

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ  
ESCOLAR

LA PRÁCTICA VIVA Y LA EXPERIENCIA COLECTIVA DE  
LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. HISTORIA DE VIDA  
DEL MRP DEL PAÍS VALENCIÀ - GONÇAL ANAYA.

M<sup>a</sup> DOLORES MOLINA GALVÁN

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
Servei de Publicacions  
2010

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 3 de maig de 2010 davant un tribunal format per:

- Dr. José Gimeno Sacristán
- Dra. Almudena Navas Saurin
- Dra. Remei Arnaus i Morral
- Dra. Núria Pérez de Lara
- Dr. Juan Yanes González

Va ser dirigida per:

Dr. Jaime Martínez Bonafé

Dra. Nieves Blanco García

©Copyright: Servei de Publicacions  
M<sup>a</sup> Dolores Molina Galván

---

Dipòsit legal: V-2103-2011

I.S.B.N.: 978-84-370-7866-3

Edita: Universitat de València

Servei de Publicacions

C/ Arts Gràfiques, 13 baix

46010 València

Spain

Telèfon:(0034)963864115

# VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
Secció de Ciències de l'Educació  
Departament de Didàctica i Organització Escolar



LA PRÁCTICA VIVA Y LA EXPERIENCIA COLECTIVA DE LA  
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.  
HISTORIA DE VIDA DEL MRP DEL PAÍS VALENCIÀ-  
"GONÇAL ANAYA"

Autora Tesis Doctoral: **M<sup>a</sup> Dolores Molina Galvañ**  
Dirección Tesis Doctoral: **Jaume Martínez Bonafé**  
**Nieves Blanco García**

**Año: 2010**

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar a las maestras y los maestros que han participado en esta investigación su confianza, su cuidado y su generosidad para hacer el trabajo con la mayor facilidad posible. Sin su apuesta incondicional para ser protagonistas de esta investigación no hubiese sido posible iniciar esta aventura intelectual que ha significado para mí un gran aprendizaje y una experiencia profunda.

Agradecer, de manera especial el empuje, el aliento, el amor y la esperanza que Pilar Tormo, Coral Montaner, Inma Coscollá, Cristina Sapiña, Àngels Martínez y Conxa Delgado, han puesto en mi mano sin descanso y sin renuncia cada vez, y han sido muchas, que este trabajo me ha bloqueado y me ha hecho desfallecer. Agradecer a Milagros Montoya su habilidad, su empeño y su sabiduría para poner luz allí donde el trecho del camino se oscurecía en lugar de rendirse al consuelo que yo le pedía.

Agradecer a Jaume Martinez su apuesta y su predisposición para llevar hacia delante esta tesis. La presencia constante de su inquietud me ha ayudado a no conformarme, a buscar más y adentrarme en lugares todavía inexplorados para mí. Agradecer de manera muy especial la guía y orientación de Nieves Blanco; su lectura atenta ha ido iluminando la escritura cuando ésta se ensombrecía por la inexperiencia y el temor a exponerse. Sin ella, que aceptó ser mi Maestra, hubiese deambulado perdida.

También agradecer a DUODA Centre de Recerca de Dones de la Universitat de Barcelona, a la Fundación Entredós, a Sofías, al MRP del País Valencià –Gonçal Anaya- y al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, además de su confianza, todos los espacios, los tiempos y las propuestas de formación y reflexión que han ido abriendo y en las cuales he ido formándome. En cada uno de estos espacios públicos encontré siempre la generosidad, el pensamiento, el saber y las prácticas de muchas de las mujeres y los hombres que los habitan, y que me han ayudado a hacer crecer este trabajo.

En este trabajo ha ido reposando sin duda, la complicidad, el aliento, los cuidados y las conversaciones interminables con Francisco Caparroz, Sueli Salva, Adelina Calvo, Teodosia Sofía Lobato, Anabel Gonzalez y Angélica Oliva. También ha ido reposando en él, la paciencia y la benevolencia de mis alumnas y alumnos que han padecido los excesos que provoca un trabajo de esta índole. Su presencia y sus preguntas me han

ayudado a sostener el sentido del trabajo, a conectar una y otra vez con el origen del mismo.

Finalmente decir, que no sería posible haber escrito ni una sola página de este trabajo si no hubiese contado con la mirada atenta, el corazón caliente y las manos abiertas de mi madre. Ella ha hecho lo que nadie más puede hacer, recomponer mis pedazos una y otra vez, sin descanso. Junto a ella mi tía Matilde, siempre presente con su luz y su fuerza. Y el tío Tello que lo espera todo sin desesperar, o la tía María siempre en una distancia cercana. Mis hermanas Susi y Yolanda que siempre están, que siempre son. Mi hermano Cristóbal. Y Carla, mi otra "hermana", que atraviesa, simbólicamente, cada día el Atlántico para acompañar la vida; sin su ejemplo, qué difícil sería para mí tener esperanza. A Yassin, a Fátima y a Paula porque sus risas y su sola presencia mueven la vida y me mueven a la vida.

A todas y a todos, gracias.

<b>INTRODUCCIÓN</b>	8
<b>CAPÍTULO 1: EL CAMINO SUBJETIVO. LA RELACIÓN DE LA INVESTIGADORA CON EL OBJETO DE ESTUDIO</b>	17
<b>1. El MRP Escola d’Estiu del País Valencià –Gonçal Anaya-. Una experiencia social histórica.</b>	18
<b>2. Apuntes biográficos. El vínculo militante que mantengo con el objeto de estudio.</b>	21
2.1. Sentir curiosidad: aprender a reconocer el nexo educación-política	21
2.2. Saberse en complicidad: ser MRP	23
2.3. Asumir responsabilidad: la pregunta sobre la continuidad	25
<b>3. En el origen: entre la necesidad y el deseo</b>	28
<b>4. El sentido de la investigación</b>	32
<b>CAPÍTULO 2: DEL ENFOQUE AL MÉTODO DE INDAGACIÓN: HACER UNA HISTORIA DE VIDA.</b>	35
<b>1. El diálogo entre la pregunta y el método</b>	36
1.1. Enunciar el problema de investigación	36
1.1.1. ¿Hay alguna relación entre ser un movimiento del pasado y ser un movimiento que no tiene lugar en el presente?	37
1.1.2. ¿Qué se puede ver en la paradoja que define el presente del MRP?	38
1.1.3. ¿Cómo re-abrir hoy el lugar para la política de la renovación pedagógica?	40
1.2. Delimitar el objeto de estudio	43
1.2.1. De lo que es (o significa) el MRP a “ser MRP”	45
1.2.2. De la experiencia al sujeto de la experiencia	47
1.2.3. De la experiencia de las maestras y los maestros a la Historia de Vida del MRP	50
1.3. Del objeto de estudio al método de indagación (y viceversa)	54
1.3.1. La historia como narración	56
1.3.2. La narración: entre la memoria y la utopía	58
1.3.3. La práctica política: entre el sí y la identidad	60
<b>2. La relación entre la metodología y el método</b>	63
2.1. Hacia una razón sensible	63
2.1.1. De la representación a la presentación, del demostrar al mostrar	66
2.2. El testimonio. Conjugar método, vida y experiencia	68
2.2.1. Las fuentes orales: recurso y método para legitimar nuevas áreas de investigación	71
2.2.2. El relato biográfico en la reconstrucción del pasado	73
2.2.3. La imaginación en la comprensión de la experiencia	76
2.3. El método biográfico como práctica de indagación	79
2.3.1. Delimitación terminológica	81
2.3.2. Características de la investigación biográfica	82
2.3.3. Instrumentos de recogida de información	83

2.3.4. Criterios de validez en la investigación biográfico-narrativa	84
2.3.5. Distintos diseños de investigación en el método biográfico-narrativo	85
<b>CAPÍTULO 3: DEL MÉTODO AL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: EL TRABAJO DE CAMPO</b>	89
<b>1. El contexto de investigación</b>	90
1.1. Propósitos del estudio	91
1.2. El objeto de investigación	91
1.3. El problema de investigación	93
1.4. Algunos apuntes iniciales	96
<b>2. Diseño de la investigación</b>	98
2.1. Esquema metodológico	99
<b>3. Proceso de la investigación</b>	100
3.1. De la pregunta de investigación a la exploración inicial. Práctica y decisiones	101
3.2. De la selección de informantes a las entrevistas abiertas. La inmersión en el trabajo de campo	108
3.3. Del análisis de información a la elaboración del esquema de la historia de vida	118
3.4. De la elaboración de la historia de vida a la negociación del informe	129
<b>CAPÍTULO 4: HISTORIA DE VIDA MRP DEL PV –GONÇAL ANAYA-. EL RELATO DE UNA EXPERIENCIA COLECTIVA</b>	136
<b>0. Introducción</b>	138
<b>1. Del silencio a la ilusión (1975-1983)</b>	141
1.1. Salir de la clandestinidad, ocupar el espacio público	141
1.1.1. La política viva durante la clandestinidad	142
1.1.2. Saber de las pedagogías renovadoras en tiempos de silencio e ignorancia	145
1.1.3. El movimiento de enseñantes al final del franquismo	149
1.2. La escuela de verano, vincular la crítica social y la crítica pedagógica	154
1.2.1. De la necesidad y sentido de la Escuela de Verano en el País Valenciano	156
1.2.2. Transitar la escuela de verano, un signo de progresía	160
1.2.3. El universo conceptual de la renovación pedagógica en el País Valenciano	163
1.2.4. Habitar la escuela de verano, entrelazar compromiso y vida	173
1.3. Consolidar una entidad jurídica: MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Comarques Centrals-	178
1.3.1. Garantizar la continuidad en tiempos de transformación social	181
1.3.2. Concretar un proyecto unitario de Asociación Pedagógica	185
1.3.3. Saberse interlocutor social	187
<b>2. De la ilusión al compromiso (1984-1992)</b>	193
2.1. Legitimar una formación autónoma del profesorado. Marcar la diferencia	193
2.1.1. Los seminarios, una apuesta por la formación autónoma del profesorado	197

2.1.2. Ser protagonistas del propio deseo de conocer, de investigar, de aprender	202
2.1.3. La pedagogía que cambia la escuela	207
2.1.4. Hacia un nuevo modelo de formación de la escuela de verano	215
2.2. Los materiales curriculares, un espacio de proyección y de intervención para la renovación pedagógica	220
2.2.1. Elaborar materiales curriculares, una opción política de desarrollo profesional	223
2.2.2. Los materiales curriculares desde una perspectiva de renovación pedagógica	227
2.2.3. Límites y contradicciones en la elaboración y desarrollo del material curricular	231
2.3. La fragilidad de la organización autónoma ante el desarrollo institucional	236
2.3.1. La debilidad del ejemplo militante	240
2.3.2. Las dificultades internas para articular el trabajo colectivo	244
<b>3. De la escuela al mundo (1993-2000)</b>	250
3.1. Fortalecer el pensamiento y la práctica de la renovación pedagógica: escuela y profesorado	250
3.1.1. Buscar los resquicios para hacer presente las alternativas renovadoras	254
3.1.2. El centro educativo como unidad de renovación pedagógica	257
3.1.3. El proyecto "Claves para la comprensión y transformación de la vida social"	261
3.1.4. El proyecto de investigación "La salud democrática en la escuela"	266
3.2. Vivir la democracia en la escuela. Una formulación política de los problemas y una propuesta de formación e intervención educativa	271
3.2.1. La proyección política de unos materiales curriculares para el profesorado	274
3.2.2. Un proyecto político sin sujeto político	277
3.3. La organización autónoma en crisis. La debilidad del sujeto pedagógico-político de la renovación pedagógica	280
3.3.1. La evolución del pensamiento, el problema de la presencia pública	285
3.3.2. La evolución organizativa, la balcanización y la dispersión	289
3.4. La escuela de verano cumple 25 años	294
<b>4. Del mundo, a cada una y cada uno (2001...)</b>	297
4.1. Procurar la continuidad, ¿cómo?	297
4.1.1. La continuidad no puede pensarse desde la inercia histórica	301
4.2. ¿Sigue siendo posible la organización autónoma?	303
Tabla Informativa I: Propuestas de reflexión teórica en las Escuelas de Verano (1984-1992)	306
Tabla Informativa II: Propuestas de reflexión teórica en las Escuelas de Verano (1993-2000)	311
<b>CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LA HISTORIA DE VIDA. UN FINAL QUE NO SE CIERRA</b>	314
<b>1. Para comprender no basta con haber comprendido</b>	315
1.1. Volver al problema de investigación	317



<b>2. Abrir el sentido de la política y lo político</b>	319
2.1. El actuar de la práctica de la relación	323
<b>3. Retomar la Historia de Vida para pensar la experiencia social del MRP</b>	326
3.1. El MRP como espacio comunitario	331
3.2. El MRP como espacio político	338
3.3. El MRP como espacio de formación	344
<b>4. Un final que abre un comienzo</b>	349
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	352

## INTRODUCCIÓN

*“Perdí el miedo que me tenía retenida en la ambigüedad y pude salir de la perplejidad en la que me encontraba”.*  
(Montoya, Milagros, 2007:87)

Un recuerdo fuerte que tengo de mi primer encuentro con la renovación pedagógica es el impacto que me causó el modo apasionado con el que las maestras se atrevían a tomar la palabra pública. Era estudiante de pedagogía y estaba acostumbrada a eventos de corte muy académico, y a discursos asépticos y distantes. Descubrí, en la escuela de verano<sup>1</sup>, que había otro modo, muy distinto, de pensar, hacer y hablar de la escuela, lo educativo y lo escolar. Que había otro modo de entender la enseñanza y el oficio de enseñar; y que allí, en la escuela de verano circulaba un discurso propio que no desligaba lo pedagógico, lo político y lo ideológico. Me impactó, sobre todo, la pasión con la que las maestras, en aquel lugar, planteaban la necesidad de buscar e inventar prácticas alternativas a la creciente burocratización de la vida organizativa de los centros. Hablar con pasión da sentido de autenticidad a lo que se dice porque muestra el origen de la reflexión en la experiencia propia de quien habla y en el modo en que se compromete con la realidad. En aquel momento decidí que la renovación pedagógica era una aventura que valía la pena conocer, vivir. Pocos años después, el lugar real y simbólico (MRP)<sup>2</sup> en el que me aventuré a vivir esta experiencia parece ser reconocido, socialmente, como una experiencia pedagógica y social relevante, pero del pasado.

Una de las contradicciones más grandes que vive, en el presente, este espacio y esta experiencia social es la distancia dada entre el deseo de ser un lugar vivo para hacer política y, la vivencia de sentirse *una pieza de museo*. El reducto de una memoria y de una experiencia, histórica y colectiva, que no parece poder entrar en diálogo con la escuela, la pedagogía y el mundo del siglo veintiuno. Y es aquí, en el nudo de esta contradicción, que sitúo el origen de este trabajo de investigación.

El estudio que presento se enmarca dentro de la exigencia académica de los estudios de doctorado. Resalto esta evidencia porque ni el origen ni la finalidad de este trabajo ha sido hacer una investigación de corte nostálgico y/o reivindicativo. El propósito fundamental de esta investigación es comprender la experiencia social del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-. La comprensión, nos recuerda Hannah Arendt (1999), significa acoger el tiempo en el que se vive. Por ello este estudio no trata de hacer una

---

<sup>1</sup> XIX Escuela de Verano de Valencia (1994)

<sup>2</sup> Movimiento de Renovación Pedagógica. Y en concreto el MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-

reconstrucción histórica de las prácticas discursivas de este colectivo. Parte, más bien, de la contradicción vivida en el presente en la que se radicaliza, en el interior de estas prácticas discursivas, la oposición entre las reivindicaciones que se hacen desde el orden del poder, y las prácticas políticas y pedagógicas que se realizan en otro orden distinto al orden del dominio. La finalidad del trabajo pues, pasa por conocer el devenir histórico que esta oposición ha podido tener en la trayectoria vital de esta experiencia social para buscar puntos de acción política, en el pasado, que puedan traerse al presente. Es decir, desvelar y recuperar experiencias de vida y prácticas de relación política que han hecho que el MRP sea vivido y reconocido como un lugar vivo para hacer política, un lugar vivo para decir la escuela que se quiere y la escuela que se hace, para pensar la escuela y la educación desde dentro y desde abajo (pensar la escuela desde la escuela, decía Gonzalo Anaya), para generar un saber que nace de la experiencia y en consonancia con las posibilidades y los límites de una realidad que cambia.

Esta investigación se orienta por el deseo de abrirse a otras preguntas, a hacer otras búsquedas y a buscar en otros lugares, porque mientras que los textos y los estudios realizados en torno a esta experiencia social, insisten en mostrar y denunciar cómo el triunfo de las políticas neoliberales aplanan la posibilidad de continuidad de esta experiencia social y dificultan la transmisión de su legado (saber pedagógico-político); lo cierto es, que para quienes sostienen esta experiencia social, el MRP sigue siendo un lugar vivo para hacer política y un lugar vivo desde donde proyectar al mundo el saber que nace en las escuelas.

Una experiencia, nos dice Hannah Arendt (1999), sólo cobra existencia, se manifiesta, si se habla de ella. Es por ello, que el sentido de esta investigación se sostiene también, en el deseo de dignificar la experiencia social del MRP del País Valencià – Gonçal Anaya-. Dignificar la experiencia en el sentido de traerla al mundo para que pueda ser pensada, para mantener abierta en ella, y sobre ella, la vía de interrogación simbólica.

El estudio parte de la convicción de que una experiencia social como la del MRP, es decir la experiencia de un colectivo de maestras/os que están decididos a mejorar su práctica pedagógica y a cambiar la pedagogía de la escuela<sup>3</sup>, es una experiencia que merece la pena ser pensada. Después de algo más de treinta años de existencia, este movimiento continúa reivindicándose, y afirmándose, como lugar privilegiado de vertebración de un colectivo de maestras/os que quieren articular una contestación

---

<sup>3</sup> Cambiar la pedagogía de la escuela desde el orden de la solidaridad y de la libertad.

global al modelo escolar y al modelo social. En su acción, prevalece la defensa de un modelo de formación autónomo que busca sus raíces en el discurso teórico-práctico de la renovación pedagógica y en la articulación del modelo de una escuela pública, popular y valenciana.

La propuesta de investigación parte de esta afirmación pero intenta no pararse en ella. La revisión realizada sobre el discurso público de la renovación pedagógica organizada, incide en resaltar al MRP como experiencia social que ha participado y ha generado cambios importantes en la vida de las escuelas y en la vida social. Y muestra al MRP como un sujeto colectivo y crítico que ocupa una posición de resistencia al control social sobre la escuela y el trabajo docente, desarrollando una política de reivindicación en torno a la construcción de un modelo alternativo de escuela y de educación. Al colocar la crítica (pedagógica y social) como elemento central del discurso, la mayor parte de los textos que dan cuenta de la trayectoria de este movimiento, se sitúan más en la explicación de un modelo de acción reivindicativa que en la descripción del tejido de relaciones activas que sostienen la práctica política del MRP. Resalto esta cuestión en la propuesta de investigación porque al abrir las preguntas sobre el presente que vive esta experiencia, he podido comprobar que el MRP, como espacio organizado que trae al presente (interpretándolo) el legado de la renovación pedagógica, no sólo se ha constituido como experiencia social sino también como experiencia humana. Es decir, que el MRP como espacio comunitario, político y formativo se ha vivido como una experiencia fundamental para las maestras y los maestros que lo sostienen o lo han sostenido. Por tanto, la acción del MRP ha ido más allá de provocar el cambio de las prácticas pedagógicas en el conjunto del profesorado, y ha posibilitado a cada quien la transformación de sí, es decir, responderse a la pregunta "qué maestro, qué maestra quiero ser". Avanzar, hoy, en la comprensión de este movimiento social pasa por seguir el rastro de la pedagogía viva y significar la experiencia del MRP desde su componente existencial y mudable. Eso significa desplazar la mirada de una identidad preconstituida que incide en la pregunta del qué es o qué hace el MRP, para centrar la mirada en la vida de la propia organización permanente. Es decir, para interrogar la práctica política que permite experimentar el espacio organizado (MRP) como lugar vivo para hacer política.

Intentar comprender la experiencia social del MRP implica, entonces, acercarse a este fenómeno de nuevo y como nuevo, arriesgándose a pensar a partir del relato de esta experiencia colectiva, la historia de vida. Pensarlo sin partir de las categorías que ya se disponen porque me pueden llevar a interpretar este relato desde lugares que ya son comunes. Por tanto, el método de indagación ha de facilitar, además, el ir generando,

poco a poco, sentido. Sentido de las relaciones, de la práctica en común, del encuentro, del diálogo, del conflicto, del deseo, de la búsqueda, de la acción, de lo que acontece o ha acontecido, de lo experimentado o lo que se experimenta. Pero sin proponerse un sentido definitivo de las cosas y las personas, sino un querer estar en el camino, reconociendo la gestación, la creación de lo que es vivo. Porque, nos recuerda Fina Birulés (2007:173), la idea de comprensión en Hannah Arendt *"nada tiene que ver con un mero intento de ofrecer soluciones ni con alguna suerte de exhortación a actuar en el presente"*.

En este sentido, cuando me refiero a la Historia de Vida, estoy haciendo referencia tanto al objeto de estudio como al proceso de indagación. Porque la historia de vida no me es dada de una vez y por tanto, he de ir construyéndola a partir de los datos obtenidos en el proceso de indagación. Para ello, necesito buscar un método de indagación que permita conocer e interpretar los hechos humanos y sociales sin separarlos ni quitárselos a quien los vive. Un método que conjugue vida y pensamiento, que sea para la experiencia su medio y su posibilidad. Las lecturas realizadas sugieren que hacer una historia de vida no es reducir los itinerarios singulares (relatos de la maestras/os que participan en la investigación) ni el itinerario común (relato de la trayectoria del MRP), a datos. Tampoco se trata de formalizar un modelo prefijado o prefigurado. Trabajar con relatos se acerca más a un acompañar la memoria de quien participa en la investigación. Y la memoria, afirma Alistair Thomson (2000), no es un custodio pasivo de los hechos, sino un proceso activo de creación de significados. Además, aclaran Cristina Santamarina y Jose M. Marinas (1993:14): *"Los sujetos se van diciendo en la praxis y en el discurso, y, aunque pueden quedar no sujetos, sino sujetados (por los amos de una u otro, aquellos a los que dándoles nombres abstractos, es decir, míticos, suele llamar la ciencia social "límites sistémicos"), pueden llegar a reconstruir y transformar su contexto externo e interno. Los sujetos, no necesariamente individuales, de la historia oral, no se someten a las categorías cosificadoras (de la sociología, de la historia, de la antropología, de la psicología). Más bien tratan de contar los restos que aquéllas no logran ahormar"*.

El testimonio se desvela entonces, como una fuente apropiada de indagación para convocar la experiencia (y la memoria) de la renovación pedagógica. Conocer su trayectoria (y su legado) entre lo visible y lo invisible, y señalar las líneas de continuidad y discontinuidad del mismo en el presente. El testimonio es una fuente de información privilegiada<sup>4</sup>, pues los seres humanos, como afirman Michael Connelly y Jean Clandinin

---

<sup>4</sup> Fuente de información privilegiada porque se le puede interrogar directamente y la respuesta se recibe también de una manera directa.

(1995), somos contadores de historias y vivimos vidas relatadas; ya que, nos recuerda Carolyne Heilbrun (1988), no son las vidas las que nos sirven de modelo, sólo las historias lo hacen. En este sentido, el relato biográfico en tanto que estructura fundamental de la experiencia humana vivida y desde su cualidad holística, nos ayuda a ver que el mundo de lo humano, frente a las descripciones de los hechos, se construye como un todo en el curso mismo de los acontecimientos o las acciones.

Seguir la vía de la subjetividad para elaborar la historia de vida del MRP significaba reconocer y atender los condicionantes desde los que se recupera y se organiza el relato del pasado. Por ejemplo, teniendo en cuenta que el presente es el contexto de narración del pasado, el tipo de relación (directa o indirecta, de militancia o de distanciamiento...) que el o la informante mantiene con el presente del MRP marcará el signo del relato que reconstruye. De manera que, en la elección de informantes, consideré necesario atender los siguientes criterios:

- a) **El criterio de la diferencia sexual;** si el punto de partida de esta investigación es encarnar al sujeto colectivo (MRP), ello implica reconocer su carácter sexuado.
- b) **El criterio de la diferencia generacional;** el MRP está sostenido por maestras y maestros que participaron de su fundación, y por maestras y maestros que se han ido incorporando a él en momentos diferentes de su trayectoria de vida. Ello implica considerar el papel que tiene la memoria vicaria<sup>5</sup> en la reconstrucción del sujeto.
- c) **El criterio de la diferencia en el mantenimiento del vínculo;** la existencia del MRP en el presente está marcada por las maestras y los maestros que lo sostienen en la actualidad pero también por quien lo ha sostenido en otros momentos. Conviene considerar que el momento de desvinculación del movimiento es importante pues pueden variar los motivos o pueden señalar puntos de inflexión en la trayectoria de vida del movimiento. Y una cuestión importante, quienes se han desvinculado de la organización permanente no viven ni con la misma intensidad, ni con la misma premura la incertidumbre del presente, es decir, el conflicto y la tensión.
- d) **El criterio de la diferencia en el tipo de vínculo;** me refiero a la implicación con la que se ha participado o se participa en la vida de la organización permanente o en parte de esta vida.

---

<sup>5</sup> Las memorias vicarias, nos explica Antoinette Errante (2000), son las memorias de los otros que se vuelven una parte de la realidad de quien las oye (las recibe) aunque no haya experimentado (vivido) los eventos a los cuales las memorias se refieren. En un grupo, las memorias se comparten de manera vicaria para transmitir un sentido de comunidad.

- e) **El criterio de equilibrio en el puente interpersonal<sup>6</sup>**; procurar una relación basada en la confianza entre el/la informante y la entrevistadora es un requisito necesario para toda investigación. Pero en el caso singular de este trabajo se parte de la existencia de una relación previa entre los y las informantes y la investigadora; ya que se comparten experiencias de la realidad tomada como objeto de estudio. Valoré que esta circunstancia era más una ganancia que un obstáculo, por ello este criterio recorre transversalmente los criterios señalados anteriormente. El hecho de mantener o haber mantenido una relación con los informantes me parecía que era una realidad de la que podía sacar partido, asumiendo, eso sí, la historia de dicha relación: la cercanía, la complicidad, el distanciamiento, el conflicto...

---

He organizado el informe final en cinco capítulos que van ordenando el proceso y las decisiones que he ido tomando para desarrollar esta propuesta de investigación.

En el *Capítulo 1: El camino subjetivo. La relación de la investigadora con el objeto de estudio*, introduzco brevemente qué es un movimiento de renovación pedagógica y dónde se sitúa el origen del MRP concreto que voy a estudiar y cuál ha sido, a grandes rasgos, su evolución. Para continuar con unos apuntes biográficos que explican, desde su inicio, el vínculo militante que he establecido con el MRP. Conectando la parte final del relato con el hecho de tomar la decisión de abrir esta investigación. Justifico dicha decisión desde la necesidad de ordenar (y poner sentido) al vínculo militante que mantengo (y que otras y otros mantienen) con esta experiencia social; y el deseo de ordenar, mostrar y abrir la comprensión de una experiencia social que sigue en movimiento en nuestro presente, aún a pesar, de que este contexto histórico le sea cada vez más adverso. Y desarrollo dicha justificación a partir de las lecturas primeras realizadas sobre la idea de experiencia y el orden de pensamiento de la experiencia. Cierro este capítulo haciendo referencia al para qué de esta investigación haciendo hincapié también, en la relevancia que puede tener para la investigación, trabajar con los relatos de vida de las maestras y los maestros que han participado y participan de esta experiencia social.

---

<sup>6</sup> El puente interpersonal es el vínculo emocional, un vínculo de confianza que liga a las personas: informante e investigadora. Este vínculo de confianza facilita que emerjan y se expresen experiencias de vulnerabilidad y apertura. Juan J. Pujadas (1992:65) advierte que el aspecto más trascendente en este tipo de investigación es la selección de buenos informantes y afirma: *“Hay que empezar señalando que no existe un retrato robot del informante ideal, porque esencialmente se trata de una relación cara a cara entre sujeto e investigador, en la que lo principal es que exista una buena armonía y entendimiento entre ambos. Se trata, por tanto, de una cuestión muy subjetiva, en la que la intuición y buena disposición del investigador, así como su paciencia, son la principal garantía de éxito.”*

En el *Capítulo 2: Del enfoque al método de indagación: Hacer una historia de vida*, se desarrolla todo el diálogo mantenido entre las preguntas de indagación que delimitan la mirada que quiero desarrollar en esta investigación con el orden de pensamiento o paradigma de investigación que puede ir dando cobertura a la preguntas y sentido a la opción metodológica elegida. Está dividido en dos grandes partes. La primera, "el diálogo entre la pregunta y el método", hace todo el recorrido de preguntas que van a definir el problema de investigación, para reparar después la delimitación del objeto de estudio, y terminar señalando la relación entre el objeto de estudio y el método de indagación. La segunda parte, "la relación entre la metodología y el método", sitúa el orden de pensamiento que sustenta la adecuación de la relación entre el problema y el objeto de investigación. Sigue con el desarrollo de las posibilidades que abre, y que ha abierto en otros estudios, la práctica de indagación basada en el testimonio, para terminar exponiendo las características generales del método biográfico-narrativo: la delimitación terminológica y los principios de procedimiento, los instrumentos propios de recogida de información y los criterios de validez, así como los distintos diseños de investigación en los que se concreta este método biográfico-narrativo.

En el *Capítulo 3: Del método al diseño de investigación: el trabajo de campo*, describo con detalle el contexto de investigación y sus elementos principales. Expongo el diseño de investigación que he seguido, y relato con detenimiento todo el recorrido realizado en el trabajo de campo. La práctica y las decisiones que he ido tomando y el modo en que he ido interpretando toda esa información: el momento de la exploración inicial; los criterios de selección de informantes y la inmersión en el trabajo de campo utilizando como principal técnica de indagación la entrevista abierta. Incluye también este capítulo, la descripción del esquema previo sobre el que voy a elaborar la historia de vida y la negociación del informe (historia de vida) con los maestros y las maestras participantes en esta investigación.

El *Capítulo 4: Historia de Vida del MRP del PV –Gonçal Anaya-*. El relato de una experiencia colectiva, desarrolla la parte central del trabajo: la elaboración narrativa que he hecho sobre la experiencia social del MRP. La historia de vida del MRP no es toda la historia ni la única historia que podría elaborarse de esta experiencia social. Es sin embargo, el relato de esta experiencia colectiva que he conseguido concretar a partir de los relatos de las maestras y maestros como principal fuente de información, pero también con las producciones textuales, individuales o colectivas, de carácter público o de carácter interno, que se han dado en el propio MRP. Junto a todo ello, también otras producciones textuales que desde fuera de esta experiencia, hablan de



ella o de la historia y la política de nuestro país. Son textos que aportan una mirada externa que contextualiza, que clarifica y matiza, pero no fundamenta el relato de la experiencia colectiva. Antecede a este relato, una pequeña introducción que explica la trama temporal sobre la que se elabora la historia de vida.

Eje cronológico	Arco vital	Nudos temáticos
1975-1983 De la I Escuela de Verano a la constitución de la entidad jurídica.	<b>Del silencio a la ilusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Salir de la clandestinidad, ocupar el espacio público</li> <li>* La escuela de verano, vincular la crítica social y la crítica pedagógica</li> <li>* Consolidar una entidad jurídica: MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Comarques Centrals-</li> </ul>
1984 – 1992 De la creación de los CEPs al modelo de investigación – acción en los centros	<b>De la ilusión al compromiso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Legitimar una formación autónoma del profesorado. Marcar la diferencia</li> <li>* Los materiales curriculares, un espacio de proyección y de intervención para la renovación pedagógica</li> <li>* La fragilidad de la organización autónoma ante el desarrollo institucional</li> </ul>
1993 – 2000 Del proyecto Claves para la comprensión - transformación de la vida social a la publicación de los materiales vivir la democracia en la escuela	<b>De la escuela al mundo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fortalecer el pensamiento y la práctica de la renovación pedagógica: escuela y profesorado</li> <li>* Vivir la democracia en la escuela. Una formulación política de los problemas y una propuesta de formación e intervención educativa</li> <li>* La organización autónoma en crisis. La debilidad del sujeto pedagógico-político de la renovación pedagógica</li> <li>* La escuela de verano cumple 25 años</li> </ul>
2001 ... Del reconocimiento de la crisis organizativa a la interrupción de la convocatoria anual de la escuela de verano	<b>Del mundo, a cada una y a cada uno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Procurar la continuidad, ¿cómo?</li> <li>* ¿Sigue siendo posible la organización autónoma?</li> </ul>

Seguir el hilo de sentido del tiempo cronos, el tiempo kairós y el tiempo aión, me ha ayudado a delimitar la trama de esta historia de vida que estructura el sentido de los hechos narrados en el conjunto de los relatos de las maestras y los maestros.

- a) El **tiempo cronos**, que es el tiempo que marca la transformación permanente de lo concreto, el tiempo de la fragmentación, de la secuencia y del orden de lo que va cambiando; es decir, el tiempo del calendario, del reloj, señala en el esquema de la historia de vida el **eje cronológico**. La sucesión de los acontecimientos resaltados en los relatos que pautan la apertura y la transición de una etapa a otra de la trayectoria del MRP.
- b) El **tiempo kairós**, que es el tiempo de la oportunidad, de la ocasión, de lo que se desea hacer, de lo que se hace con sentido. Es el tiempo de la creación, del

conflicto, de la fuerza, de la debilidad, de la reflexión, del placer, del éxito, ..., señala en el esquema de la historia de vida los **nudos temáticos**. La vida, los temas y los debates que contiene cada etapa de la trayectoria, que muestra un movimiento en espiral del proceso evolutivo del MRP como sujeto colectivo y señala la amplitud y la profundización de la vida de esta experiencia social.

- c) El **tiempo aión**, que es el tiempo de duración de la vida, de una vida. Aión es un tiempo que no se confunde, en lo que respecta al MRP en este trabajo, con el tiempo social del hacer, del deber y de la transformación (cronos), ni con el tiempo de la experiencia y la reflexión (kairós); sino que establece un vínculo entre estos dos tiempos y señala el **arco vital** que dota de sentido este vínculo y pone en relación los otros tiempos.

El *Capítulo 5: Análisis de la historia de vida. Un final que no se cierra*, es el capítulo que cierra el informe y vuelve sobre el relato de la experiencia colectiva para hacer una lectura interpretativa de la misma a partir de las preguntas y las reflexiones que ha abierto en la investigadora. La reflexión abierta se desarrolla en torno a aquellos aspectos de la organización permanente que me han resultado más interesantes al tomar como clave de análisis la **práctica de la relación** para pensar e interrogar la práctica política que ha desarrollado el MRP en su trayectoria vital. De manera especial sobre los tres ámbitos de esta experiencia social por los que el relato de la historia de vida va haciendo su recorrido y que identifico como: espacio comunitario, espacio político y espacio de formación. Cada uno de estos tres ámbitos está presente en todas las etapas señaladas por el eje cronológico, aunque para el conjunto del relato el peso simbólico de cada uno de ellos varía en significatividad o relevancia en cada una de las etapas señaladas. Ello me lleva a hacer primero una lectura general de la historia de vida en la cual resalto cada ámbito de la experiencia del MRP (el comunitario, el político y el de formación) en alguna de las etapas, pero siendo que todos estos ámbitos están presentes en todas las etapas; realizo una segunda lectura, de corte transversal y más compleja, que resalta el modo en que se va significando este MRP como espacio comunitario, como espacio político y como espacio de formación.

- a) Me refiero al espacio comunitario como lugar en el cual se va generando una idea del "nosotros/as"
- b) Me refiero al espacio político como lugar en el que se elabora colectivamente el propósito de un modo de hacer política
- c) Me refiero al espacio de formación como lugar de creación y experimentación de las prácticas pedagógicas renovadoras.

## **CAPÍTULO 1: EL CAMINO SUBJETIVO. LA RELACIÓN DE LA INVESTIGADORA CON EL OBJETO DE ESTUDIO**

---

- 1. El MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Gonçal Anaya-. Una experiencia social histórica**
- 2. Apuntes biográficos. El vínculo militante que mantengo con el objeto de estudio**
  - 2.1. Sentir curiosidad: aprender a reconocer el nexo educación-política
  - 2.2. Saberse en complicidad: ser MRP
  - 2.3. Asumir responsabilidad: la pregunta sobre la continuidad
- 3. En el origen: entre la necesidad y el deseo**
- 4. El sentido de la investigación**

## **1. El MRP Escola d'Estiu del País Valencià "Gonçal Anaya". Una experiencia social histórica**

*"Saber que se tiene 'historia' tras de sí y que se está dentro de la propia historia"*

(Piano, M<sup>a</sup> Giovanna, 1996:135)

Utilizo para nombrar al movimiento de renovación pedagógica que va a ser objeto de esta investigación, el nombre recibido a partir de la celebración de la XXV Escuela de Verano de Valencia, en homenaje y reconocimiento al que fue co-fundador de esta experiencia social, y Maestro de (y para) quienes han participado y han sostenido esta experiencia social a lo largo de su trayectoria<sup>7</sup>.

Un movimiento de renovación pedagógica se define, tal como queda reflejado en las conclusiones del II Congreso de MRPs celebrado en Gandía (1989), como movimiento social que quiere confluir con otros movimientos sociales para transformar la escuela y la sociedad. Se constituye como un movimiento independiente de las instituciones administrativas y de las organizaciones políticas o sindicales. Y pretende ser, a su vez, un movimiento autónomo en la construcción del conocimiento pedagógico y, de un proyecto educativo común para el cambio cualitativo de la escuela.

El origen de este movimiento de renovación pedagógica se encuentra ligado a la I Escuela de Verano que se celebró en Valencia en 1976. Esta Escuela, como el resto de Escuelas de Verano del Estado, encuentra sus raíces en la Escuela de Verano Rosa Sensat de Barcelona que inició su andadura en 1965, y que retomaba la tradición pedagógica que en 1914 inició la Mancomunidad de Cataluña. En este sentido, el papel central que van a tener las Escuelas de Verano en todo el Estado Español será el de establecer puentes entre la memoria histórica silenciada por el franquismo y los nuevos planteamientos educativos que llegaban de Europa y fuera de Europa.

La década de los años setenta, que es el momento en que emergen las Escuelas de Verano en todo el Estado, está caracterizada por una idea de "combate" contra el régimen político en el terreno específico de la escuela, escriben Jaume Carbonell y Fabricio Caivano (1979). Por el deseo (y la voluntad), continua Carmen Agulló (2005), de llevar a las escuelas las propuestas pedagógicas más innovadoras que promuevan una escuela radicada en la realidad social y, en el caso de la Escuela de Verano de

---

<sup>7</sup> Desde su constitución jurídica en 1984 hasta la escuela de verano del año 2000, el nombre era: MRP Escola d'Estiu del País Valencià – Comarques Centrals-, y antes de la constitución jurídica de esta entidad, el colectivo se reconocía con el nombre de Escola d'Estiu de les Comarques de l'Horta.

Valencia, radicada en la realidad nacional del País Valenciano. Por último, caracteriza este momento, explica Pilar Tormo (2004), la fuerza y la pasión con la que las maestras y los maestros inician su aventura política y pedagógica. Las escuelas de verano van a ser para miles de maestras y de maestros del País Valenciano el lugar de encuentro en el que conocer y apropiarse de la información ocultada y menospreciada durante el franquismo sobre: el territorio, la pedagogía, la cultura, la política, la historia. Es decir, las escuelas de verano marcan el deseo de recuperar la palabra, de traer al presente la rebeldía de la ciudadanía, de orientar la política de un *querer ser*. De recuperar y abrir el diálogo con el mundo desde la escuela. Para ello, busca la convergencia de las fuerzas intelectuales y sociales, la construcción compartida del conocimiento pedagógico, el avance hacia un modelo de escuela pública en tanto que proyecto cultural emancipador.

En este contexto, los MRPs se van conformando como espacios sociales organizados de maestras y maestros que, desde el campo propio de la renovación pedagógica<sup>8</sup>, van a generar prácticas de resistencia a las formas del control social sobre la escuela y sobre las formas de socialización institucional y burocrática del trabajo docente. Así pues, cuando hablamos del movimiento de renovación pedagógica, explica Àngels Martínez (2006:9) no se hace referencia solo a "*experiencias didácticas de maestros para maestros; es una experiencia de ciudadanía que quiere protagonizar su historia, y que por eso ha de formarse y organizarse*". La auto-organización, el compromiso social docente, la cooperación, la investigación, la relación teoría-práctica, el intercambio de experiencias, los espacios de proyección, la red de ciudadanía; son rasgos todos ellos que definen y que delimitan el perfil del objeto de estudio: MRP del País Valencià – Gonçal Anaya-.

Pero lo cierto, es que estos rasgos definen a un sujeto colectivo no encarnado; y para mí, esto es y ha sido un problema. En efecto es importante representar y mostrar todos estos rasgos de la práctica discursiva del MRP, hacerlos reconocibles y comunicables. Sin embargo, al desencarnar esta experiencia pedagógica y política, se hace difícil captar la vida y el deseo, la voluntad y el sentido que recorre la vida interna de la

---

<sup>8</sup> En las conclusiones del II Congreso de MRPs (Gandía, 1989) se define el campo propio de la práctica de renovación pedagógica a partir de tres grandes características:

- a) El carácter socio-político de la praxis escolar, que se articula en torno a la defensa y desarrollo de los principios y criterios de un modelo de Escuela Pública y Popular
- b) El carácter científico-investigador, que caracteriza la teoría y la práctica pedagógica y que está presente en la teras de las maestras y los maestros
- c) El desarrollo de grupos autónomos de profesorado para el debate, la investigación, y el intercambio de experiencias

organización y que ha ido sosteniendo esta experiencia social. Porque referirse al MRP es sobre todo, considerar la presencia y la práctica reflexiva y política de las maestras y los maestros que cuando acaban sus clases se organizan, explica Àngels Martínez (2006:1), “[con] la voluntad de extender sus descubrimientos; que vinculan la reflexión didáctica al análisis del entorno social, y que van desarrollando teorías y pensamiento al mismo tiempo que van afrontando problemas pedagógicos dentro y fuera de la escuela. Son maestros [y maestras] que se sienten intelectuales comprometidos”. El problema que representa para mí el hecho de no encarnar a este sujeto colectivo, se encuentra en la dificultad de captar la autenticidad de la experiencia. Es, como si el hecho de colocar la descripción y el análisis en las relaciones, y la complejidad de estas relaciones, entre el MRP (como sujeto colectivo) y el mundo (agentes sociales, Administración,...) dejase fuera la posibilidad de ver la incertidumbre, la contingencia, y las discontinuidades en la constitución y la colocación del MRP en relación con el mundo. Como si en la apropiación singular de la idea de compromiso, por ejemplo, no se hubieran generado para cada quien, y en la trayectoria de esta experiencia, contradicciones o aproximaciones discontinuas; pero también preguntas y reflexiones dispares. Como si el espacio propio del MRP fuera dado desde la homogeneidad y no desde la pluralidad, haciéndonos percibir que la distancia que media entre el discurso y la práctica, el concepto y la experiencia, la historia y la memoria estuviesen más ligados a las discontinuidades y constricciones de lo social y lo histórico, que a las continuidades y las limitaciones de la propia vida. A las limitaciones, las constricciones y las posibilidades a las que cada quien se enfrenta en su deseo de sostener y recrear la propia vida del MRP.

Ante la insistencia de las maestras y los maestros en la afirmación de que el MRP les ha hecho crecer, me pregunto sobre la necesidad de investigar la realidad histórica del MRP considerándola no sólo como experiencia social, sino también como experiencia humana. Es decir, no sólo atendiendo a las prácticas de resistencia y las prácticas de creación pedagógica, sino también, a las prácticas de relación en el interior de este espacio organizado. Haciendo político no sólo el proyecto cultural y pedagógico (y sus concreciones para el aula, el centro o el sistema educativo), sino también, el deseo y el sentido que circula en la búsqueda del encuentro con el otro y en el saberse en relación.

## **2. Apuntes biográficos. El vínculo militante que mantengo con el objeto de estudio**

*“Nadie que quiera ser un bailarín aprendería a realizar su praxis si se limita a leer los escritos de alguien sobre danza. Pero sí aprendería mucho poniéndose bajo la tutela de buenos bailarines” (Bárcena, Fernando, 2005:20)*

Desde hace poco más de una década mantengo un vínculo militante con el MRP. Un vínculo al que llegué de la mano de Jaume Martínez, quien me propuso al finalizar mis estudios de pedagogía, hacerme cargo de las tareas administrativas y burocráticas del MRP y poco tiempo después, participar de la investigación “La salud democrática de la escuela” que estaba desarrollando el Seminario Democràcia i Ensenyament del MRP.

En este proceso de vinculación percibí con claridad el compromiso con el que estas maestras y estos maestros actúan en su práctica docente; y la responsabilidad que asumen con su hacer pedagógico y político. Acercarme al MRP significó iniciar un itinerario de formación en el que era posible crecer en un sentido positivo del estar en educación (ser maestra), y del estar con otras y con otros reintroduciendo la confianza y la promesa educativa. Percibiendo la calidad de las relaciones y su trascendencia creativa.

