



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022  
Recibido 01 marzo 2022  
Aceptado 02 septiembre 2022

## ***Pedagogías de la frontera: innovación en la didáctica de las Ciencias Sociales en Canarias***

*Pedagogy at the border: innovation in the didactic of History in the Canary Islands*

Gisela de la Guardia Montesdeoca

*Universidad de La Laguna*

*Email: giselaguarmon@gmail.com*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6815-9013>*

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.101>

### **Resumen**

En el presente trabajo se aborda la vinculación existente entre los Movimientos de Renovación Pedagógica y la innovación metodológica en la didáctica de las Ciencias Sociales. Para ello se ha realizado una investigación cualitativa a través del análisis de fuentes variadas, principalmente, la publicación específica del colectivo Tamonante y la *Revista Tahor*, así como documentación elaborada por colectivos y docentes participantes. El objetivo principal que se persigue es determinar la implicación del MRP en la constitución de presupuestos metodológicos activos que supondrán todo un cambio de paradigma en la enseñanza tras los años de dictadura y la constitución de un foco innovador educativo en Canarias. Todo ello sentará las bases de la incorporación de metodologías innovadoras en el aula donde el alumnado asume un papel protagonista y del patrimonio como elemento esencial de la propuesta didáctica en Canarias.

**Palabras clave:** innovación; Movimientos de Renovación Pedagógica; Ciencias Sociales; patrimonio.

### **Abstract**

The present work tackles the relation between the Pedagogical Renewal Movements and the methodological innovation in the didactics of the social sciences. For this, a qualitative research has been carried out through the analysis of various sources, mainly, the specific publication of the Tamonante collective and the *Tahor Magazine*, as well as documentation prepared by participating groups and teachers. The main objective that is pursued is to determine the implication of the Pedagogical Renewal Movements in the constitution of active methodological assumptions that will led to a whole paradigm shift in teaching after the years of dictatorship and the constitution of an innovate educational in the Canary Islands. All of this will lay the foundations for the incorporation of innovative methodologies in the classroom

where students assume a leading role and heritage as an essential element of the didactic proposal in the Canary Islands.

**Key words:** innovation; Pedagogical Renewal Movements; Social Sciences; heritage.

## 1. Introducción

Este trabajo analiza y reflexiona las implicaciones derivadas de la germinación de un movimiento renovador en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Canarias, contextualizado a finales de los años setenta y en la década de los años ochenta del siglo XX. Las investigaciones en torno a la trascendencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante, MRPs) tienen una larga trayectoria dentro de la investigación educativa de corte histórico. Los estudios se han centrado, principalmente, en las peculiaridades de este movimiento y la caracterización de los grupos más representativos como el de Rosa Sensat o el movimiento Freinet en España (Llorente Cortés, 2005; García Gómez, 1998; Groves, 2011, Groves, 2016).

El objetivo principal de este estudio se referirá, por consiguiente, a determinar las características que adquiere la enseñanza de las Ciencias Sociales bajo las premisas del MRP Tamonante y su órgano de difusión, la *Revista Tahor*. Se aspira a argumentar la hipótesis por la cual los MRPs contribuyeron a un cambio metodológico en la enseñanza en general, y más concretamente, en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la incorporación de metodologías activas en el aula y del patrimonio como eje central de la propuesta docente. Por otra parte, se pretende situar en el contexto canario, un foco de innovación pedagógica en la didáctica de las Ciencias Sociales al nivel de los grupos coetáneos surgidos en la península como fueron Germanía 75, el grupo Cronos o Historia 13-16.

Para ello, por medio de una metodología cualitativa, se utilizará como fuente principal de análisis, la totalidad de números editados en la *Revista Tahor*, publicada entre los años 1984 y 1997, si bien, con algunos periodos de inactividad.

## 2. Antecedentes y estado de la cuestión

A nivel estatal, las pesquisas investigadoras en torno a los MRPs tienen una amplia representación en la documentación bibliográfica, constatado en base a búsquedas específicas en los principales portales investigadores. Así, en este caso, se ha primado los trabajos generalistas a nivel español (Llorente Cortés, 2005) o especializados en torno áreas específicas. Englobados dentro de este último campo, existen importantes referencias sobre la formación permanente del profesorado (García Gómez, 1998), el fenómeno de las Escuelas de Verano (Groves, 2011) o el influjo del freinetianismo en la pedagogía posterior a la transición (Groves, 2016, 2017).

Por otro lado, la producción canaria con respecto a la dilatada historia de los MRPs cuenta con un referente de excepción en la ingente obra de Yanes González (1992, 1997b, 2004, 2005, 2007). Docente, investigador y divulgador que ha recogido en diversos entornos, incluyendo su blog personal, sus postulados y principios sobre pedagogía, didáctica y el papel de los MRPs en la evolución histórica de la educación isleña. Todo ello desde su punto de vista excepcional como actor protagonista en la convulsa Transición e instauración de un régimen democrático en lo

político y en lo educativo. Mas, si hay una obra a la que se debe hacer referencia en este análisis, es su tesis doctoral concluida en el año 1997 bajo el título de *La república del profesorado: etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica* (Yanes González, 1997).

La bibliografía canaria del fenómeno y del contexto se complementa con las publicaciones de Ferraz Lorenzo (1998, 1999, 2016, 2017) y González (2005, 2014), que han abordado de manera óptima las condiciones que ampararon el surgimiento de un modelo de escuela democrática, popular e identitaria, que se instituyó en el seno de la joven democracia que se asentaba.

En relación con la producción bibliográfica acerca de la didáctica de las Ciencias Sociales en las islas y en el arco temporal en el que se ha situado este análisis, los resultados son escasos por no decir nulos. Contando, además, con el impedimento de que no son de libre acceso en la red. Por ello, para consumir este estudio se ha recurrido a fuentes de información complementarias, como son la prensa escrita y otros medios de divulgación, principalmente, la publicación *Tahor* editada por el MRP Tamonante, así como documentación aportada por personas implicadas directamente en el movimiento.

Para ejecutar este trabajo, se ha utilizado una propuesta metodológica sustentada en la investigación cualitativa, definida como el proceso por el cual se entiende, describe y, en ocasiones, se explican fenómenos sociales por medio de distintos procedimientos, entre los que se incluye el análisis de fuentes diversas (Banks, 2010).

