

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 71  
Número, 1  
2019

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# LA CONTRIBUCIÓN DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN MADRID: LA SOCIALIZACIÓN Y LA CREACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

## *The contribution of Educational Renewal Movements in Madrid: the creation of a professional identity and teachers' socialization*

JOSÉ LUIS PAREJO<sup>(1)</sup> Y JOSÉ MARÍA PINTO<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad de Valladolid

<sup>(2)</sup> IES "Gaspar Melchor de Jovellanos" de Fuenlabrada (Madrid)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.63756

Fecha de recepción: 07/03/2018 • Fecha de aceptación: 12/12/2018

Autor de contacto / Corresponding author: José Luis Parejo. E-mail: joseluis.parejo@uva.es

---

**INTRODUCCIÓN.** En este trabajo analizamos cómo los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) de la Comunidad de Madrid contribuyen a crear una red de apoyo social y a la formación de la identidad profesional de los docentes miembros de los mismos. Consideramos esta como una de las aportaciones más interesantes de los MRP dentro de todo el desarrollo profesional docente que ejercen. Comenzamos el artículo realizando una pequeña aproximación a lo que son los MRP, para después centrarnos en los aspectos teóricos centrales de esta investigación: la identidad profesional y la socialización del docente. **MÉTODO.** Este trabajo se fundamenta en la perspectiva interpretativa-naturalista de la investigación educativa. Hemos utilizado tres técnicas e instrumentos de recogida de la información: el análisis de contenido de documentación escrita de los MRP, la observación participante a través del diario del investigador y la entrevista en profundidad a expertos temáticos. **RESULTADOS.** Del análisis de datos hemos comprobado cómo los MRP protegen del aislamiento docente, forjan la idea del docente que se quiere ser y se forman y organizan como grupo cohesionado, tanto de trabajo como de apoyo social y personal. Hemos podido observar cómo se crean comunidades participativas desde las cuales trabajan colaborativamente: una red social y de apoyo que se crea desde la excusa de la formación continua, por medio de la reflexión, del intercambio de ideas, de la muestra de experiencias educativas, del debate y la observación, del análisis de propuestas teóricas y prácticas. **DISCUSIÓN.** El trabajo conjunto de los MRP proporciona unas vivencias y un intercambio laboral que impregna la esfera social, afectiva y personal de cada sujeto participante de esta experiencia. Una influencia que refuerza y amplía las interconexiones y esta red de apoyo social y personal, la cual es básica para asegurar el amplio desarrollo profesional y la salud del docente.

**Palabras clave:** *Innovación educativa, Identidad profesional, Socialización, Desarrollo profesional.*

---

## Introducción

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) comienzan su andadura a mediados de los años sesenta del siglo pasado en una condición de semiclandestinidad, pero su eclosión se da mayoritariamente con la llegada de la transición española y con el reconocimiento de los derechos democráticos a los ciudadanos. Son colectivos de enseñantes, aunque también ha habido y hay en ellos otros estamentos como familias, profesionales del trabajo y de la educación social, y recogen en sus primeros momentos el legado pedagógico existente de la España republicana (Esteban Frades, 1995, 2016; Pericacho Gómez, 2014; Pozo Andrés, 2003, 2011; Pozo Andrés y Braster, 1997; Ramos Zamora y Pericacho Gómez, 2013).

Después de la Segunda Guerra Mundial comienza una gran efervescencia cívica en los países occidentales, con grandes movimientos sindicales y reivindicaciones salariales, sociales y laborales, donde la izquierda política gana peso dentro de las clases medias y populares, y se gesta lo que en ciencia política se ha denominado “socialdemocracia”. Esta efervescencia social se traslada también a España con el final del franquismo y, particularmente, a la escuela, donde un grupo de maestros y maestras *diseñan* una escuela distinta para el cambio social, dicho en clave freireana: una escuela que transforme a las personas que tienen que transformar la sociedad. Dentro de este nacimiento democrático, surgen también los MRP, donde muchos docentes progresistas se incorporan a sus filas (Elejabeitia y Redal, 1983; Juárez, 1983). “Al abrirse las libertades aparece, fruto de una corriente histórica, el Movimiento de Enseñantes, que provoca las famosas Alternativas a la Enseñanza. El proceso da lugar a los Movimientos de Renovación Pedagógica” (Esteban Frades, 1995: 436).

Este es un estudio sobre el profesorado. Habla de un movimiento que surge dentro de unas determinadas circunstancias históricas: el tardofranquismo, la transición y los primeros años

de democracia (Aguilar i Vallés, Balsells Font y Surroca Solé, 2014; Hernández Díaz, 2012; Milito Barone y Groves, 2013; Pozo Andrés y Braster, 1999; Rogero, 2010; Rogero Anaya, Rozada y Rodríguez Rojo, 2013; Sáenz del Castillo, 1999). Enseñantes que se organizaron en lo que ellos mismos denominaron “MRP” y que surgieron en toda la geografía del Estado español (Gómez Llorente, 2007; Martínez Bonafé, 2002; Molina Galván, 2010). Estos colectivos, aparte de ser un espacio de crítica social y pedagógica, son también una gran experiencia humana. Han creado un tejido social y unas relaciones activas entre ellos, que probablemente sea su mayor legado: un espacio de vivencia humana compartida. Pero a la par, han formado federaciones regionales y una confederación estatal para reforzar el trabajo entre ellos.

## Marco teórico

### Identidad profesional docente y socialización

La identidad profesional docente es uno de los conceptos más “abstractos y escurridizos” que hay en las ciencias sociales (Sparkes y Devís, 2004). Knowles (2004) percibe la identidad profesional docente como “la forma en que los individuos piensan en sí mismos como profesores, la imagen que tienen de sí mismos como docentes” (p. 149). Mora, Trejo y Roux (2014) ponen de relieve la existencia de una relación entre la imagen que tiene el profesor de él mismo y su desarrollo profesional. Como vemos, el concepto de identidad profesional docente responde a la pregunta de “¿quién soy?”, luego es un constructo que se encuentra presente en la autoestima y del autoconcepto del profesor (Gewerc, 2001; Knowles, 2004). Para Ediger (2008) necesitamos de un apoyo, principalmente moral, para poner en valor todos nuestros conocimientos y capacidades como docentes.