Para hablar de mi trayectoria dentro del MRP voy a ordenar el relato a partir de como he ido viviendo la evolución del propio vínculo: desde la curiosidad, que señala el momento de la pregunta, de la búsqueda, de la atracción; desde la complicidad, que hace referencia a ese momento del sentirse “parte de”, de apropiarse de un sentido de pertenencia, de un querer estar en relación; y desde la responsabilidad, que marca el tiempo del tomar conciencia de la situación en la que se encuentra esta experiencia social, de la lectura que hago de esa situación y del lugar desde el que me gustaría abordarla.

### **2.1. Sentir curiosidad: aprender a reconocer el nexo educación-política**

Mi primer contacto con la renovación pedagógica organizada fue en la XIX Escuela de Verano (1994). Era una de las estudiantes de pedagogía que llegaron a la Escuela de Verano por la invitación insistente que un grupo de maestras y maestros nos habían estado haciendo durante las tres semanas que duró el período de matrícula y que estuvieron presentes en el hall de la Facultad. Cada tarde colocaban en el centro del hall una gran mesa que rodeaban con la cuatribarrada, junto a ella, apilaban cajas

con programas, papeles, carpetas, carteles, pegatinas. A cada rato se arremolinaban pequeños grupos de gente. Unos pidiendo información, otros matriculándose. Había un continuo movimiento en el que no faltaban saludos ni abrazos. Era algo nuevo, que rompía con el trasiego habitual y era, al mismo tiempo, algo familiar, conocido, como si fuese esperado. Era casi imposible no preguntarse qué pasaba, quiénes eran estos maestros y estas maestras, qué hacían. Intuyo que se debió a esta visibilidad efectiva y afectiva, que señalaba reconocimiento por el lugar que ocupaba y confianza por la cantidad de gente que se acercaba y con la que se entablaba conversación; que me animé a sentir curiosidad. Y fue, también, la mediación de la hermana de una de mis compañeras, que ya conocía el MRP y las Escuelas de Verano, lo que me indujo a matricularme.

Lo que más me impresionó en mi primer acercamiento a la Escuela de Verano fue el modo en que se tomaba y se hacía circular la palabra. Me impresionó el "cómo" se hablaba, porque era fácil percibir la fuerza y la contundencia de lo que se decía, así como, la pasión con la que se decía. Hablar con pasión da autenticidad a aquello que se dice porque manifiesta concreciones y complicidades a las que el hablante se encuentra ligado. Esta constatación, junto a otras, pero en especial ésta, desvelaba la distancia y las fracturas que muchos de los discursos teóricos que recorrían las aulas en la facultad mantenían con la vida de la escuela, y con el modo de hacer escuela que se hacía presente en este contexto. Hablar de pedagogía aquí, no era distinto ni distante del pensar y poner palabras a la vida que se sucedía en la escuela. Tampoco hablar de pedagogía aquí, era algo que se alejaba del modo en que se enunciaban los problemas sociales, culturales y políticos<sup>9</sup>. La distancia vivida entre mi experiencia como estudiante y la experiencia en la Escuela de Verano, radicaba en la convicción de que el conocimiento pedagógico y político había de ser atravesado por nuestra experiencia; y en este sentido abrirlo y reinterpretarlo desde lo que nos sucede y lo que vivimos. Y este principio de acción estaba presente en cada uno de los espacios que estructuraban la escuela de verano: las aulas-debate, los grupos de trabajo, los talleres y las experiencias.

A este acercamiento gratificante a la Escuela de Verano siguió, algunos años después, la incorporación a la vida de la organización permanente haciéndome cargo de las tareas burocráticas y administrativas. Aquí, la vinculación fue algo diferente. Durante

---

<sup>9</sup> *"Las propuestas de los MRPs implican una toma de conciencia del profesorado respecto de las bases ideológicas que fundamentan su práctica docente. Implican una formación que ayude a ver la cultura como un proceso social que se desarrolla a través de los conflictos de intereses. Los MRPs no podemos plantear el problema de la coeducación o de la democracia en el centro al margen del problema de la evaluación o de la selección de contenidos de cada área". (Martínez, Àngels, 1994:37)*



algún tiempo viví con mucha intensidad la sensación de estar desbordada, superada. Era difícil seguir el hilo del discurso y el hilo de los conflictos. Las maestras y los maestros con quienes coincidía en las diversas reuniones, se conocían mucho y desde hacía mucho tiempo. Se apreciaba con facilidad las relaciones afectivas entre ellos y ellas, y a veces, o precisamente por ello, otras relaciones respetuosas pero menos afectivas. Era difícil distinguir a través del lenguaje (verbal o gestual) en qué momento se hacía relevante el conflicto político y en qué momento sólo estaba presente alguna cuestión personal. Era difícil además, ubicarse en los distintos espacios de la organización interna, pues coincidían y se repetían personas en esos espacios que tratan aspectos organizativos y actividades diferentes. Por ejemplo, la comisión organizadora de la Escuela de Verano y la Comisión Permanente del MRP. El problema era que luego en el espacio grande de la asamblea tampoco aumentaba mucho más el número y la diversidad de personas. Por otra parte, el nivel de trabajo era grande. Siempre había varias demandas que atender. Por ejemplo, las reuniones habituales o las jornadas anuales de la Federación de MRPs del País Valencià, o de la Confederación de MRPs del Estado, o la participación en la Plataforma por la Escuela Pública, o en otro foro público; la convocatoria y organización de la Escuela de Verano; la organización de alguna actividad pública de algún seminario. Y junto al nivel de trabajo alto, se daba también un nivel de reflexión muy alto dentro de un esquema de pensamiento muy conformado. No fue fácil pues, acercarse al MRP y sentirse "parte de", porque además estaba presente el corte generacional. La distancia entre mi biografía política y social y las biografías de la mayoría de estas maestras y estos maestros. Biografías marcadas por la resistencia al régimen franquista, así como, por la lucha de la democracia, de la emancipación de la mujer y del reconocimiento de la lengua propia, de la identidad de un Pueblo.

El deseo de estar, el dejar hacer al tiempo y especialmente la mediación (la relación viva) con muchas de estas maestras y estos maestros, ayudaron a construir los puentes simbólicos necesarios para transformar lo inabarcable en abarcable, poner orden y dar sentido al vínculo.

## **2.2. Saberse en complicidad: ser MRP**

Un hecho que aceleró el cambio en mi modo de estar, de vivir y pensar el vínculo con el MRP, fue el incorporarme al Seminario Democràcia i Ensenyament. Un seminario es un grupo de trabajo estable que investiga e indaga en alguna cuestión concreta de la realidad educativa y/o escolar que preocupa al conjunto de los miembros que lo componen. En aquel momento el seminario estaba llevando a cabo la investigación "La salud democrática de la escuela", cuyo proyecto fue premiado por el CIDE en

1994; y tenía el propósito de publicar una carpeta de materiales para el profesorado que incidiesen en la radicalización de la democracia en la escuela<sup>10</sup>.

La participación en el seminario fue crucial para consolidar mi vínculo con el MRP. Era otro modo de relación con la renovación pedagógica organizada que me permitió apropiarme con mayor facilidad de la práctica discursiva. La vida del seminario en ese momento estaba inmersa en un proceso reflexivo y creativo, en el cual, en la medida que avanzaba la investigación se iba definiendo y generando la propuesta real de los materiales. Unos materiales pensados para el profesorado, basados en el esquema de la investigación-acción que facilitasen en el escenario del centro y del aula la reflexión sobre la práctica sin dissociar lo ideológico, lo político y lo pedagógico. Radicalizar la democracia en la escuela era para el seminario vivir la democracia en la escuela, hacer de la democracia en la escuela una experiencia de vida para el alumnado y para el profesorado. Un problema que no puede resolverse ni reducirse a propuestas organizativas sobre esquemas de participación formal, ni reducirse a unas unidades didácticas aisladas del currículum formal y en las que se introducen algunas de las cuestiones de la vida social que están contempladas en los libros de texto y en los temarios.

Fue un momento en el que la evolución y la madurez de mi vínculo con el MRP, tanto en la actividad propia del seminario como en la vida organizativa del colectivo, así como la envergadura de trabajo que demandaba la publicación y la proyección de los materiales del seminario, contrastaban con el momento vital del MRP. La fuerza y la presencia social del mismo estaban en crisis. Pero esta situación crítica no afectaba sólo al MRP de Valencia, afectaba en general a todos los MRPs del Estado, y al movimiento de la izquierda organizada en general.

El MRP se encontraba en una realidad contradictoria. La exigencia de trabajo crecía, entre otras cosas, por las demandas que el seminario de Democràcia i Ensenyament hacía para que el proyecto Vivir la democracia en la escuela fuese, por el efecto de proyección de los materiales, un proyecto del MRP y no sólo del seminario. Al publicar los materiales se recibían numerosas peticiones para participar en cursos de formación del profesorado a las que no se podía responder sólo desde el seminario. Sin embargo, junto a esta demanda de acompañamiento y desarrollo del proyecto que se le hacía al MRP, en éste, cada vez era más evidente la crisis de crecimiento y la fragilidad de su

---

<sup>10</sup> El resumen de la memoria de esta investigación se encuentra en: Martínez, Jaume (2003): “La ciudadanía democràtica a l’escola. Memòria d’una investigació”, en AAVV (2003): *Ciudadania, poder i educació*. Ed. Graó. Barcelona.

permanencia. No se incorporaba gente nueva, ni crecía ni se renovaba. Tampoco la escuela de verano pasaba por su mejor momento, en cinco años, la matrícula había descendido de algo más de cuatrocientos participantes a sólo doscientos. Por otro lado la falta de infraestructura lo hacía muy dependiente de la subvención recibida por la Conselleria de Educación, que por otra parte cada vez era más mísera. Hacía ya algunos años que la sede del MRP estaba acogida en el espacio de la facultad de pedagogía porque había dejado de ser posible pagar el alquiler de la sede anterior que compartían con una ONG. La burocracia crecía, las reuniones internas se repetían y había que llegar a todo. Se hacía realmente un esfuerzo sobrehumano, aunque no se podía evitar que lo urgente desplazara lo necesario. Y en esta situación, para lo que a unos les parecía que el proyecto Vivir la democracia en la escuela podía ser una posibilidad salir de este círculo, otros lo percibían como una "tarea" más, una nueva responsabilidad que se añadía a todo lo anterior.

Esta situación se hablaba, se expresaba. Es decir, preocupaba y ocupaba también el tiempo del MRP, sin embargo no se lograba salir de esta contradicción. Y mientras las dificultades de la organización permanente se agravaban, la actividad del MRP se mantenía en su totalidad. Cada vez aparecía con mayor frecuencia, tanto a nivel singular como colectivo, que esta tensión se hacía difícil de aguantar. Los problemas organizativos y las tareas de coordinación, gestión y representación, cada vez iban ocupando más tiempo en la vida de la organización permanente; desplazando otras cuestiones de corte más político y creativo.

Se vivía la prisa y la urgencia; el activismo. Era el momento en que el gobierno del PP acaba de aprobar la reforma de los contenidos curriculares de historia en secundaria. Un momento en que de manera constante se desprestigiaba y atacaba la educación comprensiva, en el que la LOGSE parecía ser el origen de todos los problemas, en especial el aumento del fracaso escolar y el descenso del nivel educativo. Ante esta situación, aumentaban las actividades de representación, de participación en foros y plataformas públicas. El aumento y la participación en estos espacios restaban trabajo reflexivo en el espacio del MRP porque el aumento de tareas no se correspondía con el número de personas que sostenían la organización permanente.

### **2.3. Asumir responsabilidad: la pregunta sobre la continuidad**

Con esta realidad interna del MRP y en este contexto social y político se celebra la XXV Escuela de Verano en julio de 2000. Aniversario que tiene un fuerte matiz simbólico; se cumplen 25 años, y dada la situación de los últimos años llegar aquí genera una cierta sensación de tranquilidad y satisfacción. Un tiempo caracterizado, especialmente, por

la denuncia y el rechazo a la políticas neoliberales de la Administración Educativa, que dentro y fuera del MRP ocupan casi la totalidad de los debates; y que señala el nuevo signo de confluencia o distanciamiento con otras organizaciones sociales.

La actitud de satisfacción que podía percibirse tenía que ver con haber llegado hasta aquí. Haberse sobrepuesto a la tensión y a la contradicción vivida en los últimos años. Y haber llegado con la sensación de haberlo hecho con dignidad, es decir, desde la certeza de que tenía sentido mantener la escuela de verano, así como el resto de actividades y convocatorias públicas. Porque aún a pesar de las circunstancias que se vivían, estos espacios de encuentro y formación solían reunir a más de un centenar de maestras y maestros. Pero, yo creo que esta actitud llevaba consigo también la sensación de haber cerrado una etapa, llevaba consigo cierta resignación. Y sobre todo, un sentimiento de conclusión que abría a la pregunta asfixiante de qué hacer con el testigo. A quién traspasar la mochila. En qué manos poner el legado de la renovación pedagógica. Y todo ello englobaba también una interrogación sobre el futuro: cómo había que redefinir en este contexto nuestro papel como "padres de la criatura". No se trataba de poner fin a esta experiencia social sino más bien, del deseo de poner en otras manos la responsabilidad de su continuidad. El problema es que esta necesidad aparecía en un momento de fuerte debilidad y la pregunta sobre el futuro tenía necesariamente un tono trágico.

Además de esta posición preocupada por el relevo generacional; se daba también la actitud esperanzadora e idealista de que llegar hasta aquí significaba claramente la posibilidad de continuidad. Una continuidad que debía asentarse de manera especial en la continuidad de todas aquellas prácticas que históricamente habían reforzado la visibilidad del MRP y lo habían convertido en un referencia social fuerte. Es decir, la realización de materiales curriculares; las actividades de formación dentro y fuera, en colaboración o no con otras organizaciones e instituciones; la realización y la adhesión pública a los manifiestos, la participación en foros públicos y en plataformas unitarias; el intercambio de experiencias... En definitiva, esta actitud esperanzadora mantenía la idea de que se podía mantener en toda su "pureza" (porque tenía todo su sentido), la práctica organizada de la renovación pedagógica tal y como se venía entendiendo y practicando hasta el momento. Pero para hacer esto, había que repensar nuestra estrategia, pensar en términos de cómo rentabilizar los recursos que otros sí tenían.

Y todavía, podríamos hablar de una tercera actitud. Quizás más frágil y más débil. Más tenue. Una actitud que se orientaba más por una práctica de la espera. Desde aquí, se apuntaba la posibilidad de comenzar un proceso reflexivo, colocando en el centro

del análisis la situación que vivía el MRP. Hacer del problema un proyecto de trabajo político. Se mantenía la idea de que había que parar, desacelerar tanta actividad e iniciar un proceso de escucha y una lectura tranquila del nuevo contexto histórico. Quizás abrir las preguntas y quizás, también, abrirse a otras preguntas. La posibilidad de estar permeable al acontecer de la vida sin dejarse llevar por su urgencia. Una actitud, ésta, que prefería abrir un proceso de búsqueda como estrategia de continuidad.

Todas estas actitudes nos señalan puntos vitales de la organización permanente y de lo que en ella transcurre. Y todas se orientan hacia una proyección de futuro. Todas conviven en el tiempo y lo hacen muchas veces con tensión y en conflicto, porque el espacio organizado se ha hecho más pequeño y menos diverso, por tanto se tienen menos posibilidades de que estas posiciones puedan ser matizadas, dialogadas; faltan mediaciones que suavicen las tensiones y que hagan los conflictos practicables, es decir que sea posible abordarlos, atravesarlos, y no sobrepasarlos o evitarlos. Aquello que caracteriza este momento se enuncia en forma de pregunta: ¿cómo sostener la organización permanente? ¿cómo dar continuidad a la experiencia social?

Tal vez el hecho de tener la urgencia de la pregunta pero la carencia de la respuesta, hace también de este momento de conmemoración, un momento para recuperar la memoria. Recuperar la memoria no sólo con el sentido de preservarla del olvido sino para buscar en ella fuerza y aliento con el que enfrentarse a la incertidumbre tanto del presente como del futuro. Así, para la convocatoria de la XXV Escuela de Verano se plantea la posibilidad de recuperar parte de esta memoria acudiendo a las biografías; y durante un trimestre se van recogiendo relatos de maestras y maestros que durante estos 25 años han mantenido algún tipo de vínculo con la Escuela de Verano y, en muchos casos también, con el MRP. El conjunto de los relatos se edita por el MRP y se regala durante la Escuela de Verano. También, en este momento, Albert Sansano está realizando un trabajo documental sobre la trayectoria de las primeras XXV Escuela de Verano. Un trabajo que posteriormente se publicará en la editorial Tandem y que será junto con la edición de los relatos biográficos, un material importante para el desarrollo de esta investigación.

El trabajo de recuperación de la memoria va a ir multiplicándose en los distintos MRPs durante estos años, y van a iniciarse otros en esta misma línea en el propio MRP; como es el caso del trabajo de investigación que Àngels Martínez inicio poco después con el título "Pensar històricament el futur dels MRPs". Y es también, en este grupo de trabajos que se podría situar esta investigación. Es decir, una investigación que se centra en la

recuperación de la memoria y que toma la experiencia como eje sentido; no con el propósito de responder a las preguntas que se hace el MRP, pues esta investigación no es un proyecto que nace del colectivo, sino con el propósito de abrir las preguntas y abrir la comprensión sobre la trayectoria de esta experiencia social.

No es casual, al menos no me lo parece, que en este tiempo afloren los trabajos de recuperación de la memoria y la búsqueda de testimonios que ejemplifiquen el valor de un saber práctico (que es político aunque no siempre adquiere simbólico) que han hecho posible otras formas de hacer y otras formas de vivir la escuela y el ser maestra o ser maestro. No se trata de nostalgia, más bien la cuestión radica en el deseo de recuperar el sentido de lo que hacemos y en lo que creemos, dar valor a las prácticas pedagógicas que han hecho posible y que hacen posible que la vida circule por entre las aulas, trayéndolas de nuevo al mundo porque nos trascienden. Están en el nosotros, en el quién que las encarna y al mismo tiempo van más allá del nosotros porque son anteriores (las hemos recibido) y porque nos sobreviven (hacen mundo). No se trata de nostalgia, sino de hacer comparecer un saber hacer y un saber de la experiencia que en el mundo actual, el pensamiento neoliberal tiende a aplanar, a desechar, a negar o a instrumentalizar, haciéndonos confundir la imposición hegemónica de sus códigos con la existencia de un pensamiento único y un vacío del saber práctico.

### **3. El origen: entre la necesidad y el deseo**

*"A veces me pregunto si vivo demasiado intensamente: vivo, disfruto y consumo la vida de manera que no queda nada. ¿Tal vez es necesario que quede algún resto para que se produzca la tensión que induce a crear?"*

(Etty Hillesum)

Escribe Max van Manen (2003), que investigar consiste en cuestionar el modo en que experimentamos el mundo. Éste sería el sentido original que atribuyo a este trabajo. Es decir, en el origen de esta investigación se encuentra el deseo de interrogar el modo en que se experimenta, de manera singular y colectiva, el movimiento de renovación pedagógica como espacio de auto-organización y espacio de formación autónomo del profesorado. Quiero poner atención a cómo se experimenta, se vive y se re-crea la práctica política en la organización permanente de esta experiencia social. Cómo se experimenta y cómo se cuenta pues, afirma Jorge Larrosa (2003), el sentido de quién somos y el sentido de lo que somos depende en realidad de las historias que contamos y nos contamos. En lo que contamos, y en lo que nos contamos, se dan sentidos de verdad de lo que es, de lo que fue y de lo que puede ser el MRP como lugar político para la práctica de la relación y la práctica del pensamiento.

Pero lo que contamos y lo que nos contamos, nos aclara Jorge Larrosa (2003), no es exactamente idéntico; y se precisa de la contrastación y de la confrontación para iniciar el camino, una y otra vez, en el ir tejiendo el vínculo e ir tejiéndose en el vínculo a este espacio comunitario y político del MRP. La idea que subyace en este trabajo es entonces, interrogar la realidad del MRP, no como sujeto colectivo que se mueve y se define desde la unidad, sino como sujeto que se constituye en, y desde, la pluralidad. E intentar dar cuenta de la política de las relaciones que sostiene y hace posible este movimiento de auto-organización y de pensamiento autónomo del profesorado. La cuestión, según Alberto Melucci (2001) sería atender los procesos que hacen posible el reconocimiento de una subjetividad colectiva. Procesos en los que, afirma el autor, están presentes la discontinuidad, la contingencia y la conflictividad. *“Los movimientos no son personajes que se mueven con la unidad de las finalidades (...) Son sistemas de acciones, redes complejas de relaciones entre niveles y significados diversos de acción social. La identidad colectiva no es un dato o una esencia, sino el producto de cambios, de negociaciones, decisiones, conflictos entre los actores”*. (Melucci, Alberto, 2001:14). Éste sería, creo, el elemento nuevo en el que se configura esta investigación respecto de otros trabajos realizados en torno a la recuperación de la memoria y la reconstrucción de la historia de la renovación pedagógica dentro del MRP, y sería así mismo, un lugar otro desde el que arriesgarse a interrogar el devenir del MRP en tanto que experiencia social y humana.

El origen de esta investigación se mueve entre la necesidad y el deseo. Es decir, entre la necesidad de ordenar (y poner sentido) al vínculo militante que mantengo (y que otras y otros mantienen) con esta experiencia social; y el deseo de ordenar, mostrar y abrir la comprensión de una experiencia social que sigue en movimiento en nuestro presente, aún a pesar, de que este contexto histórico le sea cada vez más adverso. Seguir el propósito de ordenar y abrir la comprensión, pasa de manera especial, por tomar la experiencia como eje de sentido. Porque pensar la experiencia es intentar dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. María Zambrano (2004) nos dice que la experiencia no se deja arrebatarse por la forma enunciativa de la ciencia porque ésta, la ciencia, no tiene fuerza para dar cuenta de ciertos estados de la vida humana ni de ciertas situaciones por las que el hombre pasa. Y sin embargo, sigue la autora, la vida necesita de la verdad.

La verdad que necesita la vida es un conocimiento cuya base hunde sus raíces en la comprensión de la experiencia. Por tanto, es un conocimiento que no se construye desde la desproporción entre la verdad y la vida que es, dice María Zambrano (2004)

el conocimiento que hace la Ciencia. O, el conocimiento de la razón abstracta, dice Michel Maffesoli (1997:57-58) del que al hacer *“una genealogía de lo político muestra sobradamente que, de forma progresiva, el pensamiento se ha ‘puesto al servicio’ de una causa, de un ideal, de una sociedad futura (...) ‘Saber es poder’. Fuera de eso no hay salvación alguna [...] Al discriminar, al indicar lo que ‘debe ser’ la vida individual o colectiva, al no retener de la totalidad más que tal o cual cosa, el racionalismo actúa por amputación (...) Esta manera judicial de obrar o bien se ríe, o bien se lamenta o bien execra las acciones humanas. Nunca intenta comprenderlas, en el sentido más simple del término, tomarlas conjuntamente (comprender): ver cómo se sostienen de una manera orgánica, todas juntas”*. En este sentido nos dice Hannah Arendt (1999), **comprender** significa acoger el tiempo en el que se vive. La comprensión es el modo específicamente humano de vivir, afirma la autora, y es una tarea que comienza con el nacimiento y termina con la muerte. El esfuerzo por comprender se resuelve en la tarea más importante y completa. No es una tarea débil o menor.

¿Por qué tomar la experiencia como eje de sentido para pensar la experiencia social del MRP? Porque ha sido el vínculo militante que he mantenido con la organización permanente de esta experiencia social, el que me ha ayudado a comprender que la historia del MRP es la historia de las maestras y los maestros que están vinculados a estas siglas y a este proyecto político y cultural. Es la historia de las maestras y los maestros que, juntos, han acogido y han hecho presente a través suyo, el legado de la renovación pedagógica dentro y fuera de la escuela. Que lo han interpretado. Y que haciéndose mediación viva, lo ponen en juego en las aulas, en la escuela, en la calle.

Tomar la experiencia como eje de sentido es un cambio de perspectiva fundamental que se basa en considerar el aspecto instituidor del vínculo antes que lo instituido o la institución. Pone la atención en la dimensión comunitaria de la vida organizada, en subrayar aquello que une a las maestras y a los maestros entre sí, que identifica un vínculo frágil y sólido a la vez; que hace posible que este espacio comunitario (MRP) sea causa y efecto de un sentido de pertenencia. Se trata entonces, de reivindicar la experiencia y de tratar la experiencia como *“el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros”*. (Larrosa, Jorge, 2006:5)

Tomar la experiencia como eje de sentido para contar la historia de la experiencia social del MRP implica, como señala Chiara Zamboni (2002), irrumpir en la continuidad histórica con el hilo de sentido de la vida de cada quien. Un sentimiento vivo que no



impone una orientación ni se esfuerza en justificar la racionalidad intrínseca de la realidad. Señala, en el caso que nos ocupa, el hilo de sentido con el que cada quien va significando su vínculo a la organización permanente. Pero las imágenes del MRP que cada maestra y cada maestro teje con el hilo de su experiencia, nos aleja de la metáfora del espejo, de la reproducción exacta de esta experiencia social. De tal manera que, para encontrar sentido de verdad en el relato de esta experiencia social, el pensamiento de la experiencia ha de ser productivo, ha de hacerse simbólico, nos advierte Chiara Zamboni (2002). Así, pensar a partir de la experiencia no sobrepone los "deber ser" a la realidad, pero ello implica que no basta con narrar los hechos. *"La invitación a 'atenerse a los hechos' indica un oculto chantaje de atenerse a lo que los códigos dominantes dicen que son hechos y a no desviarse de ello so pena de caer en una 'extrañeza' al margen de la ruta. [...] En el lenguaje, es necesario inventar porque en la experiencia a la que el recuerdo se refiere insistentemente, están presentes elementos que los lenguajes de que disponemos cancelan, descartan, evitan, para conservar la imagen ya dada, por miedo a lo amargo, porque es lo único de lo que se dispone o porque un deseo sin forma puede ser revolucionario".* (Zamboni Chiara, 2002:25-26)

Tomar la experiencia como eje de sentido implica entonces, trabajar con los relatos de las maestras y los maestros; aunque de alguna manera siempre he estado vinculada a sus relatos que han actuado como mediación en mi proceso de vinculación al MRP. Los relatos improvisados, que surgen espontáneamente en algún momento de impasse (de espera, de conflicto, de descanso, de viaje), y los relatos vicarios (que han dado respuesta a la curiosidad, a la inquietud, a la duda). Todos estos relatos han significado la realidad de la cual comenzaba a formar parte. Me han ayudado a apropiarme y a transitar una realidad que me era ajena, desconocida, y de la que no era suficiente conocer sus hechos para sentirme cómplice y responsable de la misma. Los relatos me han ayudado a encarnar esta experiencia social, a darle sentido, y a encontrar en ella un modo de relación con el mundo. Los relatos me han mostrado la riqueza de la memoria frente a la historia de lo determinado. Historia que va sedimentándose y representándose a partir de (y en) las actas de los Congresos, de las conclusiones de los encuentros y las jornadas, de los programas de las escuelas de verano, etc. La memoria atraviesa de parte a parte la historia de aquello que es representable. La memoria se sumerge en lo que hay de indefinido e indeterminado, de contradictorio, de múltiple, de ambiguo.

Los relatos muestran la evidencia de la pluralidad de percepciones e interpretaciones sobre el transcurrir de la vida cotidiana, y muestran que esta diversidad convive en una

continua tensión cuya causa, no nos remite sólo a la inevitable contingencia del presente, sino también al modo en que el pasado se encuentra vivo en el presente. Los relatos me han hecho apreciar, además, el valor de las anécdotas porque a través de ellas, cada quien ha intentado dar sentido y ha significado su propio ser maestra y maestro tomando como significativa la renovación pedagógica; que es diferente de referirse a la renovación pedagógica desde los contenidos de su hacer en el mundo, e incluso, diferente de significarla como un conjunto de ideas, de normas y de reglas.

Lo que los relatos me han mostrado siempre es la pluralidad dentro del fenómeno colectivo; la necesidad que cada singularidad tiene de apearse del anonimato neutro en que es sumergida en una constante referencia a lo colectivo, para dar sentido y significado al vínculo que ha construido con esta práctica organizada. Y si esto es así, ¿por qué no hacer de los relatos una herramienta de indagación efectiva para abrir la comprensión de esta experiencia social (MRP)?

#### **4. El sentido de la investigación**

*“La realidad en la que vivimos pide sentido, y el sentido posible está en vilo en un hiato entre una interpretación ya dada, prefabricada, y una interpretación que hay que inventar. La posibilidad de creación está ahí, en la no saturación de la realidad con lo ya sabido”.*

(Riboli, Daniela, 2007:98)

Diría que el sentido de esta investigación se encuentra en la decisión de reivindicar y dignificar la experiencia, sobre todo, en asumir el riesgo de recuperar la memoria del MRP considerando que éste no sólo se constituye como una experiencia social sino también, como una experiencia humana. Es decir, considerar que no sólo el MRP en tanto que experiencia social ha participado y ha generado cambios importantes en la vida de las escuelas y en la vida social para interpelar las políticas educativas; sino que el MRP en tanto que espacio comunitario, político y formativo ha sido una experiencia humana fundamental en la vida de estas maestras y estos maestros. Interrogar al MRP como experiencia humana, significa que su acción ha ido más allá de provocar el cambio de las prácticas pedagógicas posibilitando a cada quién la transformación de sí, es decir, responderse a la pregunta qué maestro, qué maestra quiero ser. Tomar la experiencia como eje de sentido en esta investigación significa, seguir el rastro de la pedagogía viva, y significar la experiencia del MRP desde su componente existencial y mudable (las maestras y los maestros).

La propuesta de trabajar con los relatos de las maestras y los maestros para hacer la Historia de Vida del MRP tiene como objeto, en primer lugar, recuperar y mostrar la cultura viva de la renovación pedagógica. Hacer visibles las prácticas que han abierto brechas para un modo de estar y hacer en la escuela desde el que romper con el aislamiento, las relaciones aburridas y los tiempos que separan la vida en fragmentos desconectados. Prácticas que favorecen la reflexión y la comprensión crítica de la experiencia educativa. Y en tanto que recuperación de esta cultura viva, es también, un reconocimiento público a la práctica política de la renovación pedagógica en la que se han formado muchos y muchas docentes del País Valenciano. En segundo lugar, la propuesta de trabajar con los relatos de las maestras y los maestros, tiene el objeto de identificar aquellos elementos de la vida organizada que han condicionado (limitado) o han abierto, en distintos momentos de la trayectoria de esta experiencia social, los hilos de continuidad y permanencia de la misma.

El MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Gonçal Anaya- en tanto que sujeto colectivo que quiere interpretar la escuela y el mundo, y lo que acontece en la escuela y el mundo, se enfrenta en el momento presente a la necesidad de tomar una decisión en relación al modo en que quiere ser partícipe del futuro. Pero esta decisión, tiene que estar orientada por un sentido que nazca dentro de él, que nazca desde dentro de sí, llevando al mundo de nuevo su originalidad: un querer ser y estar abriendo un diálogo con el mundo desde y a través de la escuela. Hoy la escuela ha cambiado, desde luego no tanto, ni tampoco en la misma dirección que intentó trazar con ahínco, con pasión, con lucidez el conjunto de los movimientos de renovación pedagógica. Y aún así, la escuela ha cambiado. Y los MRPs han sido protagonistas privilegiados de este cambio al apostar, desde su origen, por desarrollar una “pedagogía en camino”<sup>11</sup>, como señala Rinaldo Rizzi. Tal vez el MRP viva un momento histórico en el que necesita abrir un nuevo inicio y colocarse, de nuevo, en una “pedagogía del camino”. Es decir, interrogar o rehabilitar, como dice Françoise Collin (2006:13), el término y el desarrollo de su praxis. *“Si, tal y como nos sugiere Hannah Arendt recuperamos su sentido aristotélico, la praxis debe distinguirse meticulosamente de la poiesis: la poiesis es la fabricación a partir de un modelo, mientras que la praxis es la constitución de lo que no tiene modelo, un “ir hacia” lo que todavía no es, una iniciativa sin garantía. Por eso, cada uno –cada quien- es titular y co-constitutivo del porvenir”*. ¿Es posible pensar que parte de las dificultades que atraviesa esta experiencia social tiene que ver con la

---

<sup>11</sup> *Una propuesta que confía la responsabilidad directa a los enseñantes, en cuanto educadores, que reivindica y propone la asunción no mediada ni relegada de la propia redención profesional y cultural, es decir, de la función social. De esta propuesta nace la búsqueda y la práctica del cambio, de la confrontación, de la necesidad de la asociación y de la cooperación, proposición que es, al mismo tiempo, “política” y “didáctica”* (Rinaldo Rizzi, 2000, p.81)

cosificación de sus prácticas? ¿Qué puede significar, entonces, ahora y aquí, ponerse en una "pedagogía del camino"?

Si este fuera el caso, esta investigación, puede ayudar a reconocer aquellas sendas que ya han sido recorridas una y otra vez y que no ayudan a abrir el sentido de la política y lo político en el presente. Y puede también, iluminar aquellas sendas que han sido menos transitadas o que han quedado veladas, y que sin embargo, podrían en el presente orientar una práctica política más efectiva y fructífera.

Puede ser relevante también en esta investigación la propia práctica de indagación, es decir, el trabajo con los relatos de vida. Las narraciones biográficas son un instrumento privilegiado de acceso a la vivencia subjetiva. Interesarse por la vivencia, nos dice Michel Maffesoli (1997), es interesarse por la experiencia sensible, por buscar la vida allí donde se halla la vida, es decir, en la dimensión comunitaria de la vida social. Y en ella buscar el vínculo, que es sólido y frágil a la vez, para reconocer el modo en que una comunidad es causa y efecto de un sentido de pertenencia. Esto implica no querer "capturar" en el concepto dicho vínculo, sino en la disposición que le es propia en su proceder y en su organización. Implica acompañar esta energía interna buscando una práctica de pensamiento cercana a la metonimia, dispuesta a pensar al lado "de", en oposición a un tipo de pensamiento hiper-metaforizado, que suele tender con mayor facilidad a la disociación y a la ruptura. Es decir, a pensar de una manera dominante, y ahogando la energía interna de la vivencia, como señala Milagros Rivera (2006). El lenguaje metonímico, más pegado a lo real, nos ayuda a captar la tragedia, la duda, la diferencia. Nos ayuda a captar la vida abordando lo social y lo humano de una manera más "molecular" que "molar". Captar la vida, dice Michel Maffesoli (1993), a partir de una *sociología* (y una filosofía) *de la caricia*, que mantiene el conocimiento encarnado a la realidad empírica.

Además, si como afirma Daniel Berteaux (1993) cuando recogemos y trabajamos con relatos de vida no ponemos en juego una mera técnica de investigación, sino que entramos en el juego de la construcción progresiva de una nueva práctica sociológica, entonces, este trabajo tiene el sentido también de convertirse en ejemplo que permita analizar las posibilidades y los límites de esta "nueva" práctica sociológica. Es decir, como un modo, otro, en el que nos arriesgamos a percibir el objeto estudiado, en que nos decidimos a investigar el mundo que experimentamos, comprometiéndonos con la reflexión práctica en la concreción y plenitud de la vida ya vivida, Max van Manen (2003).

**CAPÍTULO 2: DEL ENFOQUE AL MÉTODO DE INDAGACIÓN: HACER UNA HISTORIA DE VIDA**

---

**1. El diálogo entre la pregunta y el método**

- 1.1. Enunciar el problema de investigación
  - 1.1.1. ¿Hay alguna relación entre ser un movimiento del pasado y ser un movimiento que no tiene lugar en el presente?
  - 1.1.2. ¿Qué se puede ver en la paradoja que define el presente del MRP?
  - 1.1.3. ¿Cómo re-abrir hoy el lugar para la política de la renovación pedagógica?
- 1.2. Delimitar el objeto de estudio
  - 1.2.1. De lo que es (o significa) el MRP a "ser MRP"
  - 1.2.2. De la experiencia al sujeto de la experiencia
  - 1.2.3. De la experiencia de las maestras y los maestros a la Historia de vida del MRP
- 1.3. Del objeto de estudio al método de indagación (y viceversa)
  - 1.3.1. La historia como narración
  - 1.3.2. La narración: entre la memoria y la utopía
  - 1.3.3. La práctica política: entre el sí y la identidad

**2. La relación entre la metodología y el método**

- 2.1. Hacia una razón sensible
  - 2.1.1. De la representación a la presentación, del demostrar al mostrar
- 2.2. El testimonio. Conjugar método, vida y experiencia
  - 2.2.1. Las fuentes orales: recurso y método para legitimar nuevas áreas de investigación
  - 2.2.2. El relato biográfico en la reconstrucción del pasado
  - 2.2.3. La imaginación en la comprensión de la experiencia de vida
- 2.3. El método biográfico como práctica de indagación
  - 2.3.1. Delimitación terminológica
  - 2.3.2. Características de la investigación biográfica
  - 2.3.3. Instrumentos de recogida de información
  - 2.3.4. Criterios de credibilidad en la investigación biográfica-narrativa
  - 2.3.5. Distintos diseños de investigación en el método biográfico-narrativo

## 1. EL DIÁLOGO ENTRE LA PREGUNTA Y EL MÉTODO

---

*“Un método de investigación es únicamente la forma de estudiar determinados tipos de cuestionamientos; las preguntas en sí mismas y la forma como las entienda cada individuo son los puntos de partida importantes, pero no constituyen por sí mismas el método propiamente dicho” (Van Manen, Max, 2003:20)*

### 1.1. Enunciar el problema de investigación

El MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Gonçal Anaya- es una experiencia social a la que llegué hace poco más de una década, pero éste es un movimiento de maestros y maestras que se originó en la I Escuela de Verano de Valencia en 1976 y que continúa hasta el presente. Al hablar del MRP me refiero, entonces, a una experiencia que tiene más de tres décadas de vida, que surgió en otro momento histórico, en un mundo distinto y que se mantiene en el mundo actual.

El origen y el inicio de este movimiento de renovación pedagógica ha sido relatado en diversas ocasiones por sus propios protagonistas, y publicado en artículos de revistas o en obras colectivas. En algunos casos, la tarea reflexiva en torno a la trayectoria y la práctica discursiva de esta experiencia (MRP), ha estado presente en las instituciones públicas y en el espacio académico al transformarse en proyectos de investigación<sup>12</sup>.

En toda su trayectoria, el MRP se ha constituido como un movimiento autónomo en la elaboración de conocimiento pedagógico y de un proyecto cultural y político para el cambio cualitativo de la escuela. Se puede constatar, a partir de esta definición, que en esta última década, se ha mantenido y desarrollado en el MRP, el trabajo de análisis, reflexión y creación pedagógica; y sin embargo, se ha reducido de manera considerable la capacidad de, y para la, proyección de dicho trabajo. Se ha reducido la presencia pública del MRP en el espacio social y se ha reducido el propio espacio organizado del MRP. Es decir, la última década de la trayectoria del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya- se ha caracterizado por una reducción importante del

---

<sup>12</sup> Un ejemplo de ello es el trabajo de Albert Sansano (2003) que recibió el premio Melchor Botella a la Renovación Pedagógica del Ayuntamiento de Elche. Otro ejemplo, es el proyecto DEA que Àngels Martínez (2006) presentó en el Departamento de Historia Contemporánea de la Facultad de Geografía e Historia en la Universidad de Valencia. Y son también ejemplos los múltiples trabajos de Jaume Martínez en torno a la renovación pedagógica y la formación del profesorado, publicados en revistas y libros diversos. Otros ejemplos, aunque no propios de este MRP, es la tesis doctoral del profesor Juan Yanes presentada en la Universidad de La Laguna (1997) en torno a la experiencia del MRP Tamomante con el título: *La república del profesorado. Etnografía crítica de un MRP*; así como el monográfico coordinado por Jose Emiliano Ibañez (2003) sobre los MRPs publicado en la Revista *Tabanque* de la Universidad de Valladolid.

número de participantes en la Escuela de Verano (que es el espacio de proyección privilegiado de los MRPs), y se ha caracterizado por la fragmentación y reducción de la propia organización permanente del movimiento.

Los trabajos reflexivos realizados en torno a esta experiencia social, vienen insistiendo en la reducción del espacio y en la fragilidad de un pensamiento político-pedagógico que afirma y reivindica el protagonismo del profesorado en: la creación pedagógica, la búsqueda de alternativas al modelo de formación docente dado, y la invención de prácticas contextuales para responder a la diversidad de las necesidades específicas que van emergiendo. La reducción del espacio y la fragilidad del pensamiento son hechos que vienen a confirmar que el MRP nació en un momento histórico muy distinto al actual; y que su trayectoria histórica se ha visto afectada por los cambios políticos, sociales y educativos que se han dado, y en (de) los que el MRP ha sido protagonista también. En este sentido, es posible pensar además, que dichos hechos planteen la necesidad de preguntar(se) sobre el sentido que puede tener el MRP en el momento presente, ¿es el MRP un movimiento del pasado que ya no tiene lugar en el momento presente?

### **1.1.1. ¿Hay alguna relación entre ser un movimiento del pasado y ser un movimiento que no tiene lugar en el presente?**

Si hablar de un movimiento del pasado es hacer referencia a la capacidad que tiene de inventar respuestas para abrir o no abrir el presente, es decir, preguntarse sobre las necesidades a las que responde, diría que el MRP actúa respondiendo a necesidades del pasado que no tienen las maestras y los maestros del presente, o que no son sentidas como tales.

Esta pregunta es el punto de inicio de la investigación. Marca el lugar del final de mi recorrido en el camino subjetivo, que explicita la relación de la investigadora con el objeto de estudio. En la XXV edición de la Escuela de Verano del País Valenciano ya se vivía y se percibía con cierta claridad y pesadumbre, la realidad de ser un movimiento de maestras y de maestros que había perdido fuerza como espacio de formación del profesorado y como espacio político desde donde reclamar el cambio de la escuela y la sociedad. Se convertía de algún modo en un movimiento del pasado porque su ser y estar en el mundo no parecía responder ni a las necesidades de formación ni a las necesidades de reflexión y construcción de una voz crítica y pública del profesorado (y de la escuela). Y al mismo tiempo fue un momento intenso de reflexión colectiva. Cumplir 25 años era un acontecimiento simbólico que planteaba, casi de una manera natural, la pregunta sobre la continuidad de esta experiencia social. A pesar de las

dificultades, de la fragilidad del movimiento, la radicalidad en la opción por buscar formas desde las que sostener la voz pública, marcaba la voluntad y el deseo no sólo de vivir el presente sino de hacer presente en el mismo al MRP. Esta decisión por seguir sosteniendo la experiencia de la renovación pedagógica organizada, fue lo que me hizo pensar que tener un lugar en el presente era algo que se “conquistaba” en cada momento, y era algo que tenía un valor profundo para quienes sostenían el MRP, le daban vida y la recreaban.

¿Es un movimiento del pasado porque no responde a las necesidades del profesorado más joven, más nuevo? Yo creo que no se trata sólo del profesorado más joven sino del profesorado en general; y por tanto, tal vez el problema no sea centrarse sólo en buscar e inventar prácticas para hacerse presente en el espacio público y social, sino preguntarse por el sentido y el significado de su acción en el mundo presente. Y aquí, lo que encontraba era una hipótesis de partida:

¿Es posible que la pérdida de significado de la acción del MRP no sea un fracaso, sino que tiene que ver con el triunfo de parte de su proyecto político? ¿Es posible que parte de las prácticas y los debates nacidos en torno a la renovación pedagógica estén ahora más presentes en las aulas, en las escuelas y en los espacios de formación del profesorado?

### **1.1.2. ¿Qué se puede ver en la paradoja que define el presente del MRP?**

Cuando me incorporé al MRP un aspecto importante que lo caracterizaba era que las maestras y los maestros que lo sostenían e impulsaban su continuidad seguían siendo en su mayoría quienes participaron de su fundación. Es decir, muchas de las maestras y los maestros que componían el MRP habían participado del inicio y desarrollo de las escuelas de verano. Seguían también muchas de las maestras y los maestros que se incorporaron algunos años después, cuando consolidadas las escuelas de verano y tras la primera victoria de los socialistas se constituye el MRP como entidad jurídica. Y luego estaban algunas de las maestras y maestros que se incorporaron en los inicios de la década de los 90, y que, aunque incorporándose más tarde, habían vivido también la experiencia social de prácticas y políticas de resistencias, por ejemplo el movimiento feminista o el movimiento estudiantil. Mi incorporación a finales de los años 90, marca un momento muy distinto en relación a la experiencia política y social que tenemos las más jóvenes y con respecto a nuestra permanencia y continuidad en el movimiento. Un momento en que, aunque continua habiendo un acercamiento de las y los más jóvenes a las escuelas de verano resulta más difícil, casi inapreciable, una extensión de este vínculo con el MRP. Se acercan pero no se enganchan. Además, es un momento en que comienzan a darse entre el grupo de maestras y maestros que hasta entonces



sostenían esta experiencia social, desvinculaciones. Se vislumbra el paso de la crisis de crecimiento a la del de-crecimiento.