El proceso de análisis se basará, de esta manera, en los siguientes referentes:

- Investigación bibliográfica afín, dentro del contexto estatal e insular.
- Hemeroteca de la Biblioteca de la Universidad de La Laguna, con un importante aporte de la prensa sincrónica del periodo analizado.
- Materiales facilitados por miembros activos del MRP en los años ochenta. Referido, principalmente, a documentación y material didáctico no publicado, elaborado por diversos organismos.

### **3. Influjos y trayectoria de los Movimientos de Renovación Pedagógica**

Analizar la raigambre de los MRPs de carácter isleño requiere realizar una labor de introspección que sitúa el foco de atención en los años de gobierno republicano. Asimismo, esta corriente docente adquiriría un particular cariz isleño condicionado por las especiales circunstancias del panorama educativo canario. Así, una de sus peculiaridades más señeras sería su fuerte apego a la realidad canaria a la hora de construir un aprendizaje significativo e incorporar el patrimonio cultural en el aula.

La instauración de un régimen republicano tras las elecciones de 1931 constituyó el primer caballo de batalla para el nuevo gobierno, para el cual la educación se convertiría en uno de sus ámbitos de actuación por excelencia.

El escenario isleño tuvo que hacer frente a unas tasas de analfabetismo que, aunque habían mejorado a partir de 1920 (González, 2005), seguían siendo alarmantes. En consecuencia, la República en Canarias se inauguraba con una tasa de analfabetismo del 60% y del 59,59% en las provincias de Santa Cruz de Tenerife y de Las Palmas, respectivamente. Pese a todo, la escuela

pública vivió pocas modificaciones a lo largo de la corta experiencia democrática, aun cuando mejoraron los recursos materiales (González, 2005), no alcanzando las reformas educativas republicanas su objetivo en las islas para aumentar la escolarización de la población (Ferraz, 1998).

Si bien en las islas no se produjo un estallido bélico como tal en su limitado espacio insular, sí existió un movimiento represivo que se aseguró de cercenar cualquier intento disidente, siendo especialmente hostil con el grupo conformado por la intelectualidad. Por otra parte, este nuevo régimen sublevado se identificaría por un desprecio generalizado hacia cualquier vínculo con la cultura identitaria canaria (González, 2005) que, como se analizará posteriormente, constituyó una de las señas de identidad del MRP en las islas.

El magisterio sufriría, de la misma manera, una exigente depuración en el cuerpo mediante la aplicación de duras sanciones y la consolidación de un discurso educativo afín a la oficialidad del régimen, en el que imperaban los principios de autoritarismo y cristiandad, con una intención claramente ejemplificadora en sus inicios (Ferraz, 1998) a los que habían incurrido en alguna sanción y a los potenciales. Las cifras correspondientes a las dos provincias canarias, en relación con el número de docentes sancionados, se corresponde con un 31,7% para la provincia de Santa Cruz de Tenerife, y un 50% para la provincia de Las Palmas (Ferraz, 1998).

Así, González determina para este periodo, el que contextualizarlo supone:

Aludir a la infancia, al absentismo escolar y a la pobreza, al hambre y a la escasez de artículos de primera necesidad. La carencia de escuelas fue un reto que tuvieron que afrontar los gestores públicos. Esa insuficiente se contrarrestó con la oferta privada, sobre todo, de iniciativa religiosa con amplia presencia en el archipiélago. (2005, p. 414).

Por consiguiente, se instauró un modelo educativo predominantemente religioso en el que lo público pasará a un segundo orden (González, 2005), en un sistema profundamente segregado y con escasos visos de promoción social. Los años de larga dictadura supusieron “la liquidación, literal y cabal, de la escuela (pública) en su sentido más genuino” (Ferraz, 1998, p. 68).

Este nuevo modelo educativo tenía poco interés en generalizar la educación a todas las capas de la población, más si cabe teniendo en cuenta que “no siente ninguna predilección por formar una fuerza de trabajo cualificada, pues le sobra y basta con la sobreexplotación de una mano de obra abundante y sometida a la más dura y descarada represión” (Ferraz, 1998, p. 42).

La promulgación de la Ley General de Educación (1970) coincidió con un movimiento aperturista a todos los niveles y el comienzo del fin de una dictadura que, a la postre, resultaba incompatible con los cambios que acontecían a nivel social, económico y cultural. Las islas siguieron la misma senda marcada en el resto del país, abonando un terreno idóneo en el que sembrar, en un futuro cercano, un movimiento destinado al cambio educativo. En estrecha relación con el movimiento y a raíz de la aprobación de la Ley General de Educación, se produjo una sustancial evolución en el reconocimiento del magisterio tanto a nivel social como salarial (González, 2014), asumiendo las escuelas universitarias de profesorado la iniciativa en cuanto a formación permanente del sector se refiere (González, 2014). De manera paralela, surgiría una renovación pedagógica “desde abajo”, en la que, al margen institucional, el propio cuerpo docente

lideraría el proceso de autoformación de un sector ávido por incorporar nuevas metodologías y prácticas al margen del autoritarismo pedagógico heredado.

Los datos aportados por Ferraz (1999) indican una educación que debía resurgir de las cenizas dictatoriales, pero, como siempre, Canarias sufrirá una lacra omnipresente en su historia educativa. Así, para el año 1967, el 18% de la población de la provincia de Las Palmas, era analfabeta y el 15% de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, frente a la media de un 10% para el conjunto del Estado español (Ferraz, 1999, p. 13). Las islas debían hacer frente, además, a una menor tasa de escolarización con un 59,7% y un 61,2%, para las provincias de Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas, respectivamente (Ferraz, 1999, p. 13).

Ante este panorama desolador, no tardaron en traslucirse movimientos reivindicativos por parte del profesorado isleño que reclamaba la aplicación efectiva de las disposiciones recogidas por la LGE: mayor inversión económica, aumento de salarios, etc. (Ferraz, 1999). Esta corriente iría mutando y autogestionándose para congregarse en el movimiento organizado entre los años 1973 y 1976 (Ferraz, 1999), origen de la posterior oleada reivindicativa docente.

