad, la separación tajante de la esfera personal, profesional y socio-política.

Esta situación ha llevado consigo a una crisis de participación, de pérdida de poder de la sociedad civil, y por supuesto, del profesorado y de la comunidad educativa, que progresivamente hemos visto perder nuestra capacidad para autodeterminarnos sobre aquellos aspectos que nos afectan. La política educativa se decide fuera de las aulas, el Estado se presenta como el único que está legitimado para representar los intereses generales de la sociedad, siendo esta visión acorde con la progresiva implantación de un modelo económico y político de corte neoliberal que está teniendo claras repercusiones en los terrenos sociales y educativos.

Las contradicciones internas del discurso de la Reforma educativa son cada vez más evidentes. Bajo una apariencia de grandes cambios, su objetivo se desvela como la mejora del control del sistema escolar y su adaptación a nuevas necesidades, a sus intereses económicos, a una estructura social desigual, en la cual cada persona obtendrá su lugar en función de la inversión que haga. Paulatinamente queda a la luz una Reforma en la que se subrayan exclusivamente los aspectos técnicos de la docencia que han de ser ajenos a cualquier connotación de tipo político, presentándose la escuela como una institución neutra, cuyas actuaciones deben estar presididas por una pluralidad, que deja al alumnado sometido, mediante un bombardeo estudiado y preciso, a la ideología dominante que difunde la falsa idea de que podemos pensar libremente al margen de las condiciones económicas, sociales, políticas e ideológicas a las que estamos sometidas. Una Reforma en la que se transmite una visión enorme-

mente simplificadas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que se plantea con determinadas técnicas, cualquier persona puede aprender aquello que se le enseñe, puesto que se da por hecho que no existen obstáculos estructurales, ni injusticias sociales... que determinen los logros obtenidos.

Sin embargo todas y todos somos conscientes de que la sociedad no constituye un bloque monolítico y que la escuela no es un simple reflejo de la sociedad y de las relaciones sociales que produce. No es algo dado e inamovible. Es un espacio social donde se producen conflictos y contradicciones. Y es posible y necesario actuar en ella y sobre ella. A partir de sus múltiples contradicciones hemos de poner en juego nuestra resistencia, nuestra lucha ideológica contra las ideas hegemónicas. En los actuales momentos, nuestro compromiso individual y colectivo, nuestra acción organizada, la labor transformadora del día a día, de la realidad sobre la que actuamos, el trabajo por el logro de mayor libertad y autocontrol, de decisión y participación... adquieren especial importancia.

Por todo ello, comenzamos este XV Encuentro reafirmando nuestra definición como grupos críticos, como movimientos social, que trabajamos:

- * Desde el compromiso político, oponiéndonos a la política neoliberal que se nos está imponiendo, a que la salida de su crisis suponga un aumento de la desigualdad social, con el consiguiente deterioro de la calidad de vida y trabajando en pro de una sociedad más justa e igualitaria.
- * Desde la defensa de nuestra autonomía, apostando por la democratización del sistema educativo y confluyendo con otros movimientos sociales por la transformación liberadora de la escuela y la sociedad.
- * Desde nuestra apuesta por la escuela pública y popular, considerando la actividad educativa como una acción claramente ideológica y política, que ha de desarrollarse desde una perspectiva de apoyo a las clases populares y a los grupos desfavorecidos y oponiéndonos a los sistemas explícitos y encubiertos de selectividad, que constituyen claros mecanismos de discriminación social y económica.
- * Desde la integración de la práctica y la teoría educativa, apostando por la defensa del trabajo docente, por la mejora de las condiciones de trabajo, combatiendo la carrera docente competitiva y jerarquizante. Por la consolidación de un profesorado que se interrogue no sólo sobre su práctica educativa, sino sobre la misma esencia de las decisiones políticas que afectan a la escuela y a

la sociedad, por una acción consciente del profesorado crítico, emancipador, transformador... que provoque un verdadero cambio educativo.

- * Finamente, desde el trabajo cooperativo, profundizando en la incorporación de la democracia y el debate ideológico en la escuela y por la ruptura de la falsa neutralidad de esta.

Comenzamos este XV Encuentro con el objetivo de que estos días de debate supongan un paso más en la clarificación:

- * De las estrategias que hemos de utilizar para convertir una Reforma educativa, que en principio fue hipotéticamente transformadora y en su desarrollo está teniendo un claro enfoque tecnocrático, en nuestra propia Reforma.
- * De las estrategias que nos permitan el avance en el intercambio de nuestras experiencias y opiniones con otros colectivos que se sitúan en nuestra misma línea.
- * De las estrategias que hemos de desarrollar para continuar nuestra tarea por una escuela y una sociedad más libre, más justa y verdaderamente democrática.

En este sentido, me gustaría acabar resaltando la importancia que hoy adquiere la presencia de deseos, sueños y utopías que guíen nuestra labor y que nos permitan enfrentarnos al día a día; y la existencia de personas que lo permitan.

Nada mejor para ello que algunos versos del poema *Los portadores de sueños* de Gioconda Belli:

*En todas las profecías
está escrita la destrucción del mundo*

*Todas la profecías cuentan
que el ser humano creará su propia destrucción*

*Pero los siglos y la vida que siempre se renueva
engendraron también una generación de amantes y soñadores;
hombres y mujeres que no soñaron con la destrucción del mundo,
sino con la construcción del mundo de las mariposas
y los ruiseñores [...]*

*Los llamaron ilusos, románticos, pensadores de utopías
dijeron que sus palabras eran viejas [...]*

*Los acumuladores de riquezas les temían
y lanzaban sus ejércitos contra ellos,
pero los portadores de sueños todas las noches hacían el amor
y seguían brotando su semilla del vientre de ellas
que no solo portaban sueños sino que los multiplicaban
y los hacían correr y hablar. [...]*

*Estos especímenes no dejaban de soñar y de construir hermosos
mundos,
mundos de hermanos de hombres y mujeres que se llamaban com-
pañeros,
que se enseñaban unos a otros a leer, se consolaban en las muertes,
se curaban y cuidaban entre ellos, se querían, se ayudaban
en el arte de querer y en la defensa de la felicidad. [...]*

*Dicen que la tierra después de parirlos
desencadenó un cielo de arcoiris
y sopló de fecundidad las raíces de los árboles
Yo sé que los he visto
sé que la vida los engendró
para protegerse de la muerte que anuncian las profecías*

Y sé que muchos y muchas están presentes en esta sala. ¡Sean verdaderamente bienvenidas y bienvenidos!

Tenerife, 13 de mayo de 1994

APÉNDICE: 59

NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DEL C.P. "MANUEL DE FALLA"

*Extraída de la Entrevista con
Manuel Borges Ripoll y Edurne Echeverría*

MANOLO BORGES: Pablo es una persona clave en el cambio del Manuel de Falla. Entonces, está claro. Lo que pasa es que Pablo unido a que, bueno, pues eso, que estamos seis o siete personas más con un compromiso tal, y de que de el resto de gente no opone resistencia, y que se empieza a generar un proyecto ilusionante y tal. Bueno, pues aquel año se empieza a analizar. Primero, hay que romper la división del profesorado, esa es una. Entonces se estudian, a lo mejor no en claustros, sino en comidas medias clandestinas, medias tal, se empieza a buscar fórmulas de convivencia. Entonces, se hace un análisis de que sin una buena convivencia, es imposible nada. Nada de tipo pedagógico, ni organizativo, ni nada. Y entonces ahí, se...; eso, a lo mejor, mucha gente que estaba aquel año no lo sabía. Que había una estrategia preparada para ir dando pasos hacia una buena convivencia. Y luego, es cuando se plantea el proyecto... pues eso, rompedor. Que fue el tema de lo que se llamó el famoso *proyecto IMTA*, creo que era Investigación en el Medio, Talleres y Autogestión. O sea, se analizaba que los pibes no estaban motivados hacia ir a la escuela, porque la escuela estaba lejana a sus intereses. Y entonces, la investigación del medio, el salir fuera del centro se ve como un..., una parte del proyecto. La otra era el...; había un grado de absentismo, también grande, que... bueno, la escuela eso, no era atractiva. Entonces se mete lo de los talleres, Se empiezan a dar pasos para meter talleres voluntarios, y exhortativos (?), y tal. Y luego el tema de Autogestión, pues propiciar que en todas las aulas se hagan asambleas y tal. Por eso eran las siglas IM, investigación en el medio, la T de talleres y la A de autogestión. Entonces, sobre esos tres pilares se empieza a conformar un..., bueno lo que se llama un nuevo estilo. Eso llevó aparejado una nueva organización del centro. Entonces, ahí se toman decisiones, pues que tienen cierto grado de revolución, visto desde la perspectiva de ahora. Pues por ejemplo, se elimina la figura del Jefe de Estudios, o del Vicedirector, y tal. Y se empiezan a crear reparto de funciones. Y luego, pues pasados dos o tres años, es cuando viene la

aplicación de la LODE, y allí se nos crea un conflicto. Porque empezamos a ver que desde la administración nos exigen un nombre de un Jefe de Estudios, para cobrar un plus. Y un nombre de un secretario, de un Jefe de Estudios que cobraría más. Entonces, nosotros hacemos el análisis, de que con esas circunstancias, es difícil mantener una cooperación y tal, porque habíamos repartido tareas, y tal. Y yo creo que una decisión fundamental en aquel momento, y que escandaliza a la gente por ahí o no se lo creen otros. Es el hecho de que empezamos a estudiar si es viable. Porque primero tuvimos, ingenuamente, cierta resistencia. No mandábamos nombre, y tal. Venían telegramas... Un día de estos, van a coger a Pablo, que es el director, lo van a expedientar, y vamos a ver lo que sale de aquí, un cirio *de puta madre*. entonces, vamos a estudiar, si hay alguna fórmula, que nos permita seguir con nuestra organización y vencer este tema. Entonces, la ocurrencia fue el decir... Pues lo que vamos a hacer, es darle unos nombres a la administración, pero los elegimos a sorteo. ¿Estamos todos de acuerdo?. Pues en una bolsa, metemos los nombres de todos, y quien salga en el papel, es el Jefe de Estudios. Entonces, él no va ha hacer las funciones del Jefe de Estudio, pero claro, va ha cobrar una cantidad. Coño, entonces es injusto que tal. Entonces, hablamos con un economista, y tal; bueno, lo que puede suponer en el tema fiscal, y nos hace una fórmula y tal. Y entonces, todo el mundo adquiere el compromiso, que a quien le toque, saque la parte del complemento, y la cede a una cuenta común que es de todo el mundo. Con lo que todo el mundo gana igual en el colegio, y entonces, se reparten las funciones. Ese fue un paso clave para poder continuar con el tema. Y eso funciona, y funciona de *puta madre*. Y en aquel momento había Vicedirector, Secretario; se estimó que el Director, porque se le ocasionaban unos gastos extras muy fuertes, no. Pues de venir a Santa Cruz con mucha frecuencia y tal; el director se quedaba con el complemento ese, a cambio de que nos invitara, de vez en cuando, a un almuerzo. Pero el cargo de Secretario, de Jefe de Estudio y de Vicedirector, no cobraban ese complemento. La fórmula implicaba que se quedaban con..., me parece que un 20%, por lo que le podía/...

P. ¿Se repartían el resto?

R. No se repartía. Eso se abrió una cuenta corriente, en aquel momento, el rollo de hacienda no estaba tan... Y tenemos una cuenta corriente, y se retira ahora...; últimamente, ya, con el rollo del control de las cuentas corrientes y tal, pues se está en una caja fuerte allí en el colegio.

P. ¿Pero se sigue haciendo?

R. Sí, sí, sí, sí. Se sigue haciendo. O sea, se lleva así/...

P. .../¿Cuántos años, lleva?

R. Pues eso..., bueno, yo te estoy hablando cuando nosotros llegamos, hace diez años. Y esta fórmula..., pues la LODE, no me acuerdo en que año empezó [85, o por ahí], si debe ser ocho o nueve años, se lleva con esta fórmula. Entonces, eso suponía en

aquel momento, pues a lo mejor 300.000 *pelas*, que iban a un fondo común. Entonces se decidía qué hacer con aquel dinero. Con aquello tuvimos ciertas [se cortó. Acabóse la primera cinta]

El primer año hubo algunas reuniones de las generales, o reuniones de claustro, donde se debatió qué hacer con ese dinero. Si dedicarlo...; a qué dedicarlo. Y aquel primer año se optó por dedicar una parte a, yo creo que quizá ingenuamente, o... bueno, a lo mejor no tanto. Habría que analizarlo de nuevo, para... A tratar de difundir la experiencia, a decir que nos había ido bien, y a ponerla a disposición de. Entonces, lo que hicimos fue elaborar una carta contando detenidamente la experiencia y tal, y que nos iba bien y que si se animaba algún centro, dábamos los teléfonos y tal/...

P. .../¿Dónde hacían eso?, en...

R. No, no, esa carta la multicopiamos, y la dirigimos a todos los colegios de Canarias, pagando un sello y todo. Porque el franqueo oficial, nos temíamos que podía; a parte en aquel momento, la inspección no había puesto pegas, pero no sabíamos que reacción iba a tener ante un tema de esos. Y entonces, se mandó una carta a todos los centros escolares de Canarias. Ahí se gastó un dinero en sobres, sellos, y tal. Que recuerdo, que ahí nos llevó Marino a unas Jornadas sobre Autogestión en la escuela en Las Palmas, y en el colegio, en un colegio de Santa Lucía, de Vecindario, tenían la carta puesta en el tablón de anuncios y tal, pero después nosotros sondeando a gente conocida, la carta llegó a los directores, y eso fue al cubo de la basura en el 98%. Ese es un tema que *acojona* a gente, y que... Yo llegué incluso a decir, que porqué no gastábamos un dinero en ponerlo en prensa y tal, ya que...; después cabreados, porque nadie lo había leído y tal. Pues bueno, dedicamos eso, una partida a eso. Después dedicamos otra parte a lo mejor, a comprar algo para el centro. No se si compramos vídeo, o no se qué, y el resto lo estallábamos en celebraciones lúdicas. Al año siguiente, la gente dijo que esas medidas de difusión y tal, podían sonar a..., yo que se, a que nos estábamos *echando faroles*, a que tal, y bueno la decisión, yo creo que; no se si acertada o no, fue dedicarlo íntegramente, a pasárnoslo bien. Porque veíamos que el rollo de la convivencia era tal, era fundamental. Y, por ejemplo, pues el día del maestro, no pagaba nadie, y nos pegábamos unos lujos de *puta madre*. Champagne francés, y *etiquetas negras*, whisky, tal. Nos gastábamos lo que hacía falta, 90.00 *pelas* en una cena por todo lo alto, y después la discoteca estaba pagada y tal. O por ejemplo de ahí se sacó dinero también para hacer regalos a algún compañero que se casaba, o uno que tuvo un pibe, o tal. Y desde entonces, hasta ahora, se emplea en eso. En pasárselo de *puta madre*. Generalmente, a comienzos de curso, se hace una cena, o un almuerzo por todo lo alto y tal, con la gente que estaba el año pasado que se marchaba, y la gente nueva que venía. Y después pues eso, el Día del Maestro y...

P. ¿Eso no ha sido conflictivo, el cambio del profesorado?

R. Hombre, ha habido...

P. Ahí ha habido un núcleo estable.

R. Ha habido un núcleo que se ha mantenido. Y ha habido en los diez años, a entrado gente de mucho tipo. Pero curiosamente, nadie se ha opuesto a ese sistema de participación. Otra cosa, es que haya habido tensiones y gente que ha llegado con caracteres extraños, y tal. Pero hasta la persona más conflictiva, que a lo mejor le toco coger Jefe de Estudio, y tenía que devolver, eso no lo cuestionó nadie. Porque de hecho se ve que es una fórmula..., yo creo que es válida para el tema. Nosotros siempre lo resumíamos en una frase, ahora, cuando vino César Coll a la mesa redonda; -¿tú estuviste?, no estuve, no-, pues la compañera que está de directora, que participó en la mesa, y contaba la experiencia, decía. Esto de resumir en una frase... en el colegio nuestro se ha eliminado el que alguien pueda decir alguna vez, esto lo haces tú, que por eso cobras. Entonces, por ejemplo, pues funciones que el Vicedirector, las teóricas que trae la LODE, pues organizaciones de actividades complementarias, y extraescolares, y tal. Bueno, pues como allí no hay vicedirector, y todo el mundo cobra igual, pues se reparte en comisiones. Y hay una comisión que desde principio de curso, trabaja..., pues los carnavales, y otra comisión que tal; pero todos los de; del centro todos, obligatoriamente, están en una de las comisiones. O después, todo tipo de responsabilidades, pues se trata de repartirlas, con todas las deficiencias. Lo que pasa que progresivamente se han ido puliendo montones de cosas. Por ejemplo, cosas interesantes, empezamos a los dos o tres años, a ver los frutos; pues nos ha llegado un padre, una madre, igual que a cualquier centro, no, yo quiero hablar con el director. Pero usted quiere hablar, de qué. Porque si es de tema de la libreta, o del material de su hijo, pues hay una comisión que lleva eso. Y usted habla con esa persona. Eso a los padres, les ha costado un *huevo*, porque el director es el director. Pero oye, dos o tres años, los padres están habituados. Por ejemplo, si hay un tema de comedor, van al responsable de la comisión de comedor. Y el director, de ese tema se desentiende. Y bueno, a parte de para la zona, los padres; yo creo que para todos nosotros ha sido una especie de terapia de grupo, y de empezar a concebir las cosas de otra forma. Incluso, ha habido momentos tensos, ha habido momentos, en los que..., o bien porque no se tuvo alguna flexibilidad con gente nueva que venía... O un conflicto, dentro también de un sistema en el que cuando te empiezas a sentir seguro, y viene alguien de afuera, y te cuestiona cosas, te jode, pero... yo creo que es también una garantía de renovar el sistema. El oír a la gente nueva que viene. Lo que pasa es que hay que tener unos equilibrios, y unos tal. Porque hay cosas que tú piensas que están de *puta madre*, y a lo mejor, es por que la llevas tres o cuatro años, y no las cuestionas. Viene alguien de afuera, las ve, tal, y... Bueno, pues hubo años en que quizá, a lo mejor, por cerrazón nuestra, o por snobismo, o puede ser que incluso de alguna gente nos pensamos que podían ser elementos que vinieron a joder el invento. De una forma planificada y tal. Pero de hecho, la experiencia continúa, y se han limado... O sea, yo creo que nos hemos vuelto también

más tolerantes, y de hecho este año, la experiencia ha sido muy buena, muy buena. Ha habido años en los que hubo cierta crisis, pero... un balance positivo/...

P. ¿Y el proyecto surge de ustedes?

R. Sí, sí, sí, sí.

P. O sea, que no es un rollo universitario, ni es un rollo de especialistas

R. No, no, allí no influye ningún agente externo. Hay momentos, en los que se pide... tal. Recuerdo con gente; el ICE, nos dio una vez un cursillo de..., no me acuerdo que *coña*; o por ejemplo, pues nosotros pedimos a la universidad que fuera gente de prácticas, o a Magisterio, porque no iba nadie. Y a cambio, pues a lo mejor, bueno el Departamento de Pedro estuvo una época, y después también estuvo, en otra época, éste... luego, Juanét y... Bernardo, también. Pero, o sea, que nosotros no consideramos allí el rollo de agentes externos uh...

P. La gente del STOEP, por ejemplo, está...

R. Con la gente del STOEP, ha habido distintas historias, dependiendo de quien es el que haya estado. Y entonces allí hubo mucha movilidad, al principio del STOEP. Pero movilidad, porque nadie quería quedarse allí. Entonces, resulta que la persona que se ha quedado cuando les han prohibido la movilidad, pues no es una persona..., la que nos gustaría tener, pero tampoco es una persona que haya boicoteado. Incluso, el es un defensor del proyecto, porque... le hemos dado prestigio personal. Esto de como el colegio suena mucho, pues el se identifica, aunque después en la práctica no es...

P. Y en el centro, es un experiencia consolidada la de...

R. Sí, sí. La experiencia es bastante consolidada, y yo creo que es difícil de tumbarse. Y después otro secreto es la rotación. O sea, pues allí, en este momento, hay cinco personas que han sido directoras de el colegio, bueno incluyéndome yo, que este año no he estado, pero cinco personas. Entonces la gente empieza a tener visiones globales de los temas. Pues si hay cinco personas que han sido directoras del colegio, pues hay cinco persona que ya, aunque tengan su aula, ven las cosas de otra forma. Pues igual que han habido cinco personas en la dirección, pues... en la secretaría del colegio puede haber que haya siete u ocho personas que han sido secretario del colegio. Después, haber, eliminar la figura del Jefe de Estudio, quizá ahí, nos adelantamos, a lo que la LOGSE pone en primaria, que es el, ... como se llama... la comisión... [pedagógica] pedagógica. O sea allí, las horas del jefe de estudio, y entonces se daba más peso a los tres coordinadores de ciclo. O sea, porque una cosa que tenemos clara es que el Jefe de Estudios, está ubicado en una etapa. Generalmente, en todos los centros suelen ser de segunda etapa. Entonces, por muchas horas libres y tal, es difícil que tenga una visión general. O sea, si está en segunda etapa, los problemas de ciclo inicial no los vive, no tal. Entonces, la figura del jefe de estudio se sustituyó por lo que nosotros llamamos allí *Comisión de Coordinación Interna*. Donde no solamente... O sea, esa comisión formada por los tres coordinadores y el director, llevaba el peso de todo lo

pedagógico, pero también de aspectos organizativos. O sea, *chorradas* que;... eliminar que fueran aplausos y *chorradas*, de tipo, yo que se, la cuota del comedor, o si los maestros pagan o no pagan el café, y *jilipolladas* de esas. Entonces, todo eso se filtra por la comisión esa interna. Entonces, los ciclos, las decisiones de ciclo, las llevaba el representante de ciclo a esa comisión. Esa comisión, al principio, pues... yo no se si no fuimos capaces, o no caímos en la cuenta, de que se reunía en horario extra, en horas de exclusiva y tal. Sin embargo, ya, desde hace tres años, se juega con los horarios, a principio de curso, para que se pueda reunir en horario lectivo, con lo que... bueno, se aprovecha más las horas de exclusiva para preparar...