Así que se comienza el nuevo milenio conmemorando la XXV edición de la escuela de verano y, viviéndose una crisis significativa que cuestiona la posibilidad misma y las condiciones de continuidad del propio movimiento. Lo que aparece como evidencia, aunque no se nombre, o no se nombre de este modo, es que el movimiento responde a unas necesidades y unas exigencias del pasado, que sin embargo son exigencias presentes (y actuales) para quienes participaron de su fundación y para quienes lo han seguido sosteniendo hasta el presente. Es decir, haciendo una gran síntesis, el MRP continuaba manteniéndose y viviéndose como lugar privilegiado de vertebración de un movimiento de maestras y maestros que pretendía articular una contestación global al modelo escolar y al modelo social. Que hacía prevalecer en su acción la defensa de un modelo de formación autónomo organizado desde el discurso teórico-práctico de la renovación pedagógica y en la consecución del compromiso social docente vinculado al modelo de escuela pública, popular, valenciana y democrática.

En este momento, se viven dos situaciones críticas diferentes pero relacionadas. Una de ellas tiene que ver con la perdurabilidad y con la toma de conciencia de que hay un bagaje, un "legado", experiencial y cultural que no se tiene manera de transmitir, de poner en manos de otra generación joven, porque ésta no está en el presente del MRP. La otra situación tiene que ver con la continuidad y su relación con el mundo de hoy. La fragmentación y la multiplicidad de las experiencias sociales y pedagógicas que denuncian y hacen resistencia a las políticas neoliberales, y el desarrollo mismo de estas políticas neoliberales, hace difícil pensar que el MRP pueda recuperar en el mundo actual, el lugar privilegiado como espacio vertebrador (y de vanguardia) que tuvo en otro momento. Los lugares y las prácticas en el modo concebir y hacer política hoy no coinciden con este esquema de militancia ni con los esfuerzos y recursos que requiere invertir para mantenerlo; y ni siquiera el MRP los tiene para mantener mucho más su propio esquema.

El presente del MRP resulta, como poco, paradójico. Recibe la invitación obligada a desaparecer, sin embargo, a pesar del fuerte debilitamiento, sigue llevando a cabo la actividad organizativa que le permite reconocerse, y ser reconocido por otros, como organización autónoma; y sigue sosteniendo prácticas de elaboración reflexiva que intenta proyectar en el ámbito de la formación del profesorado con distintos formatos y en colaboración con otras entidades: sindicatos, Universidad, ONGs, o movimientos culturales y sociales diversos. La organización de cursos, los seminarios, los ciclos de

conferencias, las meriendas pedagógicas, la escuela de verano, las jornadas, las tertulias pedagógicas, los diálogos abiertos... Durante la última década, el MRP ha procurado, desde la experimentación de viejos y nuevos formatos de actividades, no romper el hilo de una práctica política que conecta la práctica de la elaboración reflexiva con la práctica de exposición y diálogo público. ¿Es esto un éxito?

La continuidad de una práctica política que parte del intercambio, análisis y reflexión de las propias experiencias educativas para hacer pública la contrastación de los saberes y las prácticas generadas en este proceso, no se han puesto en cuestión dentro del MRP. Sin embargo, el conflicto que no parece tener una vía práctica para expresarse sin ser letal, se centra en colocar (o no) la fuerza en articular un movimiento social de contestación global a las políticas educativas y sociales, por un lado. Y por otro lado la urgencia en transformar (o no) el bagaje acumulado en un legado a transmitir. ¿Cómo hacerlo vivir en el presente si no? ¿Qué significa activar y reabrir este bagaje en primera persona? ¿Cómo se materializan prácticas que favorezcan la continuidad si no es desde el intento de pasar el testigo a las generaciones más jóvenes? ¿Cómo podría ser una materialización de las prácticas en las que fuese posible una iniciativa nueva por parte de quienes la reciben?

### **1.1.3. ¿Cómo re-abrir hoy el lugar para la política de renovación pedagógica?**

La relevancia de esta pregunta, como investigadora, se encuentra en el hecho de que el MRP hoy sigue siendo para algunas maestras y algunos maestros un lugar vivo para seguir abriendo el pensamiento y la práctica de la renovación pedagógica. Un lugar para hacer política. En los años 70 y el comienzo de los años 80, este movimiento materializaba la oportunidad personal (para cada quién) de libertad y protagonismo en el hacer y el saber de la escuela. Maestras y maestros que hacían presente a través suyo la tradición de la renovación pedagógica para cambiar la escuela. Se sentían maestras y maestros progresistas y vivían en su vida cotidiana, en la escuela y fuera de ella, el cambio histórico que acontecía.

En la última década, que es la que he experimentado en primera persona, el MRP se ha vivido más como una organización que como un lugar vivo. Un desplazamiento real y simbólico que ha hecho que la política se moviese dentro del orden del "deber ser, deber hacer" endureciendo el tejido de las relaciones. El hecho fuerte de moverse y hacer-se reconocible en tanto que colectivo ha fortalecido el discurso pero quizás ha diluido las prácticas vivas que precisan siempre de un quien en las que encarnarse. Y el hecho contundente de actuar como organización dentro de una política de la representación ha solidificado la política primera (la política en primera persona), que

parte de la singularidad y que busca en la práctica de la relación con otras y otros, la medida para reconocerse parte de una comunidad<sup>13</sup>.

Y a pesar de ello, el MRP sigue respondiendo a las exigencias actuales de las maestras que lo sostienen. Maestras entre las que se da una disparidad generacional, que en este caso significa la disparidad en la experiencia del vínculo militante, y que siguen encontrando en el MRP un lugar propio para procurar autoridad pedagógica<sup>14</sup>. Para hacer una política que no deja caer la creación de simbólico: el trabajo de pensar y decir. La práctica de poner en palabras<sup>15</sup> la experiencia de ser maestra, teniendo en cuenta la tradición de la renovación pedagógica. Que ésta sea una evidencia del presente, me hace pensar que el MRP como espacio político no se ha agotado. Es decir, que no se ha agotado el sentido mismo de lo político, no la voluntad de estas maestras/os por mantenerse ahí, porque, entonces, hablaríamos de otra cosa, de voluntarismo. ¿Es posible pensar que circula en este espacio una práctica política que no captura y no puede hacerse visible dentro del orden del poder? ¿Se puede pensar, entonces, que hay una capacidad política que no se limita al ejercicio del poder (de la representación), ni a la burocratización, ni a la sustitución del hacer por el actuar?

Aquello que ha caracterizado la vida organizada de esta última década ha sido el tiempo y el esfuerzo que se ha dedicado a denunciar y a pensar la crisis, a intentar traer siempre algún elemento nuevo para explicarla. La presencia de la crisis parecía ocuparlo todo, se vivía como un lugar común sobre el que se resbalaba una y otra vez sin generar más cambios que otras tensiones, otros conflictos, otras frustraciones..., más cansancio. Los textos realizados por el MRP o los textos que desde fuera se hacían para pensar el MRP, hacían presente la debilidad del sujeto político. Textos que coincidían en relacionar la crisis con la pérdida de referencia social y la consecuente carencia de

---

<sup>13</sup> Françoise Collin (2006:203), incide en un sentido de pertenencia a la comunidad que tiene su origen en la relación y el diálogo, en el reconocimiento de las singularidades y sus relaciones de disparidad: *“La pertenencia a la vida política, no se apoya en la difuminación dentro de un consenso sino en un diálogo siempre abierto, que no tiene fin”*.

<sup>14</sup> Àngels Martínez publicaba en el monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*, nº 337 de 2004, la historia de vida de Conxa Delgado. Ambas son maestras vinculadas al MRP y participantes de esta investigación. En la versión ampliada de esta historia de vida, que difiere por reducción a la versión publicada, Conxa se refería al sentido que tiene para ella el MRP: *“Creo que no he podido tener ninguna formación mejor, ningún máster, ninguna universidad me hubiera aportado lo que el trabajo cooperativo con este grupo de personas me ha dado. En el MRP de Comarques Centrals me encontré con gente muy especial; Pilar Tormo y Anna Ros, primero. Luego tú, que ya te conocía (...), pero ahora te reencontraba con las otras compañeras, como enseñantes, como luchadoras, como intelectuales. Luego las incorporaciones de Inma, Coral y Dolo también me han hecho aprender, porque tienen un estilo diferente a las personas más históricas y sin embargo son claramente identificables con el barco del MRP. Cada una tiene cosas diferentes que me han hecho crecer”*.

<sup>15</sup> La práctica de poner en palabras el saber de la experiencia, es lo que Luisa Muraro (1994:45) denomina hacer teoría: *“Por teoría entiendo, literalmente, las palabras que hacen ver lo que es”*.

reconocimiento como interlocutor social crítico. Que coincidían en mostrar cómo el triunfo de las políticas neoliberales aplanaban la posibilidad de continuidad de esta experiencia. Sin embargo, a pesar de la dificultad, del deterioro de la vida organizada, y de la escasa repercusión social de la actividad del MRP, no se ha dado la pregunta de valorar la posibilidad de cerrar este espacio, de poner un fin a esta experiencia social. ¿Hay una resistencia al naufragio? ¿O se trata de cuidar un espacio que quiere aprender a estar en el mundo actual?

Quizás el saberse estar viviendo en crisis puede abrirnos a otras preguntas, a hacer otras búsquedas, y a buscar en otros lugares, y este trabajo de investigación puede ser una invitación a hacerlo. Puede ser una invitación a dejar de luchar contra la crisis, a dejar de vivir el presente del MRP como un fracaso, como una ruina. Si la crisis no es un fracaso, ¿qué puede ser? Zygmunt Bauman (1998:149) retoma el sentido etimológico del término "crisis" para explicar que éste se acerca más a la idea de criterio que no a las palabras asociadas a la idea de ruina; *"En la actualidad, poca gente recuerda que la palabra "crisis" fue acuñada para designar el momento de tomar decisiones... Etimológicamente, el término se acerca más a "criterio" –el principio que aplicamos para tomar la decisión correcta- que a la familia de palabras asociadas con "desastre" o "catástrofe", donde tendemos a situarla hoy"*.

No se trata de crear una situación dicotómica en el pensamiento o sobre el devenir de esta experiencia social. Es cierto que el "hacer" del MRP en el presente no tiene éxito y es cierto que ha sido una experiencia social que *"ha hecho posible la emergencia de un campo social de la renovación pedagógica; esto es, una red de instituciones y personas que se unen en torno a la práctica social de la renovación pedagógica y elaboran reglas o estrategias para poner en juego relaciones entre los propios participantes de ese campo"* (Martínez, Jaume, 2002:86). Es cierto que el contenido de la Renovación Pedagógica, es decir, el modo en que los MRPs han enraizado con la tradición y la han ido haciendo presente en el mundo, no se cuestiona. Decir que no se ha cuestionado el contenido significa que siguen siendo importantes *"las más viejas y simples preguntas sobre a quién le interesa y quién se beneficia con nuestro trabajo en las escuelas"* (Martínez, Jaume, 2002:88). Lo nuevo que nos puede aportar salir de la idea de fracaso, creo que pasa por preguntarse cómo responder en el presente a estas preguntas, dado que la realidad ha cambiado; y sobre todo, cuál es la práctica política que ayuda a re-abrir esas preguntas.

Si un espacio social, como el MRP, sigue viviéndose (aunque minoritariamente) como un lugar vivo donde hacer política: ¿es posible pensar que hay procesos creativos que

están, y han estado presentes, que no han perdido sentido? ¿es posible pensar que estos procesos sostienen una práctica política que no ha sido visibilizada por el discurso de la renovación pedagógica? Es decir, ¿hay prácticas en la experiencia política del MRP a las que no se les ha puesto nombre pero están o han estado presentes en el tejido de relaciones? Si hay una política que escapa a la lógica del poder, es decir, "al mandar o al resistir" y encuentra su sentido en la libertad, en la conexión con el deseo de pensar desde sí "*las vivencias y experiencias en las que descubrimos el sentido del educar (esto es, de nuestro trabajo) y descifrar a qué se vincula en nosotros (esto es, qué mueve en nosotros, qué requiere de nosotros)*", según nos explica José Contreras (2005:343). ¿Qué podríamos descubrir de la trayectoria histórica del MRP sobre estas preguntas? ¿Cómo se podría traer al presente, hacer, el relato de esta trayectoria? ¿Qué se podría ver de nuevo o que nos podría decir como nuevo este proceso?

## 1.2. Delimitar el objeto de estudio

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, se explica desde los propios MRPs, son el resultado de la interacción histórica entre la propia evolución interna y su implicación crítica en la realidad educativa de cada momento. Se construyen como subjetividad colectiva en el interior del campo de la renovación pedagógica<sup>16</sup>, que es el ámbito específico en el que centran su compromiso de transformación social.

Partiendo del significativo de praxis escolar<sup>17</sup>, los MRPs van a ir construyendo un modo propio de entender y practicar la renovación pedagógica, que caracterizan: por su carácter socio-político de la praxis escolar y que articulan en el modelo de Escuela Pública y Popular; por su carácter científico – investigador de la tarea docente; y por implicar una tarea colectiva que necesita de los grupos autónomos de debate y del intercambio de experiencias e investigación, tanto en el seno de los MRPs como con el conjunto de colectivos y grupos implicados en la tarea de educar. En definitiva, los MRPs 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. En la construcción de esta cultura pedagógica

---

<sup>16</sup> ¿Qué sería la renovación pedagógica?: "*Llamamos renovación pedagógica al cambio positivo – favorecedor del desarrollo integral e integrador, personal y colectivo- que se produce en cualquier aspecto del proceso de enseñanza –aprendizaje, tanto más cuanto más planificado, estable y global sea*". (Conclusiones XII Encuentro Estatal de MRPs, 1991:13)

<sup>17</sup> "*Entendemos la praxis escolar como interacción que genera una reflexión teórica, que, a su vez, da lugar a una modificación de la propia práctica y, consecuentemente, de su contexto inmediato. Aunque esta modificación supone un momento distinto y relativamente autónomo, a la intervención en la política educativa, praxis escolar y política educativa, procesos ambos de transformación, se entienden como partes de un todo. En la práctica escolar se concreta un proyecto educativo y curricular –cultural y político-, a través, entre otros factores, del pensamiento práctico del profesor o profesora, individual o colectivo, y de su realización en un contexto escolar y social determinado*". (Conclusiones XII Encuentro Estatal de MRPs, 1991:13)

autónoma, los MRPs van identificándose como movimiento social dado que este proceso, *“tiende necesariamente a desbordar el marco estrictamente pedagógico, en cuya problemática se origina, para instalarse en el más amplio de las relaciones globales de poder, reconociendo y confluyendo con otros procesos similares, vividos paralelamente por otros movimientos sociales, originados en problemáticas igualmente específicas”*. (Conclusiones XII Encuentro Estatal de MRPs, 1991:12)

En esta definición hay dos aspectos que es necesario distinguir para profundizar en las preguntas de investigación. En primer lugar, que el modelo organizativo de los MRPs es un modelo reticular, en donde cada grupo (MRP) vive una vida propia y autónoma respecto del resto del movimiento. Las relaciones mantenidas entre los distintos grupos se vehiculan en la circulación de informaciones y de personas; y se vuelven visibles, se hace reconocible el actor colectivo, en los momentos de la movilización colectiva: Congresos y Encuentros Estatales, o también cuando se marca una posición unitaria y explícita ante la política educativa, a partir de la cual se nutre el universo conceptual y procedimental. Un ejemplo de ello lo encontramos en la constitución de las “Mesas Estatales” donde se trabaja sobre los ámbitos de la Interculturalidad, o el Curriculum, o la Formación del Profesorado<sup>18</sup>.

En segundo lugar, los MRPs se constituyen como redes de solidaridad con una fuerte connotación cultural, es decir, se sitúan en el terreno de la producción simbólica. La producción simbólica como elemento potencial y central en el que se articula el sentido de la organización política dirige la acción colectiva hacia una repercusión significativa en el contexto cercano, cotidiano y concreto<sup>19</sup>, y al mismo tiempo tiene la intención de procurar una influencia más global en la comunidad buscando posibilidades de convergencia estratégica<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> *“Los MRPs somos independientes de la Administración y de cualquier organización, institución o entidad pública o privada.[...]Tenemos un carácter de autoorganización fundamentado en la necesaria autonomía que requieren las prácticas diferenciadas de cada realidad concreta.[...]La territorialidad de los MRPs es consecuente con una de las características básicas del modelo de Escuela Pública que propugnamos: el enraizamiento de la escuela en el medio socio-cultural al que pertenece. [...]Esto no excluye las relaciones entre MRPs de distintos territorios, sino que les da otra dimensión. Con esta relación buscamos el intercambio de reflexiones y de prácticas, para alcanzar el consenso en lo que nos es común, enriquecernos mutuamente y asumir la diversidad entre nosotros, así como abordar aquellas cuestiones que exceden al ámbito de cada movimiento”*. (Conclusiones XII Encuentro Estatal de MRPs, 1991:32-33)

<sup>19</sup> *“Uno de los objetivos de los MRPs es conectar con la base social en la que estamos inmersos. En la medida que nuestro discurso teórico y nuestras propuestas de actuación conecten con las necesidades de la Comunidad Educativa, aumentaremos nuestra incidencia de forma cuantitativa y cualitativa”*. (Conclusiones XII Encuentro Estatal de MRPs, 1991:32)

<sup>20</sup> *“En el marco de confluencia con otros grupos y colectivos pedagógicos (internivelares, temáticos, etc) los MRPs debemos proponer ámbitos de trabajo comunes, con la mayor flexibilidad, para incorporar sus aportaciones específicas, al proyecto global de alternativa de Escuela Pública”*. (Conclusiones XII

En este mismo orden de clarificación de lo que es y qué significa la práctica de la renovación pedagógica organizada, podemos situar al MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Gonçal Anaya-. Es decir, es una formación histórica, es un movimiento con un modelo organizativo reticular (seminarios y grupos de trabajo), y es un sujeto que sitúa su acción en el terreno de la producción simbólica. Considerando todos estos aspectos que delimitan la realidad sobre la que quiero investigar, se hace necesario distinguir entre la forma permanente que sostiene la existencia del movimiento (que denominaré organización permanente); y las prácticas de proyección y visibilidad de este sujeto colectivo (desde la Escuela de verano a las publicaciones). ¿Qué significa esta distinción? A través de la organización permanente puedo identificar las distintas singularidades que han participado del inicio y/o el sostén del movimiento para hacer reconocible una organización política-pedagógica. Me ayuda a identificar cuáles son los espacios que genera para la creación pedagógica y qué espacios o ámbitos de coordinación potencia para significar esta producción dentro de un proyecto cultural y político. Me permite a su vez, reconocer con mayor claridad el proceso evolutivo del movimiento sin desconectarlo de las vidas y las experiencias de quienes participan en él. A través de las prácticas de proyección y visibilidad del sujeto puedo observar la evolución sobre la producción simbólica. La evolución del pensamiento y el discurso y la experimentación en las prácticas de proyección, es decir, la experimentación en las formas que ha intentado hacer presente esta producción simbólica.

### **1.2.1. De lo que es (o significa) el MRP a “ser MRP”**

El problema al que me enfrento es que cuando intento buscar, en la documentación recogida sobre el MRP, alguna pista que relacione la historia (y la situación actual) de esta experiencia social con el hecho de que para algunas maestras y maestros el MRP sigue siendo un lugar vivo para hacer política, el camino parece confuso. Es decir, que el MRP siga experimentándose, para alguien, como un lugar vivo, quiere decir que la experiencia acerca de la política no se reduce a la organización institucionalizada sino que se vive como un “estar en relación activa, que constituye y limita el espacio de la política”. (Julia Cabaleiro, 2008:9)

---

Encuentro Estatal de MRPs, 1991:32). Desde una explicación más social en términos de generar prácticas de resistencias con más solidez y durabilidad, Jaume Martínez (2002:88) se refiere también a esta idea de convergencia estratégica: *“La necesaria convergencia estratégica permitiría articular, más allá de la pluralidad y las diferencias, alguna forma de toma de decisiones colectiva. El proyecto de escuela pública, por ejemplo, requiere de esta forma de convergencia entre los MRP y, más allá de éstos, con otros movimientos comprometidos con la radicalización democrática”*.

¿Dónde está el problema? Ocurre que mayoritariamente, los textos escritos desde el MRP o los textos que intentan pensar esta experiencia social nos dicen lo que es, o lo que hace, o lo que le ocurre y ha ocurrido al MRP en interacción con la realidad social y educativa más amplia. Pero en este contar y explicar, el MRP se presenta como un sujeto desencarnado. De él se habla como un espacio social, o como una experiencia social. Se dice que es una organización y un movimiento social. Se le da la capacidad de hablar, de pensar, de crear, de organizar, de decidir, de proyectar, de compartir, de discutir, de investigar, de sentir frustración o fuerza, de agradecer, de sufrir... El MRP es el lugar que se habita y el sujeto que habla, piensa y siente.

Percibo que cuando el discurso del MRP, que es elaborado y entraña complejidad, se proyecta en lo público, fuera de sí mismo, se presenta como desencarnado. El MRP aparece como un sujeto colectivo vivo, pero su lengua y su cuerpo corresponde a una abstracción, algo en principio inmaterial y con poca definición: el colectivo. Y a su vez, su discurso se torna compacto, como construido desde la respuesta o para responder, que tiende a mostrarse alejado también de lo concreto y de la experiencia. Algo que, de primeras, contrasta con la afirmación de que dicho discurso “es complejo y se nutre de pensamientos y experiencias plurales sedimentadas por el paso del tiempo”, que escribe Jaume Martínez (2002:88). Contrasta no porque lo niegue, sino porque cuesta ver y hacer el vínculo entre la lengua y el cuerpo, cuando este vínculo no se ha hecho o no se conoce con anterioridad. Es decir, al componer un discurso racional que haga explícito lo implícito, que explique las reglas en las que se fundan las prácticas y experiencias de la renovación pedagógica, se está dando una transformación de una experiencia original en otra práctica que intenta explicarla<sup>21</sup>. En este pasaje en el que la experiencia se transforma en contenido a transmitir (conocimiento), se produce una autonomización del conocimiento respecto de la experiencia.

Además, el discurso del MRP es un discurso crítico que se refiere a la educación desde una perspectiva política que se orienta por ideales como la ciudadanía, la igualdad, o la emancipación. En este sentido, el MRP como sujeto colectivo y crítico se mueve dentro del orden del poder, ocupando una posición de resistencia al control social sobre la escuela y el trabajo docente; y una posición de reivindicación que trabaja sobre un modelo alternativo de escuela y de educación. Al colocar la crítica como elemento central del discurso, muchos de los textos que dan cuenta de la trayectoria

---

<sup>21</sup> Lo que se hace es una operación de mudanza, explica Fernando Bárcena (2005:60): “Al escribir sobre educación elaborando saberes racionales, componemos una serie de reglas prácticas para volver explícito lo implícito, para volver visible lo oculto, para hacer hablar el silencio de lo real, que como tal sólo es lo que es. Y, al proceder de este modo cambiamos una experiencia por otra práctica, la de componer un discurso que siempre será distinto del acontecimiento en que se funda”.



del MRP se sitúan más en la explicación de un modelo de acción reivindicativo que en la descripción del tejido de relaciones activas que sostienen la práctica política dentro del espacio del MRP.

El problema es que para intentar comprender el presente del MRP e intentar interrogar el sentido y la posibilidad de continuidad que puede tener en el mundo actual, sería necesario volver la mirada hacia el origen. Entendiendo origen no sólo en el sentido de volver al inicio, sino también, en el de volver a encarnar este sujeto, de vincular la lengua y el cuerpo, y de identificar el tejido de relaciones.

Me parece necesario volver al origen porque no se puede decir sin más que el MRP es un movimiento del pasado que no tiene lugar en el presente, dado que está siendo ahora, en el presente. Pero tampoco ésta puede ser una respuesta válida sin más pues no ayuda a identificar los puntos de acción política que pueden ser adecuados al momento actual. Puntos que ayuden a avanzar en aquello que es importante para las maestras y maestros que encuentran en la renovación pedagógica el horizonte de sentido para significar sus prácticas pedagógicas como: buscar el sentido político de la propia experiencia educativa, o el crear saber pedagógico a partir del intercambio y la reflexión sobre la misma. Volver al origen implica preguntarse: ¿quiénes fundan esa comunidad que es reconocida y se reconoce como un sujeto colectivo: MRP? ¿qué práctica política sustenta este tejido de relaciones? ¿qué se ha solidificado en este tejido de relaciones y qué permanece abierto y vivo? ... ¿quién es el MRP?

### **1.2.2. De la experiencia al sujeto de experiencia**

Volver al origen significa tomar la experiencia de la renovación pedagógica como eje de sentido. Dado que me cuesta hacer transitable la búsqueda del sentido que pueda tener hoy el MRP como un lugar vivo para hacer política, porque la materia prima de la que parto es un discurso muy elaborado y compacto, y alejado de lo encarnado, lo singular y lo contextual, lo que preciso es pensar la renovación pedagógica como una experiencia de sentido.

Partir de aquí ayuda a sacar, a la práctica de la renovación pedagógica, de un orden que la coloca como una cuestión gobernada por el principio del saber por el saber. El principio del saber por el saber remite a la abstracción, a la objetivación, a convertir lo vivo en inanimado para que pueda ser controlable o predecible. El principio del saber por el saber invita a separar-nos de nuestra experiencia concreta para saber más de ella e intentar buscar en una explicación general, que suele dejar fuera al mismo sujeto

que se pregunta sobre el sentido de lo que hacemos y de lo que nos pasa en aquello que hacemos.

Creo que este proceso es lógico cuando se intenta generar una **cultura** de renovación pedagógica; por tanto, no estoy afirmando que se haya significado la renovación pedagógica al margen de los saberes nacidos de la experiencia. Es decir, al margen del saber que nace del hacer vivir y circular la renovación pedagógica en las aulas y los centros. Pero sí es posible, que desde el deseo de crear saber y hacerlo público, de ponerlo en el mundo para que no se pierda ni se desvanezca, la medida que se ha buscado para la producción reflexiva se haya desplazado hacia el pensamiento del pensamiento. El pensamiento científico o académico, decimos. El pensamiento que se repite encadenando la historia del pensamiento, explica Milagros Rivera (2009). Y es posible, entonces, que en este desplazamiento se hayan comenzado a interpretar los hechos separados de quien los vive, esperando conseguir así cierta objetivación, sistematización y posibilidad de generalización: crear un "modelo de...; un modelo para...". Es decir, al referirse a la renovación pedagógica como creación de prácticas que favorecen un cambio positivo en la experiencia de enseñar y aprender, se ha ido poniendo más el acento en el saber-hacer que en el saber-expresar.

Michel Maffesoli (1997:225) afirma que *"cuando se está demasiado preocupado por conceptos previamente elaborados, no se ve lo que lo vivo tiene de arraigado y a la vez de móvil"*. Y esto es algo que percibo con claridad cuando me hago la pregunta: ¿sigue siendo el MRP un lugar vivo para hacer política? La pregunta remite, me parece, a intentar ver y nombrar la realidad que cambia. Y entiendo asimismo, que el MRP es una realidad que cambia. Eso significa que la pregunta, como investigadora, no me exige que tome posición<sup>22</sup> sino que abra la comprensión<sup>23</sup>. Sin embargo, me pasa, que siguiendo el hilo del pensamiento y de la lengua con la que el MRP se identifica y se hace identificable para los otros como sujeto político y pedagógico, quedo atrapada en la confrontación y en la dialéctica; en el decir "a pesar de...". Desde este lugar se justifica (explicando y demostrando) que, a pesar de que el Poder pone en juego distintas estrategias y políticas eficaces para neutralizar, diluir y hacer desaparecer el sentido de la acción político-pedagógica del MRP, éste, sigue siendo. En este discurso se explica la presencia y se legitima la existencia del MRP en el mundo actual por su resistencia a ser "abatido" y por su fuerza y voluntad de recomponerse. Me parece que este es un lugar para la confrontación y la dialéctica porque se está

---

<sup>22</sup> *"Hemos llegado al punto de no pensar casi ya, en ningún ámbito, si no es tomando posición "pro" o "contra" una opinión y buscando argumentos que, según los casos, la refuten o la sostenga"*. (Weil, Simone, (2008:54)

<sup>23</sup> Comprender, nos dice Hannah Arendt (1999), significa acoger el tiempo en el que se vive.

pensando en el MRP como una unidad empírica cuya dimensión colectiva del hacer social<sup>24</sup> es una evidencia que no merece más indagación. Así, mantenerse en este cuerpo a cuerpo con el poder explica el sentido de su ser y legitima su perdurabilidad.

Pero la organización permanente del MRP no es ninguna unidad empírica, más bien es una realidad plural, incierta y fragmentada que necesita disponer de sus recursos para procurar coherencia en la propia diferenciación que la constituye. Y además, necesita componer, para cada momento, las decisiones de acción pública. Reducir el sentido de la política del MRP únicamente a la acción reivindicativa es velar la complejidad y la riqueza de la vida de la organización permanente. Es un modo de desprenderse del cuerpo y de separarlo del lenguaje y del saber.

Tomar la experiencia como eje de sentido significa para mí, recuperar la unión de lo vivo y lo viviente, porque como dice Fernando Bárcena (2005), la experiencia se refiere a la relación de apertura al mundo; relación que favorece que nos pasen cosas. Por eso, la experiencia no es lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega; más bien la experiencia es, aclara Jorge Larrosa (2003:87), *"lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega"*. Hablar de experiencia, en este caso quiere decir, partir de la consideración de que el maestro o la maestra, es alguien a quien le pasan cosas con lo que hace mientras está comprometido en la actividad de la renovación pedagógica. En el caso del MRP, mientras está comprometido en la actividad de la renovación pedagógica organizada. Por eso la experiencia es siempre de alguien, y es provisional y finita.

La experiencia es siempre y al mismo tiempo, una interpretación y algo que necesita ser interpretado, afirma Luisa Muraro (2007:45). Para esta autora, el pensamiento de la experiencia es el pensamiento que se aloja entre lo ya interpretado y lo que está por interpretar. Por ello, continua, *"cuando el pensamiento consigue engarzarse entre lo ya interpretado y lo por interpretar, siempre o casi siempre hay una auténtica ruptura de una secuencia que de por sí seguiría adelante sin discontinuidad entre lo ya interpretado y lo por interpretar, saturándolo y acallando al sujeto"*. Y esta ruptura de la secuencia se refiere tanto a aquello que la autora llama *"maternalismo del poder"* como a un exceso en la de-construcción de los dispositivos simbólicos y materiales. La experiencia entonces, señala el punto de detención para que lo ya interpretado no

---

<sup>24</sup> Alberto Melucci (2001) afirma que en los estudios sobre los fenómenos colectivos hay una tendencia a poner de relieve aspectos epistemológicos que resultan equívocos. El primero de ellos es creer que la unidad empírica de un fenómeno tal como se presenta al observador existe realmente, y se transfiere del plano fenomenológico al conceptual; la realidad colectiva existe como una cosa. El segundo es, que en este proceso de reificación, la dimensión colectiva del hacer social se transforma en un dato, en una evidencia que no requiere ninguna indagación posterior.

“sature de sí” lo que está por interpretar, tal y como ocurre, dice la autora, en todo aquello que ha sido organizado en función de un querer durar (el maternalismo del poder). Y la experiencia señala, también, el punto de detención para que la deconstrucción exhaustiva no acabe transformándose en destrucción y dificultando la aparición de pensamiento nuevo. Pero para ello se requiere, como dice Jorge Larrosa (2006), reivindicar y dignificar la experiencia<sup>25</sup>. Se requiere, dice Luisa Muraro (2007:46), la reclamación de un conocimiento inexpugnable en nombre de la experiencia. Dicha reclamación, *“es válida y fundada a pesar de que no haya conocimiento de valor absoluto. La reclamación tiene valor absoluto, se lo da la experiencia que pide ser significada, no por una máquina simbólica ya predispuesta, sino por un ser vivo que siente y habla. La experiencia no da pruebas, su evidencia no es una prueba. Ella simplemente llama al sujeto, digamos incluso que le hace nacer, le invita a tomar la palabra y le sostiene en su pretensión de decir algo verdadero. Y no es un sujeto neutro ni neutral, es un ser viviente que, gracias al lenguaje, junto a otras/otros, da cuenta de lo que a él, a ella se le manifiesta”*.

### **1.2.3. De la experiencia de las maestras y los maestros a la Historia de Vida del MRP**

¿Cómo hacer reconocibles las prácticas políticas vivas que se dan, o se han dado, en el MRP sin eliminar la contingencia ni optar por la previsibilidad? ¿Cómo engarzar en el pensamiento de la experiencia para reconocer lo que está por interpretar en aquello que ya ha sido interpretado? Es decir, ¿cómo ir más allá de la realidad, de aquello que ya se ha hecho tangible y visible, para hacer sonar lo que parece inaudito<sup>26</sup>?

---

<sup>25</sup> *“Lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...”*. (Larrosa, Jorge, 2006:4)

<sup>26</sup> Lo inaudito, explica Chiara Zamboni (1996), podemos hacerlo sonar cuando la práctica política enraiza en lo real. Para explicar la diferencia entre “la realidad” y “lo real”, la autora se pregunta por la aparente oposición entre la figura de la acción política y la figura de la contemplación. *“A primera vista, la contraposición parece evidente. Parece inscrita en las cosas precisamente porque está profundamente arraigada en el lenguaje que hemos heredado. La palabra “contemplación” remite a una actitud de estupor pasivo frente a lo real. Por el contrario, si se habla de la acción política, se piensa en una persona o en un grupo que piensa el futuro y doblega lo real a los objetivos que se ha prefijado[...]. Nuestro lenguaje nos dice que estas dos figuras son opuestas. A mí me parecen más bien complementarias: lo que a una le falta, constituye la riqueza de la otra y viceversa. En el proyecto, es el sujeto y el futuro quienes interpretan el papel principal; en la contemplación, viene en primer lugar lo que se muestra en el tiempo presente. Partiendo precisamente de esta complementariedad, se puede pensar en un vínculo profundo entre estas dos figuras. Un vínculo de funcionalidad recíproca”*, (p.29-30). Este vínculo entre las dos figuras la autora lo reconoce en los “instantes extáticos de la contemplación”, dado que es en ellos donde el tiempo lineal del proyecto, que mira siempre al futuro, se quiebra; y frente a una acción dirigida al futuro que se “salta” lo real, los instantes extáticos nos preservan precisamente de esa anulación del presente. *“El vínculo entre la acción política y contemplación dentro del horizonte de lo real, permite volver a pensar tanto una como otra, dándoles significados nuevos pero sin confundirlas”*. (p.32)

En el proceso de aproximación al objeto de estudio he ido dándome cuenta de que para atender a las preguntas de investigación, es decir, para intentar comprender el sentido que puede tener en el mundo actual el MRP, necesito saber quién es el MRP. Quién es como lugar que se habita y como sujeto que actúa y habla. Me doy cuenta en este proceso de aproximación, que el objeto de estudio no me viene dado sino que lo tengo que construir. No basta con acotar los límites que definen lo que es o lo que significa un MRP, porque saber quién es el MRP requiere de un relato. Ello significa que para relatar su historia de vida, necesito encarnar a este sujeto colectivo, es decir, preciso acudir a las singularidades que lo han sostenido y/o lo sostienen para que a partir del relato de su experiencia, del vínculo entre lo singular y lo común, sea posible contar el relato de esta experiencia colectiva. Como nos dice Hannah Arendt (1999), sólo se puede conocer quién es alguien al contar su historia, pues el relato une pasado y presente en una búsqueda apasionada de sentido.

¿Cómo se relaciona la pregunta sobre quién es el MRP con el deseo de saber si el MRP sigue siendo un lugar vivo para hacer política? Hannah Arendt (2007) afirma que la política nace entre-los-hombres y su objeto de preocupación está vinculado al mundo común. La característica básica de este mundo común, nos dice Fina Birulés (2007:77), *“no radica en que sus objetos sean herramientas o útiles, ni su mundanidad consiste en ser un sistema abierto de remisiones entre utilidades, sino que lo esencial es su estabilidad, durabilidad, artificiosidad e intersubjetividad”*. La política se da allí, dirá Hannah Arendt (1999), en todo aquello que no podemos resolver con certeza. ¿Qué identificamos como aquello que no se puede resolver certeza? Françoise Collin (2006) nos señala que la política se sitúa, entonces, en la práctica de transformación del campo simbólico<sup>27</sup>. Es en este punto en el que nos coloca Françoise Collin, en el que tiene sentido para mí preguntarse si el MRP ha sido y/o sigue siendo, un lugar vivo para la política; es decir, cómo han sido y/o son las prácticas políticas en el interior del MRP que han posibilitado y/o posibilitan mantener abierta la vía de interrogación simbólica.

Para enraizar en el origen de la pregunta necesito acudir a la experiencia de los otros, las maestras y los maestros que habitan este lugar y que hacen actuar y hablar a este sujeto colectivo. Es en la narración de la experiencia, dice Beatriz Sarlo (2005), donde

---

<sup>27</sup> *“El problema es que la transformación de este orden no puede lograrse por mandato. No es producto de una simple estrategia instrumental. No basta con la reivindicación. (...) Y el reto de una subversión de lo simbólico reside precisamente en el hecho de no poder ser predeterminada, predefinida, de pertenecer al orden de lo irrepresentable, de depender de un trabajo lento, complejo y múltiple (...) Lo simbólico que está por llegar se incluye en el orden de lo desconocido. Se puede y se debe modificar las condiciones de emergencia, recepción y transmisión de la creación – y ésta es la tarea más urgente y más accesible que hay que realizar -, pero no es posible determinar ‘a priori’ su forma o contenido”*. (Collin, Françoise, 2006:189-190)

se vincula lo vivo y lo viviente porque está unida al cuerpo y a la voz del sujeto. No hay testimonio sin experiencia, dice la autora, pero tampoco hay experiencia sin narración. Es en el lenguaje donde se libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en comunicable, es decir, la presenta en el mundo de lo común. Por eso este trabajo tiene la intención de partir de los relatos de las maestras y los maestros para componer el relato de una experiencia colectiva, la historia de vida del MRP. Es en este orientarse por la pregunta de quién es el MRP, que la experiencia del mismo puede hacerse comprensible y puede abrirse a nuevas interpretaciones. Pero ¿por qué la necesidad de contar una historia para reconocer quién es alguien, quién es el MRP? Para Hannah Arendt el dar cuenta de los acontecimientos humanos no puede obviar lo concreto y particular, porque en ese gesto de eliminación, explica Fina Birulés (2007), se elimina también la dimensión de pluralidad y de imprevisibilidad propias de la acción humana. El quién, el alguien, afirma Hannah Arendt (2005:206), se revela a través de la acción y de la palabra. *“Con palabra y acto nos insertamos en el mundo, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física”*. El actuar si se toma en su sentido más general significa, dice la autora, tomar iniciativa, comenzar, poner algo en movimiento. La acción como comienzo corresponde, entonces, al hecho de nacer y el discurso como revelador de la acción y del sujeto de acción corresponde al hecho de la distinción. Natalidad y pluralidad son pues las dos figuras de realización de la condición humana que la autora coloca en el centro para pensar la vida humana.

Además, el MRP como sujeto colectivo que toma iniciativa y actúa en el mundo, no sólo cambia el mundo sino que también se cambia a sí mismo, al revelar y exponer el propio yo (quién es uno), sabiendo así más de sí que antes de actuar. En este sentido, afirma Hannah Arendt (2005:214), *“la historia real en la que estamos metidos mientras vivimos carece de autor visible o invisible porque no está hecha. (...) Sólo podemos saber quién es o era alguien conociendo la historia de la que es su héroe, su biografía, en otras palabras; todo lo demás que sabemos de él, incluyendo el trabajo que pudo haber realizado y dejado tras de sí, sólo nos dice cómo es o era”*. Es por tanto a través de la narración como podemos identificar al sujeto, pues no hay conocimiento inmediato de sí para el sujeto, sino continuas re-apropiaciones por medio del relato. Pero, nos dice Fina Birulés (2007:86), aunque en el pensamiento de Hannah Arendt las historias son los resultados inevitables de la acción, *“no es el agente, sino el narrador, el espectador, quien capta o relata retrospectivamente la historia. Se diría que en esta idea de identidad cuasi dramática, la obra se representa entre actores y pacientes, pero nadie es su autor”*. Dado que el actuar humano es un actuar de actor

y no de autor, no podemos encontrar en la aparición (acción y palabra) la respuesta a la pregunta “¿quién soy yo?”. El “alguien” no puede ser definido, pero puede ser relatado. Pero, ¿cómo poner en relación los relatos aportados por las distintas singularidades? ¿Cómo guiarse en la búsqueda de sentido? ¿Es posible agotar toda la realidad que vive el MRP?

Para Chiara Zamboni (1996), la realidad no se puede reducir a la metáfora de un gran rompecabezas hecho de fragmentos recogidos; es decir, lo real no es exactamente todo lo que se consigue mostrar, no es un todo dado; ni un todo que pueda llegarse a mostrar, con la paciencia de coleccionista, completamente. Lo real, para la autora, se encuentra en la relación entre “lo que es” y “lo que no es”, pero que de algún modo se muestra. Lo “que no es” se identifica con el “lugar otro”, el lugar vacío que hay que interrogar. Lo presente, explica Chiara Zamboni (1996:35), “*se ilumina cuando se mira desde la perspectiva del ‘lugar otro’*”. Es en esta doblez entre lo que es y lo que no es, que la autora señala el lugar donde puede darse una acción para comprometerse con el sentido. Y es precisamente esta idea de comprometerse con el sentido la que puede ayudarme a desbloquear el nudo problemático que gira sobre la pregunta de indagación; la cuestión de cómo hacer el pasaje comprensivo entre las experiencias concretas de las singularidades y la historia de vida de una experiencia colectiva.

Desbloquea o deshace el nudo porque permite considerar que lo importante no va a ser tanto comprobar todas las experiencias, la experiencia de cada uno de los maestros y de las maestras, como comprometerse con el sentido<sup>28</sup>. Pero el sentido que proviene del “lugar otro”, dice la autora, tiene un contenido u otro según el presente que queramos entender. Creo que con esta afirmación lo que hace Chiara Zamboni, es no reducir el problema de la comprensión de la realidad, y la creación de pasajes comprensivos, a una cuestión metodológica orientada hacia la acumulación y la demostración, sino que transforma este problema en una cuestión metodológica que se orienta por la interpretación y la veracidad. Pero, ¿cómo orientarse por el sentido cuando éste no se identifica con un contenido previo? El camino de indagación requiere entonces, dice esta autora, de tres condiciones. La primera, aceptar que por un tiempo la realidad nos resultará opaca e ininteligible y soportar esta “carencia”. Mantenerse aquí implica la posibilidad de interrogar el lugar vacío, es decir, mantener la distancia entre sí y la pregunta, entre sí y el problema. Aceptar este límite permite

---

<sup>28</sup> “*Saber que el horizonte en que me muevo es este presente, pero también un “lugar otro” a analizar, hace que yo arriesgue en los significados, sin sensación de insuficiencia o inadecuación por no haberlo comprobado todo. El sentido con el que nos comprometemos se refiere al presente, pero al mismo tiempo no se reduce a él. Más bien al contrario, el sentido nos permite comprender el presente, que de otro modo quedaría aplastado sobre sí mismo y obtuso*”. (Zamboni, Chiara, 1996:36)

resistirse a la apremiante necesidad sentida por rellenar este vacío con significados de cualquier procedencia. La segunda, asumir el riesgo. No se trata tanto de buscar significados que describan la experiencia como apostar por significados que sepan iluminarla, por eso para Chiara Zamboni (1996:36), el riesgo es *“la señal de que se está teniendo en cuenta el “lugar otro”, “lo que no es”*. La última de las tres condiciones es que, teniendo en cuenta que lo real es inagotable porque siempre es la relación entre lo que es y lo que no es, el único lugar de enraizamiento posible es nuestra colocación histórica, el presente. *“El corte en lo que está presente crea una situación de riesgo. Un riesgo personal. Un riesgo teórico”*, afirma Chiara Zamboni (1996:37).

### **1.3. Del objeto de estudio al método de indagación (y viceversa)**

¿Por qué hacer una historia de vida del MRP? ¿Por qué hablar de hacer la historia de vida del MRP implica al mismo tiempo referirse al objeto de estudio y al proceso de indagación? Si, como vengo señalando en este texto, el objeto de estudio va a ser la historia de vida, ésta no me es dada de una vez y por tanto, he de ir construyéndola a partir de datos obtenidos en el proceso de indagación. El sentido de hacer una historia de vida es poder reconocer las prácticas políticas que durante estas tres décadas han sostenido y posibilitado la existencia de esta experiencia social. ¿Siguen estando vivas estas prácticas políticas de relación? ¿O se han solidificado? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Hay posibilidad de continuidad del MRP sin un tejido de relaciones que lo sostenga y lo haga presente en el mundo actual?