En el marco de una agitación que sacudiría la práctica totalidad del territorio español, se celebraron en las islas dos eventos de insólito calado, la I Semana de la Educación celebrada en mayo de 1976 en La Laguna y la Asamblea de Enseñantes de Canarias en Las Palmas en junio de 1976 (González, 2014). Junto a estas efemérides, no se puede obviar la impronta dejada en el movimiento de la mano del boicot a las oposiciones del año 1977, toda una batalla campal que reclamaba limitar la llegada de maestros y maestras de la península a las islas.

En el año 1978 el colectivo de enseñantes constituido como opúsculo de los MRPs en Canarias, organizó la “I Escuela de Verano de Canarias” del 5 al 11 de julio de 1978. El objetivo de este acontecimiento era construir un foro de diálogo en defensa de una enseñanza democrática, laica y con “señas de identidad cultural” (Ferraz, 1999, p. 17). Este primer núcleo, que lideraría el cambio pedagógico en las islas, estaba constituido por docentes de Educación General Básica (EGB), de Enseñanzas Medias y de las Escuelas de Magisterio de Tenerife y de Las Palmas, que actuaban bajo el influjo de los efectos de las *Escoles d’Estiu* catalanas impulsadas por el MRP Rosa Sensat (Yanes, 2005 y 2007).

De esta manera, las Escuelas de Verano se convertirían en un arma arrojada al servicio de un colectivo docente que ansiaba el cambio: “la Escuela de Verano es como una racha de aire fresco que sopla sobre nuestra maltrecha escuela” (*Editorial*, 1984, p. 2). En Canarias, las Escuelas de Verano comenzaron su andadura en el año 1978, bajo la denominación de “Centro de Investigación y Coordinación Educativa de Canarias” (Yanes, 2005) con unos presupuestos de salida claros:

En cualquier caso, la renovación surge después de una “toma de conciencia” del profesorado en sus propias deficiencias **profesionales**. Esta “toma de conciencia” se traduce en el intento de cambiar los procesos de aprendizaje, desempolvar viejas metodologías y renovar las viejas y decadentes instituciones educativas. (Marrero, 1981, p. 4, como se citó en Yanes, 2005).

En la primera escuela sería aprobado un documento inaugural donde quedaba recogida la definición de la Nueva Escuela Canaria, que debía constituirse en entidad democrática, defensora e impulsora de la cultura canaria, popular, nueva y científica (*Editorial*, 1987). Así, el movimiento

de enseñantes en Canarias germinó, no sólo como laboratorio pedagógico, sino también como “vivero de experiencias” de carácter social (Yanes, 2007, p.6). Una experiencia autoorganizada que no surgía por iniciativa institucional y que se convertiría en una de sus señas de identidad más representativas (Yanes, 2007).

En este escenario emergería una organización que se establecería como pieza clave en el engranaje del movimiento renovador canario, materializado en el colectivo Tamonante. Su ámbito de actuación se refería no sólo a las citadas escuelas de verano, sino también a la formación continua docente y a la difusión de una publicación propia que se erigiría como sonoro eco de sus principios y reivindicaciones. Así, la *Revista Tahor* se convertiría en órgano de expresión de todo el Movimiento de Renovación Pedagógica en Canarias (*Editorial*, 1984). Esta propuesta divulgadora editó un total de veintidós números a lo largo de dos décadas de intensa actividad de difusión.

En su devenir divulgativo, la *Revista Tahor* vivió dos periodos bien definidos. Una primera época, desde su primera publicación en julio del año 1984 hasta diciembre de 1991. Y una segunda época, a partir de 1994 después de un periodo de silencio motivado por las circunstancias políticas y el necesario replanteamiento del papel de Tamonante en el contexto educativo canario. Finalmente, el último número de la revista sería publicado en el transcurso del año 1997.

Con la llegada del Partido Socialista (PSOE) al poder en 1982 se suceden dos etapas en relación con los MRPs. Una primera, marcada por un decidido apoyo institucional que desemboca en la celebración del I Congreso de MRP de Barcelona en 1983, con el objetivo de coordinar los diversos movimientos del país. Y una segunda etapa, en la que las trabas administrativas no secundan el desarrollo de la corriente renovadora, “potenciando y apoyando con toda clase de facilidades a un colectivo, *Aderno*” (*Editorial*, 1987, p. 2) y la puesta en marcha de los Centros de Profesorado.

Los años ochenta coinciden así, con un ambiente, aparentemente, más sosegado en cuanto al panorama reivindicativo, si bien Canarias sigue arrastrando la pesada lacra que supone contar con unas tasas que la sitúan a la cola del Estado en cuanto a analfabetismo (Ferraz, 1999). En este ambiente se crean los Centros de Profesores (CEP) a finales del año 1984, como entidad dinamizadora de una de las principales reivindicaciones del profesorado de los MRPs, la formación continua de los y las docentes.

Desde otro ángulo, se produjo una consecuencia inevitable en el dibujo originario de un movimiento que había liderado el cambio educativo:

En Canarias la creación de los CEPs supuso una dramática ruptura con la Administración que fue incapaz de negociar con el profesorado y sus organizaciones la creación de estas instituciones. Los MRPs se negaron a participar en ellos y en ese juego pendular la Administración se negó sistemáticamente, hasta 1994, a su democratización. (Botanz, 1985).

Adicionalmente, desde el mismo Tamonante insistían en que los cambios propugnados bajo el recién estrenado gobierno socialista se impulsaron “desde el análisis, la perspectiva y hasta el lenguaje empleado por los MRP como si con ello se asumiera el planteamiento global y de fondo de dichos Movimientos” (*Editorial: potenciar el movimiento de renovación, por la escuela pública canaria*, 1985).

Consecuentemente, la creación de los CEP supuso una seria amenaza a la supervivencia de los MRPs. En contraposición, desde algunos sectores insistían en que era posible una convivencia pacífica entre las dos figuras, puesto que los MRPs eran entidades autónomas concebidos como entornos de discusión y por una apuesta clara y sólida por la innovación. A todo ello, se le unía las limitaciones constantes que imponía la escasez de recursos de financiación y que, en última instancia, hizo peligrar algunas ediciones de escuelas de verano (*Valoración de la XI Escuela de Verano por el secretario de CICEC Tamonante*, 1989).