El proceso de socialización y la construcción de la identidad docente han sido abordados por

autores como Busso (2015) y Larraín (2003). Este último lo considera como un “proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha relación con otras personas y grupos” (p. 30), es decir, la manera en que las opiniones y los planteamientos educativos de otros sobre nosotros los interiorizamos y los hacemos como propios conforman nuestra identidad. Por ello, la identidad docente es una reconstrucción constante que varía en función de las circunstancias personales y sociales, además de otros condicionantes como la política educativa.

La identidad profesional se construye por el espacio compartido entre el individuo, el docente y el entorno laboral (Cattonar, 2001). El centro de trabajo, esto es, la escuela, sería un punto de encuentro entre lo subjetivo y lo social, entre lo personal y lo laboral. Esta identidad se construye por ósmosis entre la personalidad del docente y su proceso de socialización laboral y personal. La identidad profesional docente la encontramos en Bolívar (2016) totalmente vinculada al desarrollo profesional y personal, mientras que para Ayuste, Escofet Roig, Obiols y Masgrau Juanola (2016), la práctica reflexiva del trabajo docente permite crear esta identidad profesional. Se subraya la relación directa entre ellos, además de resaltar la convivencia constante entre la trayectoria profesional y la trayectoria de vida, las cuales están íntimamente ligadas y se desarrollan conjuntamente al pertenecer a un mismo sujeto. El desarrollo profesional se halla fuertemente arraigado en lo más interno de nuestro ser, donde se suelen destacar determinados sucesos como el traslado de centro, sucesos personales y familiares..., que han significado en la carrera o en la socialización profesional.

La identidad docente se crea en el proceso de interacción y de reconocimiento por parte de los demás. Se conforma por la confluencia del propio sujeto y de los demás en su trayectoria personal, vital y profesional (Bolívar, Fernández Cruz y Molina, 2004). Para Barrio de la

Puente (2005), la identidad docente se sitúa dentro de un trabajo más “intraindividual”, por lo que señala como principales condicionantes: la autopercepción profesional del docente; la toma de conciencia de la práctica; la reflexión, el análisis y la crítica sobre ella; y la concienciación de la labor trascendental de esta.

### **Las redes de apoyo social**

En la actualidad se ha puesto de moda el uso del término “redes sociales” como una de las utilidades de las tecnologías de la información y la comunicación (Haase, Witte, Hampton y Wellman, 2015). El avance imparable de la web 2.0 —aunque actualmente ya se habla de la 3.0— ha revolucionado la forma de relacionarnos. Pero estas existen desde que el ser humano es humano. Ponce (2012) define las redes sociales como estructuras formadas por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común. Villalba Quesada (1993) se refiere a las redes sociales como “un conjunto de puntos que se conectan a través de líneas. Los puntos de una imagen son personas y a veces grupos, y las líneas indican las interacciones entre esas personas y/o los grupos” (p. 56).

En efecto, las redes sociales no solo incluyen a personas o individuos, sino también las relaciones existentes entre ellos. Empleamos el concepto de “red social” con un sentido metafórico para referirnos a las interrelaciones existentes dentro de un grupo o sistema social, para hablar de las interrelaciones que se dan en todos los grupos sociales que históricamente siempre se han construido en el mundo físico, pero que con los avances surgidos dentro del mundo de las telecomunicaciones, también se dan digitalmente. Las redes sociales funcionan como estructuras donde se realizan intercambios de apoyo social (Gottlieb, 1983). El concepto de “apoyo social” está íntimamente relacionado con el de red social. Nace de estudios donde “se detectó que el elemento común de esas variables situacionales

era la ausencia de lazos sociales adecuados o la ruptura de las redes sociales previamente existentes” (Villalba Quesada, 1993: 57).

El apoyo social funciona como un mecanismo amortiguador del estrés (Rubí y Magdalena, 2003; Tonon, 2014; Villalba Quesada, 1993). Hobfoll y De Vries (2013) definen este concepto a partir de las interacciones que ofrecen asistencia real o un sentimiento de conexión a una persona o grupo, y que se percibe con los sentimientos de amor y de afecto. Se ha demostrado que el apoyo social tiene unos beneficios directos sobre la salud mental y física de las personas, además de relajar los problemas psicosociales provocados por las situaciones vitales estresantes (Markle, Rodgers, Sánchez y Ballou, 2015). Las redes sociales son uno de los principales mecanismos de apoyo existentes para enfrentarse a situaciones complejas y estresantes (Peña Calvo, Inda Caro y Rodríguez Menéndez, 2015). Pese a no haber una única definición de apoyo social, en lo que sí parece haber consenso es en situarla fuertemente vinculada con la salud de las personas: aquellas personas que cuentan con un mayor y mejor apoyo social disfrutan en general de una mayor calidad de vida mental y física.

Dentro de nuestro campo de interés, podemos destacar que las redes de apoyo docente se ven favorecidas por la necesidad de los propios profesores de trabajar en equipo para dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado y a las demandas de la sociedad. Estos condicionantes hacen difícil que el trabajo no colaborativo e individual del profesorado pueda cumplir con el cometido y la complejidad de la tarea escolar que le corresponde. Es preciso organizar una planificación longitudinal de carácter colegiado, es decir, contando con la implicación de los demás miembros de la comunidad educativa, teniendo en cuenta, además, que el proceso formativo del alumno no empieza y acaba en el curso académico, sino que es un proceso continuo y duradero en el tiempo (Tedesco y Tenti, 2002). Se rompe, de este modo, con la visión

clásica de “oficio individualista”, según la cual se realizaba una acción escolar que no trascendía más allá de las paredes del aula, por una nueva actividad cada vez más líquida y más difícil de encasillar en un único tiempo/espacio y con un único actor, esto es, cada vez más expandida y ubicua (Cope y Kalantzis, 2009; Freire, 2012).

### Socialización en la carrera docente

Traemos a colación este término por estar fuertemente vinculado con el de identidad docente, dado que, como ya hemos visto, la identidad docente depende de la propia socialización docente y del apoyo y redes sociales con las que se cuenta. La socialización en la carrera del profesor variará en función de las redes sociales a las que pertenezca o tenga acceso, además de la cultura escolar y demás factores que veremos más adelante. El poder socializador que tiene la escuela es primordial —puede que sea su principal función—, así, autores como Postman Weingartner (1971) señalan el esfuerzo que tiene que hacer la escuela si quiere conseguir un cierto grado de independencia de las influencias intelectuales y sociales de la sociedad.