Una historia de vida es un intento de recuperar y ordenar la memoria, en este caso de un grupo de maestras y maestros que sostienen y/o han sostenido el espacio político del MRP, con la intención de desvelar y recuperar experiencias de vida y prácticas de relación políticas que de otro modo quedarían veladas, ocultas, por un saber histórico que tiende a poner delante aquello que deja marca, que se capitaliza en signos o en objetos, que produce efectos o que transforma lo dado. Un saber histórico que revalúa lo que permanece y al que Françoise Collin (2006) llama la historia de lo monumental y del monumento. Para la autora, este modo de concebir el saber histórico reactiva toda una filosofía del sujeto según la cual, el criterio que orienta aquello susceptible de pertenecer a la memoria colectiva se centra en el acontecimiento y en la acción. Lo que plantea Collin es que este modo de hacer historia y concebir el saber histórico se enfrenta también a unos límites, dado que tiende a descartar de su campo todo lo que tiene que ver con la pérdida, o lo que esta autora denomina el *“para nada”*. Es decir, descarta o no considera aquello que se disemina y no se acumula, que no tiene manera de contabilizarse. La pérdida, dice, *“únicamente es vista como lo contrario de una ganancia, el mal como el resultado de un abuso de poder, y todo gesto que se*



*agote en su gloria de gesto, sin tomar forma de acto o acción, queda desatendido*", (Collin, Françoise, 2006:119). En este sentido, dice, lo que se está construyendo es una historia de héroes y heroínas, quienes actúan como agente de cambio, dejando fuera a la gran masa de mujeres y de hombres destinados a la simple repetición y ejercicio de la vida.

Sin embargo, en relación a este trabajo, la historia de vida del MRP cumple también ese papel de hacer presente al héroe, al "quién" señalado por Hannah Arendt. Si bien es cierto, como señala Françoise Collin (2006:123-124,) que en la decisión de hacer una historia de vida, *"aparece el intento de no reconducir la historia a lo que marca y de escuchar en ella el rumor del tiempo. La historia no es una y la historiadora, como el historiador, se debate ante todo, y siempre, con el sentido de la palabra "historia" que determina simultáneamente el espacio a construir y los métodos a elegir. El historiador o la historiadora arranca al tiempo lo que él o ella llama "historia". Pero el tiempo trasciende la historia"*. Es decir, en la decisión de hacer una historia de vida aparece el intento de hacer sonar lo que se dispersa y no se acumula en el "entre medio" que vincula a estas maestras y maestros al MRP.

¿Es posible que en la composición de la historia de vida del MRP se pueda, al mismo tiempo, "escuchar el rumor del tiempo" y reivindicar al sujeto; considerar el movimiento circular de la vida y atender al acontecimiento?

Para mí, hacer una historia de vida del MRP implica en sí misma hacer la historia de un sujeto político. Soy consciente que tratándose de un movimiento de maestras/os que han estado organizadas durante algo más de tres décadas, es una historia nacida de lo político y una historia sujeta a la problemática del poder. Sin embargo, como historia de vida de una experiencia colectiva que necesita para construirse de la presencia y la pluralidad de las singularidades que la componen, pretende y busca inscribir, como señala Françoise Collin (2006:123), *"lo general en lo singular, lo político en lo privado, la actividad en la pasividad, con el sueño imposible de no hacer distinciones entre lo que está vivo"*. Y en este sentido el problema no es tanto lo que la historia ha hecho con el MRP, como lo que en el MRP y desde el MRP se ha ido creando y colocando en el mundo. Y cómo en ello se da una práctica política que no se relaciona con el dominio sino con el deseo de un estar en relación activa, un "inter-esse"<sup>29</sup>, que constituye y limita el espacio de la política.

---

<sup>29</sup> "Inter-esse" es decir, "ser entre". Esta es la lectura etimológica que Hannah Arendt hace de "interés".

Hacer una historia de vida del MRP coloca este trabajo en la intersección pasada y presente, a la que se refiere José Contreras (2005:336), de la oposición entre las reivindicaciones que se hacen desde el orden del poder y las prácticas políticas y pedagógicas que se realizan en otro orden distinto al orden del dominio: *“Porque las reivindicaciones no llenan, sino que agotan, y las prácticas mantienen el sentido, en la medida en que lo realizan y no sólo lo imaginan”*. En este sentido, creo que una historia de vida posibilita hacer presente el devenir histórico de esta oposición en la trayectoria de esta experiencia social. Porque el relato de cada quien, como pude comprobar en mi primer acercamiento al MRP, parte de los recuerdos que ordenan esta experiencia colectiva desde aquello que cada quien ha experimentado como acontecimiento: la intervención sobre lo dado, las reivindicaciones planteadas...; y también (y de manera especial) desde las prácticas políticas de relación que se han materializado y se han concretado, desde la transformación de sí que se ha vivido en esta experiencia, desde el sentido que tiene para cada quien el vínculo con la organización permanente.

### 1.3.1. La historia como narración

Es imposible prescindir del pasado, afirma Beatriz Sarlo (2005:9), porque de él, *“no se prescinde por el ejercicio de la decisión ni de la inteligencia; tampoco se le convoca simplemente por un acto de voluntad. El regreso del pasado no es siempre un momento liberador del recuerdo, sino un advenimiento, una captura del presente”*. Por eso, todo interés por el pasado está necesariamente ligado a una preocupación metodológica, pues es importante abrir dentro de lo conocido nuevas perspectivas en las que las experiencias históricas y las experiencias del presente vinculen un legado cultural que pueda ser reconocible. En este sentido, explica Julia Cabaleiro (2008), la memoria es una herramienta, un instrumento, a partir del cual los individuos construyen significados para enraizar la vida, protegiéndola de lo casual y sin propósito<sup>30</sup>.

Mientras Chiara Zamboni (1996) habla del presente como el equivalente temporal de lo real<sup>31</sup>; Hannah Arendt (1999), se refiere a la historia como el equivalente temporal del mundo. Desde esta idea y desde la importancia que esta autora da a la categoría de la natalidad, que es el inicio, el comienzo, experimentar la libertad quiere decir aceptar de modo consciente la contingencia que caracteriza a la condición humana. Hannah Arendt, explica Fina Birulés (2007:165-166), *“caracteriza la modernidad con un temperamento pesimista e hipercrítico; se trata, para ella, de una situación inédita de desarraigo que ha llevado al hombre moderno a entender la libertad política como*

---

<sup>30</sup> *“Porque el presente, cuando cuenta con el apoyo del pasado, es mil veces más profundo que el presente cuando nos apremia tan de cerca que nada más se puede sentir, cuando la película en la cámara sólo produce impresión en la vista.”* (Virginia Woolf, citada por Julia Cabaleiro, 2008:11)

<sup>31</sup> Recordemos, lo real se da allí entre “lo que es” y “lo que no es”.

*libertad de la política, como des-inter-és por el mundo en tanto que tejido de relaciones". Para Arendt va a ser importante entonces, re-pensar el pasado, porque en un mundo donde se ha dado la ruptura de la tradición, la ruptura de las cadenas que ligaban a las diferentes generaciones a una determinada visión del pasado, lo que está en juego es la comprensión<sup>32</sup>. Re-pensar el pasado, dice Fina Birulés (2007:167), "no para dar rienda suelta a ilusiones acerca de un futuro distante, sino para habitar y comprender el presente".*

Nuestro presente, dice Julia Cabaleiro (2008), es una brecha temporal que permite el diálogo con el pasado a través de la memoria. En este sentido, dice Hannah Arendt (1999:105), la historia es una historia que dota de sentido el pasado y que intenta salvar los hechos humanos de la futilidad y el olvido. Tiene una forma narrativa y está referida a las acciones humanas. *"Dondequiera que los hombres viven juntos, existe una trama de relaciones humanas que está, por así decirlo, urdida de actos y palabras de innumerables personas, tanto vivas como muertas. Toda nueva acción y todo nuevo comienzo cae en una trama ya existente, donde, sin embargo, empieza en cierto modo un nuevo proceso(...). Debido a esta trama ya existente de relaciones humanas, con sus conflictos de intenciones y voluntades, la acción casi nunca logra su propósito. Y es también debido a este medio y a la consiguiente cualidad de la imprevisibilidad que la acción siempre produce historias [stories], intencionadamente o no, de forma tan natural como la fabricación produce cosas tangibles".* Por ello, dirá Julia Cabaleiro (2008:9), el sujeto que dialoga con la historia, es decir, *"la figura del narrador es, pues, fundamental para que el pasado pueda realmente tener existencia y pueda a la vez, fundamentarse un futuro para la acción".*

Hacer una historia de vida del MRP ofrece la posibilidad de hacer otras búsquedas y de tratar de otra forma la fuentes, de tal manera que la narración configure la intersección entre experiencia y sentido, entre la vida y la búsqueda de significado, haciendo presente no sólo el contenido teórico-práctico de la renovación pedagógica (obra producida) sino también, una memoria de las prácticas políticas de relación. Memoria, que para el MRP puede servir para re-pensar su presente, y a las generaciones jóvenes puede ayudar a conectar y dar sentido a su espacio de

---

<sup>32</sup> Esta misma idea del desarraigo la explica Zigmunt Bauman cuando se refiere al "hombre sin atributos" de la actual modernidad líquida. *"Por no tener vínculos inquebrantables y establecidos para siempre, el héroe de este libro –el habitante de nuestra moderna sociedad líquida- y sus sucesores de hoy deben amarrar los lazos que prefieran usar como eslabón para ligarse con el resto del mundo humano, basándose exclusivamente en su propio esfuerzo y con la ayuda de sus propias habilidades y de su propia persistencia. Suetos, deben conectarse... Sin embargo, ninguna clase de conexión que pueda llenar el vacío dejado por los antiguos vínculos ausentes tiene garantía de duración".* (Bauman, Zygmunt, 2005:7)

aparición<sup>33</sup> que de otra manera quedaría huérfano y errante, sin simbólico en el que enraizar.

### 1.3.2. La narración: entre la memoria y la utopía

La memoria y la utopía sugieren dos actitudes distintas del sujeto. La memoria está orientada hacia el pasado y la utopía hacia el futuro, sin embargo ambas se anclan en el presente. *“Las dos posiciones comparten el carácter crítico de la relación con la actualidad que hace que este anclaje, gracias a los estímulos provenientes del pasado y del futuro, devenga móvil”*, explica Luisa Passerini (2006:17). Me interesa esta relación con la actualidad que establece la autora porque como ella misma señala, la posibilidad de entender un presente móvil, vivo, abierto, sólo es posible sobre la base de considerar el sujeto como no unitario. Es decir, reconocer un sujeto autorreflexivo, capaz de reflexionar y un sujeto auto-irónico, capaz de ironizar sobre sí mismo<sup>34</sup>. De un sujeto moderno unitario a un sujeto posmoderno autorreflexivo y autoirónico.

La categoría conceptual de subjetividad ha sido, para las ciencias histórico-sociales, fuente de debate en las últimas décadas. Un debate en el que se ha evidenciado que no puede eliminarse del carácter de construcción de la subjetividad (en el sentido de ser autor de sí) el poder y el conflicto. Y al mismo tiempo ha mostrado la necesidad, de reconocer al sujeto y la subjetividad en tanto que problema de estudio en el ámbito histórico<sup>35</sup>. Tras la muerte del sujeto moderno, es decir, tras la muerte del sujeto que privilegiaba el nivel de conciencia e ignoraba el cuerpo y negaba la diferencia; no es una tarea fácil redefinir lo que significa ser sujeto, ni en la teoría ni en el ámbito político

---

<sup>33</sup> *“El espacio de aparición cobra existencia siempre que los hombres se agrupan por el discurso y la acción, y por lo tanto precede a toda formal constitución de la esfera pública y de las varias formas de gobierno, o sea, las varias maneras en las que puede organizarse la esfera pública. Su peculiaridad consiste en que, a diferencia de los espacios que son el trabajo de nuestras manos, nos sobrevive a la actualidad del movimiento que le dio existencia, y desaparece no sólo con la dispersión de los hombres – como en el caso de las grandes catástrofes cuando se destruye el cuerpo político de un pueblo- sino también con la desaparición o interrupción de las propias actividades”*. (Arendt, Hannah, 2005:225)

<sup>34</sup> *“No sabría imaginar la subjetividad y el sujeto sin autorreflexión, sobre todo a la luz de las reivindicaciones del carácter no unitario del sujeto. (...) La autorreflexión puede actuar como criterio para evitar la completa fragmentación del sujeto y su transformación en una multiplicidad irreflexiva, peligro opuesto al del sujeto unitario. (...) La autorreflexión puede representar una vía intermedia entre los polos extremos de un sujeto demasiado sólido o demasiado inconsistente. Considero importante el elemento de la autoironía, no sólo porque la risa sea un camino privilegiado que permite el contacto entre conciencia e inconsciente, sino porque también puede contribuir a desdramatizar el excesivo narcisismo que acompaña la tarea de convertirse en sujeto”*. (Passerini, Luisa, 2006:51)

<sup>35</sup> Para Beatriz Sarlo (2005) el giro subjetivo que se ha dado en el ámbito de las ciencias histórico-sociales y que en Argentina sostiene gran parte de la empresa reconstructiva de las décadas del sesenta y setenta; *“coincide con una renovación análoga en la sociología de la cultura y los estudios culturales, donde la identidad de los sujetos ha vuelto a tomar el lugar que, en los años sesenta, fue ocupado por las estructuras. Se ha restaurado la razón del sujeto, que fue, hace décadas, mera “ideología” o “falsa conciencia”, es decir, discurso que encubría ese depósito oscuro de impulsos o mandatos que el sujeto necesariamente ignoraba”*. (p.22)

y práctico. En el plano histórico, explica Luisa Passerini (2006:46), *“esto significa que la subjetividad es siempre un proceso, una serie de cambios y no una condición estática, un desarrollo, aunque no necesariamente una evolución lineal. Es una narración, aunque no lo es, obligatoriamente, de una única historia”*.

Y, nos dice Luisa Passerini (2006), la memoria es una forma de subjetividad; la memoria es conocimiento del pasado y lugar de enraizamiento. Forma de subjetividad que nos coloca ante el problema de la tradición y de la transmisión. Y forma de subjetividad que se hace presente a través de la narración; lugar que ocupa la subjetividad entre la experiencia y el discurso. La historia de vida del MRP pretende entonces significar a un sujeto colectivo de la historia y el modo en que explicita su capacidad de decisión. Así como, significar el legado heredado y siempre renovado, significando los aspectos de producción y/o actividad cultural.

¿Por qué la narración es una forma de subjetividad? La experiencia vivida, inmediata, es muda. Así que cuando habla, lo hace a través de las prácticas lingüísticas presentes en una comunidad discursiva dada. El problema se sitúa en encontrar las huellas de la experiencia en el discurso. El problema es, también, significar la experiencia a través de formas discursivas que recojan y comuniquen las estructuras constitutivas, el sentido. Por ello, es importante crear nuevas significaciones para que pueda manifestarse una experiencia no prevista dentro del orden simbólico dado, a través de incorporaciones igualmente imprevistas. La narración por tanto, nos dice Anna M<sup>a</sup> Piussi (1996:27), no es una crónica de sucesos, ni la expresión de la inmediatez de sí, de una vivencia privada e individual, sino *“un medio para hablar del mundo y al mundo a partir de sí (o mejor, de la modificación de sí hecha posible por la relación con otras): personal e impersonal en conjunto”*. La narración nos ayuda a reparar en la relación con el otro como constitutivo de uno mismo, porque a partir del campo intersubjetivo (espacios discursivos) que genera, muestra que el lugar de negociación de los significados no está tanto en el interior de los individuos como en la relación *entre* los seres humanos. La intersubjetividad, dice Luisa Passerini (2006), es el fundamento de la interpretación y de la creación de la entrevista en el desarrollo de historias de vida, pues la narración y su sentido se generan en contextos de intercambio. *“La fundación de la memoria oral reside, precisamente, en el hecho de que la investigación asume un tejido de narraciones preexistentes a la entrevista como expresión de una intersubjetividad respecto a la cual, los investigadores deben encontrar el modo de acceder y de registrarla”*, (p.14). La narración es, entonces, una línea de comunicación intersubjetiva que hace posible narrar y re-narrar partes del mundo pues conecta con la capacidad humana de inventar historias, de recibirlas y de realizarlas. *“En la trama*

*narrativa, la experiencia adquiere orden, forma, aunque provisionales, encuentra mediación a través de palabras capaces de decir cómo ciertas cosas se vuelven significativas, justo porque se insertan en un tejido narrativo en grado de conferirles sentido: en ella la experiencia se representa (se presenta de nuevo y como nueva) a quien la ha hecho, en cuanto que dotada de sentido y, por ello, vuelta reconocible también para otra/os". (Piusi, Anna M<sup>a</sup>,1996:27)*

### **1.3.3. La práctica política: entre el sí y la identidad**

Relacionado con el punto anterior, con la posibilidad de explicar y abrir el presente de la renovación pedagógica organizada, hay que decir que la narración (en cuanto que sustrae a la experiencia del empirismo mudo) requiere de un gesto de autoridad; un gesto que es político, que reconoce el saber de la experiencia y la autoría de ese saber y esa historia en quien ha sostenido esta experiencia organizativa. Este introducir y re-introducir la subjetividad en la historia como práctica e instrumento capaz de fundar una tradición política requiere de un actuar político.

Diana Sartori (1996), siguiendo el pensamiento de Hannah Arendt, reconoce un actuar político dispar cuando nos referimos a la relación entre la transmisión y la libertad<sup>36</sup>. Una disparidad que la autora relaciona con el lugar en el que se coloca la pregunta sobre la subjetividad. Así, Diana Sartori identifica dos prácticas políticas diferentes que se orientan por dos preguntas distintas: "quién se es" o "qué se es".

En Hannah Arendt (1997) el sentido de la política es la libertad; afirmando que libertad y política es lo mismo. Pero este sentido que Hannah Arendt da a la libertad contrasta con la concepción moderna de la misma; en la cual, la libertad aparece desligada de lo político. Por ello, en la concepción moderna se justifica la existencia de lo político como un medio para que se pueda dar la libertad. Lo que nos señala Hannah Arendt, y lo que Diana Sartori nos va a ayudar a interpretar, es que en esta separación la política se reifica y se clausura. ¿Cómo mantener abierto y vivo el actuar político?

---

<sup>36</sup>Esta relación entre transmisión y libertad señala uno de los lugares conflictivos de la subjetividad colectiva; pues la relación entre lo individual y lo colectivo, lo singular y lo común, encuentra uno de sus puntos críticos cuando la subjetividad se encuentra con la diferencia generacional. La transmisión busca pasar un patrimonio, legar unos símbolos, con la intención de dar continuidad a los mismos; pero en esta práctica de transmisión se hace necesario esperar la discontinuidad: la innovación de contenidos y significados, la incorporación de lo nuevo que traen los nuevos. Por tanto la relación entre la transmisión y la libertad nos plantea el problema, explica Luisa Passerini (2006:60): "*de si es posible o no transmitir un mensaje que no sea ni autoritario ni autorizado, sino más bien, que quede en suspenso, incompleto, opuesto a un mensaje de veterana o superviviente, no del estilo de: 'tú que no has vivido esta experiencia no la puedes entender si no me escuchas', sino del estilo de: 'ni yo misma consigo comprender del todo mi experiencia si tú no la escuchas y propones una interpretación'; en otras palabras mi auto-reconocimiento es imposible si la otra (...), no nos reconoce, al mismo tiempo, a sí misma y a mí'*".

¿Cómo mantener la apertura de la política sin limitarla al ejercicio del poder o a la sustitución del hacer por el actuar? Lo que nos propone Diana Sartori (1996:136), es trasladar estas cuestiones al campo de la subjetividad para pensar la libertad (y la política) a partir de la figura de la natalidad. Es decir, de nuestra facultad de ser inicio y de iniciar, haciendo una distinción en el actuar político entre la política del partir de sí y la política de la identidad.

La **política del partir de sí**, dice, enraiza con la revelación del "quién se es". En esta política, el sujeto se reconoce en la condición de estar en un orden que lo vincula con una autoridad relacional constitutiva esquivando el dominio sobre nosotros mismos; es decir, esquivando nuestra voluntad de control y autocontrol<sup>37</sup>. El estar con los otros, el estar en relación son formas de exposición intrínsecamente arriesgadas, explica Diana Sartori. Aquí no hay un sujeto soberano ni una identidad sólida; la subjetividad es una continua y arriesgada exposición a los demás. Por eso, en la exposición de la acción se arriesga siempre contemporáneamente el sentido de sí y el sentido del mundo. *"El actuar político es una actividad irreductible tanto a las categorías instrumentales del hacer (la lógica medios-fines) como a las que operan con criterios morales. El actuar político no es un mero medio, sino un fin en sí mismo. El único criterio de medida de la acción es su 'grandeza', la cualidad de interrumpir lo que se acepta comúnmente, la repetición, trayendo al mundo algo nuevo, imprevisible"*. (Sartori, Diana, 1996:144)

La **política de la identidad** responde, sin embargo, a la pregunta "qué se es". En esta política se reproduce la polaridad entre autonomía y orden coercitivo, entre conflicto y poder, decía Luisa Passerini (2006). Aquí el sujeto no está vinculado a una autoridad relacional constitutiva sino que se mueve en la lógica de la emancipación. Una lógica que remarca las relaciones de poder y las relaciones de fuerza; que genera una lógica discursiva construida desde las antinomias y basada en la dialéctica: amo/esclavo<sup>38</sup>. En la política de la identidad hay entonces, un sentido liberal de lucha entre sujetos dedicados a combatir para expresarse y manifestarse en su identidad y en defensa de

---

<sup>37</sup> *"La libertad exige ser consciente de que siempre somos el resultado de determinadas prácticas de sí, que las prácticas están regidas por principios e ideas que no han tenido su origen en nosotros y que, por tanto, debemos esforzarnos por reconocer y nombrar aquello a lo que concedemos autoridad sobre nosotros. Es, por paradójico que resulte decirlo, el reconocimiento de nuestra dependencia. (...) Para que las palabras de alguien se conviertan en prescripciones o, como dice Séneca, se conviertan en cuerpo, en fuerzas y en sangre, el sujeto debe considerarlas verdaderas. Y esa consideración no es meramente racional, ya que no hablamos aquí de conocimientos en general, sino de conocimientos íntimamente ligados a la vida concreta de cada cual"*. (Larrauri, Maite, 1985:21)

<sup>38</sup> *"En sus últimos años, Foucault volvió repetidas veces sobre el famoso texto de Kant "¿Qué es la ilustración?". En este texto se encuentra la argumentación con la cual defender que la libertad es una labor de insumisión frente a las autoridades intelectuales, espirituales y sociales (la autoridad del libro, del director de conciencia y del médico), al mismo tiempo que una búsqueda de autonomía, que define como posibilidad de llegar a conducirse a sí mismo sin tutela ajena"*. (Larrauri, Maite, 1985:18)

sus intereses. Sin embargo, la identidad no es la condición pre-existente de la acción, algo que se tiene que expresar; más bien es algo que va a encontrar su sentido en el actuar mismo. Por eso, nos va a decir Diana Sartori (1996:145), *“una política que quiere representar identidades preconstituidas y compartidas es una política reificada y reificadora, que homogeneiza, destinada al suicidio de lo político, a la clausura y no a la apertura del actuar político”*.

Siguiendo entonces a Diana Sartori, habría que problematizar la subjetividad, teniendo en cuenta estos dos órdenes de sentido que ha identificado como: a) el orden de la autoridad en el que se significa la práctica política con el par autoridad-libertad; y b) el orden del poder en el que se significa la práctica política con el par independencia-autonomía.



## 2. LA RELACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA Y EL MÉTODO

---

*“Podríamos decir que la metodología es la teoría que hay detrás del método, incluyendo el estudio de qué método hay que seguir y por qué. (...) Por tanto, la metodología significa ‘búsqueda del conocimiento’. Y en la noción de ‘método’ queda implícito un determinado ‘modo’ de investigación” (Van Manen, Max, 2003:46)*

### 2.1. Hacia una razón sensible

Esta idea de caminar hacia una razón sensible la recupero de Michel Maffesoli (1997), quien formula la necesidad de buscar un método adecuado para dar cuenta de la diversidad en la que se expresa la experiencia humana. Un método, explica, distinto al proceder racionalista que va de lo concreto a lo abstracto, de lo singular a lo general sin tener en cuenta la vida en su complejidad. La vida plural y polisémica que no se acomoda con facilidad ni a las ideas ni a las abstracciones generales<sup>39</sup>. El problema que plantea el autor es que la razón abstracta ha separado el orden de la pasión del orden del pensamiento; y ha relegado al dominio de la esfera privada aspectos como la emoción y el afecto. A esta misma esfera privada han sido relegadas también las actividades y quehaceres relacionadas con el cuidado y el mantenimiento de la vida, añade Adrienne Rich (1983).

Para Michel Maffesoli la búsqueda de un método que nos ayude a captar y trazar los contornos, a describir la forma, a esbozar las características generales de la vida, y de la vida social (los asuntos humanos), está acompañada de una necesaria “ruptura epistemológica”. Saber romper, aclara, con una postura intelectual que siempre está buscando una razón que se mantenga más allá de lo que se deja ver y de lo que se deja vivir; una voluntad que paradójicamente, señala el autor, traiciona el propio trabajo de la razón definido por un perpetuo “volver a empezar”. Sostiene, entonces, que esta ruptura epistemológica implica una posición intelectual que más que partir de una razón basada en el a priori ponga en marcha una comprensión a posteriori. Un proceder indagador que no hace suya la pretensión de la objetividad absoluta, y en donde la investigadora no tiene una posición dominante pues lo que busca es desarrollar un conocimiento que se mantenga encarnado en la realidad empírica.

---

<sup>39</sup> “De Pico de la Mirándola hasta Adorno pasando por Durkheim, se expresa una misma sensibilidad: la de la separación, la de una razón abstracta que no puede, que no sabe captar las afinidades profundas, las complejas y las sutiles correspondencias que constituyen la existencia natural y social. [...] Una genealogía de lo político muestra sobradamente que, de forma progresiva, el pensamiento se ha ‘puesto al servicio’ de una causa, de un ideal, de una sociedad futura (...) Desde las teorías sociales del siglo XIX a las racionalizaciones de la tecnoestructura, pasando por la lucha de clases, tanto en lo que concierne al conservadurismo, al revolucionarismo como al reformismo, todas declaran fundarse en la razón y actuar para el mayor bien de la razón”. (Maffesoli, Michel, 1997:56-57)

Porque, como nos recuerda Hannah Arendt (1999), el objeto de nuestro pensar es la experiencia; si perdemos el suelo de la experiencia nos podemos encontrar con todo tipo de teorías. O como afirma Michel Maffesoli (1997:63), si el conocimiento se vuelve un fin en sí mismo se vuelve abstracto, y se gestiona sólo por sus propias leyes. *“En ese momento sólo importa el juego de las ideas, juego que, claro está, es equiparable a cualquier otro, pero de cuya seriedad podemos dudar, o por lo menos de su pertinencia”*.

En nuestro mundo actual, dice Michel Maffesoli (1997), la descripción de los fenómenos sociales no tiene por qué presentarse o ser únicamente un problema; puede ser una plataforma a partir de la cual se elabora un ejercicio de pensamiento que responda al deseo de acometer la difícil empresa de significar un mundo en gestación<sup>40</sup>. Para mí, como investigadora, ésta ha sido una cuestión central en la elección del método de investigación. Intentar comprender la situación crítica del presente del MRP, que por otra parte es la única experiencia propia que he tenido del mismo, es un ejercicio de pensamiento que me ayuda a situarme y a situarme dentro de este movimiento en relación con un mundo cambiante.

El MRP es para mí un espacio vivo, un lugar que sigue siendo habitado; un cuerpo, en palabras de Maffesoli, orgánico (vivo) que encuentra en sí mismo su propia forma, su impulso. En este sentido, si el MRP (en tanto que espacio vivo) no viene delimitado por el exterior, aunque sea también en relación con ello, sino que su dinamismo nace y se desarrolla a partir de sí, un pensamiento que tuviese en cuenta la organicidad de este movimiento tiene que mantenerse cerca de la experiencia viva del mismo. Y tiene además que buscar el conjugar las manifestaciones de potencia y libertad, es decir, de acción política en una tradición; un orden de significados y de prácticas que haga de enlace entre pasado y presente para entender bien su dinamismo. El problema, o la paradoja, como señala Michel Maffesoli (1997:86), es que la forma orgánica tiene una apariencia oculta: *“Uno cree comprenderla de buenas a primeras, pero resulta muy delicado establecer los contornos, localizar las raíces, delimitar sus redes”*.

Dentro de esta concepción orgánica del pensamiento, la emoción y el afecto ya no pueden explicarse a partir de categorías psicológicas, sino que se vuelven palancas

---

<sup>40</sup> *“Cuando el cuestionamiento, a veces sin palabras, del cuerpo social se vuelve cuestión permanente, cuando la indiferencia o el desafecto respecto a las instituciones se vuelve masivo, cuando la revuelta es tan putal como no razonada, en resumen, cuando el contrato social, la ciudadanía, la nación, hasta el ideal democrático ya no despiertan ninguna respuesta en los que se considera sus beneficiarios, entonces resulta inútil querer tapar las brechas con curas improvisadas, sobre todo cuando éstas se toman de la farmacopea clásica constituida a partir de los sistemas modernos en los que el dogmatismo de la verdad es la expresión consumada”*. (Maffesoli, Michel, 1997:21)

metodológicas útiles para la reflexión epistemológica y herramientas operativas para explicar la experiencia viva y la experiencia vivida que sin ellas serían incomprensibles. Incide también, en esta idea Hannah Arendt (1999:44), al referirse a la comprensión de los asuntos humanos. Ni la pura reflexión ni el simple sentimiento, dice, hace soportable el vivir en un mundo común. *“Si la esencia de toda acción, y en particular de la acción política es engendrar un nuevo inicio, entonces la comprensión es la otra cara de la acción, esto es, de aquella forma de cognición, distinta de muchas otras, por la que los hombres que actúan (y no los hombres que están empeñados en contemplar algún curso progresivo o apocalíptico de la historia) pueden finalmente aceptar lo que irrevocablemente ha ocurrido y reconciliarse con lo que inevitablemente existe”*. Para Hannah Arendt, la emoción no se puede eliminar de los fenómenos sociales porque es una cualidad inherente a ellos. Por tanto, cuando escribimos, cuando pensamos sobre alguno de estos fenómenos la emoción no oscurece nada, es una parte integrante de la cosa. La ausencia de emoción, nos aclara Fina Birulés (2007:172), *“no se halla en el origen de la comprensión, pues lo opuesto a lo ‘emocional’ no es en modo alguno lo ‘racional’ –sea cual fuere el sentido que le demos a este término-, sino, en todo caso, la ‘insensibilidad’, que a menudo es un fenómeno patológico, o el ‘sentimentalismo’, que es una perversión del sentimiento”*.

La **razón sensible** se refiere entonces, a la apertura de un proceso epistemológico que sea capaz de ver el fenómeno en su globalidad. Un actuar epistémico cuyo esfuerzo se centra en iluminar los fenómenos para comprenderlos, no para juzgarlos. Se trata de comprender las representaciones y acciones humanas por lo que son y no por lo que deberían ser. Nos referimos, pues, a la razón sensible, como una “ciencia operante”, no desencarnada sino arraigada en la globalidad de la realidad social desde la que es posible plantear que *“podemos aprehender, desde el interior, las ‘ideas-ejes’ que animan, en un momento dado, una situación, un fenómeno, una entidad dada. Lo propio de esas ‘ideas-fuerza’ es que aseguran, en profundidad, la relación existente entre lo simbólico, la imaginación, la voluntad incluso, o hasta la intuición anticipada de las cosas que se están realizando”*. (Michel Maffesoli, 1997:74)

La razón sensible es, pues, una razón fenomenológica. Una práctica filosófica, es decir, un trabajo de política de lo simbólico que, partiendo de la experiencia como núcleo de la acción humana, pretende entender los fenómenos como expresión del todo. Se podría decir, *“que la fenomenología hermenéutica es una filosofía de lo personal, de lo individual, que ejercemos contra un conocimiento previo del carácter evasivo del logos del “otro”, el “todo”, lo “común” o lo “social”, afirma Max van Manen (2003:25)*.

Caminar hacia una razón sensible, en este trabajo, quiere decir partir de la experiencia vivida, estudiar el MRP tal cual se experimenta, se vive. Describir la dinámica y la vida de la organización permanente tal y como se conoce, es decir, tal y como se explica y es relatada por quienes la viven o han vivido, la han experimentado y por tanto, tienen conciencia del sentido de la misma. Implica también buscar la esencia, es decir el sentido profundo que la genera y la sostiene. Caminar hacia una razón sensible en este trabajo, quiere decir interpretar los significados que se generan en torno al MRP como experiencia colectiva (y social) en relación a la experiencia de cada quién y en relación a la trayectoria vital de dicha experiencia. Caminar hacia una razón sensible, es quizás caminar hacia un saber de la experiencia<sup>41</sup>.

Intentar comprender la experiencia social del MRP implica, entonces, acercarse a este fenómeno de nuevo y como nuevo, arriesgándose a pensar a partir del relato de esta experiencia colectiva. Pensarlo sin partir de las categorías que ya se disponen porque me pueden llevar a interpretar este relato (historia de vida) desde lugares que ya son comunes. Por tanto, el método de indagación ha de facilitar, además, el ir generando, poco a poco, sentido. Sentido de las relaciones, de la práctica en común, del encuentro, del diálogo, del conflicto, del deseo, de la búsqueda, de la acción, de lo que acontece o ha acontecido, de lo experimentado o lo que se experimenta. Pero sin proponerse un sentido definitivo de las cosas y las personas, sino un querer estar en el camino, reconociendo la gestación, la creación de lo que es vivo. Porque, nos recuerda Fina Birulés (2007:173), la idea de comprensión en Hannah Arendt *"nada tiene que ver con un mero intento de ofrecer soluciones ni con alguna suerte de exhortación a actuar en el presente"*.

### **2.1.1. De la representación a la presentación, del demostrar al mostrar**

¿Dónde nace el sentido de los hechos? Milagros Rivera (2009) nos dice que el sentido nace de dentro del hecho mismo y de dentro de quien lo vive. Por ello es importante buscar un método que permita conocer e interpretar los hechos humanos y sociales sin separarlos ni quitárselos a quien los vive. Se trata, dice Michel Maffesoli (1997), *"de una verdadera revolución"* en nuestro modo de indagar; pues no se trata de pensar la vida humana y la vida social tal y como debería ser (o nos gustaría que fuera) sino tal y como es y se nos presenta. *"Quizás hay que entender así lo que yo he llamado la*

---

<sup>41</sup>*"No solamente hay una experiencia que no se deja arrebatar al cielo de la objetividad sino que reacciona ante ella. A todo movimiento rico en filosofía responde siempre una voz en tono grave, a veces amarga y a veces burlona, denunciando su vanidad, mostrando algo más humilde, sórdido inclusive, pero indisoluble. [...]Es la experiencia de algo que no ve consumado en la ciencia su celo de que la ciencia no ha reparado en alguna cosa, tal vez porque no iba a saber vencerla, y la aparta a un lado porque no sabe qué hacer ante ella"*. (Zambrano, María, 2004:84-85)

*feminización del mundo, es decir, el retorno de otra manera de relacionarse con el mundo, otra manera de considerar la creación. Se trata de una cosa que no tenga la brutalidad de la razón instrumental, sino que se contente con acompañar lo que crece lentamente en función de una razón interna". (p.154)*

Esta postura intelectual hace de la descripción su modo de proceder. La descripción como actitud que acompaña a la realidad sin someterla. Esta actitud se teoriza desde la idea de "horizonte". En oposición a la idea de "concepto" que cierra y encierra una parte de la realidad; la idea de "horizonte" se mantiene abierta, y facilita comprender los aspectos complejos de las situaciones humanas y las diversas significaciones. Si la idea de "concepto" reduce la pregunta filosófica al "por qué" (la representación de la realidad como premisa científica); en la idea de "horizonte" se desplaza la pregunta filosófica hacia el "cómo" (la presentación de lo real)<sup>42</sup>.

Esta perspectiva del "cómo", dice Michel Maffesoli (1997), sostiene un pensamiento afirmativo de la realidad, en el que el distanciamiento y la descripción "cariñosa" de las cosas son un medio eficaz para vivir y para pensar lo trágico de la vida. Es decir, un medio que trata de buscar la significación de los fenómenos antes que centrarse en el descubrimiento de las explicaciones causales, o refugiarse en las representaciones y las razones abstractas. Una postura filosófica que se coloca más allá de la dialéctica hegeliana y que introduce una relación diferente con el objeto. Una relación donde la separación entre el sujeto y el objeto, el observador y la cosa observada desaparece, queda invalidada. ¿Qué significa esta afirmación? Entiendo, que esta ruptura con la regla que afirma la separación y la distancia entre el observador y la cosa observada, entre el sujeto y el objeto sugiere el deseo de mostrar más que de demostrar; y sugiere una posición política y un gesto político.

Un gesto político que es el de pensar sin abandonar ni abstraerse de la experiencia. Una posición política que Luisa Muraro (2007:42) reconoce como la intención de no apartarse de ese modo de pensar en el que las cosas, sencillamente ocurren. "*Hay una lucha pendiente en defensa del lenguaje de tipo realista contra el sentido de irrealidad que amenaza a nuestra experiencia*"<sup>43</sup>. Este gesto y esta posición política,

---

<sup>42</sup> Presentar las cosas que son y como son.

<sup>43</sup> Luisa Muraro considera que hay contingencias históricas en las que el hacer político precede al filosófico y que por tanto hay que constatarlo y aceptarlo para hacer buena filosofía. Partiendo de su experiencia explica: "*Uno de los obstáculos que encuentro desde hace unos años en mi trabajo filosófico (y, por tanto, en mi estar aquí) lo constituye una tesis típica de un cierto postestructuralismo, según la cual "mujer" y "mujeres" son palabras cuyo significado pertenece a la cultura patriarcal y sería, en consecuencia, efecto y trámite del dominio sexista. Me parece un nuevo tipo de cancelación de las mujeres. En el patriarcado, para tener existencia, tenía que parecerme a una imagen que la sociedad de*

coincide con lo que Anna M<sup>a</sup> Piussi (2006) llama la praxis del saber estar. Saber estar ahí, en el presente, sin adherirse a él. La praxis del saber estar ahí, es un ir y venir entre todas las posibles mediaciones sin recurrir a atajos de pensamiento y de acción; la praxis del saber estar ahí acoge en lo simbólico algo fundamental y huidizo, algo que excede la verdad restrictiva de los saberes científicos que parcelan y fragmentan. Por eso, frente a esa idea común, propia de la razón instrumental, que considera que pensar es "criticar", poner en juego lo negativo; la razón sensible se mantiene lo más cerca posible de los fenómenos sociales, tomándolos por lo que son en sí mismos<sup>44</sup>.

La práctica de saber estar ahí significa la globalidad de nuestra existencia; la significa en su complejidad contradictoria, es decir, en la libertad y necesidad, dependencia y autonomía, fuerza y debilidad, vida y muerte. De tal manera que el distanciamiento y la descripción de las cosas no se refiere a cambiar unas palabras por otras; se trata de asumir, dice Anna M<sup>a</sup> Piussi (2008:8), "*las palabras con las que hablamos de la realidad como 'medida' de ella, como medida del hacer político en aquella realidad*". En este sentido, nos dice Michel Maffesoli (1997:240) la descripción de los fenómenos sociales se conjuga con la vivencia. "*Interesarse por la vivencia, por la experiencia sensible, no es complacerse en una delectatio nescire cualquiera, o negación del saber (...)* Muy al contrario, se trata de enriquecer el saber, de mostrar que un conocimiento digno de ese nombre no puede sino estar ligado orgánicamente al objeto que es el suyo. Es negar la separación, el famoso 'corte epistemológico' que se suponía que marcaba la calidad científica de una reflexión. Es reconocer, finalmente, que la pasión, además de actuar en la vida social, también tiene su lugar en el análisis que se propone comprenderla". La praxis del saber estar ahí lo que hace es salvar la vivencia y salvar los fenómenos, salvar lo que se experimenta y lo que se muestra. (Milagros Rivera, 2009)

## **2.2. El testimonio. Conjugar método, vida y experiencia**

Hacer una historia de vida requiere de un método que conjugue vida y pensamiento. Un método que sea para la experiencia su medio y su posibilidad. "*Un método capaz de vivificar la vida, de transformarla, de despertarla y de hacerse cargo de todas sus dimensiones, (...) un método que no rehuya enfrentar la sombra o la luz cegadora; que no arrase con su pretensión de continuidad la discontinuidad propia de la conciencia y de la vida*". (Larrosa, Jorge, 2003:101)

---

*los hombres aceptase; ahora parece que, para deshacer el patriarcado, yo debería dejar entre paréntesis el nombre que doy a mi humanidad, que es mujer*". (2007:41)

<sup>44</sup>"*Tal como señala Ernst Jünger, 'uno no habla de su objeto, sino a través de él'. Semejante relativismo es de buena ley y recuerda que no existe una visión unívoca de la vida social, sino una verdadera interacción, una reversibilidad segura, que relaciona todas las cosas y convierte al observador en un elemento, entre otros, de la globalidad social*". (Maffesoli, Michel, 1997:167)

Jorge Larrosa (2003) siguiendo el pensamiento de María Zambrano distingue estas tres figuras: método, vida y experiencia. La experiencia no es la vida<sup>45</sup>; la experiencia surge en la reflexión sobre lo vivido. Aunque la experiencia pre-existe al método, es anterior al método; necesita de éste para existir. El problema, que señala Jorge Larrosa (2003)<sup>46</sup>, es la delicada relación entre el método y la experiencia. La experiencia necesita de un método, dado que éste actúa como medio que posibilita su gestación. Pero al mismo tiempo, el método tiende a cancelar lo inesperado y lo desconocido que es propio en el proceso de revelación de la experiencia. Por ello, el método requiere de cierta apertura y cierta disponibilidad para acoger ese algo que nace y renace en la experiencia. *“Uno de los síntomas de la crisis cultural en la que vive Occidente es el de la experiencia asfixiada por el método. Y esa asfixia de la experiencia supone un enorme empobrecimiento de la vida, del sentido de la vida, que no es ya otra cosa que un ir viviendo que se pierde en la nada. (...) El método en Occidente ya no es cauce de vida, ya no es camino capaz de albergar y de redimir el fluir inagotable de la experiencia. Como si el método, o una cierta idea del método, hubiera venido a divorciar vida y pensamiento en lugar de mediar entre ambos y así garantizar su unidad dinámica pero cada vez más lograda”*. (Larrosa, Jorge, 2003:103)

Entiendo, siguiendo las lecturas realizadas, que la experiencia es una unidad fluida<sup>47</sup> de vida y pensamiento, una unidad temporal y, que su existencia no está garantizada, pues hay una diferencia entre las cosas que pasan cada día y las cosas que **nos** pasan, o **nos** acontecen, o **nos** llegan. *“Se diría que todo lo que pasa está organizado para que nada nos pase. (...) Nunca han pasado tantas cosas, pero la experiencia es cada vez más rara”*, afirma Jorge Larrosa (2003:88). El divorcio entre la vida y el pensamiento hace imposible la experiencia. ¿Cómo se produce este divorcio entre la vida y el pensamiento? ¿Cuáles son las dificultades de la experiencia? Para este autor, la experiencia es cada vez más difícil en nuestro presente por: un exceso de información, un exceso de opinión, un exceso de trabajo y una falta de tiempo. Éstos son los cuatro elementos que definirían la vida del sujeto moderno y que dificultan la posibilidad de la experiencia porque no permiten el gesto de interrupción necesario para que ésta aflore; un gesto casi imposible, dice Jorge Larrosa, en los tiempos que corren.

---

<sup>45</sup> *“Porque la experiencia no es la vida inmediata, esa vida que es solamente vida y, por lo tanto, un puro dejarse vivir que no es vida siquiera, sino que la experiencia es lo que se da en una vida ya formada; ya vida dotada de cuerpo y forma, de figura, la vida dotada de un cierto sentido, aunque ese sentido sea siempre provisional e incierto, aunque sea sólo anhelo o presentimiento de sentido”*. (Larrosa, Jorge, 2003:102)

<sup>46</sup> Un problema, más bien paradójico, que ha señalado María Zambrano y que en el punto anterior de este texto se ha ido desarrollando con las palabras y el pensamiento de Michel Maffesoli, Milagros Rivera, Luisa Muraro, Anna M<sup>a</sup> Piussi y Max van Manen, principalmente.

<sup>47</sup> María Zambrano, 1989

Milagros Rivera (2009) no coloca únicamente el problema en la imposibilidad de tener experiencias, sino en la cancelación del reconocimiento de la experiencia<sup>48</sup>. Algo que ella identifica en el método de conocimiento; en la habitual operación intelectual de la dialéctica<sup>49</sup>. En dicha operación intelectual, la lógica de la argumentación desplaza y minusvalora la lógica de la reflexión, a partir de la cual es posible arriesgarse a hacer cortes de verdad sin contraponer argumentos, es posible gestar significados y sentido; es posible gestar la experiencia y el mundo.

Hacer una historia de vida no es, pues, reducir los itinerarios singulares (relatos de la maestras/os que participan en la investigación) ni el itinerario común (relato de la trayectoria del MRP), a datos. Tampoco se trata de formalizar un modelo prefijado o prefigurado. Trabajar con relatos se acerca más a un acompañar la memoria de quien participa en la investigación. Y la memoria, afirma Alistair Thomson (2000), no es un custodio pasivo de los hechos, sino un proceso activo de creación de significados. Además, aclaran Cristina Santamarina y José M. Marinas (1993:14): *“Los sujetos se van diciendo en la praxis y en el discurso, y, aunque pueden quedar no sujetos, sino sujetados (por los amos de una u otro, aquellos a los que dándoles nombres abstractos, es decir, míticos, suele llamar la ciencia social “límites sistémicos”), pueden llegar a reconstruir y transformar su contexto externo e interno. Los sujetos, no necesariamente individuales, de la historia oral, no se someten a las categorías cosificadoras (de la sociología, de la historia, de la antropología, de la psicología). Más bien tratan de contar los restos que aquéllas no logran ahormar”*.