Asimismo, la nueva política formativa del colectivo iba tomando, progresivamente, un cariz meritocrático (*Editorial: potenciar el movimiento de renovación, por la escuela pública canaria*, 1985), como baluarte del desempeño de una carrera docente entendida como una mera transacción mercantil. Quedaban atrás, por ello, los ideales de innovación y educación permanente propugnados, por la cual la actualización pedagógica era un elemento indispensable para el cambio real de la educación en las islas.

Hacia finales de los años ochenta comienzan a darse los primeros pasos hacia una reforma radical del sistema educativo español. Desde Tamonante, el cambio basculaba entre dos propuestas, por un lado, apostar por una escuela comprensiva cuya distribución en ciclos respetara la evolución natural madurativa del alumnado (Alcaraz y Pérez, 1989), de manera que cada uno de los ciclos formara parte de un sistema global interconectado. Por otro lado, la propuesta divergente se referiría al mantenimiento de ciclos cerrados, con diversidad de centros y donde primara “un aumento de la cantidad de enseñanza impartida (tiempo de permanencia del alumno en los centros), sin tocar el verdadero problema, el de la calidad” (Alcaraz y Pérez, 1989, p. 4). Sin embargo, la reforma definitiva evidenció una falta absoluta de participación del colectivo y de la comunidad educativa en su conjunto (*Editorial: Los ejes de la reforma en Canarias*, 1990), acusando la escasa voluntariedad por parte de la administración de actuar por consenso.

Las limitaciones a las que debía enfrentarse una reforma fueron concretadas desde Tamonante en los siguientes términos (Alcaraz y Pérez, 1989, p. 5):

- La organización del profesorado no puede ajustarse a los nuevos requerimientos técnicos de la reforma.
- Falta de apoyo por parte de la Consejería al proceso de innovación educativa, sin una estructura organizativa concienciada y formada en propuestas metodológicas innovadoras.
- Ejecución de la propuesta reformadora por personas vinculadas a movimientos afines.
- Necesidad de un plan de formación permanente actualizado al nuevo sistema.
- Crear un ambiente propicio para el proceso de innovación del profesorado “experimentador”, a través de medios y tiempo a su disposición.

De esta suerte, el cómo integrar los movimientos de renovación en el nuevo mapa organizativo a comienzo de la década de los noventa se convirtió en una cuestión de primer orden en el programa de trabajo del movimiento. Al respecto, hubo intentos de integración a través de la participación en el Consejo Escolar de Canarias, así como la subvención de actividades a los colectivos partícipes del movimiento. Así, el entonces nuevo consejero de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, García Déniz, declaraba al Diario de Avisos en el año 1991 su

voluntad de entendimiento con los colectivos autónomos para retomar unas ayudas congeladas desde hacía cuatro años (García Déniz, 1991).

Todo ello, no era sino un conflicto abierto entre dos modelos de gestión, el defendido por Tamonante, participativo, democrático y autogestionado, y un modelo plenamente institucionalizado, con el que pugna por el dominio de un amplio sector del profesorado. En esta lucha, desde Tamonante llegaron a tildar de “favoritismo y nepotismo” los casos en los que participaba activamente la Consejería (*La Escuela de Verano de Canarias, sin subvención*, 1991).

En el año 1992, después de las desavenencias señaladas, el movimiento mostraba claras señales de agonía a todos los niveles y reclamaba un proceso mismo de renovación dentro de la renovación (Yanes, 1992). Todo ello marcado por la desmovilización social o el asentamiento de nuevas realidades tras haber perdido parte de su tejido constitutivo al haber sido absorbido por otras figuras como los CEP, sindicatos o gabinetes técnicos (Yanes, 1992).

De entre las primeras medidas derivadas de la implantación de una nueva reforma educativa, encarnada en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, se encontraba la creación de vías específicas de formación del profesorado a instancias de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes. En virtud de ello, la Consejería incluiría en este plan formativo, la potenciación de los CEP como “organismos vinculados a las demandas de formación del profesorado” (*El profesorado se informará de la LOGSE a través de un plan formativo*, 1993), además de la publicación y difusión de materiales curriculares elaborados por profesorado en las islas.

La segunda época de *Tahor* se inaugura en 1994, después de tres años de silencio, para reformular el trabajo:

Pero sobre todo queremos que *Tahor* pueda ser un instrumento útil de comunicación del profesorado. Un reflejo de lo que significa cambiar la escuela desde la experiencia. Un instrumento de apoyo y colaboración desde la práctica. Un arma para impugnar el conformismo. Queremos seguir potenciando el carácter horizontal de la comunicación e intercambio entre iguales. (*Editorial. ¡TAHOR!. Leer la palabra, leer la realidad*, 1994).

Finalmente, el último número publicado de la *Revista Tahor* en el curso 1995-1996 preludiaba el fin de una era y la entrada en un nuevo milenio. Con un mundo globalizado e interconectado, donde el capitalismo y sus efectos habían avanzado y la sociedad y el mundo veía este proceso de ignición de manera impávida, surgía la cuestión sobre cómo adaptar el MRP a los nuevos tiempos:

Hemos de promover nuevas redes de participación y poder desde las comunidades y la acción locales, de las escuelas, hemos de aspirar a la reconstrucción de formas alternativas de cultura, de nuevas formas de acción y de pensamiento social. ¿Es esto posible todavía? (*Editorial: la Escuela del Tercer Milenio, 1995-1996*, p.2).

#### **4. La enseñanza de las Ciencias Sociales en los MRP**

Los MRPs lideraron, como se ha analizado, un movimiento renovador a todos los niveles, especialmente en el ámbito de la innovación pedagógica, al integrar propuestas metodológicas que cuestionaban el tradicional papel asignado a docentes y discentes en el panorama pedagógico

franquista. Así, la asunción de fundamentos provenientes de la pedagogía freinetiana y otras señas silenciadas en los largos años de dictadura, como los principios de Rogers o la teoría de Paulo Freire (Marrero, 1987a), posibilitaron la apertura de nuevas sendas metodológicas formuladas a partir de la Transición.