P. ¿Y qué tipo de debate hay en el centro?. Bueno, con una historia tan larga, debe haber habido de todo, pero así, que recuerdes tú.

R. Bueno allí ha habido debates de todo tipo. Yo creo que nos la jugamos una vez, ya te digo como anécdota, o caso puntual relevante, pidiendo en el centro el voto no a la OTAN. Y eso fue un debate fuerte, pero... Y había gente, bueno tampoco tuvimos nadie. Había gente medio del PSOE, pero de la línea tal. Y mandamos una carta tal, a todos los pibes de..., a todas las familias, diciendo, comentándolo con, claro un lenguaje cuidadoso, no. En donde decíamos que, bueno, porque nosotros, tal y como ustedes saben, siempre aquí se celebra el Día de la Paz y tal, consideramos que ahora ustedes tendrán la oportunidad de expresarse a favor de la paz y tal, y entonces decíamos, y todos los maestros del colegio, maestros y maestras, vamos a votar que no y recomendamos que ustedes se lo mediten y tal. Al final le mandábamos un NO gordo allí. Pues estuvimos medios *acojonados*. Y después debates, pues de tipo pedagógico bastantes, pero sobre todo, quizá, ahora los debates de tipo pedagógico, están desde hace dos, tres años. Al principio fueron -claro, es lógico- más debates sobre tipo de organización. Ir puliendo..., porque claro, por ejemplo, el que a principio de curso se haga un plan de salidas para todo el centro, exige una buena planificación. Por ejemplo, allí se contratan con una empresa de transportes, todas las salidas de todo el año, de todo el centro, porque de esta forma se ahorra dinero. Que si tú haces; porque después otra cosa es que los pibes, digamos, no pagan cada salida, sino... ahí depende de los años. Cuando aquellos proyectos de innovación, se sacaron perras, y con eso se pagaban las salidas. Luego cuando esa vía de proyectos de innovación se acabó, entonces los padres allí, aportan a principio de curso una cantidad, ahora no se en cuanto está, pero en tres mil y pico, o sea, una cantidad pequeña, no. Pero con esto se hace frente a todos los gastos de material, y después ellos pagan un extra que son mil y pico, que son para los talleres y para las salidas de estudio. Entonces, con mil ochocientas *pelas*, financian el proyecto. Y da para pagar prácticamente todas las guaguas de las salidas que se hacen. A parte, allí tenemos una ventaja, que es que nos hemos enrollados bien con TITSA, y el jefe de zona, lo tenemos... Bueno, que otra cosa también que se ha sabido hacer allí, yo creo que bien, es el tener unos contactos funda-

mentales en el Ayuntamiento, y con TITSA siempre; O sea, en navidad hacemos dos regalos. Una es la Secretaria del Alcalde, y otra es al Jefe de Estación de TITSA. Lo tenemos... el tipo nos halaga, "lo que ustedes hacen por los pibes y tal", entonces, sacamos guaguas gratis, a *punta pala*.

P. ¿De allí, salen todos los chiquillos?

R. Todos los chiquillos, hay un plan de salidas, durante todo el año.

P. Y salen a visitar ¿qué?

R. Bueno hay salidas desde las que no cuestan dinero salir, que son allí en la zona, a visitar los barrios, a visitar, pues... yo que se, todo tipo de industrias de la zona, carpinterías, o granjas, o artesanos, o tal; y después hay salidas ya, pues a La Orotava, a estudiar el casco... Hay una salida que a la gente le..., por lo simple que es, y que no se puede hacer en ningún sitio, y que allí está, pues eso consolidado, y le encantan. Que es una salida que hacen los pibes de sexto, o séptimo, ya no me acuerdo, que es a... vamos a ver. No es por el centro del casco, sino servicios. Por ejemplo, ellos van a cobrar un cheque. Entonces hablamos con el director del banco *no-sé-qué*, decimos que son menores de edad y que van a cobrar un cheque. Pues entonces, tienen que rellenar el cheque, o tal. A ingresar una cantidad de dinero. Le damos a cada grupo 1.000 *pelas* y que las ingresen. Tiene que coger el documento de ingresos, tal. Van a correos y ponen una carta certificada. Van y ponen un giro, y un telegrama. El telegrama nos llega al colegio. O van a la policía y ponen una denuncia. Entonces, nosotros llamamos antes a la policía, mira que van los pibes de este año, se acuerdan que el año pasado y tal. O después van y hacen una entrevista a un concejal. O a la Cruz Roja. O sea toda la movida urbana, de cosas de gestiones que se puedan hacer, eso Correos, /...

P. .../¿Y eso está en función, digamos, del curriculum que se da en la clase?

R. Eso está planificado, para que/...

P. .../No lo es para divertirse, para pasar un rato...

R. No, no, no. Allí, toda salida, tiene que tener un trabajo previo, y luego un trabajo posterior, y un trabajo allí, en el lugar. O sea, por ejemplo, si se va al Museo Arqueológico, eso implica que antes se ha estado trabajando la prehistoria de Canarias, y se conoce, se va con un cuestionario y tal. Hombre hay algunas que... Después al final..., eso es otro debate que ha habido allí, es la salida lúdica solamente, no. Entonces, se trata de compaginar ambas cosas. Se va, a lo mejor, si se viene al Arqueológico, y hace sol por esa época, pues después se va a Las Teresitas; o se va, yo que sé, a La Casa de Carta, y luego se va a Bajamar, a las piscinas. Se trata de que haya... y luego, a lo mejor a final de curso se hace una exclusivamente lúdica, de playa, o de monte, o tal.

P. Y eso les ha llevado a repensarse lo que se da en las clases, el contenido...

R. Sí, sí, sí. Y...-otra cosa que te quería comentar- ah, una cosa, ahí, quizá es de las cosas más innovadoras, pero más curiosa. Los primeros años hubo una resistencia, bueno sí, se puede llamar resistencia de la zona y de los padres a ese tipo de actividades. Recuerdo que el primer año, al no tener mucho dinero, pues las salidas, casi todas eran a la sazón de investigaciones de todo tipo, agrícola y tal. Y eso era tocar en las puertas, los pibes, tal. Bueno, reacción de los padres, el primer y segundo año. Estos no quieren trabajar, están de excursión todos los días, fuera del aula, tal, *no se cuanto*. Poco a poco, se va desmontando eso. Pero una de las experiencias más bonitas, empezó hace tres años, se le ocurrió a Pablo; es decir, con el APA, la directiva del APA tiene un dinero, no. Y dice, coño, porque no nos gastamos..., una guagua cuesta 22.000 *pelas*, si nosotros hacemos una salida de estudio para los padres y madres, igual que la que hacen los pibes, ¿qué pasaría?. Bueno, pues se les comenta a la directiva del APA, tal, lo ven y se hace una campaña, y la primera fue venir a visitar La Laguna, el casco histórico y tal. Pero con la misma dinámica que los pibes. Se les convocó primero, se les dijo lo que era La Laguna, bueno aquí conectamos, cuando estaba Oswaldó en lo de patrimonio, nos dió material. Pero claro, el rollo allí, la mitad eran analfabetos, y tal. Entonces a cada se les dió su carpetita, con un plano de La Laguna, donde está el museo de tal, la iglesia, la Catedral, el Cristo, estará, yo que se, esto que hicieron nuevo ahora, el Museo de... Tenerife (?), lo estaban haciendo, tal. Una visita al Ayuntamiento, al tema de patrimonio, y allí estaba el Oswaldó, que los recibía y tal. Entonces, aquél primer año, pues se consideró medio fracaso, porque coño, fue unas 20 personas nada más; pero se lo pasaron; ¡ah!, y después una comida en el Parque de la Libertad, igual que los crios, con sus bocadillitos, tal; con madres, padres y tal. Se lo pasaron tan de *puta madre* los tíos; y bueno a la iglesia del Cristo, y la velita, y tal; se lo pasaron tan de *puta madre* que el año pasado fueron cuarenta personas. El año pasado fueron a... Garachico, me parece. También una visita a tal. Pero bueno, los padres haciendo cuestionarios, rellenando, claro, los que sabían, los que no eran analfabetos. Y este año fue una cosa desbordante. O sea, este año es que se tuvo que encargar una guagua de estas super y tal, luego pensaron en dos. Se les llevó a la Casa de Cartas, y bueno, con su cuestionario, con su tal, y después se fueron a pegar un... allí a Punta Hidalgo una comida/...

P. Y con lo cual se ha desmontado un poco el...

R. Sí, bueno. Los padres saben que es fundamental. Por que ellos han; o sea, opiniones de los padres. He aprendido más en esta excursión, que... que yo que se, viendo la tele, o que *no se cuanto*; o que jamás me podía imaginar que mis hijos hicieran esto. Y bueno, pues eso... O sea, a los padres se les ha ganado allí; Otra cosa importante es también la política con los padres. El enganche con los padres, desde actividades lúdicas, o el dejar autonomía, o sea, el poco a poco/...

P. .../Porque participan los padres, allí en el ...

R. Los padres participan en Talleres. Más que padres, madres, no. Sobre todo en preescolar, ciclo inicial/...

P. ¿más madres que padres?

R. Sí, aunque también algunos padres. Pero sobre todo madres. Allí, todas las semanas, madres del ciclo inicial y medio, pues ya este año no se cuantas hay, pero seis o siete, en actividades de..., ellas van a dar Talleres. De barro, de costura, o de manualidades, o de tal. Luego, por ejemplo, en carnavales, pues se montan ellos sus murgas, y actúan igual que la de los pibes.

P. Los Talleres rompen la estructura de Aula.

R. Sí. Los talleres... [¿cómo es el rollo] son Talleres de ciclo. O sea, dentro del ciclo inicial, se monta unos talleres..., yo ahora no se; en la segunda etapa se estaban haciendo trimestrales. O sea, había tres bloques de talleres, y los pibes podían en el primer trimestre tal taller, luego el segundo cogían otro y el tercero otro. En los ciclos inferiores no eran, no coincidía con... trimestral, porque eran muy largos, y eran actividades más..., que llevaban menos sesiones, y me parece que lo hacían cada dos meses o una cosa así. Entonces al taller, por ejemplo del ciclo inicial van, pues tres pibes de Primero A, tres de Primero B, otros tres de Segundo A, otros tres de Segundo B, y tal.

P. ¿Y eso lo hacen una vez por semana?

R. Una tarde a la semana. Este año la segunda etapa a cambiado, porque se está en el Programa de Aulas Taller y entonces, se han transformado. Los talleres van en otra línea y tal.

P. ¿Y eso les a llevado, por ejemplo, a cuestionarse la evaluación de los alumnos, la evaluación de la actividad...?

R. Sí, sí. Y sobre todo, una experiencia interesante, ha sido lo de el Aula Taller, ha sido, no se si conoces el tema [un poquito]. Lo del Aula Taller ha sido; bueno que Javier Marrero, es uno de los ha llevado... Eso sí que ha sido allí, un golpe fuerte al tema de la evaluación. El año pasado, por primera vez en la historia, salieron alumnos integrados, o sea alumnos diagnosticados como minusválidos, con graduado escolar. O sea, que llegaron a octavo, no. Porque sucedía; bueno pues otro sistema de evaluación, o de adaptación curricular, o de lo que sea. Y se posibilitó el que todo un grupo de alumnos, que empezó sexto con el Aula Taller, llegara a octavo con el Aula Taller. Y bueno, acabaron la escolaridad. Cosa que antes era... bueno imposible total. Los pibes llegaban a sexto, empezaban a repetir sexto, sexto, sexto, y les llegaba la edad y se iban.

P. Y por ejemplo, al hilo de la participación de los padres, eh... la función social del centro [corte] global mente, socialmente...

R. Sí. El medio es deprimido cultural y socialmente. Económicamente, yo creo que como todas las zonas estas, cercanas a..., bueno cercanas no, porque el Sur; digo relacionadas con el boom turístico, y el boom de la construcción, el tema económico...

Bueno hay familias, coño, puntuales que son miseria total. Pero el trabajo en el Sur, hizo que se ingresara mucho dinero allí. Lo que pasa es que el nivel cultural sí que es cero. Allí la única..., el único referente de algo cultural es el centro. Allí, por ejemplo, no hay una biblioteca, allí no hay un centro cultural de ningún tipo, las Asociaciones de Vecinos, alguna palía eso con alguna cosita, con alguna fiesta y tal, pero nada. Y después en el plano deportivo, pues lo mismo. No hay instalaciones deportivas, y luego, por ejemplo, yo que se, una cosa curiosa es que en el tema de la sanidad, el año pasado, por primera vez, se crea...; hay un médico arriba. Se crea un Centro de Salud en Barroso, al lado del colegio. Que hasta el año pasado, toda la cuestión de Sanidad, dependía del casco.

P. Y la gente tenía que bajar a La Orotava

R. Sí, sí, al médico.

P. Ni en Pinoleris ni nada.

R. Nada. Luego, por ejemplo, farmacia, pues ahora, han puesto una allí es Chasna. O sea, toda, toda la zona alta de La Orotava, a niveles; o sea, ha habido ciertas mejoras a niveles de infraestructura, desde cuando llegamos a ahora. Pues, yo que se, asfaltado de calles, alguna cabina de teléfonos, es que antes, o sea hace diez años, no había prácticamente nada.

P. ¿Y ha jugado algún papel el colegio allí?

R. Bueno allí, un papel determinante se... Vamos, las Asociaciones de Vecinos, estaban divididas, sobre todo por las que eran de ATI y las que eran del PSOE. Entonces, una estrategia también que nos propusimos, cuando digo nos, eh... a lo mejor no está asumida por todo el claustro, pero bueno el claustro sabe que se está yendo de... Lo que pasa es que quien lleva el peso, a lo mejor, son dos o tres personas. Con más conciencia ideológica y tal. Y entonces, pues recuerdo que... una de las necesidades allí imperiosas, era el tema de el acceso al centro. Pues bueno, si allí no ha matado un coche a un niño, es porque existe el *ángel de la guarda*. Es una carretera de guaguas de turismo... O sea, en los accesos al centro no hay ni un arcen, ni... nada, ni un borde. Se iba por el centro, por la carretera, o sea por la raya amarilla. Pisando la ralla amarilla. entonces, esa es una batalla que se dió desde el segundo año que se estar en el centro, de conseguir esto. Hubo reuniones con tráfico, con tal. Eso siempre fracasaba. Entonces se decidió convocar a las asociaciones de vecinos. O sea, crear un órgano supra..., una especie de, nunca se llamó así, pero en la práctica sería como una federación de asociaciones de vecinos de la zona, de los barrios a los que... de la zona de influencia de el colegio. Y entonces hay, pues bueno, se trataban temas que teóricamente estaban relacionados con la educación, pero que bueno, beneficiaban a otros aspectos de... Uno de ellos, por ejemplo, fue la biblioteca. La biblioteca del centro, de abrirla al barrio. Pero para eso el ayuntamiento se tendría que comprometer a pagar a un bibliotecario que abriera fuera de horas escolares. Eso costó/...

P. .../¿Y se logró?

R. Eso se logró, porque se le vendió a Isaac Valencia la moto que..., bueno, el tío... hasta le dijimos descaradamente, eso fue Pablo, se encargó un día de, mira Isaac, dentro de cuatro meses habrán elecciones, [risas] es así, descarado, te puedes apuntar un tanto de *puta madre* metiéndome a un antiguo alumno aquí. Coño, pero tal, joder el rollo de usar personal, eso ya es jodido. Le dimos la fórmula, le dimos todo. Mira tú paga, subvenciona una Asociación de Vecinos, la Asociación de Vecinos le da unas perrillas al tío, y abres dos o tres veces a la semana, la biblioteca por la tarde. ¡Nos!, el tipo tal, y lo puso después en el... programa electoral y en la tal lo puso [risas]. Ahora, con tal sorpresa, que al mes siguiente de las elecciones se cepilla el tío al bibliotecario. *Bags*, se le cayó arriba con prensa, tal. Salieron tres o cuatro artículos, se cogió al consejo de alumnos, que es otro órgano de allí, firmas para abajo, firmó toda el APA, los padres, tal, y no le quedó mas *cojones* que ponerlo otra vez. Entonces desde aquella época, desde hace, pues, como ocho años hay un bibliotecario, que tiene la biblioteca abierta al barrio. Lo que pasa que claro, lo que le pagan es muy precario, es una miseria. Y a parte, pues no tiene formación el pibe y tal. Pero bueno, de hecho gente que está en BUP, o tal, y que puede ir a estudiar allí por las tardes, o puede sacar algún librito, o yo que se. Hay gente...

P. Y a lo mejor, seguramente, esa es la única actividad que habían montado las asociaciones de vecinos conjuntamente, ¿no?

R. Sí, sí, sí. Ninguna más. Luego se logró temas así, ya más lúdicos...

P. Lo del arcén me dijiste.

R. Lo del arcén a salido este año, después de un montón de batallas. Pero eso ha sido para ellos un logro de *puta madre*. se ha hecho un arcén con una pasarela, tal. Además, muy bien hecho y tal. Y se consigue ahora también; es ha vendido como un logro de las asociaciones de vecinos. Lo que pasa que fueron aglutinadas por el centro. Y luego otro logro es la historia de la instalación de la... [se acabó la cara A de la segunda cinta]... premio, con las Asociaciones de Vecinos, y Ayuntamiento y colegio (Consejo Escolar), para utilización de las canchas, por los equipos federados de los barrios. Y entonces, hay una utilización de las canchas y del gimnasio, para días de lluvia y tal. Eso a creado..., ha habido momentos tensos, porque la persona responsable ha hecho dejación de..., pues a lo mejor, aparece el día siguiente el gimnasio sucio. Pero bueno, se ha tratado de no romper, porque incluso, a lo mejor, había gente, profesores de gimnasia que se calentaban y, "se les quita y se les cierra". Lo que pasa que ha habido una labor de irse aquella tarde a casa del pibe de la asociación de vecinos, "*cabrón*, estamos con tigo *joder*, y nos vas a... romper el invento". Entonces, eso, poquito a poco se ha ido mejorando, también las relaciones y tal. Y ahora funciona bastante bien. El conserje que está ahora, es un tío más joven. Se jubilo el otro que oponía más resistencia y tal. El conserje que está ahora, está muy vinculado, también a la asocia-

ción de vecinos. Y entonces facilita la tarea. Y luego, por ejemplo, la utilización del comedor o de la cocina para actividades de los barrios, también. Por ejemplo, el año pasado, eso fue la primera vez que se hizo, Pues piden para sacar *perras* para la fiesta, hacer un almuerzo, de estos..., igual que se hacen en los colegios para sacar *perras* para el viaje de octavo y tal. Pues sí, no era el viaje de octavo, sino era la fiesta del barrio no se qué. Y entonces, pues bueno, ahí, lo que hay que sacar, es un equilibrio entre..., igual que con los del fútbol. Pues unos responsables muy claros, el tema de que no...; el Ayuntamiento, a lo mejor garantiza que haya un policía municipal allí por fuera, para que no se organice ningún tema complicado. Las cocineras del colegio, para que ellas mismas sean las que controlen el tema de la cocina, junto con una comisión del APA, que tal. Y la verdad que... unos resultados de *puta madre*. O sea, la responsabilidad de la gente. Entonces, la gente empieza a ver el colegio, como algo suyo. Eso parece difícil, eh... Parece fácil, montones de veces lo decimos, pero... O sea, por ejemplo, una noche de esas, hay un follón y algún destrozo allí, y se cargan el..., o sea, les da la razón al grupito que está en contra de estas cosas. Pero allí se han dado cuenta. Ellos se han dado cuenta, y el respeto y tal, el cuidado del colegio. Incluso, han puesto pibes con brazaletes, como servicios de orden, para controlar el tema de los aparcamientos.

P. Pero la idea básica es esa, de vincular la escuela...

R. Sí, sí, sí. O sea, ahí decidimos ir cediendo el protagonismo a ellos, y cada vez más autonomía. Por ejemplo, hace dos años -sí, yo estaba en la dirección- se convoca, la Federación de APAs de La Orotava, tenía previsión de cada año, tener una especie de asamblea general en un centro. Y entonces, *coño*, era una hora más mala que el *carajo*. Era a las ocho de la noche, y habían invitado ellos a la inspección, para tener una reunión. Y yo estaba en la dirección, y aquel día, no se, por un rollo familiar y tal, no podía ir a la reunión, y Pablo tampoco y tal. Total, que los dejamos a ellos solos. Y entonces, después de esas reuniones, siempre se montaba un *picoteo* y unas copitas y tal. Y entonces allí, la gente de la directiva del APA, desde siempre, ellos tenían su llave de la cocina, sabían encender el gas, tal. Y bueno, se movían como *Pedro por su casa*. Oye, de las otras APAs de los colegios se quedaban alucinadas. "Coño, es que en mi colegio, el cuartito de al lado de la secretaria, y nada más", ¿entiendes?. "Coño, y ustedes aquí tal... hasta se meten en la cocina y encienden el fuego, y hacen las papas y tal". Y los otros, "Ah, pues aquí esto es de montón de tiempo. Nosotros con esta gente no tenemos ninguna pega. Hombre claro, nos responsabilizamos, coño, de después fregar el caldero, y tal y eso". Por que ya ellos lo asumían como una cosa normal. Y para los otros era un boom de *puta madre*. *Se quedaban locos*, de que eso se hiciera. Después, relacionando con la inspección, [¡Ah!]. No, ahora salió que el inspector estaba en esa reunión, ¿no?. Y bueno, pues allí han pasado inspectores de todo tipo. Y por ejemplo, el que estaba, cuando yo estuve en la dirección es el; yo no

se si tu recuerdas el enfrentamiento... en el que hubo con Carlos Bethencourt allí en La Orotava, a muerte, con este hombre... [¡Ah!, sí, sí, sí]; Bueno, pues el inspector este, Miguel Ángel de la Cruz, es un tío destacado del PSOE, con carnet, y que estuvo liberado..., fue asesor del Director Territorial anterior, y tal. Y eso a nosotros nos dió cierta cosilla. Pero este tipo hacía una defensa del proyecto nuestro, del *carajo*. Nunca hubo resistencia, por ningún inspector... Lo digo, porque este es el que estaba en aquella reunión de APAs, y les decía, "este modelo hay que...; de autonomía del APA, aquí dentro y tal, hay que..."