Entiendo, entonces, que el testimonio puede ser una fuente apropiada de indagación para convocar la experiencia (y la memoria) de la renovación pedagógica. Conocer su trayectoria (y su legado) entre lo visible y lo invisible, para señalar las líneas de continuidad y discontinuidad del mismo en el presente. Y siguiendo este razonamiento, la pregunta es: ¿cómo se define el testimonio? John Berveley (2005) afirma que por su naturaleza heterogénea y popular, cualquier definición formal sobre el testimonio podría resultar restrictiva. De manera general, se puede decir que el testimonio es el género de la voz y del cuerpo, de la presencia real del sujeto en la escena del pasado o del presente. El testimonio es el relato en primera persona y *“su unidad de narración*

---

<sup>48</sup> Concretamente en su texto se está refiriendo a la experiencia, al saber de la experiencia de las mujeres.

<sup>49</sup> *“La dialéctica entiende que, en las sociedades humanas, el choque de contrarios es constante y mueve la vida y la historia. Lo entiende tanto la dialéctica que llamamos conservadora –la del sic et non de la escolástica medieval- como la dialéctica marxista, la dialéctica “amo/esclavo”. En las cosas pequeñas y grandes del día a día, la dialéctica se practica cada vez que afrontamos un hecho cualquiera sirviéndonos de la norma aprendida en la escuela que nos lleva a confrontar argumentos –a favor o en contra- para llegar a entender ese hecho”*. (Rivera, Milagros, 2009:5)



es por lo general "una vida" o una experiencia de vida significativa. (...) La producción de un testimonio generalmente implica la grabación y luego transcripción y edición de esta fuente oral", explica John Berveley (2005:547).

Aunque hay cierta afinidad entre el testimonio y la autobiografía porque ambas afirman el reconocimiento de la experiencia personal, el testimonio se desplaza de la lógica de afirmación de la autoidentidad (autobiografía) para colocarse en la lógica de ser materia primaria que informa de un acontecimiento en el que se ha participado en primera persona y que lleva en sí la concepción personal de dicho acontecimiento. El testimonio sería, por ejemplo, un relato biográfico que nos cuenta qué sucedió "realmente" en el campo de concentración de Auschwitz.

### **2.2.1. Las fuentes orales: recurso y método para legitimar nuevas áreas de investigación**

Los años 60, afirma Yolande Cohen (1993), representan una decisiva transformación en la práctica y la teoría de las ciencias sociales. La subjetividad emergía como objeto legítimo de investigación científica. Tanto en la historia, como en la sociología, en la antropología o en la psicología social, estaba emergiendo una revalorización del ser humano concreto como sujeto de estudio, que se oponía, explica Juan José Pujadas (1992) a las excesivas abstracciones y a la deshumanización del cientifismo positivista. Ambos autores coinciden en declarar que las aportaciones de la historia oral respecto al trabajo con fuentes orales y biográficas, han pasado de tratarse como un método a transformarse, más o menos, en un nuevo paradigma de investigación. Daniel Bertaux (1993:20) confirma esta idea cuando dice: "*El descubrimiento más interesante fue que la recogida de las historias de vida significa no sólo una práctica nueva, sino también una redefinición paso por paso de la 'totalidad' de nuestras aproximaciones a la práctica sociológica*". Para Martín Kholi (1993) la estructura de la vida que se organiza en los relatos biográficos, es relevante como estructura de experiencia, de significado; y en este sentido no se trata sólo de un modelo metodológico para la comprensión de las vidas singulares sino que es una vía de acceso privilegiada para la realidad social o histórica.

Así, en las últimas décadas el testimonio se ha transformado en uno de los recursos más importantes para la reconstrucción del pasado. Desde que la historia oral se estableció como práctica y movimiento en los años 60 y 70, los historiadores orales, dice Alistair Thomson (2000), han tenido como debate central las cuestiones referidas a la memoria y la historia. Para Philippe Joutard (2000), el valor de la historia oral está, precisamente, en que muestra que cada individuo es actor de la historia. Trabajar en las entrevistas con los participantes, con los testimonios oculares de los eventos del pasado, permite

el acceso a la experiencia no documentada y a la experiencia de las historias ocultas de los grupos marginados. Permiten también, sigue Alistair Thomson (2000:51), *“explorar aspectos de la experiencia histórica que raramente son registrados como: relaciones personales, vida doméstica y la naturaleza de las organizaciones clandestinas”*.

Al debate de la historia oral centrado en la relación memoria-historia, Yolande Cohen (1993), haciendo referencia a las investigaciones feministas, expone que recuperar la vida privada como campo de investigación legítimo, ha sido fundamental para la comprensión de las instancias públicas y políticas que constituyen el Estado. Junto a la revaloración de estas aportaciones, que afectan a un cambio interno en la disciplina de la Historia, hubo un fuerte impulso que amplió el radio de acción de la investigación histórica hacia la lucha de los movimientos sociales y la reapropiación de sus historias. Por ello, los movimientos sociales, explica, *“se volvieron esenciales para la apertura de nuevos campos de investigación. Podríamos decir que los años 60 transformaron de tal modo nuestros abordajes y revirtieron hasta tal punto nuestras nociones al respecto de la importancia de la oposición público-privado, que ninguna disciplina de las ciencias sociales (...) puede permanecer ajena a sus efectos”*, (p.268). Este debate centrado en la relación público-privado mostraba, afirma Yolande Cohen (1993), que la historia oral era un instrumento de investigación único, primordial, en el sentido que posibilitaba restituir al mismo tiempo la presencia de los movimientos sociales y de las actividades humanas que eran silenciadas y veladas.

En la historia oral, como nos explica Philippe Joutard (2000), el uso de las fuentes orales se inspiró, desde sus inicios, en dar voz a quienes normalmente no la tenían, es decir, los olvidados, los excluidos, los derrotados; y en revelar lo indescriptible, *“toda una serie de realidades que raramente aparecen en los documentos escritos, sea porque son consideradas ‘muy insignificantes’ –es el mundo de la cotidianidad- o inconfesables, o porque son imposibles de transmitir en la escritura”*, (p.33). En el método biográfico, dice Martín Kohli (1993), el uso del testimonio y las narraciones biográficas se orienta por su interés en acceder a la vida social de una manera lo más comprensible posible, desde “dentro”, es decir, desde su significado y aspecto subjetivos y, en su dimensión histórica. *“La autobiografía –como punto de vista comprensivo de su vida por parte del sujeto- es la base sobre la que esta vida puede ser mejor entendida por otros. (...) Esto hace referencia a la vida individual y al mundo histórico”*. (p.176)

Para la historia oral, el uso de testimonios orales o escritos, señala como eje central del debate la relación memoria/historia. Para el método biográfico, la utilización de éstos, señala como eje central de debate la relación memoria/identidad. Ésta no es una

distinción drástica sino una distinción que señala usos distintos de las fuentes orales en momentos diferentes y en áreas diversas. De hecho, señala Alistair Thomson (1997:54) que la evolución del movimiento de la historia oral muestra como en la década de los años 80 y 90, hay una mayor preocupación en los historiadores orales por comprender la relación entre memoria e identidad. *“Historiadores orales de varios países vienen desarrollando métodos de entrevista y abordajes analíticos que envuelve una comprensión más amplia de las reminiscencias y la identidad, y que sugieren nuevas e interesantes maneras de lograr el máximo provecho de las memorias en beneficio de la investigación histórica y sociológica”*. Las preocupaciones actuales pasan más por la exploración de la relación entre la memoria individual y la memoria colectiva, entre la memoria y la identidad, y la relación entre el entrevistador y entrevistado. En un texto posterior, Alistair Thomson (2000) señala el esfuerzo que se está haciendo por vincular la complejidad del análisis teórico en torno a narrativa y memoria con el compromiso político que la historia oral ha tenido a través de la historia de los grupos marginados y oprimidos. Compromiso político de la historia oral que motivó a la primera generación de historiadores feministas y socialistas.

La memoria, en cualquier caso, hay que entenderla como la presencia del pasado en el presente. Es una reconstrucción, dice Henry Rousso (2000:95), psíquica e intelectual, es de hecho una representación selectiva del pasado. Un pasado que no es nunca el de un individuo aislado, sino el pasado de un individuo insertado en un contexto más amplio, familiar o social. La memoria por definición es colectiva. *“Su atributo más inmediato es garantizar la continuidad del tiempo y permitir resistir a la alteridad, al tiempo que muda, a las rupturas que son el destino de toda vida humana; en suma, ella constituye un elemento esencial de identidad, de percepción de sí y de los otros”*. Pero, aunque el carácter colectivo de la memoria individual es evidente, es más difícil afirmar la idea de que existe una “memoria colectiva”, es decir, una presencia y por tanto una representación del pasado que sea compartida en los mismos términos por todo un colectivo o grupo.

### **2.2.2. El relato biográfico en la reconstrucción del pasado**

El relato biográfico es una narración que estructura la experiencia humana vivida para contar la historia de una vida. Y en esta narración de la historia de nuestra vida, dicen (Connelly, F.Michael y Clandinin, D.Jean,1995), nos auto-interpretamos. Responde a la pregunta “quiénes somos”. La narración, nos explica Martín Kholi (1993), tiene dos funciones: una referencial y una evaluativa. La primera se refiere a la descripción de acontecimientos pasados en su orden temporal; la segunda consiste en referir esos acontecimientos al presente. Así, cuando los acontecimientos son narrados

únicamente considerando la función referencial, se presentan vacíos, es decir, socialmente insignificantes porque no incorporan la valoración del narrador. Habría que considerar entonces, dice Martín Kholi (1993:179), que los relatos biográficos contienen elementos reconstructivos; pues *“la referencia a los acontecimientos pasados ocurre en el contexto de la situación presente, y bajo el criterio de su significación para éste”*.

En relación con ello, expone Alistair Thomson (1997), componemos<sup>50</sup> nuestros recuerdos para dar sentido a nuestra vida pasada y presente. De manera que la memoria gira en torno a la relación pasado-presente, y esta relación envuelve un proceso continuo de reconstrucción y transformación de las experiencias recordadas. Las memorias que relatamos y recordamos, y el sentido que les damos, cambian con el pasar del tiempo. También, porque atienden nuestra necesidad de componer un pasado con el que podamos convivir. El proceso de recordar y componer es, pues, un contexto en el que la identidad es practicada. De tal manera que los límites de la memoria pueden considerarse a su vez elementos importantes de análisis y reflexión. Pero algunos historiadores orales, asumiendo las críticas de que en el testimonio se distorsiona el pasado para introducirle coherencia, optaron por usar y defender la historia oral sólo como una fuente más, dejando de considerar, que el mismo proceso de recordar podría ser un medio de exploración de los significados subjetivos de la experiencia vivida y de la naturaleza de la memoria, tanto colectiva como individual. Y, en el intento de *“descubrir una única historia fija y recuperable, algunos historiadores orales descuidaron muchos niveles de la memoria singular y la pluralidad de versiones del pasado (...) No se dieron cuenta de que las ‘distorsiones’ del pasado podían ser un recurso, además de un problema”*. (Thomson, Alistair, 2000:67)

El olvido, las deformaciones equívocas, la tendencia a la leyenda y el mito que son los principales límites la memoria, pueden ser sin embargo, explica Philippe Joutard (2000: 34), *“tan útiles para el historiador como las informaciones que se verifican exactas. Ellas nos introducen de lleno en las representaciones de la realidad que cada uno de nosotros se hace y evidencia que hacemos mucho más en función de esas representaciones de lo real que de la propia realidad”*.

---

<sup>50</sup> *“Composición es un término adecuadamente ambiguo para describir el proceso de ‘construcción’ de los recuerdos. En cierta manera, nosotros componemos o construimos utilizando los lenguajes y los significados conocidos de nuestra cultura. [...] [Aunque] las imágenes y los lenguajes disponibles usados por el público nunca encajan perfectamente las experiencias personales y hay siempre una tensión que se puede manifestar a través de la disconformidad latente, de la comparación o de la evaluación”*. (Thomson, Alistair, 1998:56)

En realidad, nos dice Beatriz Sarlo (2005), lo que resulta evidente es que en este tiempo que vivimos de fuerte subjetividad, el testimonio se ha transformado en el recurso más importante para la reconstrucción del pasado<sup>51</sup>. Y al relato en primera persona, afirma esta autora, por la inmediatez con la que trae al presente la voz y el cuerpo, se le concede una confianza y una credibilidad que parece no concederse a otro tipo de fuentes.

El relato biográfico, oral o escrito, registra la experiencia en una temporalidad que no es la propia de su acontecer, sino la del recuerdo; siendo así, que la misma narración funda una temporalidad donde en cada repetición y en cada variante vuelve a actualizarse. La crítica que coloca Beatriz Sarlo (2005:48), es que el testimonio pide ser creído pero no lleva en sí mismo las pruebas que comprueben su veracidad, y afirma: *“La crítica del sujeto y su verdad, la crítica de la verdad de la voz y de su conexión con una verdad de la experiencia que afloraría en el testimonio (...) es necesaria excepto que se decida adjudicar al testimonio un valor referencial general del que se desconfía cuando otros discursos lo reivindican para sí. (...) El testimonio, por su auto-representación como verdad de un sujeto que relata su experiencia, pide someterse a las reglas que se aplican a otros discursos de intención referencial, alegando la verdad de la experiencia”*.

Además, esta autora problematiza el discurso de la memoria y los relatos en primera persona poniendo de relieve la “hipotética” continuidad entre experiencia y relato<sup>52</sup>; y cuestionando que esta proximidad pueda sustentar una representación verdadera. La memoria, afirma, reclama formas narrativas cuyas representaciones quedan estilizadas y simplificadas. Al simplificar las representaciones de los recuerdos, se unifica y se traza una línea argumental fuerte, pero el relato se instala en un horizonte donde radica la ilusión de evitar la dispersión del sentido. Beatriz Sarlo (2005) señala así que el discurso de la memoria y los relatos en primera persona se mueven por el impulso de cerrar los sentidos que se escapan; de manera que no sólo se articulan contra el olvido sino que también luchan por un significado que unifique la interpretación.

---

<sup>51</sup> El lugar prioritario que ocupa la subjetividad en nuestro presente, Beatriz Sarlo (2005) lo explica a partir de dos importantes hipótesis realizadas sobre la experiencia. Primero, Benjamin Walter denunció que la modernidad capitalista afectaba a las subjetividades hasta enmudecerlas. Después, Jacques Le Goff y Margaret Mead sostuvieron la hipótesis del cambio en la continuidad de las generaciones, es decir, que la incomunicabilidad de la experiencia no se asentaba tanto en la ausencia de ésta, como en la crisis moderna de la autoridad del pasado sobre el presente; la imposición de lo nuevo sobre lo viejo desde esa idea implícita que otorga cualidad liberadora a lo nuevo.

<sup>52</sup> La pregunta que levanta la autora es: ¿qué garantiza la memoria y la primera persona como captación de un sentido de la experiencia?

Para otros autores y otras autoras, esta continuidad entre experiencia y relato no es en realidad ni tan directa ni tan plana; porque en la relación entre experiencia y relato se produce el acto reflexivo, el acto del pensar. Así, afirma Antoinette Errante (2000:143), que la memoria no es simplemente un ejercicio de recuerdos; hay muchas formas de recordar y razones diferentes por las que deseamos o no deseamos recordar. Por otra parte, la experiencia no es todo lo que se ha vivido o se ha hecho; la experiencia sería más bien, aquello que nos ha pasado y nos ha acontecido en el devenir de nuestro vivir y nuestro hacer, lo que ha dejado huella y en donde ha habido reflexión sobre lo vivido, dice Luigina Mortari (2002). Y el relato no es tampoco toda la experiencia, no es la "transcripción" de la experiencia sino lo que queda nombrado de la experiencia. Por eso, nos dice Luisa Muraro (2007), la experiencia es siempre y al mismo tiempo, una interpretación y algo que necesita ser interpretado. La cuestión es, nos dice Diana Sartori (2007:54), que por más que llegemos a decir (a nombrar) lo que hacemos (o hemos hecho) y lo que vivimos (o hemos vivido), *"queda siempre en ello un fondo irreductible, nunca del todo reducible a la palabra o plenamente traducible en forma de conocimiento"*.

### **2.2.3. La imaginación en la comprensión de la experiencia vivida**

De la facultad de la imaginación, Hannah Arendt (1999:45) escribe: *"A diferencia de la fantasía que inventa algo, la imaginación se ocupa de la particular oscuridad del corazón humano y de la peculiar densidad que envuelve todo lo que es real. Siempre que hablamos de la 'naturaleza' y la 'esencia' de una cosa, nos referimos, de hecho, a este nudo muy íntimo de cuya existencia no podemos estar tan seguros como lo estamos de su oscuridad y su densidad. La verdadera comprensión no se cansa nunca del interminable diálogo y de los 'círculos viciosos' porque confía en que la imaginación aferrará al menos un destello de luz de la siempre inquietante verdad"*.

La imaginación nos permite distanciarnos lo suficiente de la vivencia y de los hábitos repetidos para poder nombrar la experiencia. Nos separa de aquello que se constituye en la proximidad, y en este alejamiento capturamos de manera reflexiva la diferencia, la decibilidad de la experiencia. Iniciamos este proceso de "desapego" en el acto de narrar, pues como argumenta Antoinette Errante (2000), recordar y contar son eventos, acontecimientos en sí mismos, y no sólo descripciones de eventos.

En el relato de la experiencia acontece, nos dice Chiara Zamboni (2002), la posibilidad de pensar la existencia histórica; porque un acontecimiento imprevisto es, continúa, lo que más fácilmente provoca el pensamiento. El acto de relatar es un acontecimiento y como tal, nos hace pensar. Por tanto, no hay nada de naturalista o de imitación en

el testimonio que se origina en el pensar a partir de la experiencia y hace seguimiento de su recorrido. No es un proceso en el que se reproduzca la experiencia como en un espejo. Pues, para mostrar la verdad de lo real, el camino por el que va orientándose la experiencia, el pensamiento tiene que ser productivo, ha de iluminar el recuerdo a través de actos creativos que vinculen al pasado con el presente. El relato entonces, no puede ser valorado desde la verdad o la mentira, ha de ser leído o escuchado en forma interpretativa. *“En el relato inventamos símbolos concretos, que traen consigo percepciones, afectos, lazos con las cosas. Es el modo que tiene el pensamiento de agradecer los propios vínculos, que de otro modo permanecerían en el sinsentido. El pensamiento les da la posibilidad de sentido”*. (Zamboni, Chiara, 2002:26)

Para que una experiencia tome sentido no basta con atenerse a los “hechos”, narrar los hechos, es necesario que la imaginación (los actos creativos) salgan de visita. Pero lo que encontramos en el relato biográfico no es lo racional de la realidad sino el sentido de la singularidad de la experiencia. Aquí se encuentra su valor intrínseco, la excepcionalidad de la fuente biográfica. Los relatos biográficos amplían la dimensión no oficial o la dimensión oculta en el conocimiento y comprensión del pasado, de la historia; contribución que permite reconocer la historia como experiencia vivida. Pero para acrecentar esta dimensión de la historia como experiencia vivida hay que valorar el hecho de no “atenerse a los hechos”; porque ellos, nos dice Chiara Zamboni (2002), nos vienen dados por los modelos aprobados de relación con el mundo, es decir, por los códigos simbólicos que disponemos<sup>53</sup>. Porque la experiencia, y en la experiencia a la que se refiere el recuerdo, se enlazan múltiples aspectos que nunca son reducibles al hecho visible. Son aspectos que actúan como la sombra del hecho, que percibimos como algo activo en los comportamientos cotidianos<sup>54</sup>, pero que el lenguaje del que disponemos puede cancelar, evitar o descartar.

Esta “retórica” del testimonio, sin embargo, es problemática para Beatriz Sarlo (2005). El problema de la verdad y la confianza no cuestionable en la representación de dicha verdad concedida a los testimonios, es una preocupación constante para la autora, que argumenta que los discursos de la memoria están tan impregnados de ideologías como los discursos de la historia. Pero que sin embargo, los discursos de la memoria no se someten a un control en una esfera pública separada de la subjetividad, como lo

---

<sup>53</sup>“La invitación a “atenerse a los hechos” indica un oculto chantaje de atenerse a lo que los códigos dominantes dicen que son los hechos y a no desviarse de ello so pena de caer en una ‘extrañeza’ al margen de la ruta. ‘Hechos puros’ sin embargo no existen”. (Zamboni, Chiara, 2002:25)

<sup>54</sup> Chiara Zamboni se refiere por ejemplo a los silencios embarazosos, al olvido, a la incertidumbre de una acción...

hace la historia<sup>55</sup>. Para la autora, la afirmación de esta confianza en el testimonio tiene un sentido moral cuando nos referimos a la memoria de las represión (los campos de concentración o la experiencia de la tortura, por ejemplo, en Argentina), porque se trataba de lograr la condena de los culpables, no de comprender el mundo de las víctimas. Sin embargo, cuando la memoria pasa a ser una interpretación de la historia (deja de ser sólo un hecho de memoria) cuesta concederle que se mantenga ajena al principio crítico que se ejerce sobre la historia. Cuando el relato biográfico reclama un papel principal en la comprensión del mundo, es decir, cuando la memoria “*compite con la historia y sostiene su reclamo en los privilegios de una subjetividad que sería su garante (como si pudiéramos volver a creer en alguien que simplemente dice: “digo la verdad de lo que sucedió conmigo o de lo vi que sucedía, de lo que me enteré que sucedió a mi amigo, a mi hermano”)*”, se coloca, por el ejercicio de una imaginaria autenticidad testimonial, es una especie de limbo interpretativo”. (Sarlo, Beatriz, 2005: 94)

Beatriz Sarlo muestra su preferencia por los procedimientos expositivos que implican un distanciamiento de los hechos, incorporando una perspectiva intelectual, que definen textos que buscan un conocimiento antes que un testimonio. Sin embargo, más allá de la modalidad argumentativa, que no tiene confianza en la comprensión y el saber que genera la experiencia, el testimonio sigue siendo una fuente apropiada y adecuada para llegar hasta los pensamientos que se producen allá donde se hacen (y se viven) las cosas (Mortari, Luigina, 2002). Quizás la crítica a la experiencia y al sujeto que realiza Beatriz Sarlo, no se centre únicamente en la problemática sobre la verdad, sino en la dificultad asumir que el testimonio evidencia la necesidad de un vínculo de confianza entre los seres humanos para poder fundar comunidad<sup>56</sup>.

Porque es en el reconocimiento de este vínculo de confianza en el que se sostiene el principio del diálogo sobre la historia contada (la narración). Principio de diálogo que descansa en el reconocimiento de su carácter incompleto. Y ello significa, que la narración no podría sostener una identidad ni una tradición porque su función no es el

---

<sup>55</sup> “La memoria, como se ha dicho, ‘coloniza’ el pasado y lo organiza sobre la base de las concepciones y las emociones del presente. (...) Por un lado, la narración hace sentido del pasado, pero sólo si, como señaló Arendt, la imaginación viaja, se despega de su inmediatez identitaria; todos los problemas de la experiencia (si se admite que hay experiencia) se abren en una actualidad que oscila entre afirmar la crisis de la subjetividad en un mundo mediatizado y la persistencia de la subjetividad como una especie de artesanado de resistencia”. (Sarlo, Beatriz, 2005:92)

<sup>56</sup> “El proceso de actuar y hablar puede no dejar tras sí resultados y productos finales. Sin embargo, a pesar de su intangibilidad, ese **en medio de** no es menos real que el mundo de las cosas que visiblemente tenemos en común. A esta realidad la llamamos la “trama” de las relaciones humanas, indicando con la metáfora su cualidad de algún modo intangible”. (Arendt, Hannah, 2005:212)



fortalecimiento de la identidad ni la fundación de leyendas. Más bien, este diálogo permite ver lo excluido en las narraciones dadas (narraciones identitarias).

### **2.3. El método biográfico-narrativo como práctica de indagación**

La cualidad propia del método biográfico-narrativo es que permite colocarnos ante la realidad que se desea estudiar, en el punto de convergencia entre el testimonio de un sujeto (la singularidad de una experiencia) y las formas de vida de una comunidad o un grupo (la memoria y el contexto cultural); y por tanto, nos permite conocer el modo en que los seres humanos experimentamos el mundo y hacemos el mundo.

Se puede decir, que los principios ideológicos y epistemológicos del método biográfico constituyen la crítica global al orden académico-científico positivista y estructuralista. El método biográfico-narrativo expresa, frente a las carencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables descriptivas, la dimensión emocional, la complejidad de las relaciones, la interpretación lingüística y la singularidad de cada acción. El método biográfico tiene pues, una doble intención: a) devolver la voz al sujeto; y b) reclamar, frente a los modos habituales de comprensión e investigación social que delimitan la realidad para ajustarla a un modelo previo, la visión de una sociedad dinámica que incorpore las excepciones, las contradicciones, las variaciones y las creaciones. Desde la Antropología o la Sociología, como resume Juan José Pujadas (1992), el método biográfico es concebido como una práctica de indagación que trata de investigar cómo los sujetos responden a los exigencias de la estructura social, a partir de las experiencias concretas. Es decir, el método biográfico trata de comprender la praxis sintética recíproca que gobierna la interacción entre un individuo y un sistema social. (Franco Ferrarotti, 1993)

Entiendo que el método biográfico-narrativo nos facilita no sólo buscar las relaciones causales e incorporar las variaciones y excepciones más propias -como afirma Franco Ferrarotti<sup>57</sup>- de la razón dialéctica, sino que nos ayuda a identificar el hecho mismo sin separarlo de quien lo vive, para comprender el sentido de la acción y del gesto, e incorporar nuevos significados a la misma, en un intento de no reducir la historia a lo que marca, como señala Françoise Collin (2006)<sup>58</sup>. La matización tiene sentido en este

---

<sup>57</sup> “Sólo la razón dialéctica permitirá la comprensión de un acto en su completud, la reconstrucción del proceso que hace de una conducta específica la síntesis activa de un sistema social. Sólo la razón dialéctica nos permite interpretar la objetividad de un fragmento de historia social sobre la base de la subjetividad no eliminada de una historia individual. Sólo la razón dialéctica nos da el acceso a lo universal y a lo general (sociedad) partiendo de lo individual y lo singular (un hombre determinado)”. (Franco, Ferrarotti, 1993:123)

<sup>58</sup> “Historia no de héroes y heroínas, sino de la inmensa parte de la humanidad que la cualidad de seres vencedores o vencidos, dominadores o dominados, no basta para definir”. (Collin, Françoise, 2006:123)

trabajo, porque no sólo se trata (o no especialmente se trata) de buscar explicaciones sobre cómo las relaciones políticas del poder (del sistema y su estructura) marginan y dificultan la organización autónoma del profesorado; sino también (y especialmente) conocer el sentido que tiene para las maestras y los maestros el crear y sostener una organización autónoma que les interpela (e interpela al sistema) en el campo político-pedagógico sobre la educación y la escuela desde la relación experiencia/sentido. Es decir, aportar ejemplos de las relaciones que algunas maestras y algunos maestros han establecido entre sí, con el saber pedagógico y escolar; relaciones que enraizaron en la tradición de renovación pedagógica y que hicieron posible la trayectoria del MRP.

Para el propósito de este estudio, podemos decir que el testimonio es una fuente de información privilegiada<sup>59</sup>, pues los seres humanos, como afirman Michael Connelly y Jean Clandinin (1995), somos contadores de historias y vivimos vidas relatadas; ya que, nos recuerda Carolyn Heilbrun (1988), no son las vidas las que nos sirven de modelo, sólo las historias lo hacen. En este sentido, el relato biográfico en tanto que estructura fundamental de la experiencia humana vivida y desde su cualidad holística, nos ayuda a ver que el mundo de lo humano que, frente a las descripciones de los hechos, se construye como un todo en el curso mismo de los acontecimientos o las acciones.

Por otra parte, todo relato tiene un carácter dialógico e interactivo; está conformado en el marco de una intertextualidad<sup>60</sup> y de una polifonía<sup>61</sup>. *“Quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad”* (Larrosa, Jorge, 2003:610). La escritura representa, nos explica Julia Cabaleiro (2008), un modo de elaborar la experiencia. Al escribir, sigue diciendo la autora, se crea un corpus y un código de sentido que puede ser reconocido y difundido; en este caso permite que la experiencia del MRP pueda ser escuchada y pueda ser puesta a disposición de otras

---

<sup>59</sup> Fuente de información privilegiada porque se le puede interrogar directamente y la respuesta se recibe también de una manera directa.

<sup>60</sup> *“La autointerpretación no es algo que se produce en un soliloquio, en un diálogo del yo consigo mismo, sino en un diálogo entre narrativas, en diálogo entre textos”*. (Larrosa, Jorge, 2003:618)

<sup>61</sup> *“Nuestra historia es muchas historias. (...) En primer lugar, porque nuestras historias son distintas según a quién la contamos. En segundo lugar, porque el modo como los otros nos leen en nuestras historias no siempre es idéntico al modo como nosotros nos leemos en ella. En tercer lugar, porque nuestras historias son, a menudo, contadas por otros”*. (Larrosa, Jorge, 2003:621)

maestras y maestros, haciendo posible su función mediadora, pues una historia, como indica Jerome Bruner (2000), es una experiencia vicaria. Además, *“la existencia del relato o la historia como forma es una garantía perpetua de que la humanidad siempre “irá más allá” de las versiones recibidas de la realidad”*. (Bruner, Jerome, 2000: 66)

### 2.3.1. Delimitación terminológica y características de la investigación biográfica

Juan José Pujadas (1992) sugiere comenzar distinguiendo los términos que provienen de la tradición literaria: biografía y autobiografía. La **biografía** es el relato de vida de un sujeto elaborado por otra persona, donde narrador y personaje no coinciden. La biografía suele estar narrada en tercera persona y se elabora a partir de fuentes documentales o mediante la combinación de documentos, entrevistas al biografiado y entrevistas a otras personas de su entorno. La **autobiografía** es un relato de vida (oral o escrito) contado por el propio protagonista, en la que el autor, narrador y personaje son la misma persona.

En las ciencias sociales hay un consenso terminológico en torno a la distinción hecha por Norman Denzin entre: “life story” y “life history”. El término **life story** se corresponde en castellano con “relato de vida” o “narración autobiográfica”. Es el relato que un sujeto hace de su vida o de un fragmento o fragmentos de su vida, bien por iniciativa propia o por requerimiento de algún interlocutor. Dado que se refiere a la narración de una vida, tal y como el protagonista la cuenta, puede ser publicada sin retocar para dar una mayor fuerza testimonial. El término **life history** se corresponde en castellano con “historia de vida” o “biografía”. Es el relato de vida de un sujeto elaborado por un investigador/a. Se realiza como estudio de caso, aclara Antonio Bolívar (2001), de la vida de una/s persona/s o institución. Es necesaria para su elaboración además del relato de vida, cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible, añade Juan José Pujadas (1992). En la historia de vida hay una preocupación explícita por comprender los patrones de relaciones sociales y las interacciones en las que la vida está envuelta. Si el relato de vida individualiza y personaliza, la historia de vida contextualiza y politiza. *“El primero es una narrativa de acciones, el segundo una genealogía del contexto”*. (Bolívar, Antonio, 2001:29)

Trabajar con historias de vida supone, en lo más inmediato, acompañar *“a quienes, por petición y acuerdo con quien investiga, se embarcan en contar y restaurar la memoria de etapas y de colectivos variados”*, escriben Cristina Santamarina y José Miguel Marinas (1993:12). Una historia de vida se hace a partir de los relatos que se

producen con la intención de recuperar, elaborar y transmitir la memoria, sea personal o colectiva, en relación a las formas de vida de un grupo o comunidad y en un tiempo histórico concreto. Si nuestro presente es la brecha temporal que nos permite abrir un diálogo con el pasado a través de la memoria; la historia de vida es el escenario en el que esas historias particulares pueden emerger. Espacios discursivos donde el pasado se hace presente, no como una simple descripción de acontecimientos, sino como la apropiación singular de una cultura histórica<sup>62</sup>. Es por ello que las historias de vida no preexisten al proceso de indagación; se producen en él, elaborándose conforme va avanzando la investigación y en relación a sus hallazgos y sus límites.

### 2.3.2. Características de la investigación biográfico-narrativa

Se puede afirmar entonces, que el método biográfico-narrativo hace hincapié en la búsqueda y comprensión del sentido dado a las experiencias que relatan los sujetos, en el desarrollo de este proceso y en la dimensión contextual del objeto de estudio. El método biográfico-narrativo no persigue, recuerda Juan J. Pujadas (1992), resultados generalizables y coincidentes sino más bien captar y desvelar el carácter singular del objeto de estudio. De manera que las características del método biográfico-narrativo, afirma Antonio Bolívar (2001), son características que comparte con las investigaciones cualitativas. José L. Atienza (2005) recoge dichas características en el siguiente cuadro.

CARACTERÍSTICA	Descripción de la característica
<b>Interpretativa</b>	Se interesa por los significados que son interpretados a partir de la observación y/o de la narración de los sujetos. Se pretende conocer los hechos a partir de las experiencias que de ellos tienen los sujetos.
<b>Naturalista</b>	Se trata de captar lo que sucede en los sujetos en el momento en que está sucediendo, tratando de comprender lo que les ocurre a las personas que están inmersas en la situación.
<b>Selección deliberada</b>	No se trata de una selección probabilística ni aleatoria, sino deliberada y normalmente de tamaño reducido. Como no se pretende la generalización sino la comprensión de un determinado fenómeno, lo importante en la selección es que los sujetos seleccionados puedan incrementar esa selección.
<b>Diseño flexible</b>	El diseño se adapta a las condiciones cambiantes del proceso investigador, a lo largo del cual pueden remodelarse los instrumentos y seleccionarse los sujetos.
<b>Observación directa</b>	El proceso de investigación suele emplear gran cantidad de tiempo en los escenarios naturales, con un contacto directo con los participantes.
<b>El "yo" como medio</b>	La observación, más que intentar ser imparcial, se realiza desde un marco de referencia personal, que es el que vincula al sujeto con la situación y le da sentido.

<sup>62</sup> "La historia de vida como historia particular es fundamentalmente la comunicación de una sabiduría práctica, de un saber de vida y de experiencia". (Santamarina, Cristina y Marinas, José M., 1999:261)

<b>Atención a lo particular</b>	No se pretende transformar los hechos particulares en enunciados generales. La investigación se dirige a situaciones particulares, individuos o eventos en su singularidad.
---------------------------------	---

### 2.3.3. Instrumentos de recogida de información

Es necesario considerar que en el proceso de la investigación biográfico-narrativa se está intentando continuamente dar cuenta de una diversidad de niveles en los que se desarrolla el estudio. Para quien investiga explican Michale Connelly y Jean Clandinin (1995:22), esto es parte de la complejidad de la narrativa *"porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginario y, por lo tanto, implica recontar historias e intentar revivirlas. Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias"*.

Una de las dificultades a las que se enfrenta la investigadora es conseguir captar y describir relatos en las acciones cotidianas de los sujetos informantes. Tarea que se complica en la medida que se van contando y re-contando historias, aunque, afirman Michael Connelly y Jean Clandinin (1995), es en este proceso, que se re-establecen y se reajustan los horizontes temporales, culturales y sociales. Además, la investigación se enmaraña si tenemos en cuenta que quien investiga acaba formando parte del proceso; de tal manera la narración del participante y de la investigadora se fundan en el desarrollo de la indagación, dando lugar a una construcción y re-construcción de un relato común, compartido.

Esta construcción y re-construcción, que es en sí la lectura interpretativa se produce en el mismo proceso de recogida de datos, es intrínseca a dicho proceso. Los datos son recogidos en distintas formas y con diversos instrumentos y estrategias; esta diversidad en los métodos de recogida de datos es posible por el trabajo colaborativo que se da entre quien investiga y el sujeto participante. Por ello, a pesar de que las fuentes orales (entrevistas, conversaciones...) son las más importantes de la investigación biográfico-narrativa, no se pueden excluir otras fuentes de información ni tampoco, otros instrumentos y estrategias en la recogida de datos; pues como señalan Michael Connelly y Jean Clandinin (1995:23), *"el sentido de totalidad [de una historia de vida] es algo construido gracias a una fuente de datos rica y elaborada de forma que enfoque las particularidades concretas de la vida a partir de las que puedan crearse relatos poderosos"*.

A continuación presento un cuadro que recoge y describe los principales instrumentos de recogida de información que señalan diferentes autores: Juan José Pujadas (1992),

F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin (1995), Antonio Bolívar (2001, y Daniel Bertaux (1993), entre otros.

#### ***Instrumentos para la recogida de datos***

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>Descripción del instrumento</b>
<b>Entrevista</b>	Las entrevistas son el principal instrumento para obtener los relatos o testimonios; a partir de ellas podemos escuchar la voz y recoger los testimonios de los sujetos protagonistas. En la investigación biográfico-narrativa la entrevista ha de ser no estructurada, abierta. Las transcripciones de las entrevistas realizadas facilitan las discusiones y la interpelación entre participante e investigador/a, de tal manera que las entrevistas se convierten en parte del continuo registro de la investigación.
<b>Notas campo</b>	Una herramienta de trabajo importante es la recogida de notas a partir de la observación participativa en el escenario práctico compartido. Estas notas son un registro activo, es decir, una reconstrucción activa de los hechos más que un registro pasivo/descriptivo.
<b>Escritos autobiográficos</b>	Escritos en los que los sujetos escriben sobre sus historias personales y profesionales, sus deseos, sus intereses... A diferencia de los diarios describen un contexto global de la vida.
<b>Diarios</b>	Recogen fragmentos de experiencias. En él, el sujeto registra observaciones e interpreta sus prácticas al mismo tiempo. Si nos referimos al diario del investigador, éste refleja el proceso de la investigación.
<b>Fotografías y vídeos</b>	Conjunto de materiales que recogen y estimulan los recuerdos de las experiencias del sujeto.
<b>Documentos públicos (orales y escritos)</b>	Conjunto de materiales y entrevistas que contextualizan el testimonio del sujeto.
<b>Cartas</b>	Las cartas entre participantes e investigador es un diálogo escrito particularmente importante en la investigación colaborativa.

#### **2.3.4. Criterios de credibilidad en la investigación biográfico-narrativa**

En la investigación biográfico-narrativa, como en las investigaciones cualitativas, los problemas metodológicos básicos a los que nos enfrentamos son: la generalización, la validez y la fiabilidad. Sin embargo, Michael Connelly y Jean Clandinin (1995), afirman la necesidad de que en la investigación narrativa se confíe en criterios distintos, pues es importante, dicen, no confundir ni pretender incluir en el lenguaje de la investigación narrativa un lenguaje creado para otras formas de investigación. Proponen, como criterios más ajustados a la realidad de la investigación biográfico-narrativa: la transferibilidad<sup>63</sup>, la claridad y la verosimilitud.

<sup>63</sup> “Comprobación de la medida o grado en que los resultados de una investigación dada, esto es, llevada a cabo en un contexto dado, pueden aplicarse a otro contexto, partiendo del hecho de que esta aplicabilidad será siempre relativa. De este modo, más que los resultados, lo que podrían aplicarse serían los instrumentos, los modos de análisis de los datos obtenidos y su pertenencia para la obtención e interpretación de informaciones descriptivas de determinado orden, que producirán en cada caso, en

Teniendo en cuenta estos criterios hay que considerar los elementos que forman parte del proceso de indagación: la diversidad de las fuentes de información utilizadas; el carácter abierto de los instrumentos empleados en la recogida de la información, es decir, si se orientan teniendo en cuenta la pluralidad, la diversidad y la singularidad; y finalmente el papel del propio sujeto investigador. Y para ello, lo que propone Antonio Bolívar (2001) es hacer una triangulación sistemática de los datos y métodos.

#### **Triangulación datos y métodos**

<b>TRIANGULACIÓN</b>	<b>Descripción de la triangulación</b>
<b>Perspectivas</b>	Confronta y complementa: <b>a)</b> las aportaciones personales de las entrevistas con las aportaciones formales-oficiales de los documentos. La dimensión formal-oficial es un referente para establecer la línea de base histórica y cronológica; la dimensión personal informa de la memoria institucional y sus reelaboraciones personales y grupales, <b>b)</b> las aportaciones individuales de cada informante con las aportaciones del grupo <b>c)</b> la información recogida que es multidimensional y variada.
<b>Métodos recogida información</b>	Es necesario emplear diversas técnicas de recogida de información para llegar a captar la riqueza y la variedad de la realidad empírica: entrevistas en grupo, entrevistas abiertas, entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de documentos...
<b>Análisis de contenido</b>	La utilización de fuentes diversas y las características diferentes de la información exigen una triangulación de las técnicas de análisis de contenido: saturación de información, relatos cruzados, divergencias, olvidos y silencios, contextualización de los relatos.
<b>Interpretación información</b>	Diálogo entre participantes e investigador/a para la negociación y el consenso sobre el informe final o historia de vida. El relato final elaborado es fruto de la interacción entre los/as participantes y el investigador/a, por ello es conveniente devolver el relato realizado para que lo modifiquen, maticen o reinterpreten. Es una forma de consensuar y validar la historia de vida.

#### **2.3.5. Distintos diseños de investigación en el método biográfico-narrativo**

Antonio Bolívar (2001) nos explica que en la mayoría de situaciones y de contextos, la investigación narrativa se configura como un "estudio de caso", individual o grupal. La define como un estudio de caso porque este término remite, afirma, a la elección del objeto a estudiar y no a la opción metodológica. "Lo que hace que la investigación biográfico-narrativa se configure como estudio de caso es que ambas pretenden comprender y desvelar el 'carácter singular' del objeto de estudio" (p. 260). El autor explica las similitudes entre los tipos de estudios de casos y los distintos diseños de historia de vida propuesto por Juan José Pujadas (1992).

---

*cada contexto, resultados posiblemente diferentes, aunque congruentes de algún modo con los de los demás". (Atienza, Jose Luis, 2005:26)*

**Relación entre los tipos de investigación biográfica y entre los tipos de estudios de caso**

<b>Investigación biográfica</b>	<b>Estudio de casos</b>	<b>Interés del estudio</b>
Relato biográfico único	Estudio de caso único	<p><b>Relato biográfico único:</b> relato autobiográfico, hecho por un investigador/a mediante entrevistas sucesivas. El objetivo es recoger el testimonio de un sujeto, en el que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia.</p> <p><b>Estudio de caso único:</b> se trata de comprender mejor un caso particular, acumulando conocimiento sobre él, sin pretender ilustrar un problema más general</p>
Relato biográfico cruzado	Estudio de caso colectivo	<p><b>Relato biográfico cruzado:</b> hace converger los relatos de experiencias personales hacia un punto central de interés, hacia un tema común del que todos los sujetos han sido a la vez protagonistas y observadores externos. Procedimiento que se inscribe en un deseo de visión holística; se basa en el distanciamiento de cada relato singular a través del contraste de cada uno de ellos en relación a los demás, dentro de un mismo medio social.</p> <p><b>Estudio de caso colectivo:</b> estudio de un conjunto de sujetos o grupos para investigar un fenómeno, una población o unas condiciones generales.</p>
Relato múltiple paralelo	Estudio de caso instrumental	<p><b>Relato biográfico paralelo:</b> procedimiento que utiliza los relatos biográficos en el estudio de unidades sociales amplias. La acumulación de una muestra amplia de relatos biográficos ofrece la posibilidad de hacer comparaciones, categorizaciones, establecer hipótesis teóricas y validarlas mediante acumulación de evidencias, establecer generalizaciones sobre un determinado ámbito de conocimiento.</p> <p><b>Estudio de caso instrumental:</b> trata de estudiar algo general mediante un caso particular, por lo que éste se pone al servicio de ilustrar dicho interés general.</p>

Para hacer la Historia de Vida del MRP voy a emplear los relatos cruzados como diseño de investigación. Es a partir de los relatos singulares y la memoria institucional (análisis de documentos), que voy a ir cruzando las voces y los datos para elaborar el nuevo relato (historia de vida). Este método de análisis e interpretación de contenido se inicia con la búsqueda de saturación informativa. Los relatos cruzados van a hacer emerger los temas relevantes, pero también los puntos negros y las divergencias; y la saturación de la información se va a dar cuando al cruzar la información de los distintos relatos



dejan de aparecer dimensiones nuevas y se comienza a dar lugar a la repetición<sup>64</sup>. Por otra parte, los relatos cruzados generan un “sistema polifónico”<sup>65</sup> que nos explican a varias voces una misma historia. Los distintos relatos se combinan y articulan, al mismo tiempo, las perspectivas diferentes que se tienen posibilitando la comprensión de los acontecimientos y la cultura que los envuelve.

El diseño de los relatos cruzados nos permite un distanciamiento relativo respecto de los relatos recogidos, facilitando la comprensión y la reconstrucción de un relato final que muestre de una manera multidimensional y compleja la realidad empírica sobre la que se pretende abrir una reflexión.