#### **4.1 Formación en las Escuelas de Verano**

Así, las Escuelas de Verano como medio de expresión de los MRPs, dedicaron en todas sus ediciones un espacio de divulgación y formación a las materias englobadas en el área de Ciencias Sociales. En estos foros, la incorporación de las señas de identidad de lo canario y la asimilación de metodologías de enseñanzas activas, serían sus máximas. Por otra parte, la *Revista Tahor* dedicó amplios espacios a la transmisión de propuestas concretas referidas a las enseñanzas de las Ciencias Sociales en cuanto a conceptualización teórica y a la divulgación de proyectos de implementación en centros isleños.

Por lo que concierne a la formación en didáctica de las Ciencias Sociales en las Escuelas de Verano, y siguiendo los parámetros analizados por Yanes (1997b), se determina la representación de las mismas en función de las diversas temáticas abordadas que tenían como denominador común, conectar con las necesidades detectadas por el colectivo docente (Yanes, 1997b). En esta área en concreto, se integran nociones sobre metodología de la historia y la geografía, así como actividades relacionadas con la investigación en el medio, muchas de ellas de carácter interdisciplinar. Conjuntamente, se desarrollaron actividades formativas del ámbito de la museología y el patrimonio, así como otros elementos transversales como consumo y educación para la paz (Yanes, 1997b). El total resultante es de setenta y siete actividades formativas para el área de las Ciencias Sociales, representando la quinta área más significativa en cuanto a número de actividades, después de expresión corporal, artística, lenguaje y muy cerca de las ciencias naturales (Yanes, 1997b).

El balance de las actividades determina las siguientes conclusiones establecidas por Yanes (1997b):

- El número total de actividades fue muy numeroso, con un abanico temático muy amplio.
- El periodo de 1984 a 1991 fueron los años con mayor cantidad de actividades.
- Los destinatarios prioritarios fueron el profesorado de EGB con menor representante de Enseñanzas Medias, a pesar de que contaban con formación específica para su nivel.

#### **4.2 Principios metodológicos**

De manera general, los principios metodológicos que regían el proyecto encarnado en Tamonante se referían a un cambio en profundidad que cuestionara los tradicionales roles asignados al profesorado y al alumnado. Unos roles definidos tradicionalmente, en base a relaciones de poder asentadas en un profundo autoritarismo y un papel pasivo de los alumnos y las alumnas, que se convierten en meros espectadores de su proceso de enseñanza-aprendizaje. La renovación propuesta desde Tamonante se sostenía en base a la consecución de un proyecto democrático y pluralista donde el docente asume un papel “no directivo” (Marrero, 1987a).

En virtud de ello, se hacía necesario el cuestionamiento de los principios tradicionales de la enseñanza. Por ende, el mismo trabajo individualizado irá siendo relegado por el impulso asumido a través del trabajo colaborativo. Así, la *Revista Tahor* recoge en un artículo de la segunda mitad de la década de los ochenta, diversas opciones de agrupamiento del alumnado en relación con el papel del docente, de modo que el grupo clase se distribuiría en función de los “niveles de funcionamiento” para alcanzar los objetivos planteados (Marrero, 1987b), concretado en un escenario de trabajo colaborativo.

Desde esta perspectiva, Marrero (1987b) señala la necesidad de identificar al alumnado y sus equipos de trabajo, que deberán contar con una imagen identificativa, un lema y unas normas de funcionamiento consensuadas (Marrero, 1987b). Por otro lado, el material didáctico partirá de un cuaderno individual y de equipo, este último recogiendo los aspectos básicos de las sesiones, reuniones y trabajos (Marrero, 1987b).

Según la experiencia aludida, Marrero distribuye una serie de roles en el trabajo en equipo que incluyen cinco funciones básicas. Estas se refieren a la coordinación, a la figura del secretario o secretaria, al informador o informadora, al animador o animadora y la evaluación (Marrero, 1987b).

El papel del docente en este panorama marcado por la colaboración viene determinado por un cambio radical en el modelo de autoridad preeminente hasta entonces, siendo preciso:

Que tomemos conciencia de que somos un miembro más del grupo y que nuestra función básica es la estimulación de los aprendizajes. Necesitamos, especialmente, las dosis de creatividad suficientes para traducir los contenidos en experiencias que puedan ser vividas por el grupo. (Marrero, 1987b, p. 41).

Desde esta perspectiva, comenzó a definirse una línea de trabajo por medio de la cual hacer efectiva la implementación de estos principios como son los proyectos de investigación, la realización de salidas de campo o los talleres prácticos. Todas ellas eran coincidentes a partir de la realidad del alumnado para construir un entorno de aprendizaje cercano a la frontera del aula.

**Investigación.** Uno de los elementos más señeros de la propuesta metodológica de Tamonante, aplicada a la enseñanza de las Ciencias Sociales, era la utilización de la investigación en el aprendizaje con el objeto de concretar un proceso de profunda abstracción, dentro de una propuesta de enseñanza activa. Luego, y de manera práctica, se evidenciaba por parte del profesorado que arraigar los contenidos de la investigaciones en el mismo entorno daba lugar a que “el alumno lo hace de una forma sencilla, entretenida, pero suficientemente profunda como para quedarse con los conocimientos necesarios” (*La investigación en la escuela*, 1985, p. 17).

Así, de manera resumida y siguiendo los postulados recogidos en la *Revista Tahor*, la aplicación de un proyecto de investigación en el aula integraba una serie de fases (*La investigación en la escuela*, 1985) como eran:

- Trabajo individual. Incorporaba, a su vez, una serie de elementos:
  - Entrevistas.
  - Visitas a entornos específicos.
  - Exposición de contenidos específicos.
  - Elaboración de cuestionarios de manera colaborativa.

- Trabajo en equipo. Divididos en grupos de alumnos y alumnas variables, con el objetivo de discutir y comparar el trabajo individual, generando un trabajo que sintetice el trabajo individual.

- Producto resultante para su posterior difusión.

**Itinerarios histórico-artísticos.** En otro orden de ideas, la realización de itinerarios histórico-artísticos por diversos puntos de las islas, principalmente de Gran Canaria, constituía otro elemento reseñable dentro de la propuesta metodológica recogida desde Tamonante. El objetivo de estos itinerarios se podía resumir en fomentar el conocimiento del patrimonio cultural canario, “en el olvido por desconocimiento y ausencia en las programaciones oficiales de los libros de texto” (Menguiano, 1985). Así, su ejecución incluía documentación para la exposición previa por parte del profesorado en el aula y una carpeta-guía para el alumnado para el trabajo de campo y en el aula (Menguiano, 1985).