Cuando hablamos de la socialización del docente, estamos haciendo referencia a un proceso mediante el cual el docente entra en contacto, aprende, se relaciona, trabaja... dentro de la escuela y de una colectividad profesional: “los [...] miembros de una organización aprenden funciones y responsabilidades, comportamientos, valores, conocimientos, destrezas, procesos, prácticas y estructuras de la misma” (Ocaña, 2006: 43). Hablamos de la socialización dentro del mundo laboral, pero no podemos hablar de ella y, por otro lado, de la socialización en la vida privada (Rivera, 2016), dado que tenemos una única identidad que no se puede desdoblar a su “antojo”: una para la vida profesional y otra para la personal —dualidad trabajo *versus* vida privada—. Debido a

ello, observamos que hay una relación social entre las personas de cada grupo —vida personal— para conseguir una meta común y un trabajo grupal —vida profesional—, con lo que se entiende la socialización en el trabajo como un “accidente necesario” para que este se lleve a cabo y, al mismo tiempo, interfiere y condiciona la vida privada o personal del sujeto. La socialización, la solicitud de ayuda y consejo o la interacción con compañeros disminuyen la incertidumbre y las posibilidades de tener episodios de ansiedad o estrés, un aspecto que ya anticipábamos cuando nos referíamos a las redes sociales y al apoyo social (Caspersen y Raaen, 2014).

## **Metodología**

La finalidad de esta investigación es conocer cómo los MRP de la Comunidad de Madrid —CAM— influyen en la construcción de la identidad profesional de los docentes integrantes en ellos. La encuadramos dentro del enfoque interpretativo debido a que lo que se pretende es aumentar la comprensión sobre los valores de la educación (Imbernón, 2002), pero además hemos buscado una participación y toma de conciencia por parte del profesorado interviniente: profesorado entrevistado y observado del Colectivo Escuela Abierta y de Acción Educativa de la CAM. Así, hemos observado, indagado y escuchado al profesorado de los MRP de la CAM sobre las ideas, opiniones y valoraciones que tenían sobre el desarrollo de la identidad docente de sus miembros. Todo ello en un contexto lo más natural posible, puesto que lo que pretendíamos era conocer la realidad concreta en que se encontraban y cómo interpretaban su realidad cotidiana (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Esta investigación utiliza como material objeto de estudio los documentos y textos producidos por las personas que integran los MRP, pero también manifestaciones verbales de algunas de esas personas. Con respecto a este último asunto,

la participación voluntaria del profesorado interviniente ha sido fundamental para conseguir crear una situación lo más normalizada posible, y así recoger el máximo de valoraciones y aportaciones ideológicas que nos han facilitado la posterior interpretación y comprensión del tema. Nos situamos en la línea de Sabariego, Alcaraz y Lafón (2004), para quienes un estudio cualitativo permite “estudiar múltiples y variados elementos, examinarlos en relación con los otros, y a la vez verlos dentro de su ambiente” (p. 313). También hemos utilizado la observación participante a través del diario del investigador (Bolívar, 1995).

Sobre las condiciones de realización del trabajo de campo, uno de los investigadores de esta investigación ha participado activamente en las actividades de los MRP, dada su condición de militante del Colectivo Escuela Abierta. Esto facilitó la comunicación con los MRP de la CAM objeto de estudio, pudiendo acceder a la documentación generada por los mismos durante el periodo temporal comprendido entre el 2010 y el 2016. Se trata de una documentación muy amplia y diversa, gran parte de ella inédita. Como puede verse en la tabla 1, hemos realizado un análisis de contenido de programas y actas de las escuelas de verano; de las conclusiones de congresos, encuentros confederales y de la Federación Madrileña de MRP; de actas de las asambleas de Escuela Abierta y Acción Educativa; de documentos elaborados editados y no editados por las federaciones autonómicas y por la Confederación de MRP —prensa pedagógica— (Hernández Díaz, 2013), y de libros y artículos publicados por integrantes de los MRP. Hemos empleado la técnica del análisis de contenido para conocer la naturaleza del objeto de estudio a través de indicadores y procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, que nos permitieran la inferencia de conocimientos y significados relevantes relativos a las condiciones de producción de dichos mensajes (Bardin, 1996; Rodríguez, Gil y García, 1996).

**TABLA 1. Documentos analizados**

- Programas y documentos de las escuelas de verano de Acción Educativa y de Escuela Abierta
- Conclusiones y programas de los I, II, III y IV Congreso de MRP
- Conclusiones y programas de diversos encuentros confederales
- Conclusiones y programas de diversos encuentros de la Federación Madrileña
- Actas de asambleas del Colectivo Escuela Abierta
- Actas de diversos foros en los que participa Escuela Abierta y Acción Educativa
- Programas y documentos del Foro de Educación de Getafe
- Programas y documentos de distintas jornadas formativas y educativas en las que participan los MRP de la CAM
- Programas y documentos de mesas redondas y de debates en los que participan miembros de MRP de la CAM
- Actas y documentos de plataformas en las que participan MRP de la CAM
- Documentos elaborados y publicados o no publicados por los MRP de la CAM
- Documentos elaborados por las distintas federaciones autonómicas —especialmente la de Madrid— o por la Confederación de MRP
- Páginas web de Escuela Abierta, Acción Educativa, Sierra Norte, la Federación Madrileña de MRP y la Confederación de MRP
- Documental: *Cambiar la escuela con Freinet*

También, tal y como se muestra en la tabla 2, se realizaron cinco entrevistas a los informantes clave: tres a miembros de Escuela Abierta y dos a miembros de otros MRP. La realización de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, grabadas en audio, nos ha permitido una comprensión holística de las diferentes perspectivas que sobre la identidad docente tienen los informantes clave a partir de sus experiencias o situaciones vividas a nivel personal o profesional en las escuelas y en los MRP (Bisquerra, 2004; Taylor y Bogdan, 2002). Los criterios de selección y características de los informantes clave fueron los siguientes: a) reconocimiento y trayectoria profesional (docencia en diferentes niveles y etapas educativas con más de una treintena de años de experiencia

profesional); b) género (mujeres y hombres); c) activismo pedagógico (liderazgo en la creación e impulso de asociaciones, organización de encuentros y jornadas y publicación de artículos y libros); d) y membresía a colectivos de enseñantes de diferentes contextos del Estado español (dentro de la CAM y de otros territorios como la Comunidad Valenciana y Castilla y León).