¿Qué significa o qué decisiones prácticas implica la técnica de los relatos cruzados? Teniendo en cuenta que cada quien tiene una percepción y experiencia diversa respecto a la experiencia colectiva en función de las situaciones que ha vivido dentro ella y las posiciones que ha ocupado, el relato que se elabora de la historia común incorpora, necesariamente, versiones parciales (y singulares) de esa historia. Los relatos se cruzan para recomponer una historia común a partir de las diferentes versiones parciales; pero no se cruzan en función de una re-composición que junta o separa, que añade o quita “pedacitos” de esa historia partiendo de un criterio metodológico basado en la búsqueda de la convergencia-divergencia. Los relatos se cruzan en un acto de interpretación, donde se busca un hilo conductor y donde se intenta captar el sentido de la historia en su complejidad y en su globalidad. Ello implica, que antes de seleccionar a los y las informantes habría que reconocer las diferencias implícitas en las características del vínculo singular que cada quien establece con el MRP, así como las diferencias implícitas entre los informantes que se vinculan, a su vez, directamente con el modo en que se experimenta la práctica de la organización permanente. Diferencias en las que se funda la disparidad de las experiencias. En este sentido, las diferencias que resalto como relevantes para el trabajo que me propongo hacer son:

- a) La diferencia sexual: ¿qué resaltan las maestras de su vínculo con el MRP y de la cultura de la renovación pedagógica? ¿qué resaltan los maestros?
- b) La diferencia generacional: ¿cómo se experimenta el vínculo con el MRP y la práctica de la organización permanente, las maestras/os que se incorporan a esta experiencia social en momentos diferentes de su trayectoria?

---

<sup>64</sup> “Esta convergencia produce, ella misma, un cierto efecto de saturación, pues nos permite aislar las características irreductibles de la subjetividad humana de los elementos comunes y presuntamente estructurales, que nos dan cuenta de un fenómeno social complejo”. (Pujadas, Juan José, 1992: 57)

<sup>65</sup> Juan José Pujadas (1992), Antonio Bolívar (2001), Jose Luis Atienza (2005).

- c) La diferencia en el "tipo" de vínculo: ¿qué resaltan de esta experiencia social las maestras y los maestros según su grado de implicación en la vida de la organización permanente?
- d) La diferencia en la duración del vínculo: ¿qué relevancia tiene la trayectoria del MRP y su posibilidad o cierre de continuidad para las maestras/os que se han desvinculado y para aquellas/os que siguen vinculados y sosteniendo la organización permanente?

**CAPÍTULO 3: DEL MÉTODO AL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: EL TRABAJO DE CAMPO**

---

**1. El contexto de la investigación**

- 1.1. Propósitos del estudio
- 1.2. El objeto de investigación
- 1.3. Algunos apuntes iniciales

**2. Diseño de la investigación**

- 2.1. Esquema metodológico

**3. Proceso de la investigación**

- 3.1. De la pregunta de investigación a la exploración inicial. Práctica y decisiones
- 3.2. De la selección de informantes a las entrevistas abiertas. La inmersión en el trabajo de campo
- 3.3. Del análisis de información a la elaboración del esquema de la historia de vida
- 3.4. De la elaboración de la historia de vida a la negociación del informe

## **DISEÑO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN**

---

*“Al concebir y planificar un estudio investigacional en el ámbito de las ciencias humanas, se debe articular el contexto, puesto que el contexto plantea algunas limitaciones a la aplicabilidad y aceptabilidad general de los procedimientos metodológicos. Hablando en términos prácticos, el investigador tiene que ser creativo para encontrar enfoques y procedimientos que se adecuen a este proyecto en particular y a este investigador en concreto ” (Van Manen, Max, 2003:179)*

### **1. El contexto de la investigación**

Trabajar a partir de la experiencia de las maestras y los maestros que mantienen o han mantenido un **vínculo militante** con el MRP del País Valencià – Gonçal Anaya-, ha sido el procedimiento metodológico que he elegido para estudiar esta experiencia social. La idea de vínculo militante indica un vínculo encarnado. Un vínculo mantenido entre sí, por estas maestras y maestros y, en relación al proyecto pedagógico y político de la renovación pedagógica. Vínculo que ha posibilitado la conjunción de un movimiento autónomo durante algo más de tres décadas. Hablar del “vínculo militante” implica conjugar en la experiencia singular de cada quien, la significación de la práctica de la renovación pedagógica organizada; cuya principal característica es intentar explicar y explicar-se críticamente la realidad educativa y escolar, para buscar alternativas y generar prácticas transformadoras. Desde sus inicios<sup>66</sup> se ha constituido como espacio para la formación autónoma del profesorado y como espacio político para articular la voz crítica de la escuela.

En mi proceso de vinculación al MRP y en la vida cotidiana de la práctica organizada de renovación pedagógica, lo que he ido percibiendo es que cada quien alimenta y hace posible, a través del vínculo propio que establece, la presencia y la acción de este sujeto colectivo (MRP); y a su vez, éste se vive y se recrea como espacio real y simbólico desde donde significar el sentido de la educación, la escuela, del enseñar (y del aprender). Esta experiencia social sintetiza un consistente y duradero sentido de pertenencia; el placer de decir y saborear un “nosotros/as”, es decir, la creación de unas relaciones comunitarias que “nos” identifican como mediadores de un legado y, protagonistas del cambio educativo y la transformación de la escuela.

---

<sup>66</sup> Aunque la constitución de la entidad jurídica de este movimiento de maestras y maestros se produce realmente en 1984, se reconoce en los escritos y en la oralidad de los testimonios como MRP el inicio de las Escuelas de Verano. La primera Escuela de Verano del País Valencià tuvo lugar en julio de 1976.

### **1.1. Propósitos del estudio**

El propósito fundamental de este estudio es comprender la experiencia social del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-. Comprender de una manera holística la trayectoria de vida de este movimiento de maestras y maestros. Por ello, no se trata tanto de hacer una reconstrucción histórica de las prácticas discursivas de este colectivo, como de recuperarlas sin dejar caer la vida, sin desarraigarlas de quien las produce en las condiciones singulares en las que lo hace. Buscar la unión entre lo vivo y lo viviente y llegar hasta los pensamientos que se producen allí donde se hacen las cosas, sugiere Luigina Mortari (2002); para llegar a la autenticidad, al hilo vehicular que nos conecta con el sentido profundo de lo que hacemos y decimos, de lo que padecemos, de lo que arriesgamos, de los que distinguimos y de lo que creamos. Se trataría, como dice Luigina Mortari (2002), de intentar poner orden en la experiencia acompañándose de quienes están comprometidas/os en las prácticas que constituyen los espacios de conformación de los saberes experienciales.

Por ello, en este estudio voy a tratar de:

- a) Significar la experiencia social del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya- desde su componente existencial y mudable. Es decir, desde el conjunto de las singularidades que la encarnan y desde la experiencia de sentido que introduce el acontecimiento.
- b) Destacar en esta experiencia social, los elementos constitutivos de la propuesta de formación docente y de creación pedagógica basada en el desarrollo del conocimiento compartido, de la cooperación, de la reflexión colectiva y de la deliberación.
- c) Reconstruir la trayectoria de vida de esta experiencia social con el propósito, también, de dar reconocimiento público a una práctica política de renovación pedagógica en la que se han formado muchas y muchos docentes del País Valenciano.

### **1.2. El objeto de estudio**

Creo que una experiencia social como la del MRP, es decir, la experiencia colectiva de un grupo de maestras/os que están decididos a mejorar su práctica pedagógica y a cambiar la pedagogía de la escuela desde el orden de la solidaridad y la libertad, y desde la idea de que la escuela es una pieza clave (privilegiada y ejemplificadora) en el cambio de la sociedad, es una experiencia que merece la pena ser pensada. Su larga trayectoria (algo más de tres décadas) muestra la solidez de un proyecto y el sentido vivo y profundo que tiene en aquellas/os que lo sostienen. Cuando pienso en

el MRP, pienso en las maestras y maestros de todos los niveles educativos (de infantil a la universidad), que al finalizar sus tareas docentes se encuentran para organizar seminarios y cursos o para realizar materiales curriculares y publicaciones diversas. Son maestras y maestros que investigan dentro y fuera de las paredes de sus aulas, que tienen conciencia de la necesidad de vincular la reflexión didáctica con el análisis del entorno social; que desarrollan su pensamiento pedagógico y político al mismo tiempo que se enfrentan a los problemas cotidianos y reales de la escuela; y que inventan prácticas diversas para la proyección social de su trabajo reflexivo. Cuando pienso en el MRP, pienso en un lugar vivo para hacer política. Es decir, un lugar vivo para pensar la educación y la escuela desde dentro y desde abajo. Un lugar vivo para generar un saber pedagógico nacido de la experiencia y en consonancia con las posibilidades y los límites de una realidad que cambia. Un lugar vivo desde donde decir la escuela que se quiere y la escuela que se hace.

Percibo, sin embargo, que la vida, el deseo y el conflicto que mueve la práctica política de esta organización permanente, también en tiempos de crisis (reducción del espacio y visibilidad social), no se recoge en la práctica discursiva que este sujeto colectivo proyecta o en la que es proyectado, pues tiende a mostrar un sujeto unitario y compacto con un modelo de acción reivindicativo que mantiene un cuerpo a cuerpo con el poder establecido. Es decir, un sujeto que se mueve dentro de la política de la representación y desde el discurso de la afirmación de una identidad; velando la calidad relacional constitutiva de la organización en la que se desarrolla la acción política y pedagógica. Así, desde esta lógica discursiva parece relegarse la consideración de que el maestro y la maestra es alguien a quien le pasan cosas con lo que hace mientras está comprometido en la actividad de la renovación pedagógica; que pone en juego, cada vez, su sentido de la renovación pedagógica y el sentido del mundo. Del mismo modo se sobrepasa desde esta lógica, que el MRP como sujeto colectivo que piensa, habla y actúa, y como sujeto mediador de un pensamiento pedagógico que recoge la tradición de la renovación pedagógica, sólo es (existe) en la medida que alguien lo sostiene.

La vida del MRP, entonces, no sólo está sujeta a los envites de la política del poder (macro-política), sino, y de manera especial, a las singularidades que lo sostienen y al modo en que éstas toman decisiones (actúan) a partir de las condiciones de posibilidad que encuentran o que se arriesgan a abrir en cada presente. Por ello, pienso que la trayectoria de vida del MRP y la práctica de la renovación pedagógica, pueden pensarse (y comprenderse) como una experiencia de sentido. Un lugar vivo

para hacer política, un lugar desde donde significar la experiencia de ser y saber-se maestro o maestra en el mundo.

Al hablar del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya- me estoy refiriendo a:

- a) Una formación histórica que tiene una larga trayectoria de vida. En este trabajo se va a estudiar el período que abarca los primeros 25 años: de 1976 a 2001.
- b) Un movimiento con un modelo organizativo reticular.
- c) Un sujeto colectivo que sitúa su acción en el terreno de la producción simbólica.

Para poder dar cuenta de esta realidad voy a distinguir dos elementos de observación e interrogación:

- La forma permanente que sostiene la existencia del movimiento (organización permanente).
- Las prácticas de proyección y visibilidad del sujeto colectivo MRP (actividades formativas y producción simbólica).

En relación con ello las preguntas que me hago en torno al objeto de estudio son:

**¿Quiénes fundan esa comunidad que es reconocida y se reconoce como MRP? ¿Qué práctica política sustenta este tejido de relaciones? ¿Qué práctica política posibilita o no mantener abierta la vía de interrogación simbólica? ¿Qué significa para estas maestras/os estar organizados en un espacio como el MRP? ¿Qué significa para ellas y ellos sostener este espacio social? ¿Qué han aprendido, enseñando e intercambiado? ¿Cuáles son las dificultades por las que ha atravesado esta organización permanente? ¿Cuáles son las dificultades propias de la vida organizada? ¿Qué es y ha sido el MRP para estas maestras/os desde una perspectiva formativa?**

### **1.3. El problema de investigación**

Después de más de tres décadas de existencia de esta experiencia social, el MRP se enfrenta a un futuro incierto. El presente trae consigo la realidad de una crisis que abre la fractura sobre dos cuestiones importantes y vitales para las cuales no parece haber una vía práctica de expresión ni de solución que no provoque distanciamiento. El MRP se enfrenta hoy a la cuestión de la perdurabilidad, por un lado, y a la cuestión de la continuidad, por otro lado.

La **cuestión de la perdurabilidad** se relaciona de manera especial con el "legado" y su transmisión. Es decir, cómo poner en el mundo el bagaje experiencial y cultural que se ha ido elaborando y sedimentando durante estas décadas. A quién pasar el testigo,

es la pregunta. Porque este bagaje es un saber pedagógico-político muy ligado a la experiencia, y para hacerlo vivir y crecer es necesario que enraice en alguien, en un sujeto (singular o colectivo). Para que el saber de la renovación pedagógica se haga cultura viva, es decir, para que vaya más allá de un conjunto de materiales didácticos o de un conjunto de textos de reflexión político-pedagógica y para que la práctica de la renovación pedagógica no se reifique en un conjunto de normas y reglas, se precisa que alguien lo haga suyo y haga vivir a través de sí esta tradición.

Esta cuestión muestra en el presente una de las caras de la crisis de esta experiencia social, pues el MRP lleva casi una década experimentando su envejecimiento. Es decir, las generaciones más jóvenes de maestras y maestros no son visibles en el presente de esta experiencia. No están dentro, no la sostienen. Y al mismo tiempo cada vez más es difícil para ellas saber de su existencia y saber de su aportación histórica a los cambios vividos en la escuela y en la educación. La realidad que vive el MRP no se reduce sólo a enfrentar la debilidad de la voz pública; tiene también que enfrentar el olvido social.

La **cuestión de la continuidad** se relaciona con la voluntad de seguir manteniendo la existencia de esta experiencia social. Es decir, la voluntad de mantener abiertas las vías organizativas para las actividades formativas, las actividades de investigación y reflexión y las actividades de proyección social. La crisis que el presente muestra ante esta cuestión se refiere a la reducción del espacio organizado, al empequeñecimiento del espacio político, es decir, al de-crecimiento del MRP.

En la última década, el MRP no sólo ha envejecido; también ha empequeñecido. Así, la desvinculación o el distanciamiento en relación a la práctica activa del movimiento, ha puesto en evidencia el desequilibrio entre los ámbitos históricos de intervención del MRP, y la capacidad del mismo para sostener y dar respuesta a toda esa actividad. Desde la organización de la Escuela de Verano a la elaboración de materiales. Desde la coordinación de las tareas y debates con la Federación de MRPs del País Valencià y la Confederación Estatal de MRPs a la participación en plataformas sociales como la Plataforma per l'Escola Pública. Desde la actividad reflexiva de los seminarios a la organización de actividades diversas de formación del profesorado. Desde las tareas burocráticas y administrativas propias del movimiento a la toma de posición pública en los grandes debates sobre educación.

Ambos hechos muestran el conflicto que vive (y se vive en) un movimiento que tiene algo más de tres décadas, que nació en otro momento histórico y que sigue presente en el mundo actual. Probablemente, estas cuestiones de la perdurabilidad y de la



continuidad siempre han estado presentes, pues son aspectos intrínsecos al devenir de toda experiencia social. Sin embargo, es ahora cuando se presentan en una forma más crítica que creativa, cuando se viven como un obstáculo y un impedimento, cuando se siente un cierto desfallecimiento.

Es evidente que en el contexto socio-histórico que vivimos y en las políticas neoliberales en las que estamos inmersos no se favorece, más bien se obstaculizan y se niegan, la continuidad de este "modelo" de experiencias sociales. Pero también es cierto que en la trayectoria de este movimiento, de una manera más o menos consciente, se ha ido incidiendo de algún modo en estas cuestiones. Es decir, a lo largo de estos años se ha ido respondiendo a las preguntas: qué queremos hacer, para qué los queremos hacer, cómo y con quién.

La intención de este trabajo de investigación es interrogar a esta experiencia social para desvelar, reconocer y nombrar las formas prácticas en que ha ido respondiendo a estas preguntas en su trayectoria de vida. Para ello, hay que acudir al pasado, a la memoria y elaborar la historia de vida de este movimiento. Porque no se puede pensar el futuro de esta experiencia social sin preguntarse cómo abrir, en el mundo actual, el lugar para la política de la renovación pedagógica. Qué sentido tiene hoy la práctica de la renovación pedagógica organizada. Sin preguntarse qué nos enseña la historia, el pasado sobre quién es el MRP, y sin preguntarse qué queremos aprender para seguir abriendo el presente y el futuro.

En relación con ello las preguntas que me hago en torno al problema de investigación son:

**¿Cómo hacer vivir en el presente el legado del MRP? ¿Qué prácticas favorecen abrir una iniciativa nueva por parte de quienes acogen este legado? ¿Cuáles serían los procesos creativos que están y han estado presente en la trayectoria del MRP y que no han perdido sentido? ¿Es posible pensar que estos procesos sostienen una práctica política que no ha sido visibilizada en el discurso de la renovación pedagógica? ¿Qué podríamos descubrir en la trayectoria de vida del MRP sobre estas preguntas? ¿Cómo hacer el relato de esta trayectoria de vida? ¿Qué se podría ver y nombrar de nuevo o como nuevo de este proceso?**

#### 1.4. Algunos apuntes iniciales

Me planteé la posibilidad de hacer esta investigación algún tiempo después de darse mi acercamiento y vínculo activo a esta experiencia social. Tenía una razón bastante sencilla; me encontraba inmersa en un mundo y en una práctica política que deseaba conocer y comprender con mayor profundidad. No era demasiado sencillo moverse entre este entramado de relaciones (singulares-colectivas, internas-externas) y en este universo conceptual y procedimental de la renovación pedagógica. Y lo que percibía era que no se trataba sólo de tener mayor conocimiento de ello, no se trataba sólo de estudiar y de leer; la cuestión radical residía en aprender a apreciar y a vivir un vínculo singular y propio que se fundaba en el marco de una organización autónoma.

En un primer momento, las preguntas que iba definiendo cambiaban con bastante facilidad, en la medida, supongo, en que iba adentrándome y haciéndome partícipe de la vida de la organización permanente. En este primer momento, la idea de este trabajo era hacer un estudio histórico del MRP intentando mostrar la evolución teórica del movimiento en relación con la evolución de la teoría de la pedagogía crítica en nuestro país. Pero mientras me proponía delimitar esta idea inicial, me iba seduciendo la posibilidad de intentar comprender la complejidad que entrañaba sostener una organización autónoma como el MRP; la relación que se establecía entre el proyecto pedagógico-político y las prácticas organizativas. De mi primera preocupación por ver y enunciar la teoría que estas maestras y maestros iban construyendo en torno al saber escolar, al compromiso social y pedagógico del docente, a la democratización de los centros y a la formación del profesorado; el deseo iba deslizándose hacia la búsqueda del sentido que tenía para las distintas singularidades esta organización autónoma. **No me interesaba tanto explicar qué era o qué hacía un MRP como intentar mostrar quién era.** Quién era este actor/sujeto social y cómo iba evolucionando en el tiempo, en la trayectoria de su vida.

Había leído el trabajo de Paul Thompson (1988) y también el texto de Roland Fraser (1996), ambos trabajaron sobre la historia de su propia familia a partir de los testimonios de los sirvientes que habían trabajado en ellas. Consideré que estos trabajos podían ser un ejemplo para hacer un proyecto que coincidiese más con mi deseo y la pregunta que iba creciendo en mí. Tenía certeza que era interesante trabajar la idea de describir la casa, es decir, de delimitar qué era un MRP a partir de sus prácticas discursivas; sin embargo, comenzó a parecerme mucho más interesante preguntarme por aquello que se daba, se vivía, sucedía en el interior de esa casa, y hacerlo con la mirada del pasado. Pues era consciente que esta casa estaba en permanente construcción, que el presente siempre era móvil e incierto y que el modo en que iba

asumiéndose esa incertidumbre en cada momento era mucho más interesante que los resultados visibles del proceso. Vivía además, uno de los momentos más críticos y conflictivos del MRP; lo que se creía y decía ser y, lo que se quería y pretendía hacer, encontraba cada vez más obstáculos y contradicciones en la realidad cotidiana. Entendía que la cuestión relevante no era “¿cómo hemos llegados hasta aquí?”, sino la posibilidad de ver en la propia trayectoria claves que ayudasen a comprender el propio presente y a intervenir en él. Ángela Davis<sup>67</sup> expresa esta inquietud del siguiente modo: *“la mayor dificultad de una militante es la de saber dar respuestas adecuadas a las necesidades del momento y hacerlo de forma que la luz que se pretende proyectar sobre el presente sea capaz de iluminar el futuro”*. Ordenar la experiencia, no tanto la propia y singular como la colectiva (la experiencia del MRP), podía hacer que el presente se viviese y se sintiese más desde los aspectos creativos que desde los aspectos paralizadores. Algo que puede resultar relevante para abrirse nuevas preguntas acerca de las cuestiones sobre la perdurabilidad y continuidad.

Sabía que entraña riesgos investigar una realidad de la cual se participa y en la que se encuentra inmersa la investigadora. No sólo tenía que enfrentar la cuestión de la neutralidad, que en el marco de la investigación cualitativa se refiere a autenticificar que los resultados de una investigación provienen de los sujetos que participan de ella y no de los investigadores, es decir que no responden a intereses implícitos de éstos ni a su voluntad de hacer coincidir (inconscientemente) los resultados con las hipótesis previas<sup>68</sup>. Tenía que evitar también caer en una parcialidad que fuera tendenciosa y polémica. Aunque siempre contar una historia sobre el MRP entrañará la parcialidad, pues es una historia posible en otras también posibles; el problema real que enfrentaba trataba de mi capacidad para separarme y distanciarme de la propia historia en el MRP para escuchar, atender y ser capaz de acoger la de los otros y las otras.

Y este es un proceso costoso (y a veces frustrante), que requiere de madurez, es decir, de aprender, como investigadora, a crecer en y desde él. Me parece que las palabras de Roland Fraser (1996:138) son muy clarificadoras del problema que intento expresar: *“Descubrí que aún vivían muchos de los sirvientes que habían trabajado en la casa señorial donde me había criado. (...) Descubrir cómo había sido en verdad la vida en*

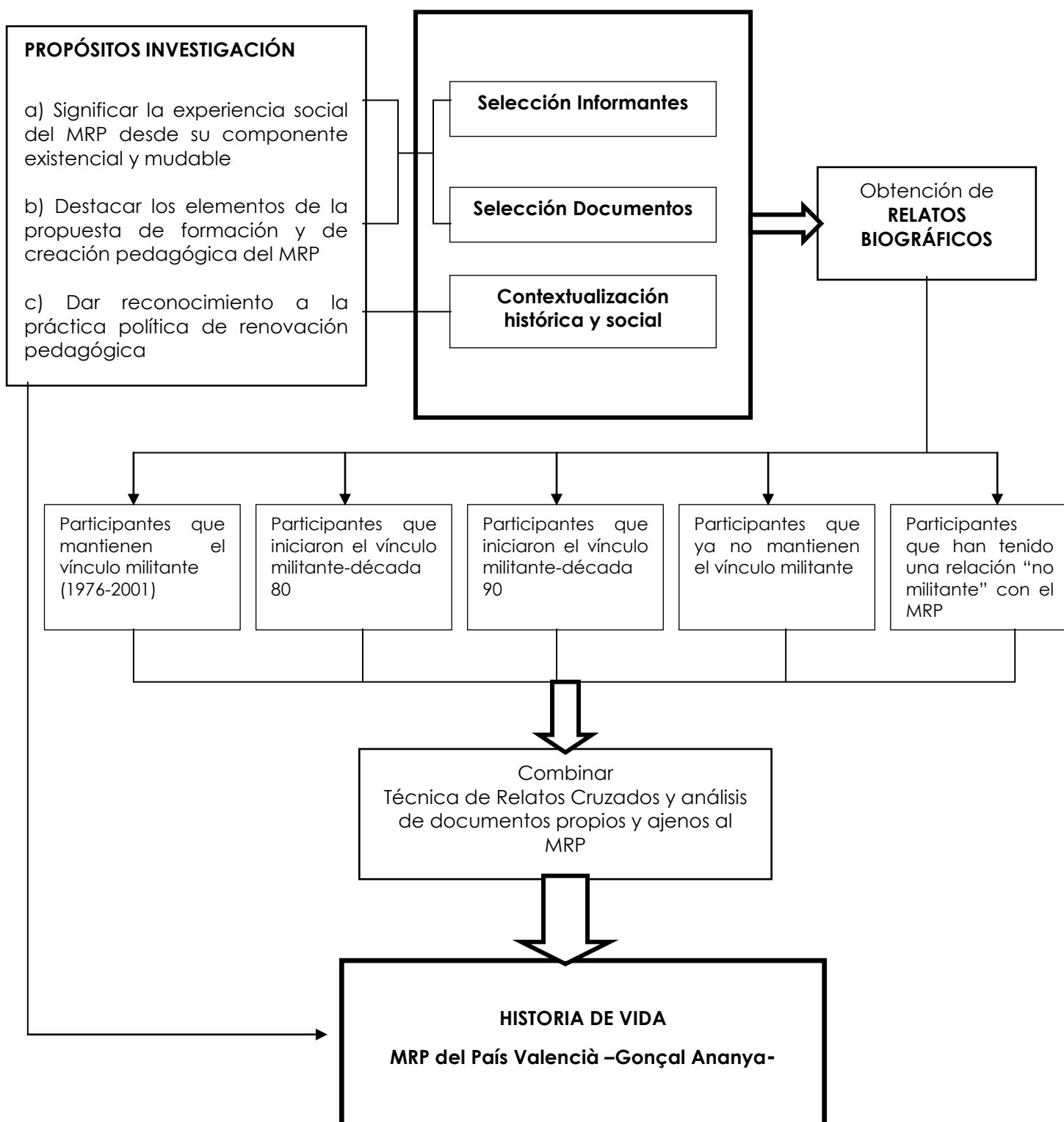
---

<sup>67</sup> Citada por Teresa de Lauretis, (2000: 291).

<sup>68</sup> *“Para las investigaciones sociocrítica y constructivista, la neutralidad no es una cuestión de objetividad, sino de lo que los teóricos de este ámbito denominan confirmabilidad, que es una suerte de característica regulativa fundada en criterios intersubjetivos de racionalidad, criterios que permiten detectar y, por lo tanto, tener en cuenta a la hora de establecer conclusiones, las implicaciones distorsionadoras de los componentes ideológicos, míticos, emotivos, de los investigadores. (...) Dicho de otro modo, la neutralidad es, en último término, imposible, o, al menos, no es enteramente demostrable, no puede ser del todo garantizada, controlada”*. (Atienza, Jose Luis, 2005:28-29)

*aquella casa y de ese modo destruir los mitos incapacitadores que estaba seguro de haber creado desde entonces en torno a mi infancia. Que las cosas salieran algo distintamente de lo que yo me había imaginado, y que tardaría todavía veinte años más antes de saber qué hacer con estas entrevistas, puede apreciarse en mi libro”.*

## 2. Diseño de la investigación



## 2.1. Esquema metodológico

<b>CRONOLOGÍA<sup>69</sup></b>	<b>TRABAJO DE CAMPO</b>		<b>TRABAJO DE ANÁLISIS</b>
<b>FASE I</b>	<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	
<b>Noviembre 2001</b>	Exploración Inicial	Grupos de trabajo Selección de documentos Participación-observación de la vida organizada	Contrastación propuesta de investigación Identificación de informantes Identificación de documentos relevantes Identificación de temas emergentes
<b>FASE II</b>	<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	
<b>Febrero 2003 - Julio 2004</b>	Selección Informantes Recogida de Información	Entrevistas Abiertas Búsqueda y análisis de documentos Participación-observación de la vida organizada	Registro cronológico de la trayectoria del MRP Registro de secuencias biográficas Registro de personas Registro temático Registro marco de contextualización
<b>FASE III</b>	<b>Elaboración Historia de Vida</b>		
<b>Marzo 2008 – Marzo 2009</b>			Elaboración esquema Historia de Vida Elaboración informe Historia de Vida Devolución-negociación informe Historia de Vida Re-elaboración final Historia de Vida

<sup>69</sup> Esta cronología señala en la Fase I, II y III el momento de inicio y finalización de la actividad que coincide con la columna que designa y describe el “trabajo de campo”. No coincide exactamente dicha cronología, con la temporalidad que abarca el trabajo de escritura que recoge y describe la columna de “trabajo de análisis”, puesto que desborda esta acotación temporal, alargando su realización. Este tiempo dilatado, que señala (o señalaría) el “entre fases”, queda invisibilizado en este cuadro. En realidad, no he sabido encontrar un modo más adecuado y más acorde con la densidad y complejidad que abarca esta parte del proceso. El trabajo de análisis y de escritura es mucho más denso, extenso, continuado y, a la vez, accidentado, que la actividad más práctica y más delimitada del trabajo de campo. La dificultad de sintetizar en una misma cronología los tiempos del trabajo más práctico y los tiempos del trabajo de análisis y escritura tienen que ver más con las características y exigencias en cada proceso de trabajo, que con la existencia de un corte radical en el desarrollo del trabajo que remarque el cambio de actividad. Cabe recordar y considerar, que el trabajo de campo tiene un inicio y un final muy claro; sin embargo el trabajo de análisis es más bien una actividad continuada que crece en espiral y que se mantiene de principio a fin. Así, aunque ciertamente la elaboración de la historia de vida comienza de manera sistemática en marzo del 2008, su inicio es bastante anterior. La descripción del proceso de la investigación puede dar cuenta de la complejidad del proceso y puede ayudar a entender la longitud de los tiempos entre una fase y otra.

### 3. Proceso de la investigación

Una de las características principales de este método de investigación es, afirman Cristina Santamarina y José Miguel Marinas (1999), que la historia de vida se produce en el propio proceso de investigación, no preexiste al mismo. Esta característica enriquece los planos históricos abordados en este proceso, al que se le exige afrontar el acontecimiento social abriéndolo a sus planos discursivos para evitar la cosificación. Lo importante es el aspecto subjetivo de los acontecimientos relatados; lo que se recuerda y el sentido, pasado y presente, que se le otorga al acontecimiento, es decir, lo que se piensa que se estaba haciendo en aquel momento y lo que hoy se piensa de lo que se ha hecho. La vía de la subjetividad, resaltan estos autores, es la que permite reconstruir el alcance real de una conciencia de grupo y de una época.

Buscar la vía de la subjetividad ha sido el eje en el que se ha orientado y sostenido todo el proceso de investigación. Lo que ha provocado un ir y venir continuo y permanente entre la voz de las y los informantes y la lectura de documentos, propios y ajenos, al MRP. Así, por ejemplo, los programas de las escuelas de verano han sido un referente único para ir situando, en la vida del MRP, los hechos históricos relatados; lo han sido también, los textos de reflexión pedagógica publicados, los materiales curriculares hechos y los documentos internos del movimiento (las actas de asamblea, por ejemplo). Conocidos y re-conocidos los hechos que han marcado la trayectoria de vida de este movimiento, ha sido importante también trabajar la contextualización histórica y social de los mismos. He seguido como textos de referencia aquellos que toman como objeto de estudio la evolución de la renovación pedagógica en la historia de la educación contemporánea: la política educativa y la política social de los últimos treinta años.

El trabajo de campo se ha dividido en tres grandes partes que abarcan el período que va de noviembre de 2001 a marzo de 2009. Dicho trabajo comienza con una exploración inicial que intenta delimitar el objeto de estudio; en un segundo momento se seleccionan los y las informantes que van a participar en esta investigación y se inicia la recogida de información a partir de la realización de entrevistas abiertas y de análisis de documentos como instrumentos principales; y finaliza con la elaboración de la historia de vida del MRP. Junto al proceso de recogida de información se ha ido haciendo sistemáticamente un trabajo de análisis y de escritura. La dilatación de todo el proceso está ligada por un lado, al tiempo de maduración y consistencia que requiere todo trabajo investigación; y especialmente como he señalado con anterioridad, en el caso particular de este trabajo, el hecho de tomar como objeto de estudio una realidad de la cual se forma parte ha añadido alguna dificultad no prevista, inesperada. Se han dado momentos de bloqueos y paralización en el trabajo cuando no he conseguido concretar la práctica necesaria

me permitiese alcanzar y/o mantener la distancia requerida para observar la realidad y realizar el análisis y reflexión de la información. Durante este proceso ha sido productivo buscar la mediación de otras investigadoras y/o maestras con quienes contrastar tanto el problema como el proceso de desarrollo de la investigación; especialmente, ha sido importante en los momentos de bloqueo, caracterizados por una excesiva implicación o apego en el devenir de la realidad investigada, la discusión y revisión sobre el sentido de la investigación. Mantenerse cerca de la realidad sin confundirse con ella ha sido una de las tareas más costosas y uno de los peligros constantes en los que me sentía implicada como investigadora. Por otro lado, también es cierto, que el proceso de análisis de la información ha sido costoso y complejo. Trabajar con la voz de los informantes y trabajar con la producción escrita, ha requerido una práctica constante de contrastación y de revisión, un continuo ir y venir, en el que se ha abierto mucho el abanico de recopilación y análisis de documentos.

### **3.1. De la propuesta de investigación a la exploración inicial. Práctica y decisiones**

Habían tres grandes preguntas con las que comenzaba esta investigación: ¿qué significa hacer una historia de vida del MRP? ¿cómo hacer una historia de vida? ¿para qué hacer una historia de vida?<sup>70</sup> Pero también, una de las preocupaciones centrales con las que comenzaba, era conocer la relevancia que podía tener esta investigación para el propio movimiento de renovación pedagógica. No se trataba de diseñar una investigación en equipo, sin embargo, entendía que las características de ésta exigía la complicidad de los y las participantes en la misma. Una cuestión que me inquietaba era: ¿tenía sentido para las maestras y los maestros del MRP hacer una historia de vida sobre el mismo? ¿cuál era el sentido que le daban?

Con la intención de escuchar las consideraciones que hacían las maestras y los maestros del MRP al presentarles la propuesta de investigación, organicé, en noviembre de 2001, dos grupos de trabajo. ¿Por qué organizar grupos de trabajo? Quería abrir un diálogo entre (y con) algunos de los protagonistas de esta experiencia social para conocer qué valoración hacían sobre la propuesta de hacer una historia de vida del MRP, es decir, qué significaba para ellas y ellos recuperar la memoria colectiva de esta experiencia social. Cuáles eran las posibilidades y los límites que encontraban en la elaboración de la misma; cómo caracterizaban al MRP y cómo caracterizaban la vida de su organización permanente. Qué podría implicar para ellas y ellos el desarrollo de esta investigación, es decir, conocer de qué manera consideraban que podían comprometerse, así como el

---

<sup>70</sup> Ante la pregunta cómo empezar y por dónde empezar, decidí consultar y contrastar (octubre-2001) el proyecto de investigación con Nuria Pérez de Lara, Remei Arnaus y Asún López, profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona que habían trabajado con historias de vida de maestras.

compromiso que podían exigir a la investigación. En este sentido, organicé los grupos de trabajo pensándolos como un marco para posibilitar un diálogo reflexivo en el que, como investigadora, además de obtener información sobre las cuestiones señaladas, podía observar otros elementos más ocultos en el diálogo como por ejemplo: aspectos que sugerían vivencias conflictivas o contradictorias, algunos de los aspectos comunes y diferentes que definirían el vínculo militante en función del momento de incorporación al MRP, modos diversos de concebir la función y el sentido del MRP, identificación de informantes claves para la investigación. Finalmente, en tanto que una conversación entre la investigadora y algunos y algunas protagonistas de esta experiencia social, quería valorar junto a los mismos una de las cuestiones que más me preocupaban en la elaboración final de la Historia de Vida: la identificación de la voz de los informantes.

Elegí como informantes en estos grupos de trabajo a maestras y maestros cuyo vínculo con el MRP tenía una referencia pública muy clara; por cuestiones históricas, o sociales, u organizativas y formativas. Maestros y maestras que cumplían, pues, uno o varios de estos criterios en el momento de realización de dichos grupos de trabajo<sup>71</sup>:

- a) incorporación al MRP desde su fundación
- b) incorporación al MRP en momentos posteriores a su fundación
- c) participación en la organización y desarrollo de actividades durante el invierno
- d) participación en la organización de la escuela de verano (comisión organizadora)
- e) participación en la organización permanente del MRP (coordinación general de la vida del movimiento a través de: asamblea y comisión permanente)
- f) participación en la vida activa de algún seminario
- g) representación del MRP en eventos y plataformas sociales

---

<sup>71</sup> Excepto los dos primeros criterios, cualquiera de los siguientes es variable. Por ejemplo, Ismael Sanz, uno de los participantes del grupo de trabajo 1 formaba parte de la Comisión Organizadora de las Escuelas de Verano en el 2001 y 2002, pero ya no lo hizo en el 2003. O, M<sup>a</sup> Ángeles Lorente, participante del grupo de trabajo 2, que como presidenta del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya- asumía gran parte de las actividades de representación del movimiento, al año siguientes muchas de estas actividades fueron asumidas por otras personas. O Inma Coscollà, que durante ese curso se había organizado, junto a otras maestras, en el seminario “Intervenció en Conflictes” que estuvo funcionando tres años tras los cuales, cesó su actividad. Lo que quiero resaltar, es que el conjunto de estos criterios dan cuenta de los rasgos de la vida organizada de la renovación pedagógica, de la cual los informantes habían participado y participaban activamente, y que en momentos diferentes han tenido mayor protagonismo en uno u otro (o en varios) de estos ámbitos de la vida organizada.



**Selección de participantes para los grupos de trabajo<sup>72</sup>:****Grupo de trabajo 1 (GT1)**

<i>Fecha y lugar de realización</i>	<i>Participantes</i>	<i>Criterios de selección</i>
6 de noviembre de 2001 Sede del MRP del País Valencià -Gonçal Anaya-	Conxa Delgado Inma Coscollà Ismael Sanz Albert Sansano	a), e) b), d), e),f) b), d), e) a), d), e),g)

**Grupo de trabajo 2 (GT2)**

<i>Fecha y lugar de realización</i>	<i>Participantes</i>	<i>Criterios de selección</i>
7 de noviembre de 2001 Casa de Àngels Martínez	Pilar Tormo Àngels Martínez M <sup>a</sup> Ángeles Lorente	a), c), d), e), f) a), c), e), f) b), e), g)

Las sesiones de los grupos de trabajo fueron grabadas y transcritas para poder organizar y analizar la información aportada según estas cuatro amplias cuestiones:

- 1) ¿Qué sentido puede tener hacer una historia de vida?
- 2) ¿Qué características singulares definen al MRP?
- 3) ¿Qué caracteriza la vida de la organización permanente?
- 4) ¿Qué requeriría la elaboración de la historia de vida?

En el cuadro-resumen que presento a continuación aparece ordenado en función de estas preguntas el contenido extraído a partir de las transcripciones.

---

<sup>72</sup> La decisión de hacer dos grupos a pesar de trabajar con un n° reducido de participantes se sostiene en el interés de la investigadora por facilitar la circulación de la palabra y la escucha (la conversación reflexiva) en una sesión de trabajo que tenía una duración máxima de dos horas. Ello abría también la posibilidad de observar dos desarrollos diferentes en el diálogo a partir de unas mismas cuestiones.

**CUADRO-RESUMEN DEL CONTENIDO EXTRAÍDO EN LOS GRUPOS DE TRABAJO**

¿Qué sentido puede tener hacer una historia de vida?	¿Qué características singulares definen al MRP?	¿Qué caracteriza la vida de la organización permanente?	¿Qué requeriría la elaboración de la historia de vida?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decir que existimos</li> <li>- Reconocer la diversidad de posturas e inquietudes dentro del MRP</li> <li>- Reconocer el protagonismo de las personas en la vida del MRP</li> <li>- Reconocer la huella que el MRP ha dejado en la vida de sus protagonistas</li> <li>- Reconocer la pluralidad y solidaridad en relación con otras organizaciones</li> <li>- Reconocer las diferencias y divergencias con otras organizaciones y otros MRPs</li> <li>- Más que contar la historia, aportar claves de análisis para comprender la historia</li> <li>- Buscar nuevas variables para pensar <i>de manera creativa</i> el presente. "Ser un reducto interesante no es ni ha sido nuestra intención"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La fidelidad a la idea de hacer una escuela justa y hacer una escuela para la libertad</li> <li>- El modelo de la Escuela Pública, Popular y Valenciana y el compromiso político docente</li> <li>- La recuperación y re-creación de la memoria de la renovación pedagógica</li> <li>- La conciencia nacionalista ligada a la idea de Escuela Popular</li> <li>- El MRP es un movimiento social, no un grupo didáctico. Intenta democratizar la escuela y el aula; va más allá del desarrollo didáctica de una materia</li> <li>- La construcción de un pensamiento global</li> <li>- Un lugar para aprender, para pensar, para crecer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La no rentabilización del trabajo realizado</li> <li>- La falta de infraestructuras y la constante de un trabajo intenso</li> <li>- Los vínculos afectivos</li> <li>- La actividad reflexiva</li> <li>- La evolución en las formas de hacer y de trabajar</li> <li>- La complejidad del discurso y dinámicas relacionales</li> <li>- La minorización del espacio organizado y la reducción del colectivo</li> <li>- El envejecimiento del movimiento, pero la madurez analítica del mismo y de quienes lo sostienen</li> <li>- Un instrumento organizativo que provoca resistencias, ¿se reproduce un modelo de militancia caduco?</li> <li>- Un cierto activismo que entorpece la producción escrita</li> <li>- La interiorización de una cultura del poder. Es decir, las contradicciones en el ejercicio de vincular teoría y práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atender la producción de documentos publicados: textos reflexivos, materiales curriculares, ...</li> <li>- Recuperar el discurso elaborado del MRP y las posiciones políticas adoptadas</li> <li>- Conocer por qué surgen los MRPs y su incidencia pedagógica y social</li> <li>- Contextualizar su trayectoria de vida</li> <li>- Delimitar una identidad colectiva. "Nos identificamos y se nos identifica con una determinada práctica en la escuela, con un pensamiento político, con un modo de actuar"</li> </ul>

En el desarrollo de estas sesiones de trabajo observé que había un consenso general en el modo de definir qué era y qué significaba un MRP. Había una preocupación, también generalizada, por enriquecer los matices de dicha concepción en el sentido de clarificar su diferenciación con otro tipo de organizaciones o de colectivos cuyos intereses podían estar más centrados en la defensa de derechos laborales, en el desarrollo innovador de las materias escolares, o en la reivindicación de unas libertades políticas y territoriales. Para la renovación pedagógica organizada la cuestión pasa por pensar y problematizar todas estas cuestiones dentro del proyecto político de un modelo de Escuela Pública, Popular y Valenciana. Esta idea aparecía insistentemente refiriéndose a la construcción de un pensamiento global que pone en relación la escuela y la sociedad, la pedagogía y la política, los contenidos con los modos de hacer.

Observé también algunos nudos conflictivos en relación a las vivencias de aquello que caracterizaba la vida de la organización permanente. Así que si bien había un consenso general a la hora de definir qué era el MRP, había tensiones y divergencias a la hora de valorar la práctica de la organización permanente como instrumento organizativo capaz de sostener, recrear y hacer comunicable el proyecto ideológico-político del MRP. Los nudos que se hicieron más evidentes fueron:

- a) La evolución del movimiento: signo de madurez y complejidad en el análisis de la realidad o signo de pérdida de pluralidad y ensimismamiento del discurso.
- b) La reducción del grupo: consecuencia de las resistencias sociales ante el modelo de organización autónoma o consecuencia de cierta exclusividad y elitismo.
- c) La tensión en los objetivos del colectivo: ir componiendo un pensamiento global o incidir en las estrategias de iniciación e incorporación de gente nueva.
- d) La afectividad como elemento de cohesión: gratitud ante los vínculos basados en la confianza, el afecto y el reconocimiento o la indiferencia ante los vínculos afectivos por su conflictividad.

Estos nudos de tensión, de conflicto, se enuncian y se problematizan desde el presente que se vive. Desde las cuestiones abiertas e inciertas en las que se está presente y para las que hay que inventar acciones prácticas. Y en ese momento, la realidad a la que se enfrenta el MRP, tal y como se señalaba en el problema de investigación, atraviesa la cuestión de la perdurabilidad y de la continuidad. La expresión y el reconocimiento de esta evidencia fue, tal vez sin pretenderlo conscientemente, el hallazgo más importante en esta exploración inicial de la investigación. El presente se convierte en el "contexto" de la narración del pasado; en él se organizan las posibilidades de recuperación del texto narrativo, explican Cristina Santamarina y José Miguel Marinas (1999:275): *"En la narración del pasado el sujeto accede a su propia historia bajo las condiciones*

*marcadas por todo el proceso de transformaciones de ésta y que de una u otra manera estarán presentes en su reconstrucción".* Lo que significa, aclaran, que el sujeto que miramos (y evocamos) no es el sujeto del pasado, sino el sujeto que lo reconstruye; *"el sujeto que mira buscando una memoria desde la diferencia de ser después de sus heridas y de sus cambios".*

Este hallazgo me ayudó a reflexionar sobre los criterios que iba a emplear en la selección de los y las informantes. Seguir la vía de la subjetividad para elaborar la historia de vida del MRP significaba reconocer y atender los condicionantes desde los que se recupera y se organiza el relato del pasado. Por ejemplo, teniendo en cuenta que el presente es el contexto de narración del pasado, el tipo de relación (directa o indirecta, de militancia o de distanciamiento...) que el o la informante mantiene con el presente del MRP marcará el signo del relato que reconstruye. Para la elección de informantes, yo quería considerar los siguientes criterios:

- f) **El criterio de la diferencia sexual;** si el punto de partida de esta investigación es encarnar al sujeto colectivo (MRP), ello implica reconocer su carácter sexuado.
- g) **El criterio de la diferencia generacional;** el MRP está sostenido por maestras y maestros que participaron de su fundación, y por maestras y maestros que se han ido incorporando a él en momentos diferentes de su trayectoria de vida. Ello implica considerar el papel que tiene la memoria vicaria<sup>73</sup> en la reconstrucción del sujeto.
- h) **El criterio de la diferencia en el mantenimiento del vínculo;** la existencia del MRP en el presente está marcada por las maestras y los maestros que lo sostienen en la actualidad pero también por quien lo ha sostenido en otros momentos. Conviene considerar que el momento de desvinculación del movimiento es importante pues pueden variar los motivos o pueden señalar puntos de inflexión en la trayectoria de vida del movimiento. Y una cuestión importante, quienes se han desvinculado de la organización permanente no viven ni con la misma intensidad, ni con la misma premura la incertidumbre del presente, es decir, el conflicto y la tensión.
- i) **El criterio de la diferencia en el tipo de vínculo;** me refiero a la implicación con la que se ha participado o se participa en la vida de la organización permanente o en parte de esta vida.