En cuanto a la metodología didáctica, se proponía una ejecución “sencilla” (Menguiano, 1985) que incluyera la preparación del tema por parte del docente con una exposición de contenidos en el mismo centro, el trabajo de campo en el entorno seleccionado a través del uso de un cuaderno didáctico y la complementación con actividades con posterioridad (Menguiano, 1985).

**Dramatización.** El objetivo principal al que aspiraba la aplicación de la dramatización en el aula obedece al intento de comprensión de la noción de tiempo histórico, en base a la aplicación del ejercicio primordial de la empatía (Salguero, 1989), de acuerdo con:

Las breves representaciones, las improvisaciones, el *role-playing*, los juegos de simulación, los montajes teatrales... forman parte de diferentes procedimientos que además de propiciar experiencias de aprendizaje participativo, pueden generar, y deben hacerlo, un verdadero proceso de indagación dirigida, ser comienzo o final de una investigación. (Salguero, 1989, p. 43).

Chema Salguero, director del C.P. Gerardo Diego y miembro del grupo de apoyo para la elaboración del diseño curricular base de Ciencias Sociales del ciclo 12-16 y ponente de la Escuela de Verano de Tamonante, insiste en el hecho de que existen múltiples técnicas de dramatización que pueden ser aplicadas en función de criterios de temporalización como de contenidos.

El empleo de esta propuesta metodológica debe integrarse en la programación, pudiendo ser ejecutada tanto como método para concretar una síntesis de los contenidos como para una evaluación (Salguero, 1989). Para ello, puede determinarse la idoneidad de establecer una sistematización en su aplicación a través del desarrollo de fases de ejecución (Salguero, 1989, p. 45):

- Preparación previa que incluya una pormenorizada investigación en el núcleo de grupos de trabajo colaborativos.

- Elaboración del producto, preferentemente, abogando por la interdisciplinariedad.

- Puesta en escena, con la asistencia de espectadores y espectadoras.

- Actividades posteriores, a través de una puesta en común, la exposición de productos varios (exposiciones orales, realización de murales) y la generación de nuevos interrogantes que permitan abrir nuevas líneas de investigación entre el alumnado.

## 5. Experiencias

Dentro de este epígrafe se recogen una serie de propuestas y aplicaciones prácticas que materializaron los principios metodológicos encarnados por la *Revista Tahor* y Tamonante en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales. Así, todo el conjunto de principios que han sido enunciados en cuanto a los cambios metodológicos y a su aplicación, con un protagonismo indiscutible de la cultura canaria, se vería materializado en diversas muestras efectivas a lo largo y ancho del territorio isleño.

### 5.1 Colectivo Mahey

El colectivo de Ciencias Sociales Mahey se impulsó en el curso 1984, sin apoyo institucional pero con un claro compromiso por parte de Tamonante. Limitada inicialmente al trabajo en la isla de Gran Canaria, estaba formado, mayoritariamente, por profesorado de EGB, si bien realizarían un llamamiento continuo a la incorporación de profesorado de niveles superiores. Su razón de ser estribaba en la necesidad de que docentes de las disciplinas que se integran en el área estuvieran capacitados para llevar a la práctica los nuevos cambios metodológicos propugnados.

Un artículo publicado en el año 1984 en la *Revista Tahor*, resumía los principios que rigieron su constitución (*Vida de un colectivo*, 1984):

- Superar una metodología tradicional para impulsar un cambio metodológico en el área.
- Fomentar la colaboración entre docentes, poniendo en común experiencias prácticas desarrolladas en el área de Ciencias Sociales.
- Asumir la responsabilidad de llevar a cabo proyectos de formación del profesorado.
- Promover la continuidad metodológica entre la EGB y los niveles superiores.

Para ello, organizaban encuentros periódicos integrando una propuesta ambiciosa de elaboración de material pedagógico, que incluía monografías, vocabulario y actividades específicas con un marcado carácter funcional, “de tal forma que puedan ser utilizadas por aquellas personas que no han participado en su elaboración” (*Vida de un colectivo*, 1984). El material didáctico partía de un principio de aprendizaje activo, con una importante base investigadora y una sólida raigambre local.

### 5.2 Seminario Permanente de Didáctica de la Historia de Canarias

El Seminario Permanente de Didáctica de la Historia de Canarias surge para dar respuesta a los evidentes signos de crisis en la enseñanza de la historia, por medio de la creación de un foro de discusión y debate en torno a su didáctica (Alcaraz et al., 1989). Este colectivo alude a un estado de crisis que vive la historia misma, referida a una suma de factores multifocales con el ascenso de nuevos paradigmas historiográficos, el cuestionamiento de la enseñanza tradicional y de su estructura curricular (Alcaraz et al., 1989), apartándose de esta manera de tendencias todavía vigentes en el planteamiento didáctico de la historia. El Seminario estaba compuesto por profesorado en activo con una importante base investigadora, “labor que consideramos indisolublemente ligada a la enseñanza de esta ciencia” (Alcaraz et al., 1989, p. 25).

Como ejemplo de este supuesto, el predominio de la pasividad y de la memoria en la enseñanza de la historia, tuvo que hacer frente a un cambio de paradigma en el preponderan las estructuras frente a los hechos, aumentando con ello la complejidad del proceso de cara al alumnado (Alcaraz et al., 1989), por un alejamiento progresivo de una historia positivista, basada en hechos.

Por esta razón, como efecto colateral de este sistema se sitúa una falta generalizada de conocimiento de la historia donde “la consecuencia más indeseable es que, en general, los alumnos no aprenden; cada vez se sienten más alejados del sentido de la historia, a pesar de los esfuerzos de sectores del profesorado y de los intentos aislados de renovación metodológica. búsqueda a través de fuentes, especialmente” (Alcaraz et al., 1989, p. 24).