**TABLA 2. Entrevistas**

Códigos	Denominación
MAEA1	Maestra de Escuela Abierta
MAEA2	Maestro de Escuela Abierta
MAEA3	Maestro de Escuela Abierta
MAVA	Miembro de los MRP de la Comunidad Valenciana
MACE	Miembro del Colectivo Concejo Educativo

En nuestro estudio primero vino la selección de datos y después el establecimiento de las categorías, siguiendo así el modelo abierto de Strauss y Corbin (1984). De este sistema de categorización de la información nace posteriormente nuestro análisis de la contribución de los MRP de la CAM al desarrollo profesional docente.

Para la realización de esta investigación se han tenido en cuenta y asumido unos criterios de rigor científicos y éticos, a fin de asegurar la calidad y veracidad de los resultados obtenidos, así como su incorporación al corpus de conocimiento científico pedagógico (Opazo, 2011; Varela y Vives, 2016). Los criterios de calidad más reconocidos a nivel internacional y empleados para la metodología de investigación cualitativa son los propuestos por Guba (1989), revisados posteriormente por Sandín-Esteban (2000), y complementados por Miles y Huberman (1994). El primero de ellos se refiere a la *credibilidad* de los datos obtenidos en este estudio. A través de la triangulación, hemos

utilizado diferentes técnicas y fuentes para la obtención de datos. Este recurso nos sirvió, a su vez, para asegurar la *dependencia* y la estabilidad de los mismos. Pese a que esta investigación no pretende hacer generalizables sus resultados, sí pretende que sean útiles y, por ende, *transferibles* al contexto donde se han originado y que, además, sirvan de guía u orientación para contextos similares (Figueroa, Lizaraburu y Valarezo, 2015). Un criterio de reciente aparición en los estudios de corte naturalista e interpretativo es la *reflexividad*. Este criterio ha situado a los investigadores de este estudio en una posición de “sujetos de aprendizaje”, comprometidos con la transformación y los procesos sociales que han analizado (De la Cuesta y Otálvaro, 2015).

En relación con los criterios éticos, hemos seguido a Robert Stake (2005) cuando sugiere que las cuestiones a observar se discutan previamente con los participantes de la investigación, en el caso que nos ocupa, con los militantes de los MRP, y se acuerde con ellos (consentimiento informado) el medio y los límites de acceso a la información (Abad, 2016; González, 2002; Torrego, 2014). También hemos seguido los principios propuestos en el clásico Informe Belmont (Office for Human Research Protections, 1979): *respeto*, *beneficencia* y *justicia*. *Respeto* a la autonomía y libertad de expresión de los sujetos de estudio; *beneficencia* a la hora de devolverles los resultados derivados de este trabajo y, en su caso, minimizar los posibles perjuicios originados durante el desarrollo del mismo; y *justicia* en la distribución equitativa de los beneficios que genere este trabajo.

## **Análisis y discusión de resultados**

En este apartado presentamos el desarrollo de dos categorías resultantes del proceso de análisis de los datos: la red de apoyo social en los MRP y su contribución a la construcción de la identidad profesional.

### **La red de apoyo social en los MRP**

Como ya hemos visto, una red de apoyo social es una estructura formada por miembros diversos, ya sean familiares, amigos o miembros de una comunidad o colectivo, que “están para brindar una ayuda de diversa naturaleza: psicológica, física o incluso económica” (Rubí y Magdalena, 2003: 3). En consecuencia, los MRP deberían brindar de alguna manera al menos uno de esos apoyos para funcionar como una red de apoyo social. A continuación, intentamos desgajar hasta qué punto los MRP de la CAM funcionan como tal red. Para ello rescatamos el trabajo de Molina Galván (2010), quien nos indica que dentro de estos colectivos hay una militancia comprometida con un proyecto pedagógico y político, cuya “principal característica es intentar explicar y explicarse críticamente la realidad educativa y escolar, para buscar alternativas y generar prácticas transformadoras” (p. 90). Pero toda esta labor genera una vivencia no solo en el aspecto profesional, sino también en el personal.

El desarrollo como profesionales de la educación depende en gran medida del apoyo profesional que encuentren entre compañeros: “Entonces ese momento de desahogo [...] es que es bastante reconfortante, porque te encuentras que hay gente que no tiene diferente manera de trabajar a ti” (MAEAI, 2012: 16). “Los MRP son un espacio de libertad para poder pensar y sentir que no se está solo” (Colectivo Escuela Abierta, 2010: 1). Cuando nos acercamos a un MRP, encontramos a colegas con ilusiones y ganas de trabajar por una educación diferente, que conectan y comparten una visión educativa:

Un MRP, para quien se acerca a él, da la opción de conocer a compañeros/as con puntos de vista similares en la visión sobre la educación —y sobre muchos otros aspectos de la vida—, compartir experiencias educativas y aprender muchísimo del trabajo que otros/as llevan a cabo y de su experiencia laboral y personal [...], ayuda a no desanimarse y a no sentirse “un bicho raro” que

cree que las cosas se pueden cambiar (Colectivo Acción Educativa, 2014: 1).

Es igual o incluso más importante en el desarrollo profesional el apoyo personal que reciben. Así, para desenvolverse en el ámbito laboral no solo necesitan de unas competencias profesionales básicas, sino también de una motivación que adquieren al sentirse arropados tanto profesional como personalmente por sus colegas (Jiménez, Jara y Miranda, 2012). Su quehacer diario depende tanto de ámbitos cognitivos como afectivos:

¿Damos cursos de formación por ejemplo? Sí [...] y luego vamos a comer y a cenar. No es una boda, pero es muy importante no solo porque comas y cenas, sino porque yo creo que sí que intentamos dentro del Concejo Educativo trabajar el nivel de relación, al igual que en las aulas la parte de emociones, de sensaciones y de relación es importante (MACE, 2012: 5).

Los MRP son espacios que tejen relaciones sociales. Cuando nos acercamos a ellos, dentro de algún tipo de actividad abierta al público, ya sea en un congreso, un encuentro, una escuela de verano..., observamos que siempre tienen tiempos destinados a la emotividad y a la creación de vínculos personales: se tejen relaciones sociales y afectivas entre ellos. La dimensión social y afectiva ha sido trabajada implícita y explícitamente desde que existen estos colectivos. Cuando hacemos una revisión de los programas de sus escuelas de verano, observamos que ha habido teatros, canciones, pequeñas funciones cómicas, dramatizaciones, comidas, cenas, karaokes, bailes, conciertos..., e innumerables actividades que ayudan a crear y cohesionar al grupo. Se han dedicado a crear espacios para mejorar las relaciones interpersonales y animarse a seguir trabajando juntos.