---

<sup>73</sup> Las memorias vicarias, nos explica Antoinette Errante (2000), son las memorias de los otros que se vuelven una parte de la realidad de quien las oye (las recibe) aunque no haya experimentado (vivido) los eventos a los cuales las memorias se refieren. En un grupo, las memorias se comparten de manera vicaria para transmitir un sentido de comunidad.

- j) **El criterio de equilibrio en el puente interpersonal**<sup>74</sup>; procurar una relación basada en la confianza entre el/la informante y la entrevistadora es un requisito necesario para toda investigación. Pero en el caso singular de esta investigación se parte de una relación previa entre los/as informantes y la investigadora, pues se comparten experiencias de la realidad a estudiar. Valoré que esta circunstancia era más una ganancia que un obstáculo, por ello este criterio recorría transversalmente todos los demás. Mantener o haber mantenido relación con los informantes me parecía que era una realidad de la que podía sacar partido, asumiendo eso sí, la historia de dicha relación: cercanía, complicidad, distanciamiento, conflicto...

Me di cuenta también, de que el hecho de darse un consenso general en el modo de caracterizar, de definir, qué era y qué significaba el MRP tenía que ver en cierto modo con la consolidación de una memoria vicaria. ¿Cómo era posible la fuerza y presencia activa de la misma entre protagonistas con experiencias de vida tan diversa? Era obvio que esta memoria tenía que tener un rastro escrito, una referencia pública de escritura a la que, por otra parte, los y las informantes remitían con frecuencia en el desarrollo de los grupos de trabajo. La realización de los grupos de trabajo me ayudó a poner sentido a un proceder indagador, que aún siguiendo el conjunto de normas y de reglas delimitadas por un modelo propio de investigación (método biográfico-narrativo), requería de una apropiación consciente de las mismas. Es decir, de una toma de decisiones graduada y ligada a las circunstancias que el propio proceder metodológico me iba abriendo y colocando delante. Ello quiere decir por ejemplo, que en esta fase de la investigación la elección, lectura y análisis de documentos tenía que ir en consonancia con los hallazgos que iba descubriendo, en este caso, lo que he nombrado como *memoria vicaria*. Así, en este momento de la investigación los textos que consideré relevantes para un estudio en profundidad fueron: las conclusiones del I Congreso de MRPs en Barcelona (1983), las conclusiones del II Congreso de MRPs en Gandía (1989), las conclusiones del III Congreso de MRPs en Torremolinos (1996). Así como tres publicaciones propias del MRP: (1988) *Sistema educatiu, escola popular i pedagogia crítica*, (1989) *Un currículum para una escuela popular*, y (1992) *Crítica de la Pedagogía i pedagogía crítica*.

---

<sup>74</sup> El puente interpersonal es el vínculo emocional, un vínculo de confianza que liga a las personas: informante e investigadora. Este vínculo de confianza facilita que emerjan y se expresen experiencias de vulnerabilidad y apertura. Juan J. Pujadas (1992:65) advierte que el aspecto más trascendente en este tipo de investigación es la selección de buenos informantes y afirma: “Hay que empezar señalando que no existe un retrato robot del informante ideal, porque esencialmente se trata de una relación cara a cara entre sujeto e investigador, en la que lo principal es que exista una buena armonía y entendimiento entre ambos. Se trata, por tanto, de una cuestión muy subjetiva, en la que la intuición y buena disposición del investigador, así como su paciencia, son la principal garantía de éxito.”

Hacer una historia de vida del MRP no era sólo contar la historia del MRP, sino que era elaborarla junto y a partir de la voz de quienes la protagonizaron. El movimiento (MRP) existe y existía porque estaba encarnado en alguien, maestras y maestros que lo hacían presente y posible en el mundo. Hacer una historia de vida del MRP significaba entonces, "*decir que existimos*", afirmaba Inma Coscollà (2001:GT1). No sólo que existe el MRP, sino que existen quienes encarnan el MRP, no quien lo representa, sino quienes son MRP. Y una cuestión primera que se me planteaba como investigadora era cómo iba a concretarse ello en el informe final, es decir, en el relato de la experiencia colectiva, en la historia de vida. ¿Era conveniente trabajar con los nombres propios o era conveniente, como decía la literatura metodológica revisada, falsear o codificar la voz<sup>75</sup> de los y las informantes? Me di cuenta en el transcurso de los grupos de trabajo, que para las maestras y maestros era importante recuperar la memoria del MRP; y era importante, matizaba Conxa Delgado (2001:GT1), "*que hablemos las personas que lo conocemos*". Advertía en las palabras de esta maestra una llamada de reconocimiento e interpreté en ellas también, el deseo que movía este trabajo de investigación, dejar de hablar del MRP como una experiencia desencarnada, porque para quien la había vivido y la vivía había dejado una huella importante. Pilar Tormo (2001:GT2) intentaba explicarlo de este modo: "*Mi vida no me la puedo explicar sin el MRP, no me la puedo explicar a mí misma. Me siento vinculada*". Es precisamente desde este sentir-se vinculada, desde este explicar-se un modo de pensar y hacer escuela, de pensarse y crecer como maestra/o, el lugar del que quería partir para hacer comprensible la experiencia del MRP. Porque dar cuenta de esta experiencia no es referirse a la teoría, el vínculo con la renovación pedagógica lo marca la práctica no el discurso, insistía esta maestra. De manera que, pese a que en el trabajo de campo no se hacen presentes todas las maestras y maestros que han sostenido y sostienen el MRP, tomé la decisión, con el permiso de los sujetos, de identificar la voz, de utilizar los nombres propios porque en definitiva es el modo primero de dar autoridad, el gesto primero de reconocer a estas maestras y maestros como expertas y expertos de la propia biografía del MRP y reconocer su autoría en una historia y un saber que nace de la práctica encarnada.

### **3.2. De la selección de informantes a las entrevistas abiertas. La inmersión en el trabajo de campo**

Creo que no es posible seguir describiendo el proceder metodológico sin intentar explicar el salto de tiempo dado entre el primer acercamiento con la organización de los grupos

---

<sup>75</sup> Aquí la voz se refiere a los relatos singulares de cada maestro y maestra que participa en la investigación. La cuestión que se me planteaba era si iba a mantener los nombres propios de cada relato, o iba a cambiarlos por otros inventados (falsear) o a codificarlos (utilizando sólo las iniciales u otro código de identificación y distinción).

de trabajo y esta segunda fase, central, del trabajo de campo en donde se desarrolla la recogida de los relatos de las distintas singularidades.

El tiempo de la exploración inicial, y aquello que se abrió a partir ella, no se relacionó únicamente con los aspectos y los elementos que fortalecían el sentido de hacer esta investigación y el modo de llevarla a cabo. Abrió también la mirada hacia la dificultad y la complejidad del proyecto; mostró su vastedad, su amplitud y las contradicciones que podría entrañar. Este tiempo de inicio me indicó, ante todo, la necesidad de madurar el proyecto, de reforzarlo epistemológica y metodológicamente. Iba a asumir de partida algunos riesgos grandes, por ejemplo, el hecho que tanto la investigadora como el director de tesis estuviesen implicados en la realidad que se pretendía estudiar; o el hecho de estudiar una realidad quizás, muy acotada, demasiado particular, ¿qué relevancia académica podría tener investigar una experiencia social como el MRP? En realidad, la primera fase de la investigación, es decir, la exploración inicial, me indicó la necesidad de la investigadora de aprender a crecer como tal, en y con el propio proyecto de investigación. Lo que implicaba que, además, del estudio y la búsqueda de conocimientos concretos, requería sobre todo una constante e intensa interpelación de sí que favoreciese asumir (en este contexto de investigación) la función de investigadora. El límite a atravesar no era sólo el de la propia militancia, aunque quizás sea el más visible y el más comprensible; el límite que me abría al vacío era el de dejar de ser "alumna". Las maestras y los maestros que iban a participar de la investigación eran mis "Maestras" y mis "Maestros", es decir, las referencias de autoridad que tenía en mi formación pedagógica y política. Este tiempo de maduración fue en realidad un tiempo para aprender a atravesar la perplejidad<sup>76</sup>.

El deslumbramiento que entraña la perplejidad, no desaparece de manera sencilla ni de una vez para siempre. Es un límite al que voy a ir enfrentándome a cada momento. Y en cada momento he ido buscando mediaciones para hacerlo. Así, para iniciar la fase central del trabajo de campo, la realización de las entrevistas, conté con la ayuda de la profesora M<sup>a</sup> Carmen Agulló y de un compañero doctorando, Francisco Caparroz, de la Universidad de Barcelona<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup>“La perplejidad se produce cuando el conocimiento es tal que deja margen al riesgo, cuando al elegir tenernos que arriesgarnos. [...] El perplejo tiene ideas, sabría definir perfectamente las alternativas ante las que enmudece. Conoce. Pero le falta ese último móvil que mueve a la vida, que le arrastra y saca de sí. No tiene presente su personaje, no le muestra su cara”.(Zambrano, María, 2004:95)

<sup>77</sup> M<sup>a</sup> Carmen Agulló es profesora del Departamento de Historia y Educación Comparada de la Universidad de Valencia. Es experta en la investigación de historia oral y la investigación biográfica. Francisco Caparroz es un estudiante de doctorado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona. En el segundo año de estudios participaba de la investigación “Itinerarios institucionales y

Las sesiones de trabajo con M<sup>a</sup> Carmen Agulló se orientaron en torno a cómo plantear la entrevista biográfica, cómo plantear el análisis y cómo buscar información en ellas para contrastar los relatos de los y las distintas participantes. Con Francisco Caparroz<sup>78</sup> inicié mi primera inmersión práctica en este trabajo de entrevistas. Su presencia fue fundamental en cuanto que ayudó a romper la relación inicial de “entre iguales” que caracterizaba la relación dada entre los participantes y la investigadora. Para mí era importante generar, no sólo de manera real sino también simbólica, la escena de la entrevista. En realidad esta necesidad era una dificultad que percibía más en mí que en las y los informantes. La cuestión radicalmente importante era aprender a preguntar y a escuchar buscando y aceptando el “extrañamiento”. Observaba que mi participación en la vida cotidiana del movimiento había generado un modo de complicidad en el que parecía que muchas cosas ya habían sido dichas, eran conocidas y se vivían como repetición de los mismas. La presencia de Francisco Caparroz rompía este hilo de relación de continuidad entre participantes e investigadora y entre el relato de vida del MRP y las conversaciones sobre el mismo que se generaban en la cotidianidad.

#### La selección de informantes

La selección de los informantes estuvo orientada por los criterios señalados en el punto anterior. Entrevisté a un total de 17 participantes, pero las entrevistas y la selección de informantes se realizó de manera escalonada. Primero entrevisté a maestras y maestros que se incorporaron al movimiento entre la primera y tercera Escuela de Verano y que han mantenido el vínculo con el MRP en estas tres décadas. En una segunda selección busqué informantes que se hubiesen incorporado en momentos diferentes abarcando dos períodos distintos, la década de los 80 y la década de los 90. Entre estos informantes había quien mantenía el vínculo activo en la vida organizativa y quien, aún manteniendo un vínculo formal no participaba de la vida del MRP. Esta selección estuvo orientada también, a partir de las referencias aportadas por el primer grupo de informantes. En la tercera selección busqué informantes que mantenían el vínculo formal con el MRP, que participaban de alguna actividad de formación esporádicamente y/o colaboraban en alguna tarea concreta pero que no participaban de la vida organizativa. Además, esta

---

personales en los Movimientos de Renovación Pedagógica”, y decidió trabajar y conocer con más profundidad la experiencia de las maestras y los maestros del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-.

<sup>78</sup> Las entrevistas realizadas en febrero de 2003 a Pilar Tormo, Àngels Martínez, Conxa Delgado, Albert Sansano y Gonzalo Anaya, las planteé y desarrollé junto a Francisco Caparroz. Y, las transcripciones de las entrevistas de Àngels Martínez, Pilar Tormo y Conxa Delgado fueron los documentos principales que trabajé con la profesora M<sup>a</sup> Carmen Agulló para hacer el análisis de contenido.



selección buscaba informantes que tenían un vínculo indirecto más que directo con la investigadora y habían sido referenciados por participantes del primer grupo<sup>79</sup>.

En relación a la selección de informantes, necesitaba valorar en primer lugar, si tomaba un número amplio de informantes o si era mejor ampliar el número de entrevistas; y en segundo lugar, valorar el perfil de los y las informantes según la relación mantenida con el MRP. Sobre este último punto, era necesario considerar que para hacer la historia de vida del MRP era importante que los informantes estuviesen o hubiesen estado integrados en la realidad organizativa de esta experiencia colectiva. Aunque, ciertamente, el contacto con informantes que tuviesen una vivencia más externa podía ayudar a introducir, a mediar y a contrastar información, el criterio central que iba a seguir sería el de buscar informantes que tuviesen un conocimiento experiencial de la vida organizativa. Respecto de esta valoración necesaria acerca de la relación de los informantes con la realidad a estudiar, nos advierte Juan José Pujadas (1992:65): *“Ocurre a menudo que el investigador social, al introducirse en una determinada esfera de la realidad social entra rápidamente en contacto con personas que, formando parte de alguna forma de esa misma realidad, se sitúan fuera de ella como puente entre el universo del investigador social y el propio mundo en el que nos queremos sumergir. [...] Hay que tener en cuenta muy claramente que no son el tipo de personas que andamos buscando para hacer una biografía, puesto que su visión de la esfera social en estudio es siempre externa”*.

Por otra parte, prioricé el número de informantes sobre el número de entrevistas como estrategia para obtener información. Para hacer la historia de vida del MRP, necesitaba conocer experiencias singulares distintas y diversas; pues su trayectoria de vida era muy amplia y, la vida organizativa compleja, reticular y cambiante. Recuperar la diversidad en el número de informantes favorecía la adquisición de una mirada más amplia y global de esta experiencia colectiva. Utilicé, con esta misma intención, los relatos de maestras y maestros que habían sido recogidos y editados por el propio MRP, en conmemoración a la realización de la XXV Escuela de Verano<sup>80</sup>.

Consideré, además, la necesidad de incidir y de seguir algunos testimonios de referencia. En estos casos, aumenté el número de entrevistas y trabajé textos de su autoría; bien de corte biográfico o bien de corte reflexivo. Eran informantes privilegiados porque tenían un conocimiento experiencial completo de toda la trayectoria de vida del MRP, desde su

---

<sup>79</sup> Para una mayor claridad en la descripción de este proceso presento, a continuación, un cuadro- resumen.

<sup>80</sup> AAVV (2000): *Recull d'experiències de vida en la renovació pedagògica*. Ed. MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Comarques Centrals-. València.

fundación hasta el momento presente y, habían tenido una presencia activa y sostenida en la vida organizativa del MRP.

## CUADRO DESCRIPTIVO: SELECCIÓN DE INFORMANTES Y ENTREVISTAS

Grupo	Informantes Total: 17	Características	F. Entrevista	Nº Entrev. Total:22
1	Pilar Tormo	<u>Incorporación:</u> I Escuela de Verano (1976) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> activo <u>Participación en la organización permanente:</u> miembro del seminario "Democràcia i Ensenyament", del seminario "Intervenció en Conflictes" y de la Comisión Organizadora	27 febrero-2003 18 marzo-2003 19 julio-2004	3
1	Àngels Martínez	<u>Incorporación:</u> II Escuela de Verano (1977) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> activo <u>Participación en la organización permanente:</u> miembro del seminario "Democràcia i Ensenyament"	24 febrero-2003 11 marzo-2003	2
1	Conxa Delgado	<u>Incorporación:</u> I Escuela de Verano (1976) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> activo <u>Participación en la organización permanente:</u> miembro del seminario "Projectes de Treball a l'aula"	26 febrero-2003 25 julio-2004	2
1	Albert Sansano	<u>Incorporación:</u> I Escuela de Verano (1976) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> activo <u>Participación en la organización permanente:</u> miembro de la Comisión Organizadora	28 febrero-2003 21 julio-2004	2
1	Gonzalo Anaya	<u>Incorporación:</u> I Escuela de Verano (1976) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> formal <u>Participación en la organización permanente:</u> no tiene	25 febrero-2003	1
2	Inma Coscollà	<u>Incorporación:</u> VII Escuela de Verano (1982) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> activo <u>Participación en la organización permanente:</u> miembro del seminario "Intervenció en Conflictes", del seminario "Projectes de treball a l'aula" y miembro de la Comisión Organizadora	16 julio-2004	1
2	Coral Montaner	<u>Incorporación:</u> XVIII Escuela de Verano (1993) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> activo <u>Participación en la organización permanente:</u> miembro del seminario "Democràcia i Ensenyament", miembro de la Mesa de Secundaria en la Confederación Estatal de MRPs y miembro de la Comisión Organizadora	24 julio-2004	1
2	Mª Ángeles Lorente	<u>Incorporación:</u> XVII Escuela de Verano (1992) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> formal desde 2001 <u>Participación en la organización permanente:</u> presidenta de la Federación de MRPs del País Valencià y presidenta del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-	20 julio-2004	1

		hasta mayo-2004		
2	Irene Gómez	<u>Incorporación:</u> XIX Escuela de Verano (1994) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> activo <u>Participación en la organización permanente:</u> miembra del seminario "Intervenció en Conflictes". Representante del MRP en la Federació de MRPs del País Valencià	26 julio-2004	1
2	Jose A. Antón	<u>Incorporación:</u> X Escuela de Verano (1985) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> activo <u>Participación en la organización permanente:</u> miembro del seminario "Educatió Emancipatòria i Intercultural"	24 julio-2004	1
2	Joan Cantarero	<u>Incorporación:</u> XIII Escuela de Verano (1988) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> formal desde 1998 <u>Participación en la organización permanente:</u> miembro del seminario "Democràcia i Ensenyament"	29 julio-2004	1
2	Xavier Lluch	<u>Incorporación:</u> XIII Escuela de Verano (1988) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> formal desde 1999 <u>Participación en la organización permanente:</u> miembro del seminario "Educatió Emancipatòria i Intercultural"	29 julio-2004	1
2	Jaume Martínez	<u>Incorporación:</u> I Escuela de Verano <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> formal desde 2001 <u>Participación en la organización permanente:</u> miembro del seminario "Democràcia i Ensenyament"	28 julio-2004	1
3	Josefa Pardo	<u>Incorporación:</u> XI Escuela de Verano (1986) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> formal <u>Participación en la organización permanente:</u> colabora en tareas de la tesorería	21 julio-2004	1
3	Clara Molina	<u>Incorporación:</u> V Escuela de Verano (1981) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> formal desde 1997 <u>Participación en la organización permanente:</u> miembra del seminario "Educatió Emancipatòria i intercultural"	23 julio-2004	1
3	Fernando Roda	<u>Incorporación:</u> XII Escuela de Verano (1987) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> formal <u>Participación en la organización permanente:</u> tareas de organización de las escuelas de verano	22 julio-2004	1
3	Carles Monclús	<u>Incorporación:</u> XI Escuela de Verano (1986) <u>Vínculo con la vida organizativa:</u> formal desde 1992 <u>Participación en la organización permanente:</u> miembro del seminario "Materials Curriculars"	27 julio-2004	1

### Desarrollo de las entrevistas

La entrevista abierta<sup>81</sup> es la técnica de campo, central, que he utilizado para recoger los relatos biográficos de las distintas singularidades. Pero a esta técnica he acompañado otras formas de recogida de información: los relatos biográficos escritos que varios de los informantes habían aportado en momentos y ante peticiones diferentes<sup>82</sup>; documentos de carácter interno guardados en el archivo del MRP como: actas de asamblea, sesiones trabajo de seminarios y comisiones diversas, documentos administrativos y económicos, o documentos audiovisuales. Además, durante este período de trabajo de campo, se han realizado diversas transcripciones sobre las sesiones de trabajo en el MRP y se ha hecho una búsqueda ampliada de textos públicos y textos publicados en distintos lugares cuya autoría era colectiva o singular.

La principal dificultad en el planteamiento y desarrollo de las entrevistas ha sido intentar mantener un cierto "control" de la información, sin "dirigir en exceso" las entrevistas con preguntas demasiado concretas y cerradas. Ronald Fraser (1996) afirma que el corazón de una entrevista abierta de enfoque biográfico, es el descubrimiento. La entrevistadora descubre la vida del otro al escuchar; entonces, ¿cómo saber qué preguntas específicas hacer si no podemos saber qué nos van a contar los sujetos de sus vidas, en este caso, de su experiencia en la vida del MRP<sup>83</sup>? Sin embargo, me daba cuenta que al priorizar en el diseño del trabajo de campo la selección de un número amplio de informantes, era conveniente delimitar, a partir de las entrevistas primeras del primer grupo de sujetos, el esbozo general de la biografía del MRP. La coherencia del relato de esta experiencia colectiva, es decir, la consistencia que confiere autenticidad a la historia, no iba a darse a partir de la

---

<sup>81</sup> *"La entrevista abierta parte directamente de una visión paradigmática de orientación comprensiva y fenomenologista al intentar interpretar la conducta de los actores, en el mismo marco de referencia que actúan; pero no como un proceso de variables aislables y determinables en su peso relativo para la acción final, sino como un todo interrelacionado sólo aprehensible de una manera histórica, dinámica, concreta y ligada al sentido expresado por los propios sujetos en su acción. Mientras las encuestas producen correlaciones y generalizaciones sobre las poblaciones, las entrevistas informales generan interpretaciones de la vida cotidiana de los actores".* (Alonso, Luis Enrique, 1998:75)

<sup>82</sup> La mayoría de los informantes seleccionados habían aportado sus relatos de experiencias de vida para el dossier realizado en la XXV Escuela de Verano. Algunas maestras como Inma Coscollà y Coral Montaner han realizado pequeños textos escritos, a petición de la investigadora, para clarificar o ampliar la información aportada entre mayo y junio de 2006. En la revista *Cuadernos de Pedagogía*, se han publicado entrevistas realizadas a Pilar Tormo, Jaume Martínez y M<sup>a</sup>Ángeles Llorente. En esta misma revista se publicó la historia de vida Conxa Delgado realizada por Àngels Martínez. Son sólo un ejemplo pues éstas no son todas las publicaciones en las que se recuperan relatos biográficos hechos por los mismos informantes o por otros, como es el caso de la publicación *Converses amb Gonçal Anaya*, 2004.

<sup>83</sup> *"Quizás he tenido éxito como entrevistador, se me ocurre ahora, porque no hago entrevistas. Sí, yo las llamo entrevistas y luego las trato como tales, pero lo que realmente hago es abordar un diálogo con alguien, como lo harías con una persona cuya obra de toda una vida te resultara fascinante. (...) Quieres revivir con ellos su experiencia, hallar en tí mismo la posibilidad de esforzarte en entender la vida de otro, hacértelo real. A un nivel, tus capacidades críticas se han activado para discernir las inconsistencias, las lagunas, los silencios de esta historia".* (Fraser, Ronald, 1996:140)

realización sucesiva de entrevistas a un mismo sujeto, sino que la buscaría en la sucesión de entrevistas a distintos sujetos. En este sentido, este cuadro general de la trayectoria de vida señalaba, a grandes rasgos, distintas etapas de la biografía del MRP que enumeraban: datos cronológicos que servían de puntos de referencia para situar el relato de otros hechos y de otros sujetos, referencias a escenarios y ámbitos de actuación del MRP en cada una de estas etapas y, referencias a personas que han participado de la vida organizada del MRP, así como, referencias a otros grupos y organizaciones que habían rodeado, en cada etapa, la vida del MRP. Este cuadro general me servía (y me serviría durante todo el proceso de las entrevistas) como marco de referencia para las entrevistas, aún sabiendo, que se ampliaba o se modificaba con la nueva información que aportaban los relatos de otros informantes. Por ello, ya en esta primera aproximación en la recogida de información, y para concretar el esbozo general de la trayectoria de vida del MRP, me apoyé en la revisión y el análisis de los programas de las veinticinco primeras convocatorias de la escuela de verano (1976-2000).

Todas las entrevistas se estructuraban en dos grandes partes<sup>84</sup>. La primera, recogía la "información censal"; información sobre el momento y el modo de vinculación al MRP, las actividades y responsabilidades que se ha ido ocupando en la vida de la organización permanente, y la evolución de este vínculo. En la segunda parte de la entrevista se trataba de recoger información sobre las representaciones que se tenían de esta experiencia colectiva. Para orientar la palabra y la escucha en el desarrollo de la entrevista proponía a los y las informantes la revisión sobre los siguientes aspectos: las problematizaciones internas y externas a la propia vida organizativa que se valoraban como estructurantes en la trayectoria del movimiento y en la evolución del propio vínculo con el mismo; las transiciones y las decisiones colectivas que habían marcado la singularidad de esta experiencia; y los momentos críticos y estelares que se han vivido en el transcurso de la vida del MRP.

Después de trabajar en profundidad el conjunto de las primeras entrevistas realizadas a los informantes del primer grupo, concentré la realización de las entrevistas siguientes en un único período, julio de 2004. La realización de las entrevistas exigía, para los sujetos, de disponibilidad, tiempo y tranquilidad. Durante el curso escolar apenas se podía disponer de estas condiciones, especialmente si lo que se pretendía era establecer un calendario de entrevistas que mantuviese la continuidad entre un sujeto y el siguiente, porque la diversidad de actividades y responsabilidades en las que

---

<sup>84</sup> "Todas", a excepción de aquellas que se hacían de nuevo a un mismo sujeto.

estaban implicados los sujetos hacía difícil conjugar espacios y tiempos. Los informantes, nos dice Ronald Fraser (1996), necesitan espacio para sentirse cómodos y para sentir el sentido de lo que quieren decir. El inicio del periodo vacacional resultó ser un momento adecuado y posible para llevar a cabo el conjunto de las entrevistas.

Aunque ante la situación de las entrevistas seguí un proceso similar para situar a los sujetos en las mismas, dar la palabra y abrir la escucha, cada entrevista se desarrolló de modo diferente y particular. Y es que, en cada entrevista, hay una construcción que elaboran juntos entrevistado y entrevistadora, haciendo de cada una de ellas un acontecimiento único que, dice Ronald Fraser (1996), está envuelto de intimidad y de empatía. En mi caso sin embargo, no siempre conseguí crear esta situación de reconocimiento de los sentimientos del otro. Así, a pesar de que para la concreción de cada entrevista cuidé unas prácticas protocolarias básicas: concretar el momento de encuentro en función de la disponibilidad de cada sujeto, reservar o llegar al lugar de encuentro que procurase mayor comodidad y tranquilidad a cada informante, confirmar con antelación el encuentro, etc; algunas de las entrevistas no lograron desarrollarse en una relación plena de confianza y cercanía entre entrevistado y entrevistadora. En unas ocasiones el nudo estaba en que el informante vivía en conflicto, o ya con distancia, su vínculo con el MRP. En otras ocasiones el nudo era que la relación entre entrevistado y entrevistadora tenía una historia previa y no se conseguía re-situar bien la relación precisa en la escena de la entrevista. En ambos casos, la mediación de otro entrevistador ajeno a la vida del MRP, como era el caso de Francisco Caparroz, quizás hubiese ayudado a encontrar con más facilidad la vía de la subjetividad en estas entrevistas. Pues una de las dificultades más representativas era la diferenciación entre subjetivismo (relato en el que se confunde el yo con la realidad de la que se habla, aparece un apego excesivo entre yo y el mundo) y subjetividad (relato que pone en relación el sí con la realidad de la que se habla).

En cualquier caso, las intervenciones que hacía como entrevistadora en el contexto de la entrevista, eran breves y puntuales, y tenían la intención de re-situar al sujeto en el hilo principal de su relato si se perdía o se desorientaba al extenderse en alguna anécdota o al introducir algún comentario marginal. Con frecuencia tenía que intervenir para aclarar alguna fecha o para pedir más detalles sobre alguno de los hechos relatados. De una entrevista a otra, solía llevar alguna pregunta preparada para intentar cerrar algún hueco o para que se explicitase con mayor claridad el origen de las divergencias que iban apareciendo en las entrevistas, pero sólo las ponía en juego, si veía que era posible introducirlas sin romper ni condicionar el relato del sujeto. Había preguntas que podían desorientar al informante porque no las podía

responder desde su experiencia de vida; de manera que esperaba hasta entrevistar a otro sujeto para el que la pregunta tuviese sentido.

Las entrevistas tenían una duración de entre dos y tres horas<sup>85</sup>; antes de comenzar había siempre un tiempo inicial en que la entrevistadora situaba al sujeto ante la entrevista. Era un momento que estaba fuera de grabación porque me había dado cuenta que el sujeto necesitaba ese tiempo previo y distendido en el que aclarar sus dudas y en el que ir recuperando recuerdos. Para ellas y ellos era importante responder a la exigencia de la entrevista, y en la valoración final que hacían sobre la misma, una de las advertencias que aparecía con más frecuencia, en las primeras entrevistas realizadas, era la de que se necesitaba más tiempo para pensar y contestar, pues la sensación de hablar desde la espontaneidad y la improvisación asustaba e incomodaba un poco. Se agradecía por otra parte, la posibilidad que la entrevista ofrecía para recuperar el pasado, ordenar los recuerdos, pensar "en voz alta y en compañía". Este tiempo inicial, fuera de grabación, era un tiempo de acercamiento que facilitaba al informante entrar poco a poco en la situación de la entrevista, aliviando la tensión y apropiándose del proceso.

### **3.3. Del análisis de la información a la elaboración del esquema de la historia de vida**

Durante las entrevistas aparecía con frecuencia la referencia a distintas publicaciones bien para señalar un lugar en el que completar y ampliar información sobre el hecho que se relataba, o bien para confirmar datos concretos como fechas, referencias a personas, organizaciones o instituciones. Así que, mientras transcribía las entrevistas, organizaba un archivo documental con los textos y materiales a los que me iban abriendo las mismas; como los materiales curriculares realizados por los seminarios, las actas de las sesiones de trabajo de los seminarios y de las asambleas, los textos que desarrollaban el pensamiento y la producción de la renovación pedagógica y que habían sido publicados en distintas revistas con autoría individual o colectiva.

En relación al registro y elaboración de relatos biográficos desarrollé la siguiente práctica. Transcribía, siguiendo su literalidad, las entrevistas grabadas. A partir de cada transcripción de las entrevistas trabajaba registros distintos según criterios seleccionados: cronología, secuencias biográficas, personas, temas, marco de contextualización. El trabajo realizado con las entrevistas del primer grupo de informantes fue el más exhaustivo, registrando por separado cada uno de estos criterios. Para la segunda entrevista realizada a este grupo de informantes, en la que se buscaba la coherencia

---

<sup>85</sup> En una única ocasión y por distintas dificultades de tiempo que tenía el informante una de las entrevistas se realizó en sólo 45 minutos.



interna de lo relatado en la primera, este primer registro fue útil para situar al informante antes de retomar la palabra. Aunque formalmente había devuelto la transcripción de la entrevista realizada, en realidad, no fue revisada por los y las informantes, de manera que el registro de información realizado por la investigadora resultó una herramienta valiosa para dar continuidad a la siguiente.

- a) Registro cronológico de la trayectoria de vida del MRP: ordena la información según las etapas sucesivas de la vida del movimiento, desde su inicio hasta el presente. En este registro es importante concretar y precisar la datación. A veces esta información precisa la aporta directamente el o la informante porque la recuerda con exactitud, por ejemplo cuando se marca el inicio a partir de la organización de la I Escuela de Verano de Valencia en 1976; pero otras veces, el recuerdo es borroso y confuso y al no precisar una fecha, se hace referencia a hechos internos que claramente han marcado una inflexión y un cambio en la trayectoria, o también, se recurre a hechos contextuales. Por ejemplo: cuando se justifica el cambio en el modelo de la escuela de verano como consecuencia de la aparición de los CEPs, o el momento en que se abre un debate interno sobre la necesidad de elaborar un proyecto curricular de renovación pedagógica que sea identificable y pueda servir de ejemplo al trabajo que se lleva a cabo en las escuelas. En general, no se aportaba mucha precisión en las fechas, y esto era un hecho que se verbalizaba mucho en las entrevistas; es decir, se reconocía abiertamente la dificultad de situar en el tiempo los hechos que se relataban, de manera que cada vez que se tomaba conciencia de ello, se remitía a algún texto o documento, incluso a otra u otro informante, que podía clarificar las fechas. La lectura detenida de las entrevistas de estos informantes "históricos" que iniciaron su vínculo militante con el nacimiento del MRP y lo mantenían hasta el presente, me ayudó a ver que la cronología de la trayectoria de la vida del movimiento se definía en dos planos diferentes pero relacionados. Por un lado, se señalaba, a partir de acontecimientos internos y externos, etapas diferentes que mostraban la un recorrido temporal enmarcado en el sentido de maduración, de complejidad, de profundización. Por otro lado, la globalidad de la narración que atravesaba de principio a fin la referencia temporal y ponía en relación el pensamiento, la práctica y el discurso, ya no delimitaba la trayectoria de una experiencia, sino la emergencia y trayectoria de un sujeto, un sujeto colectivo. En ella la evolución se mostraba desde un sentido más vital, el sentido de envejecimiento, de hacerse mayor.

- b) Registro temático: ordena la información según grandes capítulos que tienen una discontinuidad cronológica. Por ejemplo, el vínculo entre la crítica pedagógica y la crítica social, la formación del profesorado y la investigación educativa, los materiales curriculares, la organización autónoma, o la escuela de verano. En el primer registro temático realizado a partir de las entrevistas del primer grupo de informantes no conseguí concretar ni distinguir hasta este punto los temas emergentes. Sabía sin embargo, que era necesario ordenar de algún modo el contenido de las transcripciones en ejes temáticos. Y lo que apreciaba con relativa facilidad era la enunciación de debates que se valoraban centrales en la vida del MRP, como: la pregunta sobre la continuidad de la escuela de verano, o el cambio en el modelo de formación basado en la renovación pedagógica, o la posibilidad de colaborar con los CEPs. Se narraban también decisiones tomadas por el colectivo en su trayectoria como la de formar una entidad jurídica, buscar la subvención de la Administración, o la decisión de los seminarios de realizar materiales didácticos para llevar a las aulas. Del mismo modo, se enunciaban y diferenciaban acontecimientos concretos que mostraban imágenes diversas de la fuerza o la debilidad del MRP como sujeto político. Por ejemplo, la referencia al I Congreso de MRPs en Barcelona (1983) o la grave disminución de participantes en la convocatoria de la XXIV Escuela de Verano.
- c) Registro de secuencias biográficas: ordena la información según las descripciones que el o la informante va haciendo en relación a la evolución de su vínculo militante. Cuándo se vinculó, cómo se vinculó, quién o qué posibilitó la mediación del vínculo. Recoge información sobre la trayectoria y las responsabilidades que el informante ha ido asumiendo en la vida organizativa del movimiento, por ejemplo, la pertenencia o no a algún seminario, la participación en la organización de la escuela de verano, el ejercicio de representación en el ámbito institucional, o social, u organizativo de los MRPs. Sobre todo, intenta recoger el conjunto de significados, de sentimientos y de emociones que van apareciendo en los relatos de cada informante. Por ejemplo: la ansiedad, la fuerza, el colectivo, el desbordamiento, el deslumbramiento, la ilusión, la complicidad, la falta de reconocimiento, la desconfianza, la esperanza, la responsabilidad, la distancia, la coherencia, el miedo, la alegría, el dolor, el silencio, la política, la desorientación, la formación, la escuela. Se trata de intentar rescatar no sólo lo que dice sino cómo lo dice y cómo vive el hecho que relata.

- d) Registro de personas: ordena la información sobre las personas que cada sujeto rescata en su relato y que han sido especialmente significativas para sí o para la trayectoria del MRP. Recoge la trama de relaciones, el cuerpo encarnado de esta experiencia colectiva. En este registro se recuperan también las referencias al pensamiento pedagógico, político y social; los nombres de autores y las corrientes teóricas que han influido y han nutrido el universo conceptual de la renovación pedagógica.
- e) Registro marco de contextualización: ordena la información que resaltan los y las informantes en torno a los acontecimientos contextuales de cada momento. Por ejemplo: el No a la OTAN, la victoria del PSOE en 1982, la huelga de estudiantes en 1987 y la huelga del profesorado en 1988, la aprobación de la LOGSE, el Foro Mundial de Educación en Porto Alegre (2001), o la más reciente movilización del No a la Guerra.

Estos registros separados que realicé a partir de las primeras entrevistas del primer grupo de informantes, delimitaban el cuadro general sobre el que fui añadiendo la información que aportaban las sucesivas entrevistas. Al final de este proceso tenía un conjunto de narraciones fragmentadas que requerían reorganizarse en una secuencia coherente. En las historias de vida, dice Roland Fraser (1996), la coherencia no suele ocurrir por sí misma, es la investigadora quien tiene que hacerla surgir. O como nos recuerda Antonio Bolívar (2001), ante la elaboración de la historia de vida lo que tenemos es un rompecabezas cuyas piezas no están dadas y hay que determinarlas<sup>86</sup>. La tarea necesaria consiste pues, en descifrar los componentes y las dimensiones relevantes que han sido relatadas por los sujetos y, situar los relatos en un contexto que estructure un sentido más amplio, hacer la genealogía del contexto, explica Ivor Goodson (2004).

Para buscar esta coherencia requería de unas coordenadas temporales y temáticas que aportasen sentido a ese cuadro general polifónico conformado durante el proceso de registro de la información. Sin embargo, llegar a identificar y nombrar estas coordenadas requería volver a poner en relación las partes de los testimonios recogidas en el proceso de registro, el cual facilitaba, al ordenar la información, hacerla accesible y trabajar con ella; pero al mismo tiempo, el proceso de registro, fragmentaba en exceso la información haciendo difícil "captar" el sentido de la misma. Considerando, que la elaboración de la historia de vida requiere de un

---

<sup>86</sup> "A través de un marco interpretativo nos orientamos para organizar los datos, reuniendo las más parecidas por un lado; las más dispares, por otro; y finalmente, identificando las líneas de relación establecidas, que hagan coherente el cuadro dibujado del rompecabezas inicial". (Bolívar, Antonio, 2001:193)

proceso de interpretación que nos permita conjugar la voz de las distintas singularidades, era necesario, volver a cruzar los registros extraídos de los relatos. Esta parte del análisis permite llegar a la **saturación informativa** para diferenciar lo relevante y reconocer los matices<sup>87</sup>. Cruzar la información recogida, principalmente, en el registro temático y el registro de secuencias biográficas que había realizado, me permitía combinar los relatos y articular los distintos puntos de vista hasta llegar a la **comprensión escénica** de la historia del MRP<sup>88</sup>.

Para cruzar la información extraída del registro temático y del registro de las secuencias biográficas, organicé dos tablas que dividían en cuatro grandes etapas la trayectoria de vida del MRP<sup>89</sup>. La división, en estas etapas, de la trayectoria de vida estaba orientada desde referencias temporales que la investigadora tomaba en función de la cronología reconocida para las escuelas de verano<sup>90</sup>; pero dicha línea temporal, no recogía ni procedía del registro realizado sobre los relatos biográficos; pues precisamente la finalidad de este análisis cruzado era identificar la línea temporal y la línea temática sobre las que elaborar la historia de vida.

La Tabla 1 recogía los testimonios de las maestras (qué relatan las maestras sobre la vida del MRP), y la Tabla 2 recogía los testimonios de los maestros (qué relatan los maestros sobre la vida del MRP). Los testimonios iban completando la tabla, trayendo información, que se ordenaba temáticamente, y que recuperaba según el momento de vinculación (incluyendo en él, a partir de las secuencias biográficas, el tipo de vínculo y la duración del vínculo). Por ejemplo, los registros del testimonio de Coral Montaner completaban la información de la tercera y la cuarta etapa, pero no de las anteriores porque todavía no se había vinculado al MRP. Los registros del testimonio de

---

<sup>87</sup> La saturación, explica Daniel Bertaux (1993:156), *“es el fenómeno por el que, superado un cierto número de entrevistas (biográficas o no), el investigador o el equipo tienen la impresión de no aprender nada ya nada nuevo, al menos por lo que respecta al objeto sociológico de la investigación”*.

<sup>88</sup> La comprensión escénica, explican Cristina Santamarina y José Miguel Marinas (1999:270-271), *“plantea que lo que se hace en un proceso de investigación respecto de una historia no tiene que ver tanto con detectar cuál es su estructura muestral, ni tampoco con cuáles son los elementos de profundidad de sus sentidos ocultos. [...] Los textos no tienen un sentido originario, ni tienen una metafísica de la profundidad, sino que estamos construyendo el origen todos los días, y estamos haciendo todos los días el sentido profundo de los textos. (...) Sentido y origen son cosas que hace uno, no que encuentra ya formados”*.

<sup>89</sup> A continuación se presenta el cuadro resumen de este esquema sobre el cruce de relatos.

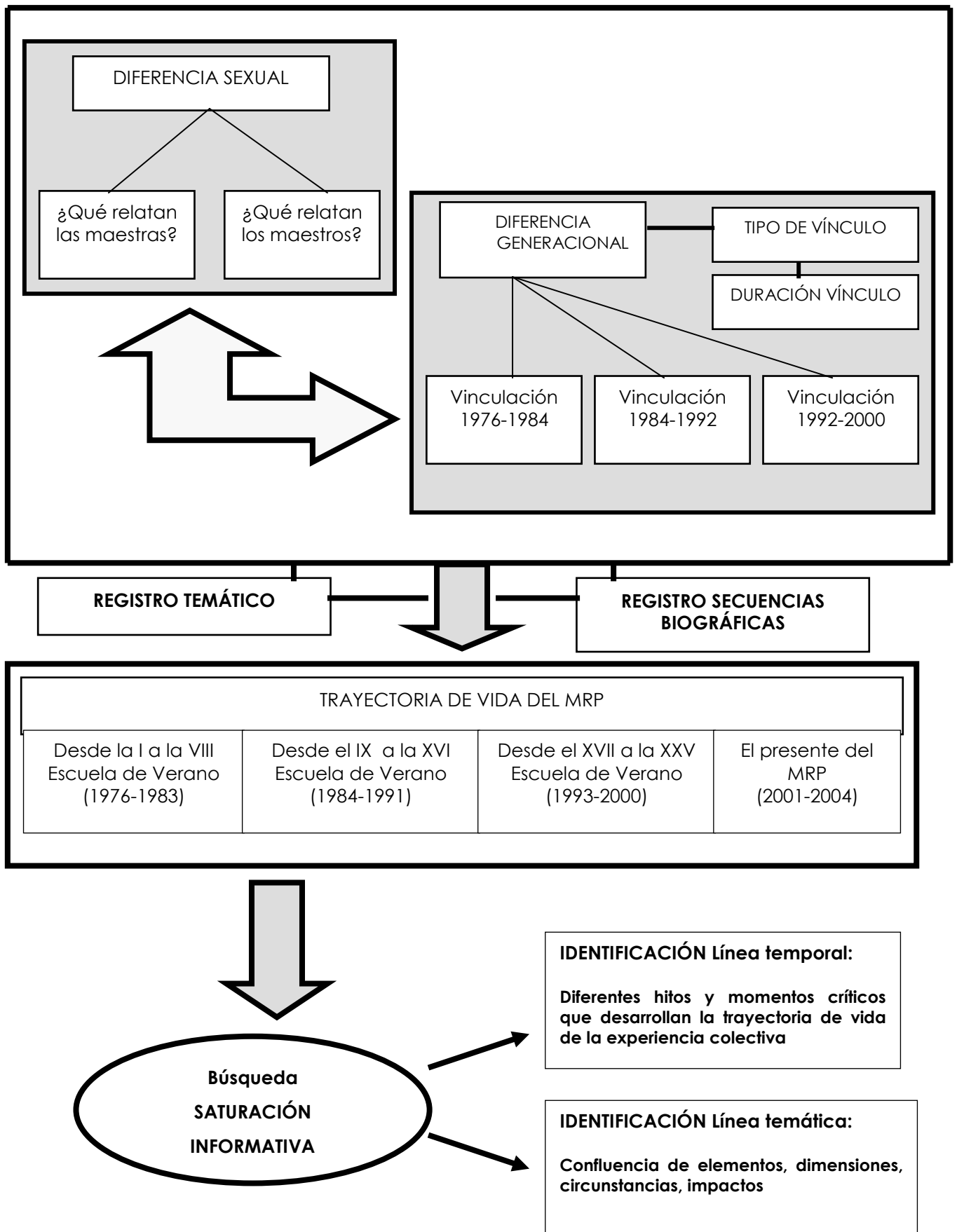
<sup>90</sup> Este trabajo de investigación abarca el período que va desde el inicio de este movimiento (1976) hasta la convocatoria de la XXV Escuela de Verano (2000). Para hacer la división temporal, la investigadora toma como referencia las convocatorias de la Escuela de Verano en los mismos periodos, marcados de ocho en ocho años, que había realizado para seleccionar a los informantes en función del momento de vinculación. Se incluye además, el período en el que se realiza el trabajo de campo, pues dicho período está muy presente en los relatos biográficos. Elisa Varela (2007) afirma que el tiempo de la experiencia es el tiempo presente. La experiencia de la entrevista es el tiempo dedicado a recuperar la memoria, y a la vez es una experiencia que se sitúa en el presente.