La incorporación de presupuestos procedentes del constructivismo, junto con elementos extraídos de las ciencias experimentales, derivan, por consiguiente, en un cuestionamiento del papel mismo del docente. Entienden una enseñanza de la historia donde prime la cooperación, dotando de herramientas al alumnado para comprender la realidad actual y convertir la materia en un área que sea atractiva para el estudiantado (Alcaraz et al., 1989).

De este modo, los principios a los que aspiraba el seminario se pueden resumir en los siguientes enunciados (Alcaraz et al., 1989, p. 25):

- Trabajar un potencial currículum de la historia de Canarias para niveles básicos y medios.
- Elaborar objetivos y contenidos didácticos de la materia.
- Ejecutar materiales didácticos en colaboración con otras instituciones.
- Trazar líneas metodológicas basadas en la incorporación de las fuentes orales y primarias en general, y en técnicas de investigación.

### **5.3 Jornadas de intercambio en Ciencias Sociales**

En abril del año 1995, se celebraron las “Jornadas de intercambio en Ciencias Sociales”, organizadas por los CEP de Santa Cruz de Tenerife y La Laguna. A lo largo de su desarrollo participaron distintos colectivos de profesorado, ligados a diversas modalidades de agrupaciones del profesorado convocadas por la administración, es decir, Grupos Estables o Proyectos de Innovación y Formación en Centros.

Las Jornadas tenían como finalidad constituir un foro de encuentro entre el profesorado de la isla de Tenerife que llevaba a cabo propuestas innovadoras en el área de la didáctica de las Ciencias Sociales. La *Revista Tahor* del curso 1995-1996 (Nº 23-24) recogería las ponencias presentadas en las que predominaba la exposición de propuestas de intervención.

### **5.4 Colectivo Pintadera**

En la isla de Tenerife destaca especialmente la labor realizada en el colegio público Manuel de Falla, en el entorno del barrio conocido como Pinolere, perteneciente al término municipal de La Orotava. Actualmente, constituido como Centro de Educación Obligatoria (CEO), a mediados de los años ochenta concentraba la población escolar de los barrios periféricos, congregando a un total de ochocientos alumnos y alumnas, y una plantilla de unos treinta docentes.

En este contexto, tras un análisis inicial ejecutado sobre las líneas problemáticas del centro, se sitúan tres frentes de actuación prioritarios como eran el absentismo, el fracaso escolar y la desmotivación generalizada (*¿Cómo es nuestro colegio?, XXV años haciendo camino con ilusión, CEO Manuel de Falla, 1974-1999, s.f.*).

Para dar respuesta a esta problemática, se crea el Proyecto IMTA (Investigación del medio, Talleres y Autogestión) con tres líneas de desarrollo preferentes (Borges Ripoll, 1990):

- Investigación del medio apegada al entorno próximo.
- Implementación de talleres en los que el alumnado se distribuía voluntariamente en función de centros de interés.
- Autogestión por medio de la participación en la elaboración de la normativa, toma de decisiones y administración del centro.

Entre los cursos 1987 y 1989 pierden la subvención otorgada, por lo que el claustro del centro se constituye como *Colectivo Pintadera* con el fin de conseguir fondos para el proyecto IMTA. El colectivo participaría activamente en las Escuelas de Verano, en jornadas de Innovación Educativa, seminarios, etc.

Al respecto, la enseñanza de las Ciencias Sociales se constituyó como eje preferente de trabajo en el desarrollo de una propuesta interdisciplinar, no sólo por el peso adquirido en torno a la inserción del patrimonio etnográfico en la escuela, sino también, porque suponía un vínculo sólido para crear un aprendizaje significativo en torno a la imbricación del propio contexto particular del alumnado en el aula.

La investigación aplicada a la didáctica de las Ciencias Sociales partía del planteamiento de una serie de hipótesis de trabajo a partir de las cuales se generaba un proceso de investigación con un gran protagonismo de la fuente oral, de vital importancia, por otro lado, en una zona rural de estas características (Reyes, 2016). Precisamente, a partir de una de estas dinámicas de trabajo surgió, prácticamente de manera espontánea, la construcción del pajar, seña de identidad del centro, una vivienda tradicional en las mismas instalaciones del centro y una era (Reyes, 2016).

## 6. Experiencias

El presente trabajo desgrana los principales postulados que sentaron un movimiento educativo que propugnó una reforma del sistema desde abajo, tras años de estancamiento pedagógico durante la dictadura. Dentro de las novedades metodológicas amparadas por el MRP Tamonante, adquirió un especial cariz la enseñanza de las Ciencias Sociales. La didáctica de la historia y la geografía incluiría los nuevos presupuestos pedagógicos en los que el alumnado se convertía en protagonista indiscutible de su proceso de aprendizaje y donde, además, se incorporaba lo endémico en el aula por medio de un impulso definitivo a la inclusión de las señas de lo canario en la práctica docente. De esta manera, la investigación recogida en estas páginas muestra una nueva faceta no analizada previamente, en la definición de un movimiento pedagógico del alcance de los MRPs.

Así, los principios expuestos a lo largo de esta investigación permiten esclarecer las siguientes conclusiones:

- El colectivo Tamonante, por medio de su órgano de difusión encarnado en la *Revista Tahor*, constituye un medio de propagar la innovación educativa desarrollada en el contexto de la Transición y la joven democracia española.

- La constitución de un colectivo renovador en las islas coetáneo con experiencias homólogas surgidas en el contexto español en los albores de la democracia.

- La enseñanza de las Ciencias Sociales en las islas incorporó los supuestos innovadores y desarrolló una particular didáctica en la que prevalecía la generación de un aprendizaje contextualizado en el alumnado y la investigación como base del aprendizaje en un entorno colaborativo.

- A lo largo de la geografía isleña, surgieron diversos colectivos que pusieron en práctica las evidencias propugnadas, con ejemplos concretos en centros de las islas.

A tenor de lo dispuesto en el presente análisis y las líneas de investigación propuestas, como proyección futura se determina la consideración de abrir nuevas líneas de estudio que analicen la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto de las islas, con especial atención al uso del patrimonio cultural en el aula hasta la actualidad.

### **Fuentes consultadas**

*¿Cómo es nuestro colegio?, XXV años haciendo camino con ilusión, CEO Manuel de Falla, 1974-1999.* (s.f.). Colegio Manuel de Falla.