P. ¿Incluso inspectores *carcas*?

R. Sí, sí, por ejemplo, Don Ángel. Don Ángel tenía una frase, el se *acojonaba* de Educación. La verdad es que se *acojonaba*. Y después lo sabemos por..., a lo mejor, Andrés nos contaba ciertas cosas de abajo. "Don Ángel dice que aquello es un foco subversivo de *puta madre*, y que...". El tipo es muy conservador y tal. Don Ángel siempre decía, "¿a ustedes les va bien?". Pues sí. Como no le creábamos conflictos, allí, nunca lo llamamos para tal. "¿A ustedes les va bien así?, pues sigan así. Mientras no haya follones...". Pero él/...

P. .../¿Con Direcciones Territoriales y eso?, de tomar decisiones, de...

R. No, no, no, no. Nunca tuvimos... Incluso hubo una cosa que fue anecdótica, fue cuando... Tú sabes que cuando hay huelga, generalmente, siempre te llega una llamada de teléfono diciendo "ponga telegrama diciendo los tal". Y recuerdo, estando el PSOE en la Consejería que hubo una huelga que convocó UGT exclusivamente, nada más. Hace ya bastantes años de eso; estaba Pablo en la dirección.

P. Yo no recuerdo ninguna huelga convocada por la UGT.

R. Sí, exclusivamente convocada por la UGT. Y fue, bueno, un fracaso. Se pusieron en el Puerto dos o tres colegios y tal. Y entonces, estaba en la Dirección Territorial la Servían [Sí, María Jesús] sí, y entonces, el Pablo, aquello fue una provocación. Sin pedir telegrama, ni nada, le mandamos un telegrama que decía: "Absoluta normalidad en el Colegio Manuel de Falla. Ni un profesor..." [risas].

P. Con lo cual se demuestra, *coño*, que... los colegios que abren brecha y tal, pueden abrir espacios de..., que te respetan, ¿no?. O sea, cuando los tienes *acojonados*; con poca iniciativa, con poca discusión interna, cohesión interna, y tal; sin proyecto. Entran a saco los tíos con las normas, la esto... Porque seguramente ustedes se estén saltando *trocientos mil* artículos de...

R. Todas, todas, todas, todas, sí. Pero yo creo; o sea, cuando entra a saco la inspección; bueno, porque yo creo que un común denominador de toda la Administración -quisiera que de esta no, ¿no?- es. Mientras no hay conflicto, se deja. Lo del conflicto puede ser, o que haya, *coño*, o conflictos de orden público, o... La inspección actúa, por ejemplo, en un colegio donde se crean dos bloques, *dos capillas*, y empieza ya a haber, tensiones *jodidas*, entonces, se llama a la inspección. La llama o un sector u

otro, o el director que está hasta los *cojones*, que no sabe que hacer; y entonces, ahí es cuando..., pues el inspector se tiene que mojar, si se moja, y si le inflan mucho los *cataplínes*, pues empieza. Expedienta a uno, expedienta al otro..., pero mientras hagas cosas que... Yo no se hasta que nivel. Hombre, podía... Nosotros tenemos allí una emisora de radio. Que empezó a funcionar bien, bien, el año pasado. El anterior estaba todavía muy en precario. Hombre, yo me imagino que si nosotros empezamos a lanzar mensajes políticos fuertes, por la emisora de radio... Alduán, va y te la cierra. De todas formas, si eres inteligente y no lo haces a lo bruto y vas lanzando mensajillos suaves pero de calado tal, no tienen *cojones* para cerrarte una emisora de radio escolar. Otra cosa es que tú te dediques ahí a lanzar consignas políticas, y vota tal, y vota cual, o revélate contra el cacique, o no se que *coño*. Eso, al final, empieza ha haber, poderes fácticos que se *acojonan* y... meten mano. Pero mientras no se de eso; hombre yo no... [pom, crak fuiiiii, (se abre la puerta y entra el *Trujo*)]...

* * * *

EDURNE ECHEVERÍA : Luego estuve en Icod el Alto, en una unitaria, en El Lomo, tres años. Y luego estuve en La Cuesta, aquí en el García Escámez, dos años. Y luego en el Manuel de Falla, que llevo diez años.

P. Diez años llevas en el Manuel de Falla. Y la experiencia de todo este recorrido, la experiencia del Manuel de Falla es quizás las más así, la más relevante, o bueno, la más conocida.

R. La más conocida sí. Porque se ha consolidado un grupo, claro. Yo tenía ganas, hasta llegar aquí en Icod el Alto seguía, aunque estaba en la Unitaria yo sala, porque quería estar en una escuela, en mi vida por lo menos tres años seguidos. cosa que no había podido conseguir. Porque en San Sebastián, por los motivos que fueran, pude estar un año en una Ikastola, dos años en la otra, y en la otra dos años. Y yo decía, ¿nunca voy ha estar yo en una escuela tres años?. En la Escuela Hogar dos años. En el García Escámez dos años. Entonces en Icod el Alto me mantuve porque pedía al año siguiente. Porque cada año teníamos que renovar. En comisiones nos hacían pedir cada año. Entonces volví a pedir para poder continuar. Y hasta que me dieron el Manuel de Falla. Entonces tenía ganas de estar varios años, y luego la suerte que ha cumplido que ya hay un grupo que se ha consolidado. Entonces claro, ha sido las experiencias más positivas.

P. Y se sabe poco del Manuel de Falla, ¿no?.

R. ¿En que sentido?.

P. En no hacer demasiados esfuerzos por difundir lo que/...

R. .../Sí se sabe. Bueno, a veces demasiado. Hasta nos consideran los catedráticos. Por el centro hay que ir con discreción. Porque depende donde, hay van los catedráticos. Mi madre, de catedráticos nada.

P. Pues fijate, yo la sensación que tengo es que la gente desconoce...

R. No te creas que en el mundo de Magisterio... [?] suena

P. Siempre ha sido, sí; pero que ustedes no hacen mucho esfuerzo, me da la impresión, por difundir que es lo que; Pues yo el otro día me enteré que allí no cobraban los cargos directivos sino...

R. Pues eso se mando una carta a todos los colegios hace varios años. A todos los colegios, explicando el funcionamiento nuestro y que eso era costumbre. Hombre. Yo que es difícil porque la señal está de que poquitos colegios lo llevan, ¿no?, pero...

P. Yo creo que ahora mismo no hay ninguno que haga eso. Que yo sepa.

R. Hay colegios en... En Aguamansa están intentando, yo no se si exactamente, pero es un grupo con ganas y se ve que están consiguiendo cosas de... otro nivel de organización y...

P. Se tienen...

R. ¿Conexiones?

P. Sí, con los colegios de allí del Municipio.

R. No Tanto de manera así establecida, pero de manera indirecta sí. Porque la directora Mayaya con la directora de arriba se lleva muy bien, porque son de educación especial las dos, entonces hay mucho contacto. O por las horas taller también que se reúnen. Ahora con el asunto de calidad educativa hemos tenido una semana de encuentro. Yo he tenido la suerte de conocer a gente que está en Aguamansa, que resulta que llevaban años allí y no nos conocíamos. Y a los de Benijos también. Pero es que gente que oye, que... gente con ganas de trabajar y que están haciendo bastantes cosas. Hay de todo, ¿no?. Pero...

P. Y conectando esto con toda la historia de la Reforma, por ejemplo, ustedes en el centro, cómo asumen lo de la Reforma. Como una cosa que le... En fin, que la aprovechan y que...

R. En mi colegio la Reforma no ha supuesto ningún cambio drástico, ni mucho menos. Sino, cuando hemos analizado para nosotros qué ha sido la reforma, hemos considerado que ha sido como un proceso. Un proceso de/...

P. .../Me refiero a la Reforma del/...

R. .../ Educativa

P. Sí a la del MEC. A la LOGSE.

R. Sí, sí a la LOGSE. Sí, sí, que para nosotros la Logse no ha sido vamos a ir a otra cosa. Ha sido como un proceso que poquito a poco lo hemos ido estableciendo, y asimilando, y cambiando, y reestructurando.

P. ¿Pero les ha aportado cosas?

R. Nos ha aportado sí. Pero que no ha sido cambio drástico ni mucho menos. Nos ha aportado en el sentido de que bueno, te ayuda a bueno, a asimilar un poco más, estudiar un poco más los aspectos teóricos. A replantearte las cosas de otra forma. Ser más metódicos.

P. Y tú crees que eso hubiera ocurrido si en el centro no hay un fermento de gente que está por cambiar la escuela, que tiene un nivel organizativo y de comunicación entre el profesorado...

R. Hombre, sí claro ese tema no influye

P. ¿No?

R. Eso no influye, el nivel organizativo/...

P. .../No porque yo la imagen, la intuición que tengo es que en la mayoría de los centros las propuestas interesantes que parten de la Reforma caen en terreno valdío. O sea que no; nadie las va a poder eh

R. Pero mira, en muchos colegios yo creo que ha servido, y la gente te lo dice, por lo menos ha servido de discusión. Que la gente por lo menos se ha planteado cosas que en la vida habían oído hablar ni se habían planteado. Por lo menos un nivel de discusión teórica ávido/árido. Lo que pasa es que muchos comentan, en colegios, que se han dejado llevar mucho por, pues ahora hay quedo... dejarte llevar por... hay que sacar adelante, porque hay que entregar, eh los contenidos, que si los procedimientos, que si las actitudes, porque es que tal, o sea, sin considerar que eso se va elaborando poquito a poco y que cada día, y eso a lo largo de los años se va diseñando ¿no?. No es una cosa que en quince días lo tenemos que entregar. Hay gente que lo ha confundido. Entonces se han asfixiado, en ese sentido. Pero por lo menos un punto de partida positivo. Yo pienso que ha servido de discusión. Y en nuestro colegio aparte de eso, también es que al estar en los grupos estables ya, me lío con los; con los término me armo un lío, para mí todo suena igual.

P. Grupos Estables

R. Grupos Estables, ¿no?, Que en nuestro colegio estamos constituidos como Grupo Estable/...

P. No como Equipo de Centro.

R. Como Equipo de Centro, exactamente. Y entonces pues, al presentar un proyecto sobre unidades didácticas entendido desde formas, por supuesto globalizadas, pues hemos tratado de llevarlas a cabo en todos los niveles. Entonces hemos tenido un horario para trabajar eso. Toda la semana, una tarde dos horas dedicada a eso. A veces nos reuníamos por niveles, otras veces por ciclos y otras veces, una reunión general. Entonces, todo el mundo hemos estado obligados, pues a leer, pues por lo menos el libro de Manolo Area, por lo menos todo el mundo lo hemos leído...

P. Que famoso el tipo

R. Claro, por lo menos, ¿no?. A parte de que te obliga a leer, pues la cuestión de... otro tipo de libros sobre los mapas conceptuales, o en fin, que tampoco leemos mucho, pero te obliga a leer un poquitito y a querer llevar un poco más de información.

P. Lo de Manolo Area (esto es un paréntesis) La gente lo ha recibido muy/...

R. Lo ha recibido bien. Sí, porque claro, porque te ayuda. Porque te dice unidad didáctica y está todo ahí. Ahí por lo menos te indica lo que es y los pasos que hay que seguir. Primero, hay que hacer esto. Segundo, hay que hacer esto. Tercero... Entonces es una ayuda. Porque la gente lo que se siente es insegura, porque -nos sentimos inseguros, la gente no, nos sentimos inseguros- porque la preparación ha sido personal. O sea, que autoformación, entonces poquito a poco se ha...

P. Y me decías tú de... me olvidé, no se ni...

R. Que, bueno a ese nivel, pues nuestro colegio a servido, pues para el haber presentado un proyecto, el año pasado nos dedicamos más bien al aspecto teórico. Qué es la cuestión conceptual, qué es la cuestión procedimental, qué es la cuestión tal. Primero irnos familiarizando con esa terminología, con esos conceptos. Qué cambios había habido y tal. Y este año ya estamos llevando la práctica. Hemos llevado bastantes unidades didácticas a la práctica. Y la verdad que ha resultado, pues cosas interesantes. Y aunque nosotros siempre el planteamiento era partir de la realidad, partir de los intereses de los niños, tal, pero este año ha sido que procurando que todos lo hiciéramos, porque eso aunque quede muy bonito en la teoría, luego en la práctica, cada uno hace lo que pueda. Y esta vez, pues como tenemos que rendir cuentas, y tenemos que presentar una memoria de lo que estamos haciendo, pues te obliga a ser más sistemático y a ser más conscientes de lo que hay.

P. Yo te lo planteaba, un poco, porque, desde los movimientos de renovación pedagógica, siempre, en realidad, lo que hemos defendido es que se cambie la escuela desde dentro, y un poco por contagio. Es decir, cambiamos esta escuela y hacemos un esfuerzo por irradiar a partir de ahí de forma muy horizontal. Frente a la experiencia de tanta Reforma que viene prescrita desde el exterior de la escuela, con una cultura que convierte a los profesores en analfabetos, y... No se, ¿cómo ves tú eso?

R. Yo creo que se tiene que dar las dos cosas. Pienso yo que se tienen que ver las dos cosas, tienen que confluír. Porque el equipo de centro, si hay gente preparada, y gente dispuesta, y gente animadora, funciona y puede seguir para adelante. Pero hay que garantizar que en cada ciclo haya una persona animadora y eso no se da en todos los colegios. Entonces, si manteniendo eso, que es verdad, que en los centros se tiene que dar; procurar que se de es tipo de transformación interna, pero si al mismo tiempo también hay agentes externos que tú sepas; pues tales asesores, o yo que se, o tales orientadores, que muchas veces no se dan, desgraciadamente no se dan. Gente alrededor hay miles, pero puedes contar con muy poquitos de ellos. Entonces, si ellos/...

P. .../Pero los que marcan el ritmo son ustedes. Por lo menos le experiencia de Aguamansa, ustedes son los que: necesitamos esto, queremos esto.

R. Queremos. Pero lo que pasa es que luego no te atreves ni a solicitarlo, porque no sabes si te van a responder. Ahora, si tu supieras que te van a responder, pediríamos con más frecuencia esa ayuda. Para clarificarnos, o para ir abriendo horizontes, o porque también te puedes quedar un poco estancado. Entonces, esa fuerza externa también yo veo importante. Que se diera. Que tu pudieras contar, oye, pues mira ante tal duda, ante tal, podemos contar con este asesor. Le podemos decir que venga, que venga un día para estar con todos nosotros para que,.... Yo que se, nos saque de la duda, nos abra horizontes, o contrastamos opiniones, o...

P. No cabe duda. Eso, que hay gente que tiene tiempo para leer, que uno no tiene, y que muchas veces, pues, pueden ayudar.

R. Y en este caso, los servicios concurrentes debían estar para eso, pero no se, cada vez son menos. Un cacao terrible.

P. Muchas veces distraen al profesorado.

R. Total, total. Ya pierdes fe en ellos, y dices mira...

P. Veinte mil cosas,

R. Que hagan lo que les de la gana.

P. Sí, ¿no?

R. Y mira que hay gente. Montones, montones.

P. Y ayuntamientos; los de no se qué; de la consejería, de...

R. De los CEP, y esto, de lo otro, tal... Sí.

P. En la orotava, no hay CEP, ¿no?

R. No. Lo quieren crear uno, pero dependemos; algunos dependen de Icod, y nosotros decidimos apuntar por, por el de La Laguna. Porque nos viene mejor, porque la mayoría vivimos por aquí y... Las relaciones no es fácil.

P. Y la experiencia esta del Manuel de Falla, un poco viene a... En muchos aspectos es una experiencia rompedora de aspectos normativos y tal ¿no?. Digo yo, que en cierta medida, viene a confirmar que si hay un grupo de gente con arrestos suficientes como para llevar adelante un proyecto, se puede abrir una brecha.

R. Sí, sí. Sí, porque si hay unas bases establecidas, si hay un grupo básico, básico, también tiene que haber un grupo base. Entonces, la gente que viene, que siempre, cada año vienen cuatro, cinco, o seis personas, no se les dice: toma, esto es lo que hay. Siempre tenemos...

P. Lo tienen estudiado ese tema

R. Sí. Oye, a los nuevos cómo se les recibe, cómo tal, como poquito a poco, y que les; Explicando, implicando. La implicación es fundamental para que se sientan parte. Por que luego, el reparto de responsabilidades es para todo el mundo. Entonces, se tienen que ver. Y moralmente, hasta ahora/...

P. .../Ustedes funcionan por equipos, por...comisiones o...

R. Bueno, funcionamos por coordinadores de ciclos. Y el equipo directivo es: coordinador de ciclo inicial -hasta ahora-, ciclo medio y segunda etapa, junto con la directora. Esos cuatro forman el equipo directivo. Ahora, a lo mejor, con la primaria, ya tenemos que reestructurar de otra forma. Porque se aumenta el infantil de tres años en nuestro colegio, con lo cual aumente el preescolar. Quizás el año que viene nos planteemos, un coordinador de infantil, y ya veremos a ver la primaria cómo lo establecemos y luego, como está todavía en el aire, pues ya veremos. A lo mejor cambiamos, pero bueno, por lo menos esa es la estructura. Y luego, a parte, todos tenemos responsabilidades. Todos tenemos pues/...

P. .../¿Pero individuales? o...

R. Depende, depende, porque está repartido; por ejemplo, en comedor, comisión económica, cumpleaños o actos festivos, o lúdicos vamos; relaciones con el APA, en fin, así un montón de tareas; Que están ya; medios audiovisuales. No me acuerdo en este momento pero... Entonces, en alguna s cosas hay dos. En la junta económica hay dos, en comedor hay dos, en Audiovisuales hay una persona, en fin, depende... Incluso, a esas personas se les libera esas horas para que, dentro del horario lectivo, para que tengan ese tiempo para dedicarse a eso.

P. Y lo que te decía yo de cómo se puede demostrar, a mucha gente, que un centro con las ideas claras y un proyecto coherente, es capaz de que nadie; que la Administración les tenga respeto, que los inspectores no les metan mano. ¿Cómo explicarías tú eso?. Porque ustedes tuvieron a Don Ángel, por ejemplo, ¿no? que era un inspector bastante; muy, muy... Como muy buena persona. Yo lo conocí también como inspector y era muy respetuoso y tal, pero las concepciones que tenían era como muy...

R. Muy clásicas, muy tal, pero/...

P. .../ muy tradicionales...

R. .../Pero nunca nos puso ninguna pega.

P. Nunca puso pegas

R. Si ellos ven que la cosa funciona, no te ponen pegas. La Administración en realidad no te pone impedimentos. Yo creo que el impedimento, está en nosotros mismos. ¿No?, en nuestro miedos de que... Yo que se.

P. Que tampoco ha habido conflicto entre el profesorado, también puede ser ¿no?.

R. Siempre surgen conflictos también. Hombre, pequeños conflictos siempre suele haber. Y depende. Hay años que suele haber gente que viene a incordiar, o que se forma un... También ha habido años de que se forma una pequeña camarilla. Están tratando de boicotear, porque están un tal y cual. Entonces, siempre hemos tratado, cuando hay un ambiente un poco tenso, una reunión general, donde se procura echar cada uno la porquería para fuera. Se trata de, ¿no?, de aclararnos. Y luego, aclararnos, y luego, pues alguna comida, alguna cosa, para distender, para crear un clima más

afectivo, y tal. Eso no quiere decir que todo el mundo estemos implicados al 100%. Porque puede haber gente; Hoy hemos tenido un cumpleaños, pues mira, pues hay una persona que no ha aparecido, y... Ese siempre va por libre, y hace lo que le da la gana, y tal. Pero es inevitable. Entre 28 personas que haya alguna así, es inevitable.

P. Lo que pasa es si tienen asumido que hay conflictos y la forma de abordarlos, pues eso es muy importante, ¿no?/...

R. .../ Claro es que el conflicto/...

P. .../Y yo creo que la mayoría de los centros no tienen mecanismos para.../

R. .../ El conflicto es inevitable.

P. Para abordar el conflicto como un elemento más...

R. De la dinámica, pues claro que sí/...

P. .../De la vida común.

R. Sí... No en general, la verdad que hay un ambiente, la gente se lleva bien y tu no ves cuchicheando uno por el otro. La verdad que eso, que por lo menos no se percibe ¿no?.

P. Luchas por el poder o por tumbarse el proyecto como lo tienen montado. Es que son muchos años ¿no?, diez años, eso ya es un proyecto consolidado ¿no?

R. Puede... Ehhh, sí.

P. Si no se van los diez o doce...

R. Ahí está, sí.

APÉNDICE: 60

MAVIE¹: UN COLECTIVO PEDAGÓGICO CANARIO PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

M. AREA; R. DIAZ; JOSE M^a HERNÁNDEZ; M. ORTIZ;
N. PRIETO; M. VILAS; P. BAUZA

Esta comunicación persigue presentar y dar a conocer los objetivos, tareas y proyectos de un colectivo canario de profesionales educativos de distintos niveles (educación primaria, secundaria y universidad) interesados en el estudio, investigación y desarrollo de propuestas dirigidas a integrar los medios de comunicación en el curriculum escolar.