Estos colectivos de enseñantes posibilitan que sus miembros crezcan profesional y personalmente. Hemos descubierto, también, que proporcionan además de una experiencia social y profesional, una vivencia humana, lo cual intensifica el

apoyo personal y la salud de sus integrantes. Articulan, pues, un proyecto social, político y pedagógico que a la par lo es personal. Se manifiesta por medio del fortalecimiento de las relaciones interpersonales con los otros, donde entran en juego las relaciones del cuidado mutuo (Castillo, Castillo, Flores y Cervantes, 2015), factor clave para el desarrollo y la existencia de todas las civilizaciones (Ajenjo y García Román, 2014). “Es un poco lo que ha comentado nuestro compañero de cuidarnos y también de seguir estudiando en nuestro puesto de trabajo o como personas, pues es una manera de completarnos también nuestra alma” (MAEA1, 2012: 8).

Los MRP no solo han servido para cambiar y generar nuevas formas de gestionar u organizar la escuela, sino que han sido y son un espacio común que genera una experiencia vital única, aspecto fundamental en el desarrollo social, político y profesional de los maestros y maestras participantes. Es una experiencia humana, que además de transformar las prácticas pedagógicas transforma a quienes participan en ella, les lleva a lo que quieren ser como maestros y como personas. Pero además de este trabajo de apoyo personal, no podemos obviar la función primordial de estos colectivos, los cuales son responsables de incentivar el compromiso pedagógico de sus integrantes, promoviendo dinámicas renovadoras en las escuelas (Ortiz de Santos, Torrego y Santamaría-Cárdaba, 2018; Pericacho Gómez y Andrés-Candelas, 2018).

En Escuela Abierta se despertó su pasión por un conocimiento educativo y social que le habían negado en la Escuela de Magisterio, y descubrió que pueden construirse otras vidas y otros mundos en nuestra cotidianidad: para mí este colectivo pedagógico es el origen de todo. “Trabenco” lo conocí a partir de aquí, y también muchos referentes pedagógicos como lo que entre los jóvenes del grupo los conocíamos por las tres efes: Ferrer i Guàrdia, Freire y Freinet. Me ha aportado mucho en mi formación educativa y personal (Pacheco, 2014: 9).

Para terminar este punto, queremos incluir una relación de expresiones que apoyan nuestra tesis y que fueron recogidas en el encuentro de la Federación Madrileña de MRP celebrado en 2016. Estas manifestaciones tenían que resumir en una frase de cada participante cuál era la utilidad que tenía para él o ella un MRP. Como podemos ver, la mayoría de las manifestaciones hacen referencia al apoyo social que proporcionan los MRP de la CAM:

Los MRP nos protegen de la soledad pedagógica. De los proyectos autoritarios. De los errores permanentes. De los mitos educativos. De mí mismo.

Son cobijo, comprensión, cariño, amistad. Compartir ideología e ilusiones. Nuevos modos de hacer y pensar. Optimismo. El pensar que es posible otra escuela.

En los MRP encuentro: un espacio en el que ilusionarme, en el que compartir, en el que aprender...

Un montón de personas con las que crezco a cada rato, a cada encuentro...

Encuentro: compañeros y compañeras, personas con las que caminar. Referentes. Reflexión conjunta. Inteligencias colectivas.

Nos protege de la soledad ética y pedagógica.

Los MRP me dan gente ilusionada. Fuerza para seguir. Me protegen de la inercia, de dejarme llevar (Federación Madrileña de MRP, 2016: 1).

### La contribución de los MRP a la construcción de la identidad profesional

Knowles (2004) define la identidad profesional como una construcción subjetiva que responde a la pregunta: “¿quién soy?” Esta imagen está directamente relacionada con la autoestima y el

autoconcepto, dos constructos que se crean en interacción con la comunidad educativa (Elías, 2016) y en la que juega un papel clave la red de apoyo social que ya hemos visto. En nuestro estudio encontramos continuas referencias de cómo los MRP contribuyen a esta construcción de la identidad:

Nos hemos hecho mucho como personas en esa experiencia dentro de los movimientos [...] horas de relación personal, de amistad, de amor, por tanto, a mí me parece que un determinado tipo de identidad [...] se ha construido, se ha constituido en el interior del campo social, de relación con la vida [...] sino también como identidad, en todos los sentidos (MAVA, 2011: 10).

Vencen el aislamiento docente, la “soledad del aula”. Estos colectivos significan “para muchos estar en proceso de autoformación constante” (Escuela Abierta, 2010: 1). En efecto, los MRP son seres vivos que crecen, se reproducen, se alimentan..., y esto provoca una experiencia única en los miembros que lo viven y que lo habitan. Estos seres vivos y habitados transforman las prácticas educativas, a sus integrantes y crean la imagen del maestro o de la maestra que se quiere ser.

Sabemos que muchos docentes llegan a los MRP porque buscan compañeros con inquietudes similares; otros porque se ven desbordados en su día a día; otros por el aislamiento docente, etcétera: “tu función cada vez se va erosionando más, crees menos en ella y entonces buscas los escapes” (MAEA2, 2016: 2). Es lo que conocemos como la “crisis de la identidad profesional del docente” o “el malestar docente” (Esteve, 1987; Téllez y Cantón, 2016). Esta crisis de identidad se ha generado a la par que se ha creado la cultura de la queja, que impide reaccionar y paraliza. En este clima, el profesorado se presenta como víctima o héroe de este espacio de incomprensión entre la sociedad y la escuela (Fernández Enguita, 2009), ante tópicos como la autoridad del docente, la violencia en las

aulas, el desprestigio docente, la falta de esfuerzo y de valores del alumnado, falta de compromiso de las familias...