Jose Antón completaban la tabla desde la segunda a la cuarta etapa pero no de la primera porque no tenía saber experiencial de la misma. O los registros del testimonio de Pilar Tormo que completaban la tabla en todas sus etapas.

Para llegar a la saturación informativa trabajé ambas tablas sin sumarlas, es decir, sin reducirlas a una única tabla; y sin contraponerlas. Considerando que el objeto de estudio parte de la necesidad de encarnar esta experiencia social, era importante al encarnarla, reconocerla como una experiencia sexuada. Según afirman Cristina Santamarina y José Miguel Marinas (1999), tanto en la transmisión, en la recogida como en la producción de historias de vida hay un proceso de transferencia de afinidad, "no es neutral el que uno cuente una historia a alguien". Las escenas desarrolladas en las entrevistas, me ayudaron a percibir que esta "no neutralidad" iba más allá de las posiciones ideológicas, estaban presentes también los elementos de contenido, de forma y de vivencia. La comprensión escénica, entonces, implica el reconocimiento de la parcialidad tanto para el sujeto que narra como para el sujeto que escucha. Mantener en este proceso de interpretación las dos tablas, quiere decir que la historia de vida no la he elaborado a partir de la síntesis sino del diálogo, no desde el principio de la homogeneidad sino desde el principio de la pluralidad.

Aplicar la técnica de los relatos cruzados en el proceso de análisis como estrategia para llegar a la saturación informativa no garantiza pues la neutralidad de la investigadora en la comprensión e interpretación de la experiencia, la historia y la cultura del MRP. Lo que significa que tampoco la garantiza en la producción, en la elaboración, de la historia de vida que hace. Esto es quizás una "obviedad" porque como dicen Cristina Santamarina y José Miguel Marinas (1999), en la práctica de la investigación cualitativa, el proceso de interpretación se inicia desde el principio; desde que se elige el problema, desde que se selecciona a los informantes... Pero indica que la identificación de la línea temporal y la identificación de la línea temática, que son los referentes sobre los que articular y fijar el texto de la historia de vida, requieren de un proceso de distanciamiento e interpretación por parte de la investigadora en el que se asume el riesgo de la comprensión escénica, es decir, el sentido que la investigadora va dando a los testimonios y la identificación de los elementos y dimensiones que alcanza a percibir y a comprender. La cuestión radical que enfrenta en este momento la investigación es: ¿cómo reproducir las experiencias de vida singulares y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica organizada, en una forma relevante y con sentido? ¿cómo capturar la creación de nuevos significados que aportan los testimonios?

**ESQUEMA – RESUMEN: TÉCNICA DE RELATOS CRUZADOS**



### Construir el esquema (la trama) de la historia de vida

El tiempo, escriben F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin (1995), es la sustancia de la trama. Así, los relatos de las maestras y los maestros son tiempo; están mediados por el tiempo, por un ir moviéndose del presente al pasado, y del pasado al presente, para traer de vuelta las anécdotas y los episodios de una experiencia colectiva. El tiempo y la memoria, nos dice Julia Cabaleiro (2008), son las dos instancias que posibilitan nuestra ubicación en el presente, además del espacio que es el lugar donde ocurre la acción.

Pero el tiempo, la temporalidad, aparece aquí, en estos relatos de una manera ambigua. Se expresa en formas diversas y con distintas referencias el pasar del tiempo y sus efectos; y sólo puntualmente aparece y se le reconoce en términos de calendario, de fechas, de años. El tiempo y la temporalidad, nos explica Elisa Varela (2007:61), *“es una experiencia intensa, cierta, no monótona y de relativa complejidad, una experiencia paradójica que crea extrañeza y perplejidad”*. Así pues, identificar la temporalidad para hacer la historia de vida no consiste sólo en elaborar una cronología, pues, *“aunque está claro que en una cronología los hechos están relacionados entre sí por alguna razón, lo que está sin establecer es tanto su sentido como la trama que da la estructura explicativa de su conexión”*, nos advierten F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin (1995:39). ¿Cómo ordenar la temporalidad del conjunto de los relatos para establecer el sentido y la trama que estructura la relación de los hechos narrados?

Si el tiempo es experiencia, como dice Elisa Varela (2007), es posible, entonces, buscar significados diversos sobre la experiencia del tiempo, buscar una temporalidad diversa que pueda dar cuenta de la globalidad y la amplitud de esta experiencia social y de la trayectoria de este sujeto colectivo, MRP. Los griegos, nos dice esta autora, disponían de diversos términos para nombrar el tiempo: el tiempo cronos, el tiempo kairós, el tiempo aión. El tiempo cronos era entendido como transformación permanente de lo concreto; el tiempo kairós era el tiempo de la ocasión, de la oportunidad; y el tiempo aión era el tiempo de la duración de la vida. La cronología entonces, es sólo una parte del tiempo que hay que identificar; pero la temporalidad, el tiempo que se experimenta como una realidad que deja marca y huellas innegables de su paso, entraña más complejidad y amplitud. ¿Cómo aparecen estos tiempos distintos en los relatos? ¿Qué temporalidad da estructura a la trama de la historia de vida?

Cronos, que es el tiempo que enuncia y ordena los hechos, que señala la transformación permanente de lo concreto, aparece expresado en los relatos en modos diferentes. Se señala con la pauta del calendario, con la expresión de la fecha, para referenciar más los acontecimientos contextuales que los acontecimientos dados en la vida de la propia organización. Se recuerda y se nombra con facilidad, la LOGSE (1990), o el primer triunfo electoral del PSOE (1982), o la huelga del profesorado (1988). Pero no se recuerda o no se nombra, el año en que se constituye la entidad jurídica MRP, o la convocatoria de la escuela en la que se ha producido un cambio de modelo. Por otra parte, se señala con esta pauta de calendario también, el momento de vinculación a la vida organizativa del MRP, y en algún caso el momento de desvinculación, tomando siempre como referencia las convocatorias de las Escuelas de Verano. Aunque el tiempo cronos, el tiempo de la acción, del cambio, del transcurrir temporal que hace sentir el peso de la existencia, se expresa también con otras pautas; la pauta de la decisión y la pauta de la extrañeza<sup>91</sup>. En el conjunto de los relatos sí se puede una cronología de los hechos, marcada por una relación del cambio, de apertura o cierre de etapas, que aparece referenciado a través de las decisiones fundamentales, o problemáticas, o creativas, o conscientes que se han tomado, o se han vivido, en tanto que colectivo; por ejemplo institucionalizar la Escuela de Verano creando una entidad jurídica, una Asociación Pedagógica. O identificar el modelo de formación autónoma del profesorado con el modelo de investigación-acción y su proyección a través de los materiales curriculares. O realizar un proyecto curricular, un proyecto cultural colectivo, de renovación pedagógica. O interrumpir la convocatoria anual de la Escuela de Verano.

Kairós, que es el tiempo en el sentido específico del momento oportuno o de coyuntura favorable, que se caracteriza por la calidad y el estado de conciencia que se establece en el presente y en cada presente, se ha expresado en los relatos a través del diálogo, en el gusto por recordar, por reflexionar. Los relatos no se abren intentando llegar a alguna conclusión, ni para tomar decisiones, ni para zanjar cosa alguna; los relatos se abren buscando la posibilidad de recuperar, de reflexionar, de contar, de tomar conciencia, de darse tiempo. Escapan del tiempo de la actividad (cronos) para acercarse al tiempo de la reflexión (kairós); y han señalado el tiempo de los momentos de vida y de relación con el MRP, con el mundo, y con la investigadora. El tiempo de vida y de relación pone en movimiento la necesidad de pensarse a sí mismo, de abrir la pregunta, la búsqueda. Es el tiempo de la creación, el conflicto, la

---

<sup>91</sup> Con la pauta de la decisión y la pauta de la extrañeza me refiero a la confluencia (saturación informativa) de las problematizaciones y las decisiones que han marcado la vida de la organización permanente y la proyección del sujeto colectivo MRP.



oportunidad, el éxito, la pérdida, la debilidad, la fuerza. El tiempo kairós muestra, en el conjunto de los relatos, el modo en que se ha ido pensando y hablando del MRP, del sí mismo. Son los nudos de la vida, o los nudos temáticos de la vida del MRP, que van señalando en un movimiento espiral los procesos de maduración del movimiento.

Aión es el tiempo de la duración de la vida, de una vida; distinto, del tiempo social (cronos) y del tiempo de la experiencia (kairós), pero que los acoge en un vínculo, en un arco vital que dota de sentido dicho vínculo y que pone en relación los otros tiempos. El tiempo aión se expresa, en el conjunto de los textos, siguiendo una línea de vital desde el inicio hasta el presente. El inicio contiene la fuerza, la novedad y la incertidumbre del nacimiento; el presente contiene la tensión, la duda, la herida y el vacío que se abre. Entre ambos puntos del arco se definen los tiempos de madurez, sabiduría e impulso del sujeto político (MRP).

Reflexionar sobre la diversidad de los tiempos me ha ayudado a conectar, a poner de nuevo en relación, la narrativa y la vida tras cruzar los relatos biográficos para el registro y el análisis de información. Para la elaboración del esquema de la historia de vida se ha seguido como referencia única los propios relatos de las maestras y maestros. Para hacer la historia de vida del MRP se han utilizado, además de los relatos, distintos documentos. Muchas de estas producciones textuales son colectivas, al menos así vienen firmadas; otras son individuales o compartidas, pero en cualquier caso se identifican (se firman) con nombres propios. Y aún otras, son producciones de autores o autoras que hablan de los MRPs, que conocen la vida, la trayectoria y la historia de los MRPs, así como la historia y la política educativa de nuestro país. Estas últimas referencias textuales, son una mirada externa y contextualizadora, que clarifica, acompaña y matiza, pero no fundamenta el relato de la experiencia colectiva.

En cualquier caso, tanto la elaboración del esquema-trama como la propia historia de vida del MRP, son en realidad el relato de la historia de la investigación. La interpretación y la comprensión de la investigadora están presentes en esta composición. *“Interpretar es dar significado a los hechos o datos, en un proceso de reconstruir, trasladar o encajar las distintas piezas, en un buen bricolaje. (...) La interpretación de los datos es dependiente del tratamiento que se haya hecho de ellos (...), pero no se identifica con él; más prioritariamente dependerá de las cuestiones planteadas en la investigación”* (Bolívar, Antonio, 2001:206). Se produce en esta fase de la investigación un desapego, un cierto abandono, de los relatos vividos recogidos, para contar otro tipo de relato. Un relato re-elaborado, un relato

compuesto, que acoge y se sostiene en cada relato singular y al mismo tiempo va más allá de cada uno de ellos.

**Esquema-síntesis de la Historia de Vida del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-**

Eje cronológico	Arco vital	Nudos temáticos
<p>1975-1983</p> <p>De la I Escuela de Verano a la constitución de la entidad jurídica.</p>	<p><b>Del silencio a la ilusión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Salir de la clandestinidad, ocupar el espacio público</li> <li>* La escuela de verano, vincular la crítica social y la crítica pedagógica</li> <li>* Consolidar una entidad jurídica: MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Comarques Centrals-</li> </ul>
<p>1984 – 1992</p> <p>De la creación de los CEPs al modelo de investigación – acción en los centros</p>	<p><b>De la ilusión al compromiso</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Legitimar una formación autónoma del profesorado. Marcar la diferencia</li> <li>* Los materiales curriculares, un espacio de proyección y de intervención para la renovación pedagógica</li> <li>* La fragilidad de la organización autónoma ante el desarrollo institucional</li> </ul>
<p>1993 – 2000</p> <p>Del proyecto Claves para la comprensión - transformación de la vida social a la publicación de los materiales vivir la democracia en la escuela</p>	<p><b>De la escuela al mundo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fortalecer el pensamiento y la práctica de la renovación pedagógica: escuela y profesorado</li> <li>* Vivir la democracia en la escuela. Una formulación política de los problemas y una propuesta de formación e intervención educativa</li> <li>* La organización autónoma en crisis. La debilidad del sujeto pedagógico-político de la renovación pedagógica</li> <li>* La escuela de verano cumple 25 años</li> </ul>
<p>2001 ...</p> <p>Del reconocimiento de la crisis organizativa a la interrupción de la convocatoria anual de la escuela de verano</p>	<p><b>Del mundo, a cada una y a cada uno</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Procurar la continuidad, ¿cómo?</li> <li>* ¿Siguen siendo posible la organización autónoma?</li> </ul>

### **3.4. De la elaboración de la historia de vida a la negociación del informe**

Escribir, finalmente, la historia de vida del MRP debía mostrar, como dice Max van Manen (2003:128), la capacidad de escuchar el lenguaje hablado dentro del mundo vital del MRP, es decir, “escuchar lo que las cosas significan en ese mundo”. Aprender a escuchar lo que las cosas significan en un mundo del que eres parte, ha sido el proceso más largo y complicado. Otra de las grandes dificultades vividas, que F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin (1995) señalan como uno de los peligros al escribir narrativa, ha sido superar el miedo a falsificar, de manera inconsciente, los datos dando lugar a una ficción, a una historia sin concordancia con la historia de vida, real, del MRP. La fase de escritura de la historia de vida ha enfrentado también, las limitaciones de la investigadora. Por ejemplo, el hecho de que la historia de vida del MRP no es toda la narración que se presenta; ésta es la historia que la investigadora consigue realizar a partir del proceso de recogida de información y también, y especialmente, del proceso de análisis e interpretación de la misma.

Para superar estas dificultades, es decir, para reconocer, contrastar y comprender la información que se iba recogiendo, registrando y generando el proceso de escritura de la historia de vida ha ido organizándose teniendo en cuenta el proceso de triangulación propuesto por Antonio Bolívar (2001), y expuesto en apartados anteriores. La triangulación de los métodos de recogida de información, de análisis de contenido, de perspectivas y de interpretación de información. En este apartado voy a centrarme en los dos últimos procesos señalados porque los dos primeros han sido desarrollados anteriormente.

#### Triangulación de perspectivas

Escribir la historia de vida requería en primer lugar, confrontar y completar la aportación individual de cada informante con las aportaciones del grupo. El problema que encontré es que la información aportada por cada informante era variada y multidimensional; y al cruzar los relatos para buscar la saturación final, hay información que no he conseguido recuperar ni integrar en la narración de la historia de vida. En gran parte, por su excesiva particularidad y especificidad en relación con el conjunto de los otros relatos; y en parte también por la dificultad de la investigadora para ver más allá de lo que un comentario o una anécdota podía aportar.

Al mismo tiempo, la información aportada por los informantes se ha ido confrontando y completando con la información extraída de documentos formales del propio MRP y del conjunto de MRPs del Estado; por ejemplo las conclusiones de los Congresos

Estatales. O por ejemplo los programas de las Escuela de Verano de Valencia. Estos últimos han sido los documentos relevantes a la hora de establecer la cronología. En primer lugar, porque son la referencia temporal por excelencia de los informantes y en segundo lugar, porque la información que aportan conjuga las preocupaciones y ocupaciones propias de la vida del movimiento y los acontecimientos contextuales más importantes en los que éstas se desarrollan. Así, los programas de las escuelas de verano no sólo han servido de base para establecer una cronología, sino también, de base en la tarea de buscar, revisar y conectar otros documentos para construir el marco de contextualización.

Otros textos que se han trabajado ha sido la propia producción del MRP; materiales curriculares realizados por distintos seminarios y grupos de trabajo, y textos pedagógicos de carácter general referentes a la elaboración reflexiva del MRP en torno al modelo de la Escuela Pública, Popular y Valenciana, el modelo de formación del profesorado, o el diseño y desarrollo curricular. Estos textos han sido imprescindibles para dar contenido a gran parte de enunciaciones que se hacían en las entrevistas sobre la producción del MRP y de los propios seminarios, pero que no se desarrollaba en ellas. El carácter general del conjunto de las entrevistas ha sido enunciar y analizar los procesos experimentados en la vida de la organización permanente en tanto que experiencia social y como prácticas de relación política; relegando, de manera consciente e inconsciente tanto por parte de la investigadora como de los informantes, el contenido de las propuestas de creación a los documentos escritos. En algunos momentos y en algunos casos, ha sido necesario contrastar y aportar información de documentos "vivos"<sup>92</sup> como actas o narraciones personales para poder entender algunos de los problemas y debates que relataban los informantes pero que quedaban como inacabados, incompletos, bien por la presencia de silencios o rodeos dados, que llevaban a la confusión o ininteligibilidad del hecho por parte de la investigadora.

En la escritura de la historia de vida otra dificultad experimentada, se ha relacionado con la redacción de las etapas de las mismas en las que ha participado la investigadora. De manera que conforme la escritura se acercaba a estas etapas, el distanciamiento se ha hecho más difícil, y ha resultado más costoso y más complicado escribir y mantener la perspectiva. Algunas de las consecuencias de esta dificultad se

---

<sup>92</sup> Entiendo las actas de seminarios o asambleas y las narraciones o textos personales como documentos vivos porque son documentos que describen distintas problematizaciones y posturas diversas no en términos, generalmente, de toma de decisiones sino de reflexión.

expresan y se recogen en la negociación del informe, es decir, en la triangulación con los informantes de la interpretación de la información.

### Triangulación-negociación en la interpretación de la información

El primer borrador de la historia de vida fue reenviado a todas y a todos los informantes que habían participado de la investigación para negociar y consensuar el texto final de la historia de vida. Además de hacerlo llegar a las y los informantes, el texto fue enviado también a un lector externo. Recibí la lectura comentada de seis de los informantes y del lector externo. Al respecto de estas lecturas destacó algunos comentarios, las reflexiones abiertas y las correcciones realizadas a la corrección final de la historia de vida.

#### *1. Comentarios y reflexiones abiertas*

Una de las partes más valoradas y comentadas del texto fue la organización temporal de la historia de vida. La propuesta de ordenar la temporalidad de la experiencia colectiva trabajando con los tres tiempos: cronos, kairós y aión, fue muy bien acogida, en especial, la descripción de los nudos temáticos. En lo que respecta al eje cronológico, sorprendió, con agrado, que las etapas señaladas estuvieran ligadas a la vida de la organización permanente y no a una división realizada a partir de la macro-política contextual. Sin embargo, el arco vital generó comentarios diversos. Para algunas/os, el arco mostraba con claridad la trayectoria vital del sujeto político, para otras y otros generaban dudas los enunciados; ¿se podía separar la ilusión del compromiso, o el compromiso del mundo, por ejemplo? He intentado ampliar la explicación en lo que respecta al significado que he atribuido a los distintos tiempos y el modo en que los he puesto en relación en este relato colectivo, sin embargo creo que el origen de esta pregunta no se encuentra tanto en una falta de explicación como en el hecho de si hay coincidencia o no con el relato final; es decir, si al terminar la lectura de la historia de vida, el lector o la lectora percibe con claridad ese mismo arco vital. En este sentido, la cuestión abierta es si realmente se consigue mostrar el componente existencial y mudable de esta experiencia social o no, por un lado; y por otro lado, está la cuestión, también, de si se corresponde o no ese arco vital con la realidad del MRP.

Otro comentario que se repetía en las lecturas recibidas hacía referencia a la presencia vital, desigual, en las distintas partes de la historia de vida. Es decir, que el relato tiende, conforme avanza la historia, a una comprensión más conceptual que vital; de manera especial en la tercera parte, donde además aparecían nuevos informantes en el relato a los que no se acompañaba su presencia con ninguna

presentación. Este problema, real, me hizo pensar en la dificultad vivida para tomar distancia de la historia conforme la misma se acercaba a mi conocimiento experiencial y a la realidad presente del MRP. Me hizo pensar, tras releer los relatos de las maestras que se incorporaron en este período, que esta misma dificultad podrían haber experimentado ellas, pues sus relatos tenían un carácter más reflexivo que vital. Su experiencia en la vida organizada era también más crítica que la de los y las informantes históricos, pues la mayor parte del vínculo militante que habían mantenido con el MRP se dio en el proceso de mayor pérdida de referencia social. Además, era un momento, cuando inicié el trabajo de campo de tensiones fuertes y de desconciertos respecto del futuro. Todas y todos los informantes hablaban del MRP desde su conocimiento experiencial, pero su experiencia vital en el MRP difería porque no todas ni todos tenían la misma vivencia en relación a la trayectoria del mismo. Así, una de las maestras, sorprendida por la presencia de su voz, me comentaba: "salgo demasiado, creo que deberían aparecer más, en esta última parte, la voz de las personas más históricas".

Otro comentario que se hacía al borrador de la historia de vida es que había como cierto "buenismo", como si los conflictos, relacionados con la vida organizativa, no estuviesen suficientemente marcados o resueltos. Durante las entrevistas aparecía con frecuencia el apunte de que los debates grandes y conflictivos en el interior del MRP no se resolvían ni cerraban bien, y la vivencia general era que se sobrepasaban. En las mismas entrevistas, era cierto que se señalaban los debates, se describían y se intentaban buscar algunas explicaciones, pero también era cierto que las voces perdían detalles, sobrepasaban escenas y se producían silencios. En aquel momento percibí la prudencia. La prudencia no en el sentido de no querer explicar, sino en el sentido de cuidarse de decir aquello importante sin que los sentimientos de dolor, rabia o tristeza lo relegasen. Este comentario me llevó de nuevo a pensar en el problema de la presencia vital, es decir, de la dificultad de captar y recuperar no sólo lo que se piensa sino lo que se siente de la vida que se ha vivido, en este caso del vínculo que se ha vivido. Se me planteaba una cuestión diferente a la advertencia que nos hacen F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin (1995) sobre el peligro del "argumento de Hollywood"<sup>93</sup>, la cual tuve presente tanto en el análisis de la información como en la composición final de la historia de vida. El problema en realidad no era que utilizaba en la redacción de la historia de vida el "argumento de Hollywood", sino que no conseguía poner en palabras, en hacer comunicable la

---

<sup>93</sup> ¿Qué es el argumento de Hollywood?, "una trama donde todo acaba bien al final. La tendencia a "estar bien" puede constituir una forma de censura inflexible y omniabarcadora, como ocurre a veces en muchas etnografías críticas, o puede producir una especie de "destilación de gotas de miel", como ocurre muchas en las evaluaciones e implementaciones de programas". (Connelly y Clandinin, 1995:45)

huella que dejaba en cada quién la vivencia del vínculo con el MRP y con cada quién que lo habita.

Finalmente, otros comentarios me hacían reparar que había una presencia desigual del recorrido de los seminarios en la historia de vida, especialmente en la tercera parte en la que desaparecían los distintos seminarios y aparecía como única referencia el seminario "Democràcia i ensenyament". Tampoco estaban las referencias a propuestas de trabajo de invierno recientes, que se habían experimentado como "Els berenarets pedagògics"<sup>94</sup>. Sin embargo, al revisar los registros de las entrevistas y las mismas entrevistas de nuevo, me di cuenta, que sencillamente se dejaba de hablar de algunos seminarios, porque la presencia y la vida de los mismos dentro del MRP era más formal que real en ese período. Por otra parte, me di cuenta también, que sobre las nuevas propuestas experimentadas para el trabajo de invierno apenas aparecían, o lo hacían de una manera muy residual. Este comentario me hizo pensar en la necesidad presente e insistente de que apareciese todo, incluso lo que no se había relatado en las entrevistas, en la historia de vida; y me hizo pensar, por otra parte, en esta imposibilidad. ¿Qué sentido tiene entonces hacer la historia de vida? Una de las maestras escribía en su reflexión sobre la lectura del borrador: *"Es importante al leer la historia tener en cuenta que no hay pretensión de que esté todo, sino que lo que se encuentre sea verdad y permita la comprensión de una vida, su análisis, incluso conclusiones sobre ella, y sobre aspectos que la puedan trascender. Esa es mi conclusión ahora que la he terminado de leer, porque mientras leía ha habido momentos que he sentido que había espacios de trabajo que tenían más visibilidad que otros"*.

He retomado aquí los comentarios que me han abierto a reflexiones más complejas por la razón de que no se trata de poner o de quitar algún apartado o ejemplo, o cualquier otro tipo de información, aunque también es cierto que estos comentarios me ayudaron a rebuscar, a releer y a ampliar algunos apartados de la historia de vida, especialmente la tercera parte, en la que efectivamente tras re-escribirla pude incorporar más aspectos y elementos vitales tanto del propio colectivo como de las informantes.

Uno de los miedos, que en muchos momentos me ha paralizado, era el realizar un relato de la experiencia colectiva que fuera partidista, sesgado y excluyente; creo que esta ha sido una responsabilidad que en algunas ocasiones me ha superado, me ha

---

<sup>94</sup> Para saber más de esta propuesta se puede consultar: Montaner, Coral y Molina, Dolo (2004): "La vida cotidiana en las aulas y lo centros" en *Cuadernos de pedagogía*, n° 336.

desbordado. Sin embargo, no es algo que hayan percibido en su lectura y de su lectura quienes han participado de la investigación. Reconocer que esta historia de vida es incompleta y puede volverse a ella una y otra vez para hacer nuevas incorporaciones porque de algún modo siempre estará inacabada, no impide, como escribe en su reflexión una de las maestras, que se reconozca al MRP como sujeto y que se pueda dialogar con la historia de ese sujeto.

En general, los comentarios de los y las informantes me han abierto preguntas sobre los límites y las limitaciones en el trabajo de campo. Por ejemplo: ¿Habría sido más fácil recuperar los aspectos vitales del vínculo militante si se hubiesen realizado más entrevistas a las mismas personas? ¿O hubiese sido más apropiado trabajar con más informantes? ¿En qué medida mis intervenciones, o la falta de ellas, en el desarrollo de las entrevistas favorecía la palabra o el silencio de las/los informantes en relación a los aspectos vividos como más conflictivos? ¿En qué medida condicionó e influyó la situación y el momento que se vivía en el MRP, en el desarrollo de las entrevistas? ¿Hubiesen sido otros relatos de haber iniciado el trabajo de campo cinco años antes, por ejemplo?

#### *Re-escribir la historia de vida a la luz de los comentarios*

Quizás una buena práctica hubiera sido reflexionar, junto al grupo de informantes, sobre los comentarios realizados; sin embargo, fue imposible concretar esta idea por cuestiones de tiempo y de trabajo, de hecho muchas y muchos de los informantes nunca llegaron a hacerme ningún comentario sobre el borrador. De manera que hice un texto propio en el que recogía todos los comentarios recibidos, algunos escritos, otros comentados de manera oral y otros, escritos sobre el propio borrador, para pasarlo a las y los informantes que habían realizado las reflexiones. En el texto especifiqué varios aspectos concretos en los que podía incidir y mejorar la historia de vida a la luz de sus aportaciones:

- a) Sobre la primera parte de la historia de vida: incorporar algunas informaciones en relación al tema de la lengua y la idea de escuela popular. Ambos aspectos eran muy relevantes en aquella época y habría que resaltar y acompañar con más claridad.
- b) Sobre la segunda parte de la historia de vida: recuperar en alguna forma gráfica los temas generales de la escuela de verano y las aulas debate, para resaltar y acompañar más la idea de que es un período en el que más que cambiar la escuela se quiere pensar el cambio en la escuela.



- c) Sobre la tercera parte de la historia de vida: recuperar más información sobre el recorrido de los seminarios que han ido desapareciendo. Incorporar y acompañar más los aspectos y elementos vitales de la vida organizativa y de quienes habitan en ella; así como señalar con más amplitud las dificultades y limitaciones por las que pasa la organización permanente.

## **CAPITULO 4: HISTORIA DE VIDA DEL MRP DEL PV –GONÇAL ANAYA-. EL RELATO DE UNA EXPERIENCIA COLECTIVA**

---

### **0. INTRODUCCIÓN**

#### **1. Del silencio a la ilusión (1975-1983)**

- 1.1. Salir de la clandestinidad, ocupar el espacio público
  - 1.1.1. La política viva durante la clandestinidad
  - 1.1.2. Saber de las pedagogías renovadoras en tiempos de silencio e ignorancia
  - 1.1.3. El movimiento de enseñantes al final del franquismo
- 1.2. La escuela de verano, vincular la crítica social y la crítica pedagógica
  - 1.2.1. De la necesidad y sentido de la Escuela de Verano en el País Valenciano
  - 1.2.2. Transitar la escuela de verano, un signo de progresía
  - 1.2.3. El universo conceptual de la renovación pedagógica en el País Valenciano
  - 1.2.4. Habitar la escuela de verano, entrelazar compromiso y vida
- 1.3. Consolidar una entidad jurídica: MRP Escola d'Estiu del País Valencià – Comarques Centrals-
  - 1.3.1. Garantizar la continuidad en tiempos de transformación social
  - 1.3.2. Concretar un proyecto unitario de Asociación Pedagógica
  - 1.3.3. Saberse interlocutor social

#### **2. De la ilusión al compromiso (1984-1992)**

- 2.1. Legitimar una formación autónoma del profesorado. Marcar la diferencia
  - 2.1.1. Los seminarios, una apuesta por la formación autónoma del profesorado
  - 2.1.2. Ser protagonistas del propio deseo de conocer, de investigar, de aprender
  - 2.1.3. La pedagogía que cambia la escuela
  - 2.1.4. Hacia un nuevo modelo de formación de la escuela de verano
- 2.2. Los materiales curriculares, un espacio de proyección y de intervención para la renovación pedagógica
  - 2.2.1. Elaborar materiales curriculares, una opción política de desarrollo profesional
  - 2.2.2. Los materiales curriculares desde una perspectiva de renovación pedagógica

2.2.3. Límites y contradicciones en la elaboración y desarrollo del material curricular

2.3. La fragilidad de la organización autónoma ante el desarrollo institucional

2.3.1. La debilidad del ejemplo militante

2.3.2. Las dificultades internas para articular el trabajo colectivo

### **3. De la escuela al mundo (1993-2000)**

3.1. Fortalecer el pensamiento y la práctica de la renovación pedagógica: escuela y profesorado

3.1.1. Buscar los resquicios para hacer presente las alternativas renovadoras

3.1.2. El centro educativo como unidad de renovación pedagógica

3.1.3. El proyecto "Claves para la comprensión y transformación de la vida social"

3.1.4. El proyecto de investigación "La salud democrática en la escuela"

3.2. Vivir la democracia en la escuela. Una formulación política de los problemas y una propuesta de formación e intervención educativa

3.2.1. La proyección política de unos materiales curriculares para el profesorado

3.2.2. Un proyecto político sin sujeto político

3.3. La organización autónoma en crisis. La debilidad del sujeto pedagógico-político de la renovación pedagógica

3.3.1. La evolución del pensamiento, el problema de la presencia pública

3.3.2. La evolución organizativa, la balcanización y la dispersión

3.4. La escuela de verano cumple 25 años

### **4. Del mundo, cada una y cada uno (2001...)**

4.1. Procurar la continuidad, ¿cómo?

4.1.1. La continuidad no puede pensarse desde la inercia histórica

4.2. ¿Siguen siendo posible la organización autónoma?

#### **TABLAS INFORMATIVAS:**

**Tabla Informativa I:** Propuestas de reflexión teórica en las Escuelas de Verano (1984-1992). Ámbitos e interlocutores

**Tabla Informativa II:** Propuestas de reflexión teórica en las Escuelas de Verano (1993-2000). Ámbitos e interlocutores

## **0. INTRODUCCIÓN.**

### **DE CÓMO HE CONSTRUIDO UN ESQUEMA PARA HACER LA HISTORIA DE VIDA, el relato de una experiencia colectiva**

Chiara Zamboni (2002) afirma que toda narración se extiende en un espectro de posibilidades. Una parte de este espectro se refiere al destino de los seres humanos, el cual se repite siempre de manera idéntica: se nace, se vive y se muere. Los pliegues históricos marcan las diferencias en lo que respecta al nacer, al vivir y al morir<sup>95</sup>, pero de cualquier manera, éste es el destino colectivo de los seres humanos. La otra parte del espectro constituye la singularidad de una existencia, es decir, su irrepetibilidad, que irrumpe sobre la continuidad histórico-antropológica de una época. ¿Cómo hacer para pensar (y contar) una vida entera (la vida de un sujeto colectivo) en su singularidad?

Trabajar con los relatos de vida de las maestras y los maestros es aceptar que hacer una historia de vida es algo más y algo diferente a ceñirse a los hechos. Es algo más porque en la experiencia de vida se entrelazan múltiples aspectos que no se reducen al hecho visible pero que actúan en los comportamientos cotidianos; por ejemplo la frustración, el silencio, la alegría, la tristeza, el dolor, el olvido ... Una historia de vida es algo diferente a ceñirse a los hechos porque los relatos se ordenan con el movimiento del acontecimiento, de la parte de la experiencia que no se puede deducir de los hechos ya fijados, conocidos. Un acontecimiento introduce novedad, busca sentido, ilumina el pasado y emerge como un relato que puede ser contado porque tiene un comienzo y un final, afirma Hannah Arendt (1999).

Pensar y contar la vida entera del MRP en su singularidad supone, pues, reconocer y comprender la novedad que introducen los relatos y mostrar toda la fuerza de su significado. La Historia de Vida del MRP, en tanto que el relato de una experiencia colectiva (story), reconstruye lo que ha sucedido en la historia del MRP (history) a través de una trama que privilegia a la experiencia de las maestras y los maestros más que los procesos impersonales. En este sentido, lo que un MRP es, no se deriva del significado de lo general sino de lo particular. Pero cómo ordenar y dar sentido a ese significado que nace de lo particular para hacer (contar) la historia de vida del MRP.

---

<sup>95</sup> Por ejemplo, nos dice la autora, la vida de una mujer a mediados del novecientos es distinta de la vida de una mujer en la Alta Edad Media.

F. Michael Connyelly y D. Jean Clandinin (1995) afirman que para construir la trama es necesario atender la temporalidad. El tiempo, dicen, es la sustancia de la trama. Pero el tiempo se expresa en los relatos de las maestras y maestros en formas diversas y en relación a distintas referencias que marcan el *pasar del tiempo*. ¿Cómo dar cuenta de la trama precisa que pone sentido y estructura el desordenado conjunto de sucesos que van emergiendo? Elisa Varela (2007) me ayuda a enfrentar la pregunta, al afirmar que el tiempo es experiencia. Que el tiempo no meramente transcurre sino que se experimenta, que abre experiencias, que significa la experiencia. Si el tiempo es experiencia, como dice Elisa Varela (2007), es necesario acoger una temporalidad diversa que muestre la amplitud de esta experiencia social así como la globalidad de la trayectoria del sujeto colectivo. ¿Es posible pensar el tiempo como experiencia? Para pensar la experiencia del tiempo se necesita en primer lugar nombrarla; y para ello me he ayudado de los términos con los que los griegos denominaron los modos distintos de experimentar el tiempo: *cronos*, *kairós* y *aión*.

Seguir el hilo de sentido del tiempo *cronos*, el tiempo *kairós* y el tiempo *aión*, me ha ayudado a delimitar la trama de esta historia de vida que estructura el sentido de los hechos narrados en el conjunto de los relatos de las maestras y los maestros.

- d) El **tiempo cronos**, que es el tiempo que marca la transformación permanente de lo concreto, el tiempo de la fragmentación, de la secuencia y del orden de lo que va cambiando; es decir, el tiempo del calendario, del reloj, señala en el esquema de la historia de vida el **eje cronológico**. La sucesión de los acontecimientos resaltados en los relatos que pautan la apertura y la transición de una etapa a otra de la trayectoria del MRP.
- e) El **tiempo kairós**, que es el tiempo de la oportunidad, de la ocasión, de lo que se desea hacer, de lo que se hace con sentido. Es el tiempo de la creación, del conflicto, de la fuerza, de la debilidad, de la reflexión, del placer, del éxito, ..., señala en el esquema de la historia de vida los **nudos temáticos**. La vida, los temas y los debates que contiene cada etapa de la trayectoria, que muestra un movimiento en espiral del proceso evolutivo del MRP como sujeto colectivo y señala la amplitud y la profundización de la vida de esta experiencia social.
- f) El **tiempo aión**, que es el tiempo de duración de la vida, de una vida. *Aión* es un tiempo que no se confunde, en lo que respecta al MRP en este trabajo, con el tiempo social del hacer, del deber y de la transformación (*cronos*), ni con el tiempo de la experiencia y la reflexión (*kairós*); sino que establece un vínculo entre estos dos tiempos y señala el **arco vital** que dota de sentido este vínculo y pone en relación los otros tiempos.

**ESQUEMA-SÍNTESIS HISTORIA DE VIDA**  
**MRP ESCOLA D'ESTIU DEL PAÍS VALENCIÀ –GONÇAL ANAYA-**

*“El pasado es siempre conflictivo. A él se refieren, en competencia, la memoria y la historia, porque la historia no siempre puede creerle a la memoria, y la memoria desconfía de una reconstrucción que no ponga en su centro los derechos del recuerdo (derechos de vida, de justicia, de subjetividad). Pensar que podría darse un entendimiento fácil entre ambas perspectivas sobre el pasado es un deseo o un lugar común”*  
 (Sarlo, Beatriz, 2005:9)

<b>Eje cronológico</b>	<b>Arco vital</b>	<b>Nudos temáticos</b>
1975-1983 De la I Escuela de Verano a la constitución de la entidad jurídica.	<b>Del silencio a la ilusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Salir de la clandestinidad, ocupar el espacio público</li> <li>* La escuela de verano, vincular la crítica social y la crítica pedagógica</li> <li>* Consolidar una entidad jurídica: MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Comarques Centrals-</li> </ul>
1984 – 1992 De la creación de los CEPs al modelo de investigación – acción en los centros	<b>De la ilusión al compromiso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Legitimar una formación autónoma del profesorado. Marcar la diferencia</li> <li>* Los materiales curriculares, un espacio de proyección y de intervención para la renovación pedagógica</li> <li>* La fragilidad de la organización autónoma ante el desarrollo institucional</li> </ul>
1993 – 2000 Del proyecto Claves para la comprensión - transformación de la vida social a la publicación de los materiales vivir la democracia en la escuela	<b>De la escuela al mundo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fortalecer el pensamiento y la práctica de la renovación pedagógica: escuela y profesorado</li> <li>* Vivir la democracia en la escuela. Una formulación política de los problemas y una propuesta de formación e intervención educativa</li> <li>* La organización autónoma en crisis. La debilidad del sujeto pedagógico-político de la renovación pedagógica</li> <li>* La escuela de verano cumple 25 años</li> </ul>
2001 ... Del reconocimiento de la crisis organizativa a la interrupción de la convocatoria anual de la escuela de verano	<b>Del mundo, a cada una y a cada uno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Procurar la continuidad, ¿cómo?</li> <li>* ¿Sigue siendo posible la organización autónoma?</li> </ul>

## **I. DEL SILENCIO A LA ILUSIÓN (1975-1983)**

---

### **1.1. Salir de la clandestinidad, ocupar el espacio público**

A finales de noviembre de 1975, escribe Elvira Mondragón (2003), se amontonaban en los contenedores de basura enormes cantidades de botellas de cava barato. *"Brindábamos una y otra vez, pero el miedo persistía. Valencia pudo haber sido una fiesta, pero el horizonte estaba aún cargado de nubarrones oscuros y se imponía prudencia"*. (p.237)

La prudencia se imponía para estas maestras y maestros. Conocían el miedo. Sabían de la experiencia de vivir con miedo, del calado y de la persistencia que imprime en los cuerpos y en el carácter. El miedo, que era también el miedo que heredaban de los padres, y con el que habían convivido desde su infancia. *"La guerra y el triunfo de la barbarie fascista, había incubado el miedo en el corazón de nuestros progenitores y ese temblor alimentó nuestra infancia"*, nos explica Elvira Mondragón (2003:235). También para Conxa Delgado, que proviene de una familia de izquierdas, la dureza de vivir el (y en el) silencio, marcó su vida. De la experiencia de vivir con el temor constante a ser denunciados, aprendió la mudez y la prudencia, estrategias para pasar desapercibida, para no hacerse notar en el cotidiano de las prácticas y los intercambios sociales. De esta renuncia impuesta a la palabra, aprendió también a leer y a custodiar el valor de las ideas que sin salir a la luz se mantenían en el núcleo familiar. *"Mi vida, mi infancia fue dura y silenciosa. Mi formación fue producto del miedo y del franquismo. Quien ha pasado por estos momentos sabe muy bien de qué hablo (...) Esta situación provocó en mí el aprendizaje de la inseguridad más absoluta, pero en la seguridad de que estas ideas eran las más valiosas, las verdaderas, las más humanas, las éticamente correctas."* (2000:67).

Al miedo, el silencio y la prudencia, Pilar Tormo añade también la ignorancia, asumiendo, que la generación de maestras/os que en los años 70 se incorporaban a la escuela habían sido preparadas y preparados para reproducir ese silencio. Escribe: *"La dictadura franquista mantenía la ignorancia a partir de secuestrar la información a la ciudadanía; nada de memoria colectiva, nada de conocimiento del pasado próximo. Las nuevas generaciones crecíamos sin ninguna información sobre quiénes éramos y dónde vivíamos, de manera que las maestras y los maestros de los años 70 veníamos de la escuela del silencio, la monotonía, las rutinas escolares que no dejaban entrar la vida por las ventanas de la escuela."* (2004:51)

Sin embargo, a pesar de festejar con prudencia la muerte del dictador, encarnando todavía mucha parte del miedo, la ignorancia y el silencio general impuestos durante el largo período de la dictadura, los años 70 significaron, para estas maestras y estos maestros, la posibilidad de surgir y del resurgir a la palabra y a la política pública. *"Después de tantos años, salíamos al ágora, a la plaza, rompíamos la clandestinidad y el silencio, y nos manifestábamos públicamente, aunque nunca habíamos estado muertos, porque no es lo mismo guardar silencio o hablar en voz baja que no tener vida"*, escribe Elvira Mondragón (2003:235).

### **1.1.1. La política viva durante la clandestinidad**

Cuando estas maestras y estos maestros se refieren a sus vivencias en organizaciones políticas clandestinas, remarcan esa imagen del "hablar en voz baja", o aquella otra de moverse "entre las sombras". Vivencias que se tornan imágenes para dar cuenta de un actuar organizado que, tratando de ocultarse del poder, de sus reglas, de su control, de sus prácticas castigadoras y abusivas, intentan romper y mermar el estado social y político de represión y de censura en el que vivían. La clandestinidad es la manifestación de las rupturas y de las disidencias, de la presencia de una lucha y de una resistencia, del inconformismo social encarnado en sus cuerpos y en sus vidas. La clandestinidad es el lugar propio de la organización y la práctica política prohibida durante la dictadura. La clandestinidad representa la política viva que pretendía ser neutralizada por las fuerzas del régimen.

La participación política en la práctica clandestina comienza para cada quien en momentos diferentes de su vida y a partir de experiencias organizadas diversas. Así, la clandestinidad corre pareja al curso de la dictadura, tensándola, oponiéndose a ella; por eso las luchas que se plantean y el modo en que se viven están atravesadas por las limitaciones y las condiciones de posibilidad de cada momento histórico. De los momentos más duros de resistencia y oposición al franquismo, a aquellos otros en los que la decadencia del régimen hace vislumbrar una nueva coyuntura social.

Si en la década de los 50<sup>96</sup>, el conflicto abierto por los estudiantes universitarios nos señala el comienzo de un movimiento que quiere cambiar la realidad en la que se vive; la década de los 70, con el debilitamiento del régimen franquista, trae consigo

---

<sup>96</sup> La década de los 50 marcó el final del período azul del falangismo. El dogmatismo en la Universidad comienza a ceder y se introduce una mayor modernización técnica y académica. Es un momento en que se acentúa el contraste entre la realidad intelectual del país y las corrientes exteriores del pensamiento, la situación comenzaba a virar y tras la entrada en 1955 en la ONU, el conflicto abierto por los estudiantes universitarios en febrero de 1956 (Madrid y Barcelona) contra la estructura de la SEU marca el comienzo de alguna transformación.



mayor certeza de que va a acontecer el cambio social. El relato de Àngels Martínez (2003:E1), describe el bullicio, la inquietud y la búsqueda continua de un lugar donde organizarse para hacer política. En la clandestinidad, la política viva, se conjuga en un universo diverso de luchas y resistencias con concreciones prácticas diferentes: *"Estaba comprometida