Aunque este colectivo de docentes es de reciente creación (noviembre 1994), sus distintos miembros poseen una amplia y variada experiencia sobre la educación audiovisual. Experiencia que abarca el uso escolar de los distintos medios audiovisuales, la producción de vídeos didácticos y otros materiales AV de paso, el desarrollo de proyectos didácticos de alfabetización audiovisual tanto con niños como con adultos, la formación del profesorado y otros agentes educativos en torno a la pedagogía de la imagen, así como en la investigación y producción teórica en el campo de la Tecnología Educativa.

Somos pues un colectivo novel que está iniciando su andadura, pero al que cada uno de sus miembros ha aportado una rica experiencia personal en el terreno de la educación de los medios de comunicación y de la pedagogía audiovisual.

Esta comunicación, que es el primer trabajo público del colectivo *MAVIE*, está organizada en tres partes. La primera presenta los objetivos y razones de creación del colectivo sintetizando la trayectoria de trabajo desarrollada hasta la fecha. La segunda parte de esta comunicación ofrece las ideas o supuestos teóricos de partida que ha

¹*MAVIE* son las siglas de *Medios Audiovisuales Integración Escolar*. Este colectivo está integrado en el Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante" de las islas Canarias. Para contactar: Tel. 922/603266 Fax. 922/603253. Este documento fue presentado como Comunicación al IV CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DE LA IMAGEN. La Coruña, 4-8 julio 1995.

asumido el colectivo en torno a los efectos socioculturales de los mass media y sus implicaciones educativas. La tercera finalmente presenta las líneas maestras del proyecto de trabajo que tenemos trazado para los próximos dos años, y que suponen un importante y ambicioso reto de futuro: defender la existencia en el curriculum de la Educación Primaria y Secundaria de un tema transversal con la denominación de *Educación de los Medios de Comunicación* y consecuentemente diseñar un programa curricular para el desarrollo de dicho tema.

1. ¿Por qué y para qué se constituye MAVIE?

La razón primitiva y que explícitamente sirvió de pretexto para que un grupo de docentes decidiéramos reunirnos y constituirmos como colectivo fue la invitación a participar en un programa de investigación de la Universidad de la Laguna² cuya pretensión es elaborar y experimentar propuestas curriculares para que la escuela pública afronte los nuevos retos educativos que está generando una sociedad postindustrial caracterizada, entre otros rasgos, por el inmenso y poderoso influjo de los medios de comunicación, principalmente los de naturaleza audiovisual (como es la televisión) sobre la infancia, los jóvenes y los adultos.

Sin embargo han existido otras causas implícitas, no siempre clarificadas, para la creación del grupo. Entre las mismas destacaríamos las siguientes: la necesidad de compartir con otros colegas aquellas experiencias de pedagogía audiovisual abordadas individual y aisladamente del resto de compañeros de los centros a los que pertenecemos; el encontrar un foro de debate o tertulia pedagógica en los que exponer, oír y discutir sobre un tema tan específico en el mundo educativo como son los medios de comunicación; comprometerse con un proyecto pedagógico para el cambio educativo que estimule y dé sentido al trabajo profesional de cada uno de nosotros.

En este sentido es necesario destacar el hecho de que este colectivo pedagógico esté integrado en un M.R.P. (Movimiento de Renovación Pedagógica) como es "Tamonante". Ello implica básicamente que MAVIE comparte con otros colectivos docentes de diversa naturaleza (educación de adultos, educación afectivo-sexual, educación especial, ...) supuestos o ideas como las que siguen:

a) mantenemos una postura ideológica crítica con la situación social y cultural existente en nuestras sociedades aspirando, por tanto, a cambiarlas en una orientación más progresista y menos desigual;

² Véase la comunicación presentada en este mismo congreso con el título de *Mass Media y Curriculum Escolar: Un programa de investigación sobre la Educación de los Medios de Comunicación*

b) asumimos, por tanto, que la educación y la escuela son un servicio público cuya función debe ser, entre otras, el desarrollar en el alumnado la conciencia crítica y la toma de postura para el cambio social;

c) creemos, por tanto, que el profesorado debe desarrollar por sí mismo prácticas profesionales congruentes con lo anterior lo que implica reunirse para compartir ideas y experiencias y para colaborar en la elaboración y puesta en práctica de proyectos pedagógicos innovadores.

Los objetivos explicitados por el colectivo en el momento de su constitución fueron los siguientes:

- Elaborar un inventario de experiencias pedagógicas (actividades, materiales, unidades didácticas, ...) ya realizadas por los miembros del colectivo relacionadas con la pedagogía audiovisual y/o integración curricular de los mass media.
- Participar y asumir la elaboración de un programa curricular sobre la Educación de los Medios de Comunicación (EMC).
- Diseñar y experimentar unidades didácticas y otro tipo de experiencias innovadoras sobre la EMC.
- Revisar y participar en otras tareas (cuestionario, análisis de libros de texto, DCBs, ...) del programa de investigación sobre EMC desarrollado por el equipo de miembros de la universidad.
- Autoformarse tanto en la fundamentación teórica como práctica de la Educación Audiovisual.

Las tareas desarrolladas por el colectivo hasta actualidad, a pesar de estar guiadas por los propósitos anteriores, hemos de confesar que han seguido una trayectoria zigzagueante, poco productiva en términos pedagógicos prácticos. Lo realizado hasta ahora se ha semejado más a un recorrido sinuoso, de ir y venir, de ensayo y error, que a un proceso de trabajo definido y sistemático en torno a la educación audiovisual.

Sin embargo en estos momentos el grupo *MAVIE* ha asumido como propias tareas como las que siguen:

- a) Realizar el diseño curricular del tema transversal "La educación de los medios de comunicación" tal como se deriva de los proyectos de investigación desarrollados en la universidad.
- b) Organizar las I Jornadas Canarias sobre Educación y Medios de Comunicación.
- c) Asumir la impartición de cursos y otras actividades formativas sobre MAV dirigidas al profesorado.
- d) Difundir a través de Congresos, Jornadas, Publicaciones, ..., la Educación de los Medios de Comunicación y las actividades del colectivo

e) Experimentar en el aula experiencias de uso de los medios de comunicación y de la educación audiovisual.

2. Supuestos teóricos de los que parte *MAVIE* en torno a los efectos de los medios de comunicación sobre la infancia y juventud y sus implicaciones socioeducativas.

El colectivo *MAVIE* ha dedicado un tiempo específico a la reflexión teórica de los porqués de la integración en el curriculum escolar de los medios de comunicación. Estas reflexiones hemos considerado que eran prioritarias antes de emprender cualquier acción o tarea educativa ya que sin un marco teórico de referencia que diagnosticase o por lo menos caracterizase los rasgos más destacables del impacto sociocultural de los mass media cualquier propuesta pedagógica sería estéril y sin referentes sociológicos definidos.

En este sentido, estos supuestos teóricos que el colectivo asume sobre el *consumo y efectos de los medios audiovisuales de masas sobre la infancia y juventud* son los siguientes:

La saturación informativa. A través de los distintos medios de comunicación de masas (prensa, radio, música, videojuegos, cine y fundamentalmente a través de la televisión) recibimos tal cantidad de información como nunca ha ocurrido en ningún periodo histórico anterior. Información constante y permanente sobre deportes, política local, nacional e internacional, sobre economía, sobre conflictos sociales y laborales, sobre ciencia y tecnología, sobre el ocio, moda y costumbres, sobre productos de consumo, etc.

Nuestra infancia y juventud dispone de tanta información diaria que su saturación provoca consecuencias como las siguientes:

- la indiferencia ante el sufrimiento de los demás (p.e. el impacto emocional de la noticia e imágenes de una tragedia -un accidente, una guerra, un atentado, el hambre, ...- se ha reducido debido a la presentación reiterada de las mismas),
- la incomprensión o la incapacidad de explicar cualquier acontecimiento debido a la presentación fragmentada de los hechos en los medios -las noticias diarias son flashes informativos desconectados entre sí y comunicados sin establecer sus interrelaciones con acontecimientos del pasado-, y
- la percepción de que la vida, la existencia es efímera, cambiante, relativa. Un acontecimiento es noticia durante un día, dos o a lo sumo, una semana, pero siempre llega otro de mayor actualidad que provoca el olvido de lo acontecido anteriormente.

De todo esto se deriva un reto fundamental para la educación escolar: *ayudar al alumnado a integrar las noticias fragmentadas y desconexas de los media en un*

discurso coherente, globalizador que explique y justifique los acontecimientos de la realidad, que le ayude a discernir aquellos acontecimientos triviales o secundarios de los relevantes socialmente.

La estereotipación de pautas de conducta cultural. Cada vez en mayor medida nuestros jóvenes, debido a la influencia de los medios de comunicación, tienden a la homogeneización o universalización de las pautas y patrones de conducta cultural independientemente de las variantes geográficas, históricas y sociales de las comunidades a las que pertenecen.

La música consumida en discotecas o FMs., las películas emitidas en las salas cinematográficas, los telefilms de la televisión, las pizzerías y hamburgueserías, los cortes de pelo, las marcas comerciales de las prendas de vestir, las actitudes y valores ante la política, la naturaleza o la guerra, ..., son similares o prácticamente los mismos en cualquier ciudad del mundo occidental.

La globalización de la economía mundial junto con la publicidad y la difusión reiterativa en la televisión y el cine de mensajes con estereotipos culturales son los responsables de este fenómeno.

La mercantilización de la cultura. La cultura ha sido cosificada, convertida en un producto o mercancía de consumo que se vende y se compra. Es necesario tener claro que los medios de comunicación son ante todo una industria (con propietarios, trabajadores, intermediarios, consumidores) de la cultura. Su peso económico en el conjunto de la economía global de occidente está en constante y acelerado crecimiento en el último cuarto de siglo. Los discos y cassettes musicales, los fascículos coleccionables, los programas de videojuegos, las películas cinematográficas y de vídeo, los juegos y juguetes infantiles..., son objetos culturales transformados en un producto que están sujetos a las mismas reglas y mecanismos de producción y distribución que cualquier otra mercancía.

Son productos de consumo cuyos destinatarios son la población en general, pero fundamentalmente la juventud y la infancia ya que representan una audiencia con cierto poder adquisitivo y con irrefrenables deseos de consumo. La publicidad en televisión (bien como anuncio o como publicidad indirecta en medio de programas televisivos) aparece ante jóvenes y niños como un gran escaparate atractivo estéticamente, y a través del mismo se convierten en parte del entramado mercantil de esta industria del consumo.

Es más que evidente que la "educación para el consumo" es una exigencia y responsabilidad para la educación escolar y en este contexto el análisis de la publicidad en los distintos medios de comunicación debe ocupar un lugar prioritario.

* *Los lenguajes de codificación simbólica de la realidad.* Los medios y recursos

comunican sus mensajes mediante códigos, formas y sistemas de símbolos que cada oyente o espectador debe decodificar para entender la información ofrecida.

El grado de dominio de las formas de expresión propias de cada medio (el lenguaje verbal en los medios impresos, los códigos sonoros en la música, el lenguaje audiovisual en el cine, televisión, publicidad, ...) por parte de cada sujeto es un factor que afecta decisivamente al grado de comprensión de los mensajes, así como a la capacidad de "deconstrucción" y "reconstrucción" de los mismos por la audiencia. El conocer y comprender las formas expresivas de cada medio, el estar alfabetizados en los lenguajes diversos (verbal, audiovisual, gestual, sonoro, ...) es una condición necesaria para ser un consumidor consciente y activo de los productos culturales de los *media*, pero es condición imprescindible para ser un emisor o productor de mensajes mediáticos (filmar y montar un pequeño audiovisual, fotografiar, organizar una campaña de publicidad, ...).

Por el contrario, no conocer los mecanismos y códigos específicos de cada lenguaje expresivo, provocará que el receptor esté en inferioridad de condiciones con respecto al emisor, por lo que será más fácilmente manipulable.

La responsabilidad de la escuela en la alfabetización de la totalidad de lenguajes empleados en los medios de comunicación (verbal y audiovisual fundamentalmente) es más que evidente.

**Los medios como escenarios del poder ideológico.* Acabamos de indicar que los medios de comunicación no son reproductores fieles o reflejo objetivo de la realidad. Por el contrario son una representación de la misma elaborada por otros seres humanos.

Los productores de los mensajes, los dueños de los medios de comunicación son, consiguientemente, sujetos con poder, con capacidad decisional para seleccionar qué parte o segmento de la realidad será difundido por los *media*, así como el enfoque o tratamiento a través del cuál será representado ese acontecimiento.

Dicho de otro modo, la imagen o representación que de la realidad política, económica, internacional, local o nacional obtenemos la mayoría de los ciudadanos es aquella que los responsables de los medios poseen y quieren comunicarnos. Por lo que el poder de influencia, de penetración ideológica, de sutileza en la manipulación de las conciencias, los valores, en los gustos y en las actitudes por parte de los *mass media* sobre la ciudadanía es inconmensurable.

Castells (1995) recientemente iniciaba un artículo publicado en el periódico EL PAIS del siguiente modo: "En las sociedades democráticas desarrolladas los medios de comunicación no son el cuarto poder, sino el espacio en el que se genera, se mantiene y se pierde el poder". Dicho de otra forma, el ejercicio del juego democrático del poder, el escenario de las batallas ideológicas se desarrollan actualmente en el espacio

mediático. Es la teatralización de la vida pública a la que antes me referí. Pero el peligro no reside en este hecho.

Ciertas empresas mediáticas (tanto en el plano internacional como en el nacional) controlan cerca gran parte de las informaciones vehiculadas por los *media*. Esto significa que muy pocos deciden lo que verán y oirán la gran mayoría configurando (o manipulando) por tanto una opinión pública a favor o en contra de cualquier acontecimiento, hecho o personaje -piénsese en la guerra del Golfo Pérsico. El peligro está en que ciertos *mass media* (es decir, que ciertas empresas privadas propietarias de medios de gran influencia social) monopolicen la información y opinión de la sociedad pudiendo llegar a sustituir la voluntad política del ejercicio democrático de la ciudadanía.

Comprar, leer, ver, oír, ... en definitiva, consumir un determinado periódico, emisora de radio o un canal televisivo no es una decisión baladí o neutra, sino que conlleva una toma de postura, un apoyo explícito a una determinada empresa mediática y a las posiciones ideológicas que la misma representa.

Por consiguiente la clarificación de los intereses ideológicos, empresariales, políticos, culturales y/o económicos de los mensajes y productos ofrecidos por los medios de comunicación debe ser una meta educativa en cuanto que éste conocimiento es necesario para la formación del ejercicio democrático de los ciudadanos.

3. Una propuesta pedagógica necesaria y urgente para nuestro sistema educativo: Incorporar un tema transversal de "Educación de los Medios de Comunicación" al curriculum escolar.

En función de las reflexiones y supuestos teóricos anteriores, el colectivo *MAVIE* mantiene una postura crítica con el tipo de educación que se está impartiendo en las escuelas ya que el sistema escolar no asumido, hasta la fecha, las responsabilidades que supuestamente tendría que tener ante una sociedad mediática o informacional. Es más, la educación escolar se desarrolla en gran medida dando la espalda a la realidad audiovisual.

Por otra parte, en estos momentos, estamos asistiendo a una profunda reforma de nuestro sistema educativo fruto de la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En el marco de esta Reforma, además de las asignaturas, materias y áreas educativas tradicionales (Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.), se han propuesto desarrollar áreas o temas denominados "transversales" que aunque no constituyen por sí mismos una materia o asignatura los contenidos de dichos temas transversales deben ser desarrollados en cada etapa educativa. Algunos de estos temas/áreas son: Educación para la Salud, Educación Ambiental, Educación para la Paz, Educación Vial, etc.

Sin embargo no se ha contemplado la posibilidad de incorporar un área o tema transversal que prepare a los alumnos en el conocimiento tanto técnico como cultural de los medios audiovisuales (especialmente, la televisión) y que los forme como consumidores críticos de los mismos.

Por eso, nuestro colectivo defiende que es necesario y urgente incorporar al currículum escolar tanto de la Educación Primaria como Secundaria un tema transversal que pudiera denominarse como "Educación de los Medios de Comunicación".

¿Por qué defendemos la existencia de este tema transversal en el currículum de la Edc. Primaria y Secundaria? ¿Por qué con dicha denominación? ¿Por qué abordar la tarea de elaboración del diseño curricular en el seno de un colectivo de renovación pedagógica?

En otros trabajos ya hemos reflexionado sobre el particular con mayor extensión. Ahora en pocas palabras podemos sugerir que nuestros supuestos teóricos sobre el particular son los siguientes:

a) La educación que en estos momentos se imparte en la escuela pública está desfasada y es inapropiada para los futuros ciudadanos del siglo que comienza. Está desfasada tanto en sus contenidos culturales (se enseñan conocimientos que son irrelevantes en el contexto de una sociedad de acelerado cambio) como en su metodología y tecnología de enseñanza (se tiende a presentar el conocimiento de una forma expositiva y existe un sobreuso de los materiales impresos y marginación de los lenguajes y medios audiovisuales).

b) La institución escolar está perdiendo de forma acelerada el papel privilegiado y monopolizador de la socialización cultural de la infancia y juventud a favor de la televisión. En la actualidad la información y culturización de los jóvenes se está produciendo vía el sistema educativo y el sistema mediático. Sin embargo la educación escolar ha obviado esta realidad. Es necesario un profundo cambio tanto en la cultura y conocimiento curricular como en las formas de presentación del mismo en las escuelas.

c) Una estrategia para ir produciendo este cambio, es ir integrando los medios de comunicación como una realidad cotidiana en el seno de las escuelas. Para ello, creemos que la LOGSE ha abierto la vía de ir incorporando al currículum temas o áreas no tradicionales académicamente como la educación para la paz, la educación vial, la educación sexual, ... Valoramos positivamente la existencia de estos temas transversales a pesar de que es una propuesta tímida y poco radical cara a abordar con seriedad la problemática y crisis actual de la institución escolar en las sociedades postindustriales.

d) En este sentido, la defensa de un tema transversal en Educación de los Medios de Comunicación la defendemos como un planteamiento coyuntural, estratégico, no como una solución definitiva ante el problema de la escuela en el contexto de una sociedad mediática. Algo es mejor que nada, y somos conscientes de que los cambios educativos son parsimoniosos, lentos.

e) La "Educación en Medios de Comunicación" nos parece la denominación más adecuada para este tema transversal. Por una parte esta denominación supone asumir y vincularse directamente al movimiento anglosajón de *Media Education*. Movimiento fuertemente consolidado en distintos países occidentales. Por otra, supone conceder relevancia, desde un punto de vista educativo, a lo mediático como fenómeno global de la realidad social. Una denominación como "Educación Audiovisual" (terminología que quizás podría conectar mejor con la tradición española sobre la educación y los MAV), creemos que destaca y enfatiza más los aspectos relativos al lenguaje o alfabetización de este tipo de forma expresiva, cuando no de los aspectos técnicos del material quedando en un segundo plano los aspectos culturales de la educación en el contexto de una sociedad mediática.

f) Ahora bien, el tipo de educación que queremos en medios de comunicación rehuye de planteamientos tecnicistas o de ferretería pedagógica (enseñar prioritariamente al alumnado a usar los aparatos audiovisuales) y de planteamientos de alfabetización audiovisual excesivamente preocupados por los aspectos lingüísticos de dicho lenguaje (enseñar de modo casi exclusivo los elementos expresivos del lenguaje audiovisual).

Nuestra pretensión es proponer un programa curricular para la Educación de los Medios de Comunicación (con objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y de evaluación) que desarrollado de forma globalizada entre las distintas áreas del curriculum escolar capacite a nuestros alumnos, partiendo de sus experiencias previas como consumidores de productos culturales televisivos, a ser capaces de seleccionar los mensajes recibidos, ser críticos con los mismos, conocer los mecanismos de producción técnica, identificar los intereses y valores que subyacen a todo programa audiovisual y les dote de una formación, no sólo académica, sino también cultural que les permita aprender significativamente desde los medios de comunicación social, especialmente televisivos, y no estén indefensos intelectual y culturalmente ante los mismos así como saber comunicar sus ideas, sentimientos y emociones a través del lenguaje y recursos expresivos audiovisuales.

g) Finalmente hemos de indicar que sería un planteamiento poco realista defender públicamente la existencia de este tema transversal, si paralelamente no se ofertan propuestas. En este sentido, *nuestro colectivo asume la necesidad de que una estrategia global de incorporación de la educación de los medios de comunicación en nuestro sistema escolar requiere la planificación de políticas curriculares en la que la Educación de los medios de comunicación sea considerada una innovación curricular*. Esto requiere la planificación de políticas dirigidas al diseño y experimentación de un programa curricular para este tema transversal, políticas específicas para elaboración de materiales curriculares que faciliten al profesorado desarrollar en el aula dicho programa; políticas de formación del profesorado en este campo; y políticas para el apoyo y asesoramiento a los centros de modo que les orienten en la puesta en práctica del curriculum de la Educación de los Medios de Comunicación.