Con todo, estos colectivos son un punto de encuentro, con un devenir constante en la creación de pensamiento pedagógico. “Los MRP construyen una cultura pedagógica que entra en conflicto con las formas de control social, explícitas u ocultas, sobre la escuela; así como con la institucionalización y burocratización del trabajo docente” (Molina Galván, 2010: 43). Y a la vez, son espacios para superar el desencanto, el aislamiento, el malestar docente. Resulta paradójico que en este “mundo de la queja”, analizando los discursos de los miembros de los MRP, hemos descubierto que todos tienen un gran compromiso pedagógico, que reflexionan constantemente sobre su quehacer diario, y en general, son unos docentes críticos. Puede que esto se deba al trabajo diario dentro de los MRP, pero también hemos observado que las personas que se acercan a ellos ya tienen una cierta predisposición: “Y yo no me puedo conformar, me tengo que desahogar y me encuentro con Escuela Abierta, donde hay gente que veo que le pasa lo mismo y hay gente que le apetece ver cosas nuevas y otras maneras de trabajar” (MAEAI, 2012: 17).

## Conclusiones

Hemos visto que una de las cualidades de la profesión docente es su aislamiento. Los MRP actúan como un espacio de desahogo y de apoyo, puesto que en ellos se encuentra gente con situaciones similares e intereses parecidos, donde sitúan a la educación como un proceso de construcción social e individual. Se reconfortan mutuamente ante la visión de que no están solos, son muchos y están para coordinarse, colaborar y apoyarse. Son una experiencia vital, porque utilizan el diálogo, la investigación, el trabajo en equipo y la reflexión colaborativa para hablar de educación y, además, crean vínculos personales y sentimentales. Hay espacios

de esparcimiento y distensión, donde se relajan e intiman, sienten y se emocionan, se abrazan. Utilizan la mejor arma pedagógica que existe: el amor —y no solo para los niños, también para los adultos—. Así lo ponen de manifiesto, también, Tracey y Hutchinson (2018) en su estudio cuando demuestran que el apoyo de otras personas a la hora de enfrentarse a nuevos retos profesionales influye positivamente en el desarrollo de una identidad personal equilibrada.

Los MRP rezuman compromiso pedagógico, una obligación contraída con la realidad social, la realidad educativa y con sus colegas docentes. Para poder hacer una cosa, no solo hay que saber cómo hacerla, hay que tener una motivación extra que mueva a ello, ver cómo a otros docentes les ha funcionado cuando se han atrevido a hacerlo o el sentir que tienen detrás un equipo que les apoya. Esta idea coincide con lo expuesto por Thomas y Mockler (2018), cuando afirman que la identidad docente es un proceso emergente que se construye en gran manera tanto por la identidad previa de cada uno como por el posterior proceso de socialización con otros docentes. Los MRP proporcionan un apoyo que refuerza la autovaloración profesional y personal, que hace que el maestro intente superarse y realizar propuestas pedagógicas más arriesgadas. La renovación pedagógica se hace mejor con amigos que solo, nace de la propia renovación individual, pero a través del trabajo colaborativo y del movimiento organizado (Esteban Frades, 2016). No olvidemos que somos sujetos sociales y las relaciones sociales que se crean en los MRP, sus militantes las definen como plenamente satisfactorias. Como sostiene Murphey (2016), la red de apoyo social facilita la competencia personal y profesional y ayuda a la salud mental de las personas.

Los MRP protegen de la soledad —del aislamiento docente— y de los errores; defienden de las medidas autoritarias y los prejuicios; dan cobijo ideológico y comprensión; facilitan experiencias educativas y personales; enseñan a compartir y a escuchar; se crean como sujeto

colectivo; dan ilusiones de que otra escuela es posible, y fuerzas para continuar andando. Estos colectivos exceden el componente pedagógico y, en este exceso, llegan a situarse en lugares próximos a los que ocupan otros movimientos sociales. La identificación con ellos responde a situaciones sociales y políticas de poder, medio ambiente, relaciones sociales..., se conforma una estructura social de respuesta global a problemáticas específicas. En la misma línea se sitúa la investigación de Hong, Greene y Lowery (2017): los profesores que trabajan con otros compañeros y tienen relaciones

afectivas positivas con ellos tienen un desarrollo profesional más armonioso y efectivo.

En definitiva, el militante de MRP crea su identidad profesional dentro de él, donde hemos encontrado multitud de señas de identidad y valores compartidos —el modelo de escuela, el modelo de profesorado, la renovación pedagógica, el compromiso pedagógico...—. Los MRP son seres vivos que se habitan y que transforman a todos sus habitantes, que no paran de caminar y donde se promueve la imagen del docente que se quiere ser.

## Referencias bibliográficas

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120. <https://doi.org/DOI/empiria.34.2016.16524>
- Aguilar i Vallés, J., Balsells Font, M. y Surroca Solé, J. (2014). I ara què? El futur de l'educació i de les escoles d'estiu. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 404, 35-38.
- Ajenjo Cosp, M. y García Román, J. (2014). Cambios en el uso del tiempo de las parejas. ¿Estamos en el camino hacia una mayor igualdad? *Revista Internacional de Sociología*, 72(2), 453-476.
- Alonso Fachado, A., Menéndez Rodríguez, M. y González Castro, L. (2013). Apoyo social: Mecanismos y modelos de influencia sobre la enfermedad crónica. *Cuadernos de Atención Primaria*, 19(2), 118-123.
- Ayuste, A., Escofet Roig, A. E., Obiols, N. y Masgrau Juanola, M. M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 169-183.
- Barrio de la Puente, J. L. (2005). Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la Comunidad de Madrid (1995-2001). *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 673-700.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación* (3ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bolívar, A. (2016). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5534>
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Qualitative Social Research*, 6(1). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>
- Busso, M. P. (2015). La identidad de los argentinos emigrantes y la memoria de la crisis: alcances posibles de una hipótesis de trabajo. *Razón y Palabra*, 19(2), 580-594.
- Carrera, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Ed. Comares.