*Editorial* (julio 1987). *Revista Tahor*, 2.

*Editorial: la Escuela del Tercer Milenio.* (1995-1996). *Revista Tahor*, 2-3.

*Editorial: Los ejes de la reforma en Canarias.* (marzo de 1990). *Revista Tahor*.

*Editorial: potenciar el movimiento de renovación, por la escuela pública canaria.* (1985). *Revista Tahor*.

*Editorial.* (julio de 1984). *Revista Tahor*.

*El profesorado se informará de la LOGSE a través de un plan formativo.* (7 de diciembre de 1993). *Diario de Avisos*.

*García Déniz, dispuesto a incrementar las ayudas a la investigación pedagógica* (30 de julio de 1991). *Diario de Avisos*.

*La Escuela de Verano de Canarias, sin subvención.* (29 de julio de 1991). *Diario de Avisos*.

*La investigación en la escuela.* (noviembre de 1985). *Revista Tahor*.

*Editorial. ¡TAHOR!. Leer la palabra, leer la realidad.* (1994). *Revista Tahor*.

*Talleres en el CP Manuel de Falla.* (abril de 1991). *Revista Tahor*.

*Valoración de la XI Escuela de Verano por el secretario de CICEC Tamonante.* (mayo de 1989). *Revista Tahor*.

*Vida de un colectivo.* (1984). *Revista Tahor*.

### **Referencias bibliográficas**

Alcaraz Abellán, J., Millares Cantero, S., Pérez García, A., Suárez Bosa, M. (1989). El Seminario Permanente de Didáctica de la Historia de Canarias. *Revista Tahor*, 16, 24-25.

Alcaraz, J. y Pérez, A. (1989). Los grandes interrogantes de la reforma. *Revista Tahor*, 15, 2-5.

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Borges Ripoll, M. (1986). Una de las experiencias educativas más interesantes de Canarias, “mutilada” por la Consejería de Educación. *El Día*. 5 de diciembre de 1986.
- Botanz Parra, T. (1985). Informe mecanografiado sobre Jornadas, “Teoría y Práctica de la Innovación en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Formación”, organizado por el MEC. En Yanes, J. (1996, 4 de octubre). Sostiene Pereyra. Prehistoria de los Centros de Profesorado. Educación crítica y crítica de la Educación. <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/10/sostiene-pereira-prehistoria-de-los.html>
- Ferraz Lorenzo, M. (1998). Teoría y praxis educativas del franquismo en Canarias (1936-1975). *Boletín Millares Carlo*, 17, 39-68.
- Ferraz Lorenzo, M. (1999). Acotaciones a la historia de la educación en Canarias (1975-1999). Rasgos generales y reflexiones finiseculares. En *Seminario de Humanidades Agustín Millares Carlo, II Jornadas de Historia Local Canaria* (22-26 de noviembre de 1999), Las Palmas de Gran Canaria, 11-35.
- Ferraz Lorenzo, M. (2016). Un ejemplo de renovación pedagógica en Canarias durante los años 30: tras el rastro y los retos de las técnicas Freinet. *Historia de la Educación*, 50 (20), 157-175. DOI: 0.1590/2236-3459/64674
- Ferraz Lorenzo, M. (2017). La segunda época de cooperación, experimentación y aplicación de las técnicas Freinet en las Islas Canarias (1977-1982). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 29, 151-170. DOI: 10.2436/20.3009.01.187
- García Gómez, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista de Educación*, 317, 145-156.
- González, T. (2005). La educación insular durante el franquismo. *Tebero: Anuario de Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, 18, 411-436.
- González, T. (2014). De maestros a profesores de EGB: Tradiciones educativas y modernización pedagógica. El caso de Canarias en el contexto español. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 23, 175-204. DOI: 10.2436/20.3009.01.129
- Groves, T. (2011). Las escuelas de verano: una reforma educativa desde abajo. En P. Celada Perandones (coord.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Universidad de Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación y Universidad de Valladolid.
- Groves, T. (2017). Freinet y los maestros españoles: la configuración de un movimiento social y pedagógico (1969-1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 30, 133-154. DOI: 10.2436/20.3009.01.195
- Llorente Cortés, M.A. (2005). *El futuro de la renovación pedagógica en la escuela y los MRP desde la perspectiva de una educación comprometida*. Federación de MPRs de Valencia. Madrid, mayo 2005.
- Marrero, G. (1987a). El maestro no directivo. *Revista Tahor*, 9, 4-6.

- Marrero, G. (1987b). El rol del maestro en el aula. *Revista Tahor*, 9, 7-14.
- Menguiano Fleitas, J.M. (1985). Proyecto: Itinerario histórico-artístico: Vegueta. *Revista Tahor*, 5, 40-45.
- Reyes Núñez, P. (2016). Pablo Reyes: la apuesta por los contenidos canarios en la Escuela. *Revista Tamaimos*. <http://www.tamaimos.com/2018/02/27/pablo-reyes-la-apuesta-por-los-contenidos-canarios-en-la-escuela/>
- Yanes González, J. (1992). Documento base para el debate sobre estrategias de trabajo del MRP "Tamonante", para la reunión del día 17 de octubre de 1992, en La Laguna. *Educación Crítica y Crítica de la Educación*. <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/09/oh-tempora-oh-mores-juan-yanes-1992.html>
- Yanes González, J. (1997a). *La república del profesorado. Etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de La Laguna.
- Yanes González, J. (1997b, 26 de septiembre). Análisis de las escuelas de verano. *Educación crítica y crítica de la Educación*. [http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/09/analisis-de-las-escuelas-de-verano-juan\\_26.html](http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/09/analisis-de-las-escuelas-de-verano-juan_26.html)
- Yanes González, J. (2004, 28 de octubre). La escuela como espacio público democrático. *Educación crítica y crítica de la Educación*. <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/10/la-escuela-como-espacio-publico.html>
- Yanes González, J. (2005, 20 de octubre). Los MRPs y la invención de la tradición. democrático. *Educación*. <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/10/los-mrps-y-la-invencion-de-la-tradicion.html>
- Yanes González, J. (2007). Crítica y nostalgia de los Movimientos de Renovación Pedagógica: el MRP "Tamonante". *La Libreta, Extra 25 años*, 6-9.