APÉNDICE 61

TESTIMONIOS DE MILITANCIA PREVIA A LA DEL MRP

T.Lo de militante social, empezó en,... a los 14 o 15 años, en grupitos cristianos. Eso es evidente. Además, porque es un cura un poco abierto, que tiene amistades/...R. Sí, pero analiza los componentes familiares de la gente/... T. Y también, pero...; hombre dentro de una estructura nacional católica, evidentemente..., no había otra opción. Como grupo organizado, la iglesia católica. Entonces, incluso el régimen, fue civil inicialmente, porque no tenía más remedio, ni otra misión (?) /... P. .../En Cuadernos de Pedagogía salió hace poco un artículo, que me encantó. Se llama Hardgreave, y mantenía que la historia personal del profesorado, condiciona... su actitud ante la educación, su..., todo, todo conforma de..., que es una historia y tal. Y que ella había descubierto que en muchos militantes pedagógicos, tenían detrás toda una serie de compromisos de tipo político... *Trujo*. Militancia política, social, etc. Yo estoy convencido de eso, eh. Pues a eso, a eso me refería, un poco el perfil. El perfil ese personal, y luego el perfil ya profesional, que tú quieras, pero... ¿no?. Porque bueno, ¿cómo empezamos a innovar?. Pues, lo primero que hacíamos era casi, casi entrar en un centro e intentar romper las estructuras, oponerte a las jerarquías. Eso como primera..., como primeros pasitos, y luego ya/... (Borges, 321). PRO. Movimiento de Maestros... Las Palmas/TF. T. .../¿Pudiéndolo hacer allí?. R. Sí, sí. No, y eso... Mira, aquí vino, Pepe Mendoza, te voy a decir nombres, Juanjo, Antonio Arencibia, Andrés Falcón, Nino, Paco Luis, eh... P. ¿Paco Luis Lesmes? R. Paco Luis Lesmes. T. ¿Estudiaron aquí en La Laguna? R. Vinieron a estudiar Magisterio/... T. Pudiéndolo hacer allí, ¿no? R. Ellos vinieron aquí a conquistar Tenerife. Esto es muy duro decirlo, pero vieron planificadamente; Paco... éste... Paco Almeida, en otra oleada vino Rosa Suárez, Julio Brito; estos no vinieron por azar T. A colonizar Tenerife. R. Ellos vinieron a organizar la movida en Tenerife. Después ya conectan aquí, pues con este... Oswaldo..., no se quien más; bueno, Víctor, tal. Fue una movida planificada. Después muchos se quedaron aquí. Y otro... Juan... Antonio Arencibia, no se si lo nombré; estos vivían en pisos, por ejemplo, Pepe Mendoza, Juanjo, Andrés, me parece que vivieron en un piso. Estaba Antonio Arencibia, tal. Vamos, fue una venida planificada. R. Un mogollón de gente, y me olvido de alguno más. Ellos vinieron aquí en una cruzada ideológica. P. Eso no lo sabía yo. Yo sabía que había un grupito, Chicha y tal, que además son los que iniciaron lo de las Escuela de Verano y tal. R. Chicha, ¿la mujer de Marino? P. De Marino.

R. ¡Ah! bueno, otra también, Maribel Ojeda, Chicha, sí. Osea, toda esa gente recalaron/... (Borges, 381).

Yo incluso, diría que desde que yo la recuerdo, desde EGB y demás, desde que estudié en EGB, siempre era pues de..., una persona inquieta. Quiero decir, Típico delegado de clase, o de la junta de no se que... Luego en el instituto, lo mismo, representante de alumnos, y no se que historias. Aula de Cultura, periódico del instituto; este tipo de cosas. Y en Magisterio..., vamos cuando vine a La Laguna, yo tenía...; siempre tuve claro de la enseñanza. Cuando llegué a La Laguna, no tenía claro el si por Filología Hispánica, y de más, o por Magisterio. Al final me decanté por Magisterio, con la idea luego de hacer el puente, pero bueno, eso se quedó aparcado. Y en Magisterio seguí esa trayectoria. O sea, estuve varios años, pues eso, llevando el aula de cultura...; fui representante de los alumnos, en el claustro constituyente de la universidad. Entonces estaba mucho en toda esa movida política, cultural y tal. Recuerdo incluso...; o sea, dentro de esa movida, ya tenía bastante inquietud, por lo que podíamos llamar la renovación pedagógica. Recuerdo que desde el Aula de Cultura, organizamos bastantes actividades de lo que podríamos llamar renovación pedagógica. Yo recuerdo que cuando HARIMAGUADA estaba empezando y demás; cuando estaba empezando, hace un montón de años, ya desde el Aula de Cultura, yo contacté con ellas, y las llevamos a Magisterio a dar un curso a los alumnos. Y lo mismo pasó con Jesús Manso, y aquello que hacía de psicomotricidad, y tal. También, desde el Aula de Cultura, se organizó un curso sobre eso. Entonces, desde antes de terminar Magisterio, ya eran dos referentes para mí, tanto TAMONANTE, como el STEC. Además, estaban cerca de la Escuela de Magisterio, varias asambleas del sindicato y tal, pues se celebraban por allí. También fue un elemento, el hecho de Humberto. O sea, Humberto, fue de mi pueblo, y aunque yo no lo conocía a él; o sea, no tenía amistad con él, porque además había una diferencia de generaciones bastante pronunciada. Sí recuerdo algo. Yo recuerdo concretamente, una entrevista que le hicieron por la tele, en una Escuela de Verano muy antigua, que yo estaría en el Instituto o por ahí. O en los primeros años de Magisterio, posiblemente. El hecho, es que eso. Que yo veo a Humberto por la tele, hablando de la Escuela de Verano y de TAMONANTE. Y en ese momento, recuerdo que yo no sabía muy bien lo que era la Escuela de Verano. O sea, no tenía una idea clara de qué era una Escuela de Verano. Entonces, bueno, yo creo que todo eso, hizo que yo me afiliara al sindicato, y a TAMONANTE..., no lo recuerdo ahora, pero posiblemente, antes de terminar Magisterio, o en el mismo año que terminé. Recuerdo que fui a la Escuela; la primera Escuela de Verano que fui, yo creo que estaba en tercero de Magisterio, creo, o fue el año que terminé, por ahí. Pero vamos, que fue más o menos/... (Raul, 85).

Me encanta, (dar clase). Pero fue por una cuestión más bien política por la que yo me fui a hacer Magisterio. Político, cultural. Porque hacía falta gente titular para las Ikastolas. Porque en aquella época eran clandestinas y había muy poca gente titular. Hacía falta títulos. Entonces entre mis hermanos y tal, y la cuestión que hay que salvar la cultura vasca

y había que ir a por todas a pesar de Franco, pues nada, me animé ha hacer Magisterio. R. Hice Magisterio. Y no me he arrepentido. Me encantó. Pensé que no me gustaba y resulta que me encanta. Que es la mejor profesión que podía haber elegido. Y entonces, también me moví en un ambiente, pues de mucha participación, de asambleas, de reuniones, nosotros mismos teníamos que cobrar el [?],... Osea en plan militante total. Y luego en el aspecto pedagógico, pues gente mucho relacionada con la idea de Freinet. (Eduerne, 24).

P...¿tú conociste a Freinet en dónde? R. Estudiando Magisterio. P. Estudiando Magisterio R. Sí. Pero por gente que estaba trabajando en las Ikastolas. Porque también había ido anteriormente a congresos, a Francia a los encuentros esos. Entonces, la primera vez que yo pude, pues fui. P. ¿Entonces que estaban constituidas en el MC (?), o todavía no existían? R. No, sin estar constituidos, de manera libre. Pero te admitían, allí no ponían ninguna pega. Y de esa forma, pues más bien siempre hemos estado vinculados a Freinet. Ya desde aquella época. Y luego, pues cuando tuve que venir aquí a Canarias, pues tuve la suerte de encontrarme, *en la Escuela Hogar, con gente muy... Por lo menos con un planteamiento, ¿no?, reales y de transformación, y sobre todo de buscar alternativas para aquellos niños que teníamos allá arriba. Gente no totalmente... Pues de zonas marginales, de familias desprotegidas y cosas de esas.* (Eduerne, 46).

P. *Yo te conocí en el encierro del Ayuntamiento de La Laguna.* R. Sí. P. ¿Y aquello tú te acuerdas por que fué? R. Era... ¿por qué fue? P. Porque habían hechado a noseculos interinos. Trescientos interinos los habían hechado, o algo así. R. Sí, sí, sí, yo recuerdo que estuvimos en el ayuntamiento encerrados durante varios días y tal... P. Un mes o... O bueno, o veinte días, bastante. R. Sí bastante tiempo. Yo tengo una memoria fatal ¿eh?. Eh, Horrorosa mi memoria. Sí, sí, sí, eso estuvo... (Eduerne, 129).

P. Les parece que empecemos por cuando entraste tú a TAMONANTE; ¿cómo empezaste a trabajar con el Colectivo de Mujer y Educación? R. Yo en realidad comencé con una tarea política. *La creación del Colectivo Mujer y Educación fue una decisión desde mi militancia política.* En Aquellos años estaba en el MIRAC-PUCC. Yo estaba estudiando Químicas y me pasé a Magisterio. Entonces, desde el partido nos planteamos cómo podíamos trabajar en Magisterio, y yo estaba en la Secretaria de la Mujer cómo podíamos trabajar el tema del Feminismo en la realidad de la Escuela de Magisterio. Entonces nos planteamos crear un colectivo que a su vez, en principio no estaba ni claro que se fuera a vincular al Movimiento de Renovación Pedagógica, sino que era el empezar a trabajar el tema de la mujer en la Escuela de Magisterio. Y la verdad que tuvo una importancia y una aceptación bastante grande. En aquel momento podía haber, tras una convocatoria pública y eso, como veinticinco hombres y mujeres que estábamos trabajando asiduamente sobre el tema. Empezamos con una investigación sobre cómo era la realidad, cómo estaba la

realidad de la mujer como enseñante y como discente en el marco educativo de Canarias. A raíz de estar trabajando ahí, a mí me daba clase Rosa Guemes que estaba en la promotora de la Escuela de Verano, y ésta captaba siempre gente y, entonces nos propuso a mí y a algunas personas que por qué no entrábamos en la promotora. Y así fue como me vinculé desde el Colectivo Mujer y Educación a lo que era la promotora de la Escuela de Verano. (Bolaños, 1).

PRO. Origen trabajo comprometido. Adultos: Freire (Charo trabaja en unitarias, casicamente y Carmencita en) Antes de terminar Magisterio sí había hecho algunos pinitos de enseñanza en adultos en la zona de Ofra y Santa Clara. Con grupos de adultos, de madres y de chicos medio delincuentes y tal, con temas educativos. Era a nivel de eso. P. Y qué decías que habían intentado, o llevaban un método... C. Si *llevábamos la metodología de alfabetización de Freire*. P. ¿Y queda algo de lo que hacía? C. Pues teníamos un grupo de gente, porque estuvimos también; dábamos cursos sobre alfabetización de adultos en esa época, también. Y, bueno que quedan; después, ahora mismo, ahora mismo, no quedan grandes cosas de esas. Porque estuvimos también durante un tiempo apoyando a la gente de Cáritas, con lo de alfabetización de adultos, ayudándoles en los cursos y tal, pero yo ya después, cuando me metí en el sistema educativo general, pues ya lo dejamos. No se podía. P. Pero digo yo si queda algo de documentos, de cómo interpretaban ustedes a Freire. Y ¿cómo me puedo yo hacer con eso?. C. Yo te lo puedo... Yo lo saco. Yo lo puedo buscar en casa. Aunque dejé muchos materiales a la gente de Cáritas. De la zona de San Fernando, de la zona esa de... San Fernando, Somosierra, y tal. Pero yo creo que sí, que tengo que tener todavía cosas. (Charo, 28).

Magisterio como compromiso consciente: Y que se había optado, incluso, por el Magisterio, como una opción para un cambio social. La gente era... eh, con dieciocho o veinte años que estábamos allí, habían elegido magisterio para un cambio. Otros habían ido a Medicina, para un cambio. Y era una cosa estudiada seriamente como grupos políticos, ¿no?. Este... Manolo Rodríguez, que estaba en Medicina, fue delegado de Medicina de toda la Facultad en aquellos años fuertes. Bueno. Entonces, ese era el ambientillo. Socialmente, políticamente, muy activo, muy de cambio. Estaba el que es ahora diputado, este... Arcadio Díaz Tejera, también estaba con nosotros en Magisterio. Entonces, estaba ese momento político, coincidimos un grupo de gente, (Juanjo, 110)

APÉNDICE: 62

POSICIÓN DE GONZALO MARRERO SOBRE LA RELACION MRP, ESCUELA DE MAGISTERIO

J.Y. —¿Cree que eso repercutió, si no de forma mayoritaria, si en un sector del profesorado de magisterio. Que seguramente cuestiona sus prácticas en la escuela, en la formación inicial. A raíz de este contacto con el movimiento, con ese sector.

G.M. —Yo creo que cuestionó su propio curriculum. Es decir, empezó a haber la necesidad de hacer un curriculum que tuviera que tener en cuenta las demandas que hacían los maestros en ejercicio. De manera que un dato sintomático fue que en las épocas anteriores, cuando había cursos de formación, prácticamente no participaban los profesores de las Escuelas de magisterio. Y a partir de ahí empiezan a participar profesores de las Escuelas de Magisterio, profesores de la facultad de Pedagogía y de Psicología de la Universidad de La Laguna que va siendo progresiva. Y concretamente a lo que es la Escuela de Magisterio de Las Palmas, que es la que yo conozco desde ese momento, obligó a muchos profesores a cambiar el curriculum, a cuestionar el propio sistema autoritario que había en la escuela, y a ver que la educación era algo más que la formación inicial de los maestros. Sino que la educación es un continuum (?) y un conjunto bastante más amplio y que nosotros podíamos aportar nuestra experiencia en los movimientos de renovación pedagógica, pero podíamos recibir la experiencia de los maestros en ejercicio y de los colectivos de renovación pedagógica. Ya por ejemplo, a partir de ese momento, yo recuerdo que ya no sólo los profesores colaboran, sino que la propia escuela, presta aulas para reuniones de los colectivos de renovación pedagógica, o miembros de colectivos de renovación pedagógica, empiezan a participar tímidamente en clases normales. Yo recuerdo de maestro que trabajaban en colectivos de dinámica de grupos que venían a mis clases de dinámica de grupos a manifestar su experiencia, y en otras, otros profesores que traían maestro para discutir y debatir con los alumnos sobre problemas como las demandas que ellos hacían a la Escuela de Magisterio, respecto a los contenidos. Incluso, yo creo que hay una cosa que es muy importante, al segundo año de estar yo en la Escuela de Verano, el departamento nuestro en la Escuela de Magisterio hizo una encuesta con los maestros en ejercicio, de distintos colectivos, para ver que contenidos de Psicología del Desarrollo y de Psicología de la Educación, les parecían a ellos que eran los fundamentales en la formación del maestro. Y les pasamos nuestros programas, para que marcaran los temas que a ellos le parecían, también, más relevantes y eliminaran los temas que les parecían menos relevantes, no

porque fueran más o menos relevantes científicamente, sino relevantes para la práctica. Recuerdo concretamente que en la Psicología del Desarrollo, los maestros plantearon que habían algunos profesores que empezaban con la evolución del niño desde el punto cero, desde el día primero del embarazo, y se quedaban a los cuatro años explicando Psicología del Desarrollo. Dedicaban mucho tiempo al primer año de vida, utilizando el famoso libro de (?) del primer año de vida del niño, y entonces, a partir de ahí, los maestros plantean que esto debería darse en una clase, una especie de introducción general, y centrar la Psicología del Desarrollo a partir, en aquel momento, de los seis años, que era cuando el niño estaba en la escuela. Y temas, por ejemplo, como la Psicología de la Adolescencia, o la Psicología de la Vida Adulta, o la Psicología del anciano les parece que podían ser significativo científicamente, pero que donde habría que insistir fundamentalmente es aquí porque es el niño que ellos necesitan conocer en profundidad. Entonces, yo creo que esa experiencia es un signo de que efectivamente los movimientos de renovación pedagógica entraron no sólo en la escuela, sino también entraron en la Universidad. Y, hombre en la actualidad, por ejemplo, yo creo que otro planteamiento que se empezó a hacer en aquel momento fue el reestudio de las prácticas de los alumnos de Magisterio en los colegios. Y entonces, aunque las Escuelas de Magisterio tenemos todavía asignatura pendiente el tema de las prácticas, lo que no cabe duda, es que hoy los maestros están más predispuestos a la colaboración, sobre todo con una colaboración de carácter más exigente. En el sentido de que nosotros podemos ofertar colegios para prácticas, etc., pero ustedes tienen que ofertar a cambio algunos planes de formación, etc. Estas cuestiones que estamos planteando ahora, y que ahora mismo, por ejemplo, tenemos estudios sobre la mesa en esta escuela, se empezaron a plantear en el movimiento de renovación pedagógica desde sus inicios. Y es bueno que esas cuestiones estén ahí y que se hayan /... Yo creo que es un tema que ya está en esta escuela. Fue un tema que entró con mucha facilidad, y ahora mismo tú dices, en esta escuela es normal que maestros en ejercicio vengan a colaborar con profesores de asignaturas teóricas para explicar un tema, para mesas redondas, para debates, etc., con una cosa que es muy importante. Que se ha superado también esa idea que había de que el maestro de EGB era un maestro de tercera división con muy poquita formación. Y ahora nos encontramos que la realidad es que existen excelentes profesionales en toda las categorías del sistema educativo. Nosotros traemos aquí maestros que tienen un nivel de formación especializada, muy superior incluso a profesores de nuestro departamento que se han dedicado a otro tipo de cuestiones, pero desde luego, ahora mismo nosotros conocemos a maestros en ejercicio, o profesores de secundaria que son auténticos especialistas en áreas concretas del curriculum. Y claro, lógicamente, lo ideal es que esa gente pueda de alguna forma entrar en la universidad. Yo soy de los que reivindico que los maestros tienen que reivindicar que igual que hay otros diplomados que pueden impartir docencia en su formación inicial de origen, que porqué los maestros no pueden impartir docencia en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Fundamentalmente en áreas que tienen mucho que ver con la práctica docente.

J.Y. —Entiendo que no fue decisivo pero que se inició todo este clima a partir del contacto y la participación. ¿De una especie de fecundación mutua? ¿La participación de ustedes en el MRP y que eso supuso una vuelta de los MRPs hacia las Escuelas?

G.M. —Sí, sí, sí. Vamos a ver. Yo creo que se empezó con uno o dos profesores de este centro que iban a los movimientos y después llegó un momento en que podían haber diez, doce profesores de distintas áreas colaborando en los MRPs. Entonces, yo creo que hubo una dinámica de interacción que fue muy enriquecedora para los dos. Primero para el acercamiento y después para el conocimiento mutuo que lo que logró eliminar la sospecha de la Escuela de Magisterio como institución respecto a los colectivos de renovación fueron los movimientos de renovación pedagógica. Y ese mecanismo fue determinante. Si tú me preguntas, la presión de los colectivos sociales, la presión de los colectivos de maestros, la presión propia de la Escuela de Magisterio, ¿cual fue más importante?, yo no lo sabría. Pero lo que sí se es que precisamente ésta interacción que se produjo entre determinados sectores sociales, el sector profesional de profesores, fundamentalmente maestros, y la Escuela de Magisterio ha tenido mucho que ver. Tanto en el propio desarrollo de la renovación pedagógica, en las aulas de EGB, como en el propio desarrollo y el propio cambio de esta escuela de magisterio.

Escuela de Magisterio,

Las Palmas de Gran Canaria, mañana del 11 de junio de 1994

APÉNDICE: 63

RELACIÓN DE REVISTAS DE LOS MRPs³

- Acción Educativa*. Boletín informativo. Acción Educativa. Madrid.
- Adarra*. Pedagogi erakundea. Adarra. Bilbao.
- Adartzale*. Colectivo Pedagógico Adarra. Bilbao.
- Aire*. Butlletí informatiu. Associació Illenca per la renovación educativa. Palma de Mallorca.
- Al rebullón*. Hacia la Escuela Pública. Escuela de Verano de Aragón (EVA). Zaragoza.
- Andecha Pedagógica*. Colectivo Pedagógico de Asturias. Oviedo.
- As Roladas*. Revista Pedagógica Galega. Movemento Cooperativo de Escola Popular Galega. Orense.
- Aula Libre*. Por una práctica libertaria de la enseñanza. Aula Libre. Fraga (Huesca).
- Bilaketa*. Colectivo Pedagógico Adarra. Bilbao.
- Boletín*. Movimiento de Renovación Pedagógica "Marcos López". Córdoba.
- Boletín Adarra*. Adarra. Bilbao. (continuación de *Adarra*).
- Boletín CREA*. Colectivo para la Renovación Educativa de Andalucía.
- Boletín de Información Interna*. Movimiento de Renovación pedagógica "Sierra Nevada". Granada.
- Boletín del Movimiento de Educadores Milanianos*. Movimiento de Educadores Milanianos. Salamanca.
- Boletín Interno de Coordinación de los MRPs de Andalucía*. Coordinadora de Movimientos de Renovación Pedagógica de Andalucía. Priego (Córdoba).
- Breva*. Colectivo Pedagógico de la Exarquía. Málaga.

³ La relación de estas revistas aparece, en casi su totalidad, a una publicación de Rosa Sensat donde se hace un inventario de las publicaciones de los MRPs, a un Boletín del I Congreso del MRPs de Barcelona (1993) y a una hoja interna de la Confederación (sin fecha). Algunas de ellas, de vida efímera, se consignan por formar parte del fondo documental de los MRPs, pero ya han desaparecido. Pude consultarlas y fotocopiar parte de su contenido en la biblioteca del mencionado Movimiento en Barcelona. Los ejemplares que he manejado pueden verse en el *Apéndice 33*.