- Caspersen, J. y Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211.
- Castillo Cedeño, I., Castillo Cedeño, R., Flores Davis, L. E. y Cervantes, G. M. (2015). La ética del cuidado en la pedagogía saludable. *Educación*, 39(1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/17768/17275>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles en seignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 10, 1-35. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Illinois, USA: University of Illinois Press.
- De la Cuesta, C. L. y Otlávaro, J. C. (2015). La reflexividad y la autocrítica como fundamentos de la investigación cualitativa. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(1), 42-44. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33s1a06>
- Dubar, C. y Marcén, J. M. (2002). *La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Ediger, M. (2008). Mental Health and the Curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 38-42.
- Elejabeitia, C. y Redal, P. (1983). *El maestro: análisis de las escuelas de verano*. Bilbao: Ede.
- Eliás, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 335-365.
- Esteban Frades, S. (1995). Estudio de un grupo social de renovación pedagógica: el movimiento de enseñantes de Castilla y León: Concejo educativo. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 14, 433-452.
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Esteve, J. M. (1987). El malestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 148, 94-104.
- Fernández Enguita, M. (2009). Cuaderno de quejas. *Revista de Libros*, 148, 40-42.
- Figueroa Lizarzaburu, A. E., Lizarzaburu Mora, A. S. y Valarezo Sánchez, A. (2015). *Validez interna y externa de la investigación cualitativa*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/04/transferibilidad.html>
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? En R. Díaz y J. Freire (eds.), *Educación expandida* (pp. 67-84). Sevilla: Zemos98.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 31-46. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART2.pdf>
- Gómez Llorente, L. (2007). Marta, o la escuela liberadora. Acto homenaje Madrid a Marta Mata, Madrid, 5 de mayo de 2007. Universidade de Santiago de Compostela. *Firgoa*. Universidade Pública. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35691>
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- Gottlieb, B. H. (1983). *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Haase, A. Q., Witte, J., Hampton, K. y Wellman, B. (2015). ¿Internet aumenta, reduce o complementa el capital social? Redes sociales, participación y compromiso comunitario. *VIRTUalis*, 6(11), 17-46.

- Hernández Díaz, J. M. (2012). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105. Recuperado de <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000178%5C00000030.pdf>
- Hernández Díaz, J. M. (coord.) (2013). *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hobfoll, S. E. y De Vries, M. W. (eds.) (2013). *Extreme stress and communities: Impact and intervention* (80). Miami: Springer Science & Business Media.
- Hong, J., Greene, B. y Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Figueroa, A. E., Jara Gutiérrez, M. J. y Miranda Celis, E. R. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar y Educativa*, 16(1), 125-134.
- Juárez, H. (1983). Los MRP: una iniciativa del profesorado. *Vida Escolar*, 223, 13-17.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: Ilustración a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (coord.), *Historias de Vida del Profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Kossek, E. E., Hammer, L. B., Kelly, E. L. y Moen, P. (2014). Designing work, family & health organizational change initiatives. *Organizational Dynamics*, 43(1), 53-63.
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia*, 10(21), 30-42. Recuperado de [revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/.../2476](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/.../2476)
- Markle, E. A., Rodgers, R., Sánchez, W. y Ballou, M. (2015). Social support in the cohousing model of community: a mixed-methods analysis. *Community Development*, 46(5), 616-631.
- Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 85-89.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Milito Barone, C. C. y Groves, T. R. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía. El sistema educativo español: viejos problemas, nuevas miradas. Conmemoración de un bicentenario (1813-2013)*, 65(4), 135-148.
- Molina Galván, M. D. (2010). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià Gonçal Anaya*. Tesis doctoral. Universitat de València, València. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/39303>
- Mora, A., Trejo, P. y Roux, R. (2014). English language teachers' professional development and identities. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(1), 49-62.
- Murphey, T. (2016). Four Social Neuroscience On-Going Requisites for Effective Collaborative Learning and the Altruistic Turn. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19(4), 1-14.
- Ocaña, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1357#.WclFmYpx33A>
- Office for Human Research Protections - Department of Health, Education, and Welfare (1979). *The Belmont Report*. Washington. Recuperado de [https://www.hhs.gov/ohrp/sites/default/files/the-belmont-report-508c\\_FINAL.pdf](https://www.hhs.gov/ohrp/sites/default/files/the-belmont-report-508c_FINAL.pdf)

- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE, 9(2)*, 61-78.
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 7(1)*, 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Pacheco, E. (2014). Un viaje que transforma mentes y corazones. *Escuela*. Recuperado de <https://colectivoeducadores.wordpress.com/2014/10/06/un-viaje-que-transforma-mentes-y-corazones-entrevista-a-elvira-pacheco/>
- Peña Calvo, J. V., Inda Caro, M. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2015). La teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera: evidencias al modelo con una muestra de estudiantes universitarios de la rama científica. *Bordón. Revista de Pedagogía, 67(3)*, 103-122. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2015.67306>
- Peña Calvo, J. V., Inda Caro, M. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2015). La teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera: evidencias al modelo con una muestra de estudiantes universitarios de la rama científica. *Bordón. Revista de Pedagogía, 67(3)*, 103-122. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2015.67306>
- Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación, 25(1)*, 47-67. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43309>
- Pericacho Gómez, F. J. y Andrés-Candelas, M. (2018). Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de centros escolares representativos. *Educ. Pesqui, 44*, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844174543>
- Ponce, I. (2012). Definición de Redes sociales. *Observatorio tecnológico (Monográfico: Redes sociales)*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=1>
- Postman, N. y Weingartner, C. (1971). *Teaching as a subversive activity*. Nueva York: Delacorte Press.
- Pozo Andrés, M. M. (2003). *La escuela nueva en España: Crónica y semblanza de un mito*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Pozo Andrés, M. M. (2011). El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. En G. Ossenbach Sauter (coord.), *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas* (pp. 169-197). Madrid: Editorial UNED.
- Pozo Andrés, M. M. y Braster, J. F. (1997). Un modelo integrador del doble enfoque cuantitativo/cualitativo en la investigación histórico-pedagógica: Alfabetización, clase social y educación en Madrid en el umbral del siglo XX. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica, 49(4)*, 421-434.
- Pozo Andrés, M. M. y Braster, J. F. (1999). The rebirth of the 'Spanish race': The state, nationalism, and education in Spain, 1875-1931. *European History Quarterly, 29(1)*, 75-107.
- Pozo Andrés, M. M. y Braster, J. F. (2013). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação, 12(3 [30])*, 15-44.
- Ramos Zamora, S. y Pericacho Gómez, F. J. (2013). Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria: Una propuesta metodológica. *Cabás, 10*, 143-168. Recuperado de <http://revista.muesca.es/documentos/cabas10/Sobre%20la%20renovacion%20pedagogica.pdf>
- Rivera Garretas, M. M. (2016). El feminismo de la diferencia: a partir de sí. *GénEros, 8(22)*, 5-10.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>
- Rogero Anaya, J., Rozada, J. M. y Rodríguez Rojo, M. (2013). Alrededor de nuestras pedagogías críticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 103-126.
- Rubí, M. L. y Magdalena, M. (2003). Apoyo social y su relación con la detección oportuna. *Acta Scientiarum Health Sciences*, 25(1), 103-113.
- Sabariego Puig, M., Alcaraz, I. D. y Lafón, M. I. M., (2004). Métodos de investigación cualitativa. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sáenz del Castillo, A. (1999). El (o)caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 785-796. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224340865.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224340865.pdf)
- Sandín-Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.18.1.121561>
- Sparkes, A. C. y Devís, J. D. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: La reconstrucción de un estudio biográfico. En *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física* (pp. 83-108). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Stake, E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3<sup>rd</sup> edition (pp. 443-465). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, California: Sage.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid: Paidós.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional: O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades. Organizado por BID. Brasilia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- Téllez Martínez, S. y Cantón Mayo, I. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/695/69545978019/>
- Thomas, M. A. M. y Mockler, N. (2018). Alternative Routes to Teacher Professional Identity: Exploring the Conflated Sub-identities of Teach for America Corps Members. *Education policy analysis archives*, 26(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3015>
- Tonon de Toscano, G. (2014). El Trabajo Social y el síndrome de quemarse por el trabajo. *Revista Trabajo Social*, 5. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistraso/article/view/20435>
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Tracey, M. W. y Hutchinson, A. (2018). Reflection and professional identity development in design education. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(1), 263-285. <https://doi.org/10.1007/s10798-016-9380-1>
- Varela, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>