- Butlletí Grup de Mestres Noguera*. Grup de Mestres de la Noguera. Balaguer.
- Butlletí Informatiu*. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià (FMRP-PV). Valencia. Continúa con: *Renovació Pedagògica*: Quaderns de l'Escola d'estiu del País Valencià.
- Calaix*: Hoja informativa para los socios del Movimiento de Renovación Pedagógica de las Terres de l'Ebre. Tolosa.
- Casal Informatiu*. Boletín informativo del Casal del Mestre Granollers/Vallés Oriental. Casal del Mestre. Granollers.
- Colaboración*. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Granada.
- Crear*. Revista de Renovación Pedagógica. CREA. Málaga.
- El Rovelló*. Botlletí intern. Grup de Mestres de l'Alt Urgel. Cernaya. La Seu d'Urgell.
- Entre nosotros*. Boletín informativo quincenal. Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular. Sevilla.
- Eo! Mestre*. Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona.
- Er borra*. Movimiento de Renovación Pedagógica "Marcos López". Priego (Córdoba).
- Escola*: Butlletí de Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya. Girona.
- Escola Alt Empordà*. Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya. Figueres. Continúa con *Full de Comunicació MMECAE*.
- Escuela Abierta*. Colectivo de Escuela Abierta de Getafe. Getafe.
- Escuela de Verano de Extremadura*. Boletín de la Asociación Pedagógica "Escuela de Verano de Extremadura". Asociación Pedagógica "Escuela de Verano de Extremadura". Cáceres.
- Escuela 81*. Revista de Educación. Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular. Sevilla.
- Escuela Popular*: Federación de Movimientos de Renovación pedagógica de Andalucía (FEMPRA). Granada.
- Escuela viva*. Grupos Pedagógicos (MCEP). Jaén.
- Fer escola a l'Alt Empordà*. Moviment de Comunicació del Moviment de Mestres per un escola a l'Alt Empordà. Figueres. (Continúa con *Escola alt Empordà* y con *Full de comunicació del MMECAE*).
- Fulls de comunicació del Moviment de Mestres per una escola de Catalunya a l'Alt Empordà*. Moviment de Mestres per una escola de Catalunya a l'Alt Empordà. Figueres.
- In-fan-cia. Educar de 0 a seis años*. Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona.
- Informa*. Butlletí intern d'informació. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Barcelona.
- Informactiu*. El Casalet, Moviment d'Ensenyants de l'Hospitalet de Llobregat. L'Hospitalet de Llobregat.

- Informativo*. Movimiento de Renovación Pedagógica, Coordinadora de Maestros de Escuela Rural de la Región de Murcia. Moratalla (Murcia).
- Intercambios*. Revista Pedagógica. Colectivo de Renovación Pedagógica Escuela de Verano de la Región Murciana. Murcia.
- Kikiriki*. Cooperación educativa. Movimiento Cooperativo Escuela Popular. Morón. Sevilla.
- L'Escola Avui*. Butlletí Informatiu del Grup de Mestres "Urgell-Segarra". Grup de Mestres "Urgell-Segarra". Tàrraga.
- L'Estenedor*. Casal del Mestre. Santa Coloma de Gramenet.
- Marañuela*. Revista de literatura y cultura infantil y juvenil. Colectivo Antoniorrobes. Tenerife².
- Nova Escola Galega*. Nova Escola Galega. Santiago de Compostela.
- O Ensino*. Revista galaico-portuguesa de socio-pedagogía e socio-lingüística. O Ensino. Orense.
- Oratge*. Moviment de Renovació Pedagògica Menorca. Ciutadella.
- Parlem-ne*. Full d'Informació i Opinió del Casal del Mestre. Casal del Mestre de Santa Coloma. Santa Coloma de Gramenet. Barcelona.
- Perspectiva Escolar*. Associación de Mestres Rosa Sensat. Barcelona.
- Punxa*. Full informatiu del moviment educatiu del Maresme. Moviment Educatiu del Maresme. Marató.
- Recapte*. trimestral dels mestres. Miviment de Renovación Pedagògica de les Terres de l'Ebre. Tolosa.
- Renovació Pedagògica*. Quaderns de l'Escola d'Estiu del País Valencià. Moviment de Renovació Pedagògica "Escola d'Estiu" del País Valencià. València.
- Renovació Pedagògica*. Butlletí informatiu de la FMRP-PV. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià. València (continuación de Renovación Pedagógica. Quaderns...).
- Revista Galega de de Educación*. Nova Escola Galega. Vigo.
- Tahor*. Libreta Canaria de Educación. CICEC "Tamonante. (ahora *Tahor*. Revista de Educación, MRP Tamonante. MRP Tamonante. Canarias)
- Boletín Tahor*. Boletín informativo del CICEC Tamonante. Canarias.
- Tarp*. Revista informativa per als professionals de l'ensenyament del Prat. Centre de Renovación Pedagògica del Prat de Llobregat. El Prat de Llobregat.
- Tinter*. Butlletí del Grup de Mestres de l'Anoia. Grup de Mestres de l'Anoia. Igualada.

2. Revista que sacó cuatro números, editada de forma autónoma por el Colectivo Antoniorrobes del MRP Tamonante. En la que figuraba F. Barragán como director, y Yolanda Cáceres Martín, Charo Sánchez Santana, Lola Suárez, Carmen Almeida, Ana Padrón, M^a Jesús, Rosa y Antonio Cruz como miembros del consejo de redacción.

Tombarella. Butlletí de l'Aplec de Mestres de Bages. Aplec de Mestres. Manresa.

Traq. Revista de Mestres de la Garrotxa. Olot.

Trama. Butlletí informatiu de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. Federació de MRP de Catalunya. Barcelona.

Volaera. Centro Provincial de Recursos para la Educación Especial. Zamora.

(Total: 61 revistas)

APÉNDICE: 64

PROGRAMA XVI y de la XVIII ESCUELA de VERANO de CANARIAS

¡ ENSEÑANTES CRÍTICOS,
EDUCACIÓN CRÍTICA !

C.E.I. de LA LAGUNA (Antigua Universidad Laboral)
8, 9, 10 y 11 DE SEPTIEMBRE DE 1993

RECOGER LA TRADICIÓN,
DAR UN NUEVO SENTIDO A LOS MRPs

La Escuela de Verano de Canarias (EVC) siguen siendo la actividad emblemáticas del Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) Tamonante. Siendo conscientes de que no tenemos el monopolio de la renovación y de la mejora de la escuela, sí creemos que el profesorado más comprometidos en la transformación del sistema educativo proceden del Movimiento de Escuelas de Verano. Para que esto siga siendo así es necesario que recojamos lo mejor de la tradición, que con orgullo reclamamos, e impulsemos transformaciones dentro de nuestra organización que respondan críticamente a las nuevas necesidades de la sociedad y de la educación, a las nuevas políticas educativas y a las demandas del profesorado.

Apoyar Tamonante, a los MRPs y a las Escuelas de Verano es apostar decididamente por luchar contra de la desigualdad que deteriora nuestra sociedad y que se refleja en nuestras escuelas; es apostar por la diversidad y por la mejora educativa en profundidad, entendida como transformación del *status quo*, de las prácticas individuales y sociales.

En Tamonante estamos empeñados en recuperar las raíces del pensamiento crítico; en seguir siendo una organización de utilidad pública en el campo educativo; en motivar al profesorado para que asuma la necesidad de la autoorganización; aspira a representar a un amplio sector del profesorado de Canarias,

con una perspectiva propia, necesaria en el debate social y en la definición de la política educativa de Canarias.

Nuestra propuesta de cambio refuerza la pluralidad que debe inspirar los intentos por mejorar el sistema educativo. Insiste en una perspectiva que concibe el cambio educativo como un *proceso de cambio interno*, basado en la interiorización de procesos, en la descentralización y en el control local y autónomo de los planes de cambio. Así mismo, entendemos las reformas como *propuesta de indagación colaborativa para transformar las prácticas* en el seno de las comunidades educativas, íntimamente *ligadas a los procesos de formación* del propio profesorado. Y denunciamos los intentos de transformación del sistema educativo, de mejorar la calidad de la enseñanza al margen de la lucha por la igualdad social. Para nosotros pedagogía y compromiso político son dos realidades inseparables.

El progresivo desarrollo de políticas de formación por parte de las distintas Administraciones ha desembocado en una especie de aplastamiento simbólico de las iniciativas no institucionales y autónomas. Contra esto, los enseñantes tenemos la responsabilidad de que responder fortaleciendo y militando en organizaciones autónomas e independientes. Organizándonos en movimientos sociales. Luchando por ampliar el tejido de la sociedad civil.

EL SENTIDO DE LA XVI EVC

Desde hace años venimos reflexionando sobre el sentido que deben tener las EVC, e introduciendo algunas innovaciones. La propuesta que hoy hacemos, sin ser una ruptura con las anteriores, es una nueva formulación, que pretende adaptarse a la situación actual de la formación del profesorado y de la innovación: sobreoferta de formación, carácter meritocrático, escasa conexión con los centros;y buscar fórmulas para reconstituir el movimiento autónomo de enseñantes. Este año proponemos una Escuela centrada en la formación y debate activo, una Escuela problematizadora de la educación.

Las EVC deben cumplir una función especial, deben ser un espacio de reflexión y de acción. En esto estamos empeñados y sabemos que supondrá un largo camino. Pero la dificultad por cambiar las cosas no nos asusta: también nosotros somos corredores de fondo. Nos planteamos como objetivos básicos de la XVI EVC :

1. Intensificar el debate y la formación teórica
2. Planificar por medio de colectivos estables la actividad del resto del año

El primero de los objetivos se concentrará en las mañanas. El segundo en la sesiones de tarde. Veamos de forma más detallada las implicaciones de estos objetivos.

Cuando hablamos de "intensificar el debate y la formación teórica" es porque entendemos la *EVC como espacio de formación*, que sirva para recuperar la reflexión crítica sobre la educación. La EVC debe ser un lugar de autoformación y profundización sobre los aspectos y problemas básicos de la educación. Debe servir, también, para, poner a disposición del profesorado el conocimiento disponible en distintos campos. Conocimiento cuya distribución y acceso tiene hoy carácter muy restringido. Con esto conseguiremos que Tamonante que y las EVC sean un foro para generar, discutir y utilizar conocimientos. Un foro de debate teórico. No toda la formación que se hace sirve, indiscriminadamente, para formar. Desgraciadamente gran parte de la formación que se hace hoy sirve para descualificar más al profesorado. Por eso hablamos de conocimiento crítico, es decir, de aquel conocimiento, de aquellas teorías que nos ayuden a comprender y a transformar la educación y la sociedad.

Pero, además queremos que la EVC sirva para "planificar por medio de colectivos estables la actividad del resto del año", es decir, que la *EVC sea un espacio para la acción colectiva*: No nos interesa el debate por el debate, ni el conocimiento como un valor absoluto. Nos interesa en cuanto instrumento de transformación de la realidad. Reconstruir el movimiento de renovación en Canarias. Articular formulas entorno a grupos estables que garantice la continuidad de proyectos realizados de forma colectiva.

Estamos en el proceso de reconocimiento por parte de la Consejería de Educación de las actividades de Tamonante. De ella hemos solicitado que se homologue no sólo los cursos, sino la existencia de los colectivos que la Consejería denomina grupos estables, equipos de centro o seminarios permanentes. De tal forma que aquellas personas pertenecientes al Movimiento o que se sientan a gusto dentro de él puedan trabajar en las mismas condiciones que el resto de colectivos pero dentro de Tamonante. De esta manera se puede fomentar una vía de revitalización del movimiento y evitar que las personas que hoy están en colectivos dentro de la red institucional, se vean obligadas a mantener una especie duplicación del trabajo.

CONTENIDO DE LA EVC

La distribución de contenidos y la estructura horaria de la XVI ECV puede verse en el cuadro adjunto.

En relación con el primero de los objetivos enunciados la XVI EVC estará centrada en cuatro temas claves que constituirá el contenido de las mañanas:

- a. Escuela y desigualdad social en Canarias. Santiago Magdaleno Gilsanz y Blas Cabrera Montoya.
- b. La formación del profesorado para la reconstrucción social. Albert Sansano.
- c. Teoría y práctica crítica del curriculum. Materiales curriculares alternativos. Proyectos educativos: Angels Martínez Bonafé.
- d. Movimientos de Renovación, movimientos sociales y colectivos críticos del profesorado.

El haber eliminado del núcleo central de la EVC los aspectos más prácticos, técnicos, metodológicos o de "recetario" no quiere decir que los despreciamos. Creemos que en la situación actual es fundamental el rearmarnos ideológicamente, el repensar la educación.

Los aspectos más instrumentales podrán ser trabajados por las tardes en los grupos estables, seminarios que participen en la EVC. Así pues la actividad de la tarde la entendemos como una oportunidad para esos colectivos de evaluar lo que ha hecho durante el año pasado o para planificar nuevas actividades. También, a elección de cada uno de esos grupos podrán entenderlo como formación específica dentro del trabajo u orientación del colectivo trayendo de fuera de Canarias o de aquí a las personas con las que quieran trabajar o intercambiar experiencias.

DISTRIBUCIÓN HORARIA DE LA ESCUELA

Estos contenidos se desarrollarán durante cada mañana los cuatro días que durará la EVC, por medio de un *aula debate*.

* 9'30 exposición por parte de los ponentes, hasta las 11.

* 11 a 11'30 descanso, café, magdalenas, tisanas.

* 11'30 a 12'30, discusión en pequeños grupos del contenido y propuestas del aula debate. Estará coordinada por un miembro de la EVC y se podrá utilizar un guión propuesto por un ponente.

* 12'30 a 2 de la tarde nueva sesión de debate con el ponente

MAÑANAS

9 a 11	ESCUELA Y DESIGUALDAD SOCIAL EN CANARIAS	FORMACIÓN DEL PROFESORADO	TEORÍA CRÍTICA DEL CURRÍCULO	MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN
11 a 11'30	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO
11'30 a 12'30	DEBATE EN GRUPOS	DEBATE EN GRUPOS	DEBATE EN GRUPO	DEBATE EN GRUPO
12'30 a 2	DEBATE GENERAL	DEBATE GENERAL	DEBATE GENERAL	DEBATE GENERAL

TARDES

5 a 7 TARDE	TRABAJO DE PLANIFICACIÓN Y DEBATE DE CADA UNO DE LOS COLECTIVOS, GRUPOS ESTABLES, ETC.
7 en adelante	ACTIVIDADES CULTURALES, LÚDICAS...

CÓMO MATRICULARSE EN ESTA EVC Y NO MORIR EN EL EMPEÑO

Podrás matricularte a partir del día 15 al 30 de junio o en la 1ª semana de septiembre en :

a. el local de Tamonante en Tenerife: C/ Doctor Zamenhof, nº 7, bajo dcha. de 6 a 8 de la tarde excepto sábados y domingos, o llamando por teléfono al 25

b. el local de Tamonante en Las palmas de Gran Canaria: C/ Buenos Aires, nº , bajo de 6 a 8 de la tarde los jueves., o llamando por teléfono al

La cuota será de 4.000 Ptas. para los afiliados, parados y estudiantes y de 6.000 Ptas. para los no afiliados.

* * * * *

Programa
XVIII
ESCUELA DE VERANO
DE CANARIAS

¿Qué Escuela Pública queremos?

en el
 C.E.I. de LA LAGUNA
 (Antigua Universidad Laboral)
 los días 5, 6, 7, 8 y 9 de septiembre de 1995

ORGANIZA: el Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante"

LOS ÁRBOLES Y EL BOSQUE:
DAR SENTIDO A LA ESCUELA PÚBLICA

¡Sube la marea conservadora! Detrás del perfume y la gomina, la derecha exhibe el bigotito y esconde la zarpa. Guardarán las formas y la retórica democrática, pero los servicios públicos, la escuela, se quedará en los huesos o le darán el definitivo *matarile*. Pero ésta es la crónica de una muerte anunciada, porque en estos años de triunfante consolidación democrática, la ideología neoliberal no ha hecho más que engordar a unos pocos y hacer estragos en el cuerpo social y en el alma encogida de la izquierda.

La educación también ha probado la misma medicina. Hemos contemplado cómo se hace una *Reforma* sin dinero (LOGSE); cómo se crean universidades privadas, ni muchas ni pocas, sino las suficientes; cómo una ley orgánica consagra la existencia de dos redes de enseñanza, y con dinero público se recompensa a la privada (LODE). Hemos visto cómo no se avanza ni un milímetro en la gratuidad, mientras se cede, por ejemplo, a la voracidad de las multinacionales del libro de texto. Hemos asistido a una progresiva profundización en los aspectos más tecnocráticos de la educación y a un paulatino auge del autoritarismo (LEPEGO). Comprobamos, en fin, la extinción de la presencia ciudadana en los asuntos públicos. Desde hace algunos años está servida, pues, la crisis del *Estado de bienestar* y de la enseñanza pública, dudoso privilegio que no compartimos en exclusiva.

Las personas que creemos que la política se hace desde abajo, desde los movimientos sociales, desde la fe en las personas, desde la participación, desde la reconstrucción de la palabra, desde la lucha contra la domesticación ideológica, proponemos al profesorado de las Islas un espacio para debatir esto: la XVIII ESCUELA DE VERANO DE CANARIAS.

Queremos amueblar la alacena de nuestras ideas y de nuestros actos. Tomar aliento. No legitimar con nuestra pasividad la destrucción de la escuela del pueblo y sus depauperados enseres.

Ante la orientación cada vez más regresiva de la educación tenemos el compromiso de desempolvar las viejas reivindicaciones de la enseñanza progresista: frente a la educación planteada en términos de conocimientos adquiridos, defendemos la educación como crecimiento individual y social basado en valores morales; frente a los que defienden una enseñanza en términos de iniciación y trasmisión de la cultura tradicional, defenderemos una enseñanza centrada en las vivencias cotidianas de los alumnos y alumnas; contra la obsesión por las materias, la obsesión por la cultura viva; frente al currículum organizado como instrumento para transmitir la comprensión de las disciplinas establecidas, lucharemos por un currículum interdisciplinar, que integre la ciencia, el arte y la ética; frente a los que ven la educación como un sistema de selección, lucharemos por la enseñanza como un derecho democrático para todos.

Pero esto es insuficiente. El término *progresista* es un envoltorio lleno de ambigüedades. Los Movimientos de Renovación Pedagógica impugnamos el actual sistema escolar contraponiendo el Modelo de Escuela Pública. La Escuela Pública como utopía necesaria para avanzar. Frente a la deriva conservadora que se avecina, frente al pragmatismo ramplón de la actual política educativa, tenemos que armarnos no sólo pedagógica, sino ideológica y políticamente.

Nuestra Escuela Pública ha de ser, no sólo una escuela plenamente gratuita, pluralista, investigadora y crítica, autogestionada, diversa y coeducadora. Sino, también, una escuela en la que la participación real, directa e igualitaria de toda la comunidad educativa sea un hecho y un fermento contagioso; donde tengan cabida la realidad social, la diversidad cultural, los valores conflictivos y críticos. Estamos contra la homogeneización, contra la cultura de la *amburgesa universal*. Contra cualquier forma de discriminación, opresión y marginación y, por tanto, estamos por una escuela que eduque para la paz, contra la ideología militarista. También contra la competitividad, la uniformización y la manipulación. Queremos una escuela que introduzca la ética ecológica, el laicismo, la solidaridad, la identidad cultural. Queremos un sistema educativo que potencie la autonomía, la creatividad, la transformación de la práctica profesional en un proceso continuo de investigación colectiva. Que la escuela sea una provocación

para vivir, crecer, conocer, explorar, sentir e implicarse. Una escuela, en fin, que conecte con el medio natural, con la cultura popular, con la investigación científica para sustentar una opción educativa, social y política que favorezca el desarrollo personal y colectivo, de forma solidaria, libre y gratificante. Una escuela para la emancipación.

Este es el debate que queremos tener en la XVIII ESCUELA DE VERANO, para que los árboles no nos impidan ver el bosque. Para que al salir de ella hagamos proyectos de acción que vivifiquen todo el mapa de las escuelas de Canarias.

¡Haz un alto en septiembre
y vente a nuestra escuela,
la Escuela de Verano de Canarias!

GRUPOS DE TRABAJO

La Escuela girará entorno a tres actividades básicas: *Aulas debate* y *Grupos de trabajo*, por las mañanas y, por las tardes, *Talleres*. A título de muestra ofrecemos los siguientes (en el momento de la matrícula podrás consultar la totalidad de *Grupos de trabajo* y *Talleres*, los ponentes y el desarrollo del contenido):

- * Medios de comunicación en la escuela
- * Desarrollo de las habilidades sociales
- * Por qué, quién, qué, cómo y para cuándo los Contenidos Canarios
- * Relación Escuela-Familia
- * Psicomotricidad una reflexión sobre la práctica
- * El futuro de la FP con la LOGSE
- * Cómo detectar las necesidades educativas especiales
- * Práctica docente y pensamiento del profesor de Ciencias Sociales de Secundaria.
- * La visión de la Historia del alumnado de Secundaria y su enseñanza.

TALLERES

- * Medios de comunicación en la escuela
- * Desarrollo de la autonomía
- * Malabarismo y construcción de animales con globos

- * Animación a la lectura
- * Expresión y creatividad
- * El desarrollo social en el aula
- * Juegos y creatividad
- * Tai-chí
- * Danzas del mundo

PROGRAMA

DÍA 5 DE SEPTIEMBRE, MARTES

- 5 de la tarde: *Recepción y entrega de materiales*
- 6'30 de la tarde: *Apertura de la XVI EVC; Degustación de productos canarios*

DÍA 6 DE SEPTIEMBRE, MIÉRCOLES

- 9 de la mañana: *Aula debate: «La política educativa que viene»: JOSÉ GIMENO SACRISTÁN*
- 11 de la mañana: *Descanso*
- 11'30 de la mañana: *Grupos de Trabajo*
- 2 de la tarde: *Comida*
- 4'30 de la tarde: *Talleres*
- 9 de la noche: *Fiesta de la Diversidad*

DÍA 7 DE SEPTIEMBRE, JUEVES

- 9 de la mañana: *Aula debate: Escuela pública desde la perspectiva de de MRPs, APAs y Sindicatos*
- 11 de la mañana: *Descanso*
- 11'30 de la mañana: *Grupos de Trabajo*
- 2 de la tarde: *Comida*
- 4'30 de la tarde: *Talleres*
- 9 de la noche: *Velada teatral*

DÍA 8 DE SEPTIEMBRE, VIERNES

- 9 de la mañana: *Aula debate: «Doce años de política educativa en Canarias» con la asistencia de los cuatro Exconsejeros y el consejero actual de Educación del Gobierno Autónomo*
- 11 de la mañana: *Descanso*
- 11'30 de la mañana: *Grupos de Trabajo*
- 2 de la tarde: *Comida*
- 4'30 de la tarde: *Talleres*

- 9 de la noche: *Fiesta de la Transversalidad*

DÍA 9 DE SEPTIEMBRE, SÁBADO

- 10 de la mañana: *Debate de Conclusiones y Clausura*

INSCRIPCIÓN

Podrás matricularte a partir del día 22 al 30 de junio y del 2 al 5 de septiembre, de 6 a 8 de la tarde, en :

a. el local de Tamonante en La Laguna: C/ Doctor Zamenhof, nº 7, bajo dcha. de 6 a 8 de la tarde excepto sábados y domingos, o llamando por teléfono al (922) 253952 / 256725.

b. el local de Tamonante en Las Palmas de Gran Canaria: C/ Buenos Aires, nº 50, bajo de 6 a 8 de la tarde los jueves, o llamando por teléfono al (928) 364552

CUOTA

La cuota será de 4.000 ptas. para las personas afiliadas, estudiantes o en paro, y de 6.000 ptas. para las no afiliadas.

OBSERVACIONES

- El número y contenido de los Grupos de Trabajo y de los Talleres se ampliará en el momento de la matrícula.
- Comunicaciones, Tertulias, Recitales... se anunciarán convenientemente.
- La Escuela de Verano de Canarias es una actividad homologada por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias homologada, según Convenio del 6/5/94.
- Guardería: Las personas asistentes podrán, si lo solicitan, disponer de servicio de guardería

APÉNDICE: 65

APORTACIONES PARA EL DEBATE DEL DOCUMENTO BASE DEL XIV ENCUENTRO ESTATAL DE MRPs: - "El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela"

MRP "TAMONANTE" (Canarias)

El sentido de las aportaciones que hacemos en este escrito pretende señalar algunas lagunas que observamos en el Documento Base que se debatirá en el XIV Encuentro Estatal de MRPs a celebrar en Cuenca el próximo mes de mayo. Estas aportaciones - no necesariamente originales- sugieren algunos elementos para mejorar el documento original, pero sobre todo pretende estimular el debate en torno a dos cuestiones fundamentales: una referida al sentido de nuestra alternativa de ESCUELA PÚBLICA y otra centrada en la PROFESIONALIDAD DOCENTE como conceptualización del profesorado.

1. ¿"ESCUELA PÚBLICA" O "ESPACIO PÚBLICO DEMOCRÁTICO"?
¿UNA CUESTION DE LÉXICO?

En el Documento Base "El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela" se suscita el viejo debate sobre el grado de adecuación y acercamiento de nuestra práctica transformadora al modelo de Escuela Pública que históricamente hemos asumido como alternativa programática de la educación.

a) Pensamos, en primer lugar, que es necesario mantener este tipo de formulaciones que, por su propia naturaleza, señalan necesariamente un horizonte alternativo y que no son incompatibles, sino que estimulan el desarrollo de la lucha diaria por transformar las instituciones y la sociedad. En la medida que la caracterización que hacemos de la Escuela Pública recoge las aspiraciones utópicas o programáticas de los MRPs, necesariamente, esa caracterización, implica una tensión permanente, no exenta de contradicciones, con respecto a nuestras prácticas.

El problema radica en discernir si ese "modelo de escuela" es una visión abstracta e idealizada que nada tiene que ver con la realidad en la que estamos inmersos y que, por lo tanto, nos señala un norte equivocado, inscrito en una especie de paraíso ideal fuera del tiempo y del espacio o, por el contrario, se inscribe en el sentido de la historia, en la profundización de las libertades, de la igualdad social y en el horizonte de una democracia radical.

Esto, seguramente, también tiene algo que ver con la idea que tengamos de cómo se llega a esa situación. Es decir si esas aspiraciones programáticas tienen para nosotros un sentido meramente finalista o son parte de un proceso lento y contradictorio en el que el modelo de escuela se construye de forma paulatina y no siempre de forma lineal y ascendente. Y tiene, también, que ver con la idea de los MRPs como espacio de resistencia y como espacios contrahegemónicos.

Renunciar a este tipo de formulaciones nos conduciría a un pragmatismo ramplón exentos de perspectivas. Creemos que el futuro de los MRPs está en combinar de forma equilibrada e inteligible para la profesorado, el sentido liberador y transformador del trabajo práctico diario inscrito en alternativas globales y radicales situadas, inevitablemente, en el plano de lo ideal, como la alternativa de Escuela Pública. En conclusión: es necesario mantener un modelo alternativo de escuela en el marco de un modelo alternativo de sociedad. La distancia entre ese marco ideal y la situación actual no nos debe conducir a una conciencia fatalista, sino a intensificar la acción.

b) En segundo lugar, un debate que seguramente subyace al anterior es el relativo a algunos aspectos de la modernidad y la postmodernidad. Ligada a la postmodernidad está la negación de la idea de progreso permanente, la negación a situar en un futuro alcanzable, pero lejano, una sociedad mejor, más justa, más igualitaria, en la que se disuelvan las diferencias de clase, género y raza, donde no haya explotación... Para los postmodernos, lo justo, lo bueno, lo bello o lo verdadero no está temporalmente en el futuro. Hace crisis la idea de progreso indefinido, la idea de un futuro mejor donde la sociedad sitúa todos sus deseos de cambio y transformación. La postmodernidad ha hecho, pues, una crítica encarnizada a concepto de progreso y, en ocasiones de forma justificada, porque en nombre de las utopías se han cometido auténticas atrocidades contra las personas y contra los pueblos. Pero lo que no parece correcto es que asumamos de forma acritica este concepto inoculado desde la postmodernidad contra la modernidad. Sobre todo cuando la postmodernidad navega sin rumbo sumida en el relativismo absoluto, fuera -aparentemente- de cualquier opción de valor y cuando este debate sirve para negar el sentido que puede tener hoy el socialismo, la izquierda, y la viabilidad de un pensamiento crítico.

Los MRPs al asumir propuestas alternativas, como el modelo de Escuela Pública, nos situamos más dentro del pensamiento de la modernidad que del de la postmodernidad. Lo que proponemos no es que los MRPs se opten ideológicamente por uno u otro campo, sino que desde posiciones críticas no permanezcamos ajenos a este debate de fondo que, indudablemente, afecta a nuestra práctica y que nos puede abrir perspectivas nuevas de análisis que nos ayuden a comprender mejor nuestras posiciones programáticas. Conclusión: los MRPs, ni modernos, ni postmodernos sino crítico consecuentes.

c) En tercer lugar, quisiéramos aludir, brevemente, a la siempre equívoca formulación de nuestra alternativa en términos de ESCUELA PÚBLICA. Esta fórmula ha estado permanentemente unida a la necesidad de aclarar a unos que cuando hablamos de ESCUELA PÚBLICA no nos referimos a la "red pública", a la "enseñanza pública", a las "escuelas públicas", que nos referimos a otra cosa, a una escuela nueva, caracterizada por... etc, etc. "-¿Pero ustedes no defienden a la escuela pública de la voracidad de los privatizadores? -nos dicen otros. -¡Sí! - contestamos. -Pero nosotros cuando hablamos de Escuela Pública...

Si existe un acuerdo en los MRPs sobre la necesidad de mantener un "ethos" o dimensión deseada. Un conjunto de cuestiones programáticas, por llamarlas de alguna forma, que resuman nuestra visión y nuestra misión, que resuman el conjunto de claves interpretativas o valores alternativos que defendemos; si existe un acuerdo en que además no sólo deben formar parte de nuestra retórica, sino de nuestra "cultura" cotidiana como dimensión realizable, efectiva, actual, basada en la práctica; Y si, finalmente, hay un consenso en el contenido, rasgos o características de esa visión que denominamos ESCUELA PÚBLICA, pero lo que nos crea problemas es la dichosa frase, lo que tenemos que hacer es cambiarla, buscar otro nombre. Nosotros proponemos empezar a hablar de la ESCUELA COMO ESPACIO PÚBLICO DEMOCRÁTICO. Frase acuñada por conocidos estudiosos dentro de la corriente crítica y cuyo contenido es asimilable al que nosotros damos al de ESCUELA PÚBLICA.

Lo de ESPACIO PÚBLICO, subraya quizá un hecho, poco destacado entre nosotros, la necesidad de crecimiento de la sociedad civil. De que la escuela sea sociedad civil, espacio autónomo de resistencia y de contrahegemonía.

2. ¿PROFESIONALES O TRABAJADORES Y TRABAJADORAS DE LA ENSEÑANZA?

El Documento Base elude un debate previo. Se centra en la discusión la profesionalidad docente sin haber dilucidado una cuestión básica y fundamental: ¿somos los profesores y profesoras profesionales?, ¿se puede hablar con propiedad de la profesionalidad docente?, el admitir sin discusión el que profesores y profesoras seamos profesionales ¿es malo?, ¿es bueno? ¿es inocuo? Porque si esto no se discute podemos suponer una cierta complicidad, por ejemplo, con la *ideología profesionalista* que hoy invade todos los ámbitos de la enseñanza y esto nos lleva a asumir no pocos equívocos.

Por lo tanto, creemos que debemos iniciar un debate que clarifique nuestras posiciones de partida sobre el profesorado. Sobre el tipo de supuestos que subyacen a nuestro análisis sobre el profesorado. El debate pensamos que no está tanto en buscar una relación exhaustiva de rasgos que definan la profesionalidad docente - cuestión que presupone admitir la profesionalidad como perspectiva de análisis- cuanto el cuestionarnos la propia perspectiva profesionalista. El debate no está en que si además de críticos, reflexivos, autónomos, somos también transformadores, o no, y en qué medida... sino en ver cuál es la naturaleza del trabajo docente coherente con nuestra manera de entender el cambio educativo y social.

a) De reformadores y reformas.

No es casual que el conjunto de textos oficiales de la Reforma actual del sistema educativo aludan de forma tan reiterada -aunque dispersa- a la profesionalidad de los docentes o a las condiciones en la que ésta se debe desarrollar. Veamos, a título de muestra, algunos de ellos.

"...la consideración del profesor como *verdadero profesional* de la enseñanza y no como un mero ejecutor de un plan previamente establecido, abogan por un planteamiento curricular abierto" (MEC (1988?) *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.* p.16)

"Una sólida *formación académica y profesional*, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico. Todo ello garantiza, además, una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente, tanto en el conjunto del centro como en la propia aula" (MEC (1988?) *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.* p.36)

"Por la misma naturaleza de su actividad, la *cualificación profesional* del docente se concibe como un proceso de formación continuada, que debe conjugar un elevado nivel teórico con una vinculación estrecha a los problemas prácticos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen en el aula" (MEC (1988?) *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.* p.36)

"Es preciso resaltar la amplitud de funciones que engloba el concepto de *competencia profesional*. La formación del profesor ha de incluir un conjunto de conocimientos, de actitudes y de capacidades requeridas para su intervención autónoma y eficaz en el aula. Así pues, el profesor será capaz de responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar que enseña, de diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo, de concretar y acomodar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del aula, de formular y experimentar estrategias metodológicas y de evaluación, de diseñar y de desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos, de organizar el espacio y el tiempo en el aula...; en definitiva, el docente ha de estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica" (MEC (1988?) *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.* p.36)

"Como ocurre en todo *colectivo profesional*, la calidad del trabajo de los profesores depende de factores como su *dignificación profesional* y su status social y económico, que les puede inclinar a un mayor *compromiso con su profesión* y con su responsabilidad sociales" (J.M. Maravall (1984). *La Reforma de la Enseñanza.* Barcelona. Laia, p.70-71)

"Los mecanismos de ingreso en el sistema público de enseñanza deben responder a un objetivo central: seleccionar a los mejores *profesionales* de la educación" (J.M. Maravall(1984). *op. cit.*, p.72)

"La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: [...] la autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por la leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente" (L.O.G.S.E., art. 2, apdo.3)

"Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los Profesores" (L.O.G.S.E., Art. 57, Apdo. 4)

"La formación del profesorado deberá orientarse: A que el profesorado conciba el curriculum como un instrumento de investigación; A que desarrolle métodos y estrategias de concreción y adaptación creativas. [...] El] reconocimiento de un amplio margen de autonomía a los profesores, para que concreten el Curriculum Base a la situación de sus centros y aulas. La formación del profesorado debe atender: A desarrollar una sólida autonomía profesional; A valorar y a ejercitar el trabajo en equipo" (MEC (1989). *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*. Pag. 100)

En fin, la lista se podría ampliar, seguramente, hasta el infinito. Lo importante es resaltar que desde la retórica de la Reforma se configura un perfil de lo que es el profesorado, ciertamente, "progresista": profesorado autónomo, reflexivo, transformador, práctico, colaborativo, investigador...

Como decía alguien, con un contenido sarcasmo, estamos en pleno proceso de canonización de los textos de la Reforma. Lo que conlleva una actividad de pura interpretación de esos textos "revelados" para ver qué dicen, qué no dicen, cuántas veces lo dicen, qué quieren decir cuando lo dicen. Entramos en un periodo donde la hermenéutica será el instrumento de trabajo y la aparición de una nueva casta de intérpretes, exégetas capaces de descubrir el arcano, algo necesario. Pero, en fin, nadie es perfecto y a nosotros también nos da por citar y citar.

b) De maniqueos, derrotistas, críticos y otras especies

Este tipo de discurso ha propiciado entre los MRPs, tres posturas básicas que, con su permiso, pasamos a estereotipar. Una postura que podríamos denominar "maniquea": no somos beligerantes contra la Reforma; hay que defender los principios que sostiene respecto al profesorado pues son de corte claramente progresivo; luchemos porque esa filosofía se refleje en una transformación de las condiciones prácticas de trabajo del profesorado en los centros. Esta es una posición posibilista, que embellece determinados aspectos de la Reforma, que practica una cierta doble moral, que se refugia en la complejidad de los procesos y de los fenómenos para no pintar la realidad en blanco y negro. Referido al tema de la profesionalidad esta postura acepta como buenas las propuestas del MEC e intentaría buscar estrategias coherentes con su consecución.

Existe otra postura que denominamos "derrotista": El MEC ha arrebatado nuestro discurso; decomisa nuestras alternativas; nos deja exangües; contra Franco luchábamos mejor; la gente pasa de todo, no asiste a escuelas de verano, sólo se

mueve por vil metal y los certificados. Cabría un derrotismo desencantado, paralizador, fatalista. Que mueve a las personas antaño comprometidas a irse a casa, a cruzarse de brazos, a refugiarse en el individualismo, a sospechar del trabajo voluntario, a cuestionar la colaboración, el compromiso. Es el derrotismo de la persona vencida.

Hay, también, otro derrotismo reflejado en aquella frase que Machado pone en boca de Juan de Mairena: "es más difícil estar a la altura de las circunstancias que a-dessus de la mêlée". O lo que es lo mismo, resulta más fácil estar por encima de la refriega, de las situaciones problemáticas, como puede ser el ambiente contradictorio y de incertidumbre generado por la por la Reforma, que en la "mêlée", en el tajo, a pie de obra, dando alternativas a lo que propone el MEC, dando alternativas verosímiles a los compañeros y compañeras que están en los centros. Es aquel tipo de postura que "pasa" de las pequeñas cosas como la Reforma, porque todo son minucias frente a las grandes verdades y las contradicciones fundamentales: económicas, políticas. Es el derrotismo que tan de moda estuvo entre nosotros y que anulaba cualquier esfuerzo modesto por cambiar la situación, pues todos éramos reproductores ideológicos de manera irremisible, ejecutores ciegos de violencia simbólica, etc. Desde esta postura todo es voluntarismo y no tiene sentido tomarse en serio la práctica diaria, resistir, aprovechar las contradicciones del sistema, ganar las conciencias, generar nuevos consensos. Siendo esta una posición crítica o hipercrítica la consideramos fatalista en el sentido que desarma al profesorado, lo sitúa al margen de las grandes leyes históricas que, por lo visto, poco tienen que ver con la acción humana. Los MRPs seríamos una especie de alegres e ingenuas hormiguitas pletóricas de buena voluntad que armamos un bullicio apenas perceptible, y en todo caso, enternecedor, dedicadas al psicologismo y a pensar que todo cambia porque a nosotros nos gusta que cambie.

Finalmente, existe, también, una postura "crítica" desde la que se trataría, por ejemplo, de argumentar los principios que asume el MEC son pura ideología profesionalista; la estructura del puesto de trabajo se compadece mal con esos principios; abandonemos la comprensión profesionalista del trabajo del profesorado y asumamos la condición de "trabajadores y trabajadoras intelectuales y transformadores".

Tratemos de profundizar en la posición crítica. Las contradicciones internas del discurso de la Reforma son cada vez más evidentes. El sistema educativo reformado no prescinde de sus aspectos de control, de evaluación y selección. Se acentúan los procesos de descualificación, se reintroduce la filosofía del capital humano y las concepciones eficientistas. Con respecto al profesorado se introduce el profesionalismo como ideología para enmascarar el proceso de proletarización, de pérdida de control y autonomía.

Curiosamente no se habla de las formas de participación de la sociedad y del profesorado en dos momentos claves: la *deliberación* y la *toma de decisiones* políticas. Los márgenes de autonomía se reducen a un conjunto de decisiones de tipo técnico, que afectan a la *ejecución*, lo que configura un marco limitado de autonomía. ¿Decide el profesorado algo relacionado con las metas formales del sistema educativo? ¿Decide sobre los objetivos de cada una de las etapas? ¿Decide sobre los objetivos de área? Parece ser que no. Además a medida que se desarrollan los instrumentos legales de diferente rango y se concreta el tipo de tareas que debe desempeñar el profesorado y los centros se restringe progresivamente el nivel de decisión: un ejemplo concreto serían los decretos de mínimos, las circulares de principio de curso, etc.

Respecto a los productos de diseño de la Reforma - PCC, PEC- las funciones del profesorado se limitan a "adaptar", "concretar", "desarrollar"... En fin, estas consideraciones tampoco son nuevas entre nosotros. En los documentos del XIII Encuentro de Rascafrías hay múltiples referencias a esta cuestión.

c) De profesionales delicuescentes y evanescentes

Si hacemos la crítica a esta especie de profesionalismo imposible del profesorado veremos cómo se licúa, se desvanece, se esfuma. La propia caracterización de lo que es un profesional está envuelta en la polémica. No existe un acuerdo general dentro de la sociología de las profesiones sobre lo que es un profesional, sobre la naturaleza de los rasgos que lo definen y causa cierto desasosiego ver cómo se multiplican hasta el absurdo interminables "listas de rasgos" para caracterizarlo.

A continuación se establecen paralelismos entre esos rasgos y el trabajo que desarrolla el profesorado. Es este un tortuoso ejercicio lleno de trampas, donde el profesorado se ve sometido a una especie de lotería en la que se acierta algunas veces y en otras se deja para mejores tiempos. Si se seleccionan de terminados rasgos somos "profesionales", si se seleccionan otros sólo llegamos a ser "semiprofesionales" y si se aplica la totalidad de la batería nos vemos recluidos a la categoría de "no profesionales"

Las teorías al uso sobre la profesionalidad son teorías basadas en acumulación o yuxtaposición de rasgos. La forma de proceder del MEC, por ejemplo, es ilustrativa en este terreno como muestran los textos del apartado a) de este documento. Nosotros, si entramos en este juego, corremos el peligro de establecer una suerte de competición para ver hace un inventario más exhaustivo.

Según los críticos de la corriente profesionalista esta se basa en supuestos estáticos y ahistóricos, en el empleo de un tono sospechosamente positivo, optimista y apologético a la hora de conceptualizar a los profesionales. Se ignora por completo la ideología del profesionalismo (ideología como enmascaramiento de la realidad). Los perfiles de características pecan de ingenuidad, neutralismo, cientifismo y descontextualización: no aluden a las formas particulares que toma el poder, la estructura de clase, los aspectos ideológicos y las estructuras institucionales, describen, por lo tanto de forma idealizada, prototípica y abstracta lo que son las profesiones y lo que son los profesores y profesoras como profesionales.

Así, por ejemplo, se habla de que los profesionales se distinguen por disponer de un conocimiento experto sistemáticos que guía su práctica y que no se adquiere a través de la experiencia. La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de destrezas requiere un prolongado período de enseñanza superior. No parecer ser esta, ni por asomo, la situación del profesorado. En educación no disponemos de un conocimiento de esas características, ni la formación del profesorado está pensada dentro de esos parámetros. Poseemos un conocimiento fragmentado, disperso, con muy escaso poder predictivo y de generalización, poco concluyente...A lo mejor es que nunca podremos llegar a tener un cuerpo de conocimiento de esa naturaleza. En este sentido no seríamos profesionales o seríamos profesionales de una manera sui géneris.

Otro rasgo que suele destacarse es la existencia de "clientes" que plantean "casos" suficientemente acotados a los profesionales y que estos resuelven. ¿Quiénes son los clientes del profesorado? ¿los alumnos y alumnas? ¿los padres de estos de forma subsidiaria? En todo caso estos clientes nunca plantean un problema acotado para que se les resuelva, sino una situación abierta. La sociedad delega en el profesorado y le dice ¡edúquelos! En este caso seguiríamos siendo profesionales un poco especiales.