Villalba Quesada, C. (1993). Redes sociales: un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. *Intervención Psicosocial*, 2. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/1993/vol1/arti6.htm>

## Abstract

---

*The contribution of Educational Renewal Movements in Madrid: the creation of a professional identity and teachers' socialization*

**INTRODUCTION.** In this paper we analyse how Educational Renewal Movements (ERMs) in the Madrid region have contributed to the creation of a supportive social network and the formation of fellow teachers' professional identity. Such effects rank, in our consideration, among ERMs' most significant contributions to the overall professional development of teachers. After a brief introduction to ERMs and their features, the core theoretical aspects of the present research are outlined: professional identity and teachers' socialization. **METHOD.** This article work is based on an interpretative-naturalistic approach to educational research. Three techniques and data-collecting tools have been used: content analysis of ERMs' written documents, participating observation through a researcher's diary and in-depth interviews with thematic experts. **RESULTS.** Data-analysis shows how ERMs prevent teachers' isolation, build up role-models and are formed and organised as cohesive groups, oriented at both work and personal and social support. As observed, participative communities are created for collaborative working with continuous training as a starting point, a whole social network of support is built through reflection, exchange of ideas, sharing of educational experiences, debate, observation and analysis of theoretical and practical proposals. **DISCUSSION.** The joint work of ERMs results in a display of life-experiences and professional exchange which pervades the social, emotional and personal areas of each participating subject. Its effects reinforce and enlarge interconnections in a social and personal support network which proves crucial to ensure a wide professional development for teachers, as well as their own welfare.

**Keywords:** *EDucational innovation, Professional identity, Socialization, Professional development.*

## Résumé

---

*La contribution des mouvements de renouvellement pédagogique pour la socialisation et la création de l'identité enseignante à Madrid*

**INTRODUCTION.** Dans ce travail, nous analysons comment les mouvements de renouvellement pédagogique (MRP) de la Communauté de Madrid contribuent à créer un réseau de soutien social et à la formation de l'identité professionnelle des enseignants membres. Nous considérons cela comme l'un des apports les plus intéressants des MRP dans tout le développement professionnel des enseignants en exercice. Nous commençons l'article avec une petite présentation des MRP, pour nous intéresser ensuite aux aspects théoriques centraux de cette recherche: l'identité professionnelle et la socialisation de l'enseignant. **MÉTHODE.** Ce travail est basé sur la perspective interprétative-naturaliste de la recherche éducative. Nous avons utilisé trois techniques et des

instruments de collecte d'information: l'analyse de contenu de documentation écrite des MRP, l'observation participative à travers le journal du chercheur et l'entretien en profondeur d'experts thématiques. **RÉSULTATS.** Grâce à l'analyse de données, nous avons pu vérifier comment les MRP protègent de l'isolement des enseignants, contribuent à forger l'idée de l'enseignant qu'on veut devenir et comment se forment et s'organisent en tant que groupe de travail, de soutien social et personnel. Nous avons pu observer comment sont créées des communautés participatives depuis lesquelles on travaille de façon collaborative: un réseau social et de soutien créé depuis l'excuse de la formation continue, au moyen de la réflexion, de l'échange d'idées, les échantillons d'expériences éducatives, le débat, l'observation, et l'analyse de propositions théoriques et pratiques. **DISCUSSION.** Le travail conjoint des MRP fournit des expériences et permet l'échange professionnel couvrant la sphère sociale, affective et personnelle de chaque sujet participant dans cette expérience. Représentant une influence qui renforce et augmente les interconnexions de ce réseau de soutien social et personnel, qui est basique pour assurer un grand développement professionnel et un bon état de santé aux enseignants.

**Mots-clés:** *Innovation éducative, Identité professionnelle, Socialisation, Développement professionnel.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **José Luis Parejo (autor de contacto)**

Profesor ayudante doctor de la Universidad de Valladolid en la Facultad de Educación de Segovia. Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Salamanca, máster en Investigación Participativa y doctor (Premio Extraordinario) por la Universidad Complutense. Ha sido investigador contratado de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid. Su campo de investigación se centra en la formación de la ciudadanía y participación de estudiantes, la política educativa, la evaluación y la formación inicial del profesorado (ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1081-3529>).

Correo electrónico de contacto: [joseluis.parejo@uva.es](mailto:joseluis.parejo@uva.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación de Segovia. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid. Pza. Universidad, n. 1. 40005 Segovia, España.

### **José María Pinto**

Maestro funcionario de carrera desde el año 2000. Profesor de Pedagogía Terapéutica en el Instituto de Educación Secundaria "Gaspar Melchor de Jovellanos" de Fuenlabrada (Madrid). Pertenece al Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta de Getafe (Madrid) desde 2008, ha participado en sucesivos encuentros regionales y estatales de la Federación MRP. Diplomado en Magisterio por la Universidad de Valladolid (UVa), licenciado en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y doctor en Educación por la UVa.

Correo electrónico de contacto: [pintodelgado@gmail.com](mailto:pintodelgado@gmail.com)