Parece que otra de las características ideales de los profesionales en general gira en torno a la definición de la autonomía profesional. Profesional es aquel o aquella con capacidad de emitir juicios de forma autónoma en el desempeño de su trabajo y no sólo se habla de autonomía individual sino colectiva. Aquí entraríamos en un debate infinito sobre los niveles de autonomía del profesorado. Sin embargo todos los análisis críticos referidos al profesorado coinciden en caracterizar el desarrollo del trabajo docente como un trabajo sometido a fuertes y cada vez más sutiles medidas de control. El profesorado está excluido de la toma de decisiones políticas, afectan éstas a su puesto de trabajo o a la globalidad del sistema educativo. El fenómeno más usual

en el medio educativo es la transferencia de poder desde dentro de las escuelas hacia fuera de ellas, desde dentro de las comunidades hacia el exterior, desde el profesorado hacia esferas políticas, administrativas o técnicas.

Podríamos continuar enumerando rasgos. En todos ellos tendríamos que hacer el mismo y lamentable esfuerzo por encontrar el grado en que la "profesión" docente se separa o se acerca a esa imagen ideal de profesional. Por eso nos preguntamos ¿no puede ser esta la hora de buscar una nueva caracterización del profesorado?

d) Porque apenas si nos dejan decir que somos quien somos

Digámoslo una vez más: el profesionalismo pretende presentar a los profesionales en general y al profesorado en particular como pertenecientes a un grupo social ajeno a intereses de clase y al margen de relaciones de poder, como personas que ejercen una actividad neutral ligada a la ciencia. El profesionalismo, en este sentido, es una ideología que oculta las verdaderas raíces históricas del nacimiento de los profesionales como servidores del poder, y como poder legitimador. Aplicado al campo educativo implica una visión del profesorado como personas alejadas de cualquier connotación de tipo político para subrayar exclusivamente los aspectos técnicos de la docencia.

Pero no solamente tendríamos que remitirnos a los orígenes de la revolución industrial para descubrir el carácter legitimador de las profesiones con respecto al capitalismo o para ver cómo la división del trabajo necesita la aparición de especialistas que manejan un conocimiento experto, profesional, aparentemente independiente de cualquier interés. El carácter ideológico del profesionalismo se ha acentuado hoy, en pleno proceso de proletarización de los profesionales.

Para ello tendríamos, en primer lugar que admitir que los profesionales están sometidos a un acelerado proceso de proletarización. Es decir a un proceso de pérdida de control sobre su trabajo, a un proceso de dependencia cada vez mayor de burocracias públicas o privadas. ¿Qué es hoy, por ejemplo un médico de empresa? Un asalariado cuya actividad está limitada por los intereses de los directivos que lo contratan. La mayoría de las profesiones clásicas se ven sometidas por la coherción de las relaciones de producción. El rasgo emblemático de su autonomía se ha convertido en una entelequia. Hoy el profesionalismo es más ideología que otra cosa precisamente porque desde el poder se paga con el "prestigio" social que da esa especie de lustrosa denominación de origen a una realidad muy distinta.

Con todo esto lo que queremos sugerir es que hoy parece más verosímil desde una posición crítica un análisis que asuma -también críticamente- las tesis de la proletarianización de los profesionales y, por lo tanto, del profesorado, porque, lisa y llanamente, nos permiten comprender mejor la naturaleza de su trabajo.

Y la naturaleza del trabajo que desarrolla en profesorado es imposible entenderla al margen de la configuración real del puesto de trabajo. Esa es la base material sobre la que se construye el trabajo del profesorado. Por decirlo con una frase hecha: buenos profesores y profesoras no son los que hacen que un sistema educativo sea bueno. La perspectiva opuesta es la más real: es el sistema educativo el que configura lo que son los profesores y profesoras. Es la configuración real del puesto de trabajo la que nos aproxima a la naturaleza del trabajo docente. Y esta estructura es una imposición. De ahí la necesidad de analizar al profesorado como una categoría laboral.

Esta concepción del profesorado tiene varios aspectos, no todos positivos desde el punto de vista de los MRP's como movimientos para la transformación de la escuela y de la sociedad. Alguien puede pensar que si somos trabajadores y trabajadoras nuestra actividad debe centrarse en los aspectos relacionados con las reivindicaciones económico y laboral. Nosotros negamos esta interpretación por la misma lógica que negamos el que el resto de trabajadores, por el mero hecho de serlo, estén condenados a desarrollar una conciencia reivindicativa estrecha. Históricamente la clase obrera o sectores determinados de la clase obrera han desarrollado una conciencia crítica y política, comprometida con la transformación de la sociedad.

Nosotros reivindicamos para el profesorado el calificativo de trabajador frente al de profesional. Hablaríamos de TRABAJADORES y TRABAJADORAS INTELECTUALES Y TRANSFORMADORES. Intelectuales porque el comercio, las transacciones que se desarrollan en las aulas y en los centros tienen que ver con el conocimiento, con las ideas, es un intercambio de tipo simbólico. Transformadores en el sentido de que reivindicamos un modelo de escuela y un modelo de sociedad distinta a la actual.

Somos conscientes de que es ahora cuando deberíamos desarrollar más extensamente nuestra argumentación. Pero somos conscientes, también, de que la única función que puede cumplir nuestra aportación es la de iniciar un debate o de servir de amable provocación.

M.R.P. "TAMONANTE" (Canarias)

Abril de 1993

APÉNDICE: 66

BREVE INFORME DEL MRP "TAMONANTE" SOBRE IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA EN CANARIAS⁵

1. ASPECTOS ESTRUCTURALES

1.1 Mapa Escolar.

Con respecto a es cuestión, en el año 1987 surge un primer "Mapa Escolar" de Canarias con la finalidad de diseñar un Plan Urgente de Escolarización que cubriera las deficiencias históricas en este terreno.

En el año 1990, se difunde el "Mapa Escolar de Canarias para la implantación de la Reforma Educativa", enmarcado en las líneas de construcciones emanadas del Libro Blanco del MEC. Tras un primer borrador, este Mapa recoge algunas sugerencias de los distintos sectores de la comunidad educativa y municipal para su elaboración definitiva.

Entre las intenciones declaradas que pretenden, destacamos:

- . Cubrir el 100% de la demanda de puestos escolares de la población de 3 a 6 años y asegurar la extensión de la Educación Obligatoria hasta los 16 años.
- . Incorporar profesorado especialista de Educación Física, Música e Idioma en el nivel de Educación Primaria
- . Garantizar una adecuada orientación educativa y profesional al alumnado de Secundaria.
- . Potenciar el E. Infantil y la E. Primaria de las zonas rurales con Centros de Recursos.

⁵ Este documento fue elaborado por Tamonante para la celebración del XV Encuentro Estatal que se celebró en Tenerife en mayo de 1994, siguiendo el esquema acordado en toda la Confederación por cada una de las CCAA. Es un informe meramente descriptivo y muy esquemático.

- . Crear una red de Transporte, residencias y comedores escolares para garantizar el acceso de toda la población escolar a la ESO
- . Entender que los actuales centros concertados podrían extender su concierto hasta los 16 años.
- . Las zonas de planificación pueden abarcar varios municipios y contarán, al menos, con un centro de secundaria.

El coste total estimado en cuanto a construcciones de nuevos centros, adaptación y transformaciones de los existentes, acoplamiento correspondiente y aumento del número de docentes es de 52.253.640.000.pts

Estimación del nº de docentes 1989-1990: 15.343
1997-1998: 20.514

1.2. Ratios/aula

En los centros públicos de infantil, según orden (Boletín Oficial de Canarias, BOC sep. 1992) que regula la implantación del segundo ciclo de la Educación Infantil en Canarias, el número máximo de niñas y niños por aula será de 20 para las unidades de tres años y de 25 para las de cuatro y cinco años.

En el primer ciclo de Primaria, el número estimado es el mismo que el que se regula en territorio MEC

Para el resto de primaria y EGB: 35/1
En ESO: 30/1 y Bachillerato: 35/1

1.3. Especialistas

Desde el curso 90/91, comienza ha desarrollarse curso de especialización de larga duración, (+ de 400 horas) para cubrir una primera demanda de especialistas para centros de EGB (E. Infantil, E. Física, E. Musical, Inglés y Logopedia). El máximo de participantes por curso es de 40 plazas para centros públicos y 5 para privados concertados.

Como requisito indispensable para aprobar se solicita un 90% de asistencia, y se contará con una comisión de seguimiento de la formación y la evaluación, y de la realización de prácticas tutorizadas durante el curso escolar.

Se estima que los nuevos planes de estudio de las Escuelas de Formación del Profesorado, vayan garantizando la formación de docentes especialistas en estos ámbitos de conocimiento, necesarios en el Sistema Educativo.

1.4 Equipos de apoyo externo.

Como recursos humanos que pueden prestar su servicio (total o parcial) en el desarrollo del perfeccionamiento y asesoramiento del profesorado y del seguimiento de la implantación de la LOGSE se cuenta con:

A.- La Unidad Técnico-Pedagógica(UTP)

Compuesta por 26 personas cuya función básica consiste en el apoyo técnico a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (D.G.O.I.E.) en todos los temas propios de su etapa y especialidad (elaboración de mínimos; materiales curriculares; apoyo a los centros de implantación y experimentación LOGSE; asesoramiento y apoyo a los coordinadores CEP; responsables de los equipos de auto formación; planificación, organización y coordinación de las diferentes actividades del perfeccionamiento...)

B.- Coordinadores/as de Ceps y de recursos

Existen 78 coordinadores/as y 6 personas dedicados a recursos, distribuidos entre los 11 CEPs existentes en la Comunidad Autónoma. Era intención de la Consejería saliente (se acaba de producir el relevo como consecuencia de una moción de censura al gobierno formado por PSOE y AIC -Agrupaciones Independientes de Canarias- y ha sido sustituida por una coalición nacionalista de fuerzas de centro derecha e izquierdas) duplicarlos y comarcalizarlos para la implantación progresiva de la LOGSE. Desde su creación legal en 1984, no han contado con una verdadera autonomía, descentralización y democratización, aspecto que, el Gobierno saliente, ha intentado paliar con un nuevo decreto que salió de forma precipitada pocos días antes de abandonar la Administración. Parece que la nueva Consejería quiere derogarlo y rectificar las limitaciones que contiene en cuanto a la elección del director, composición de los consejos y tipo de competencias.

Funciones de los coordinadores:

- . Asesorar al profesorado a lo largo de todo el curso en los centros, especialmente en los de implantación LOGSE.
- . Atención a seminarios permanentes, grupos estables y equipos de centro.

- . Coordinación de las actividades de perfeccionamiento del CEP e información de las necesidades detectadas.

C.- Programas de Innovación.

Son líneas de actuación educativa que aportan recursos humanos y materiales para cubrir aquellas necesidad, no recogidas o recogidas de forma deficitaria, en el sistema reglado, y han surgido en la propia práctica e innovación educativa. Los programas actualmente en vigor sirven principalmente de apoyo y potenciación de los temas transversales que se integran en las áreas fundamentales.

Programas existentes:

- Nuevas tecnologías informáticas (3 personas)
- Programa de animación a la lectura (3 personas)
- Programa de educación ambiental(4 personas)
- Programa de educación para la salud(1 persona)
- Programa de educación afectivo sexual (3 personas)

D.- Equipos de apoyo y recursos de zonas rurales.

Compuesto por un total de 103 personas entre cuyas funciones destacan:

- . Promover la elaboración de los proyectos educativos y curriculares de zona y de centro.
- . Impartir en los centros incompletos de la zona las especialidades de Educación Primaria que prevee la LOGSE.
- . Atender directamente a niños/as con necesidades educativas especiales.

E.- Profesorado de acciones específicas de compensación educativa.

Compuesto por ... en el ámbito del preescolar desescolarizado, la formación ocupacional e inserción laboral de jóvenes desfavorecido, acciones de desarrollo sociocomunitario,...

F.- Servicio técnico de orientación escolar y profesional,

Compuesto por 203 miembros (1991). Son docentes con titulación de pedagogía o psicología, que se insertan tanto en centros de EGB, como en centros de EEMM. Su función básica consiste en reforzar, orientar y apoyar la acción tutorial de los

centros en los que estén destinados, y pasarán a reestructurarse en la línea que marca la LOGSE

G.- Equipos Multiprofesionales

Orientan principalmente su atención en torno al alumnado de educación especial o con necesidades educativas especiales. Compuesto por equipos de tres profesionales (psicólogo, pedagogo y asistente social) en Canarias se dispone de unas 45 personas en 15 equipos de actuación.

H.- Servicios de inspección.

Con un total de 52 personas (1991) que entre otras funciones destaca su intervención en las fases organizativas y educativas del perfeccionamiento institucionalizado participando directamente en los cursos modulares de coordinación y dirección de centros, y que han de ir adaptando sus actuaciones en la línea de apoyar la implantación gradual de la LOGSE.

Desarrollan su trabajo dentro de un plan de actuación elaborado por la Consejería dentro del cual han efectuado desde hace año y medio un trabajo de evaluación externa de los centros (muy contestado, por cierto, por sectores progresistas por lo grosero, burocrático y por las deficiencias técnicas de su diseño).

2. CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN

Se contempla el mismo calendario que el propuesto por el MEC, inclusive las modificaciones últimas en cuanto a la implantación de Primaria. En cualquier caso, las modificaciones y la planificación de la implantación son copias del MEC, pero con el agravante del retraso en las aclaraciones al profesorado.

Así mismo, en varios centros 12 de EEMM (3 los cuales son de nueva creación) se desarrolla la experimentación adelantada del Segundo Ciclo de Secundaria.

3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

El plan de perfeccionamiento del profesorado canario de niveles no universitarios intenta materializar los objetivos de la mejora de la práctica docente y la adecuación progresiva al nuevo ordenamiento educativo acorde a las bases de la descentralización (potenciando organismos estables con autonomía en la puesta en práctica de

los planes de formación- grupos estables, CEPs, MRPs...) y la racionalización de las convocatorias de programas, proyectos, y elaboración de materiales, así como la de los recursos humanos realmente disponible(dinamizadores de actividades de actualización)

Se pretende propiciar la colaboración y participación de todas las instituciones y entidades en su desarrollo y la institucionalización de la formación desde los centros y desde la práctica docente propia.

Por los que respecta a los MRPs junto a la declaración de apoyo y respeto a la autonomía se plantea la realización de una evaluación del trabajo de los diferentes movimientos, de manera que se rentabilicen los medios disponibles.

Modalidades de formación

1. Cursos de corta duración

Tienen como finalidad la atención a aspectos puntuales de la formación científica o metodológica, surgiendo preferentemente del propio profesorado a causa de sus propia detección de carencias.

2. Curso para Equipos Directivos.

Se persigue desarrollar las capacidades tanto, administrativas y gestión económica de los centros, como las de dirección de grupos de trabajo colectivo en el centro.

3. La formación para la Inspección Educativa.

Con la intención de cumplir las funciones de estímulo, fomento y asesoramiento del desarrollo armónico de la LOGSE.

4. Cursos de actualización científico didáctica.

Son cursos de 150 horas de duración orientados al reciclado de los docentes, tanto en los niveles de infantil, primaria como en la secundaria. Consta de tres fases, una inicial intensiva liberado de jornada escolar, una segunda experimentación en la práctica y una final de puesta en común y evaluación. Se pretende que los asistentes formen colectivos autónomos de trabajo y actúen como animadores de otros profesos-

res/as de su entorno. Algunos de estos cursos se desarrollan en horario lectivo con sustituto/a en el centro de trabajo, otros en el mes de julio.

5. Curso de especialización.

Surgen básicamente de la necesidad del Sistema Educativo de disponer de suficientes especialistas para cubrir suficientemente estas especialidades (E. física; E. musical; idioma; pedagogía terapéutica) en todos los colegios de Primaria, y también especialistas en Educación Infantil. Las titulaciones de especialistas que adquiere el profesorado es homologada por el MEC y su organización y diseño corre a cargo de la Universidad.

6. Seminarios permanentes (SSPP)

Están constituidos por grupos de profesores con poca experiencia docente o poca experiencia en trabajo de grupo. Su duración es de uno o dos cursos. Su trabajo se desarrolla en reuniones quincenales de tres horas, siendo la propia dinámica del seminario la que determina sus temáticas. Están comarcalizados según las áreas de influencia de los CEPs y reciben apoyo de los coordinadores de los mismos.

Actualmente existen 104 SSPP de Infantil y Primaria, 102 de Secundaria y 15 de Formación Profesional.

7. Grupos estables (GGEE)

Están formados por docentes del mismo área o nivel que trabajan en torno a un proyecto relacionado con la investigación en el aula y el desarrollo de materiales adecuados a su investigación. Además del reconocimiento institucional de su trabajo, reciben apoyo económico en función del proyecto de trabajo presentado y asesoramiento o formación puntual de acuerdo a las necesidades planteadas en dicho proyecto. En total están funcionando 175 grupos.

8. Equipos de centro EECC.

Lo forman docentes de diversas áreas o niveles de un mismo centro, que trabajan en la puesta en práctica de un proyecto colectivo que pueda llegar a ser adoptado por el centro en su totalidad. Esta modalidad es la que más experiencia y formación profesional exige de sus componente, y recibe, por parte de la administración, un apoyo económico y asesoramiento puntual en función del proyecto presentado.

Existen 96 equipos adscritos a esta modalidad.

4. INSTRUCCIONES PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO.

Adjuntamos un folleto donde se extrae todo el conjunto normativo que regula la puesta en marcha de la Reforma en Canarias, dado que es una de las comunidades con competencias plenas.

5. DISEÑO CURRICULAR BASE. EJEMPLIFICACIONES Y MATERIALES.

La aportación específica de la Administración Educativa canaria a la Reforma en el terreno de los materiales curriculares ha sido la publicación de una colección de unos 15 tomos -tomitos- que abarca desde la Educación Infantil hasta los Bachilleratos, denominados Diseños Curriculares de Canarias. Desde que podamos donaremos a la Mesa de Curriculum un lote completo.

ESTRAMBOTE

Este Informe es absolutamente descriptivo. Los compañeros que lo han realizado hubieran deseado disponer de más tiempo para buscar información sobre muchos de los aspectos apenas esbozados. Prometemos seguir profundizando.

Sobre muchas de las políticas, estrategias, medidas concretas, sobre la propia filosofía y concepciones curriculares de nuestra Administración, mantenemos discrepancias profundas que no hemos reflejado en el Informe. Que conste.

Un saludo, MRP "TAMONANTE" (Canarias)

Con posterioridad se envió esta *adenda* que contiene algunas matizaciones al informe anterior: *DATOS DE CANARIAS SOBRE IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA*

RATIOS

- * Infantil de 3 años: 20 (escolarizado en la Pública el 6'2%)
- * Infantil 4 y 5 años: 25
- * Primaria 1^{er} y 2^o ciclos: 25
- * Resto EGB: 35
- * ESO anticipación 2^o Ciclo: 30
- * Resto de EEMM: 40 máximo
- * OTROS:
 - * Primaria /EGB con 1/2 integrados/as: 23 (de hecho se integran con esta ratio hasta 4 alumnos/as). Plan a 4 años vista para reducir a 15 la ratio si se integran 2 alumnos/as
 - * Primaria e Infantil si se mezcla niveles: 23; Si se mezclan Ciclos: 20

ESPECIALISTAS

- * Primaria/EGB, centros rurales e incompletos: cubierta la especialidad de Educación Física e Idiomas, casi en su totalidad. Muy pocos en música. A través de los CAR (Centros de Apoyo y Recursos)
- * Resto de Primaria/EGB: 98% tienen Educación Física e Idiomas; Música el 8'4 % de los centros
- * No hay especialistas de artísticas en sentido estricto: música, plástica y dramatización

EQUIPOS DE APOYO

Especialistas de Educación Especial:

- * Apoyo itinerante logopédico: 39 especialistas
- * Apoyo itinerante a invidentes: dos equipos provinciales (psicólogo+ pedagogo+As. Soc.+Prof. especialista). En convenio con la ONCE
- * Aulas "enclave": 9 aulas en centros de EGB para graves afectados y profundos específicos: especialista+auxiliar educativo
- * Centros preferentes para alumnos motóricos: 5 aulas
- * Deficientes auditivos: integrados en centros de EGB: 18 centros en toda Canarias: 46 especialistas
- OTROS:
 - * STOEP: 175 en Primaria/EGB, 34 en Medias (pedagogos y/o psicólogos)
 - * Equipos Multiprofesionales: 24 equipos (psicó.+pedago.+As. Soc)
 - * CEPs: 99 coordinadores/as de Area, Ciclo y Nivel; 13 profesores/as de recursos.

CALENDARIO

- * Igual que el MEC
- * Proyecto para adelantar la implantación de la Infantil de la fecha prevista por el MEC.

FORMACIÓN

- * Plan de Formación del Profesorado 1993-95 donde se especifica: modelo de formación, modalidades de formación, CEPs (10 en toda Canarias), Coordinadores de formación (1 por centro), líneas prioritarias de actuación, convenios con instituciones, empresas y MRPs, y evaluación.

INSTRUCCIONES DE IMPLANTACIÓN

- * Orden de implantación de la Educación Primaria y otro de implantación progresiva de la Infantil
- * Las Circulares de principio de curso especifican normativa referida a cada una de las Etapas.
- * Normas específicas para la implantación anticipada del 2º Ciclo de la ESO.

DCB Y MATERIALES CURRICULARES

- * Diseños Curriculares de Canarias (21 vol. adaptación de los DCB del MEC) para Infantil, Primaria, Secundaria y Bachilletos.
- * Orientaciones para secuenciar objetivos y contenidos y criterios de evaluación por ciclos
- * Decreto territorial de currículo por Etapas (desarrolla los mínimos del MEC).
- * Materiales curriculares diversos teóricos y prácticos.

MAPA ESCOLAR

- * Se han editado dos Mapas Escolares de Canarias.
- * Se trabaja en un tercer, Mapa puesto que ninguno de los anteriores se ha aplicado, pero su contenido no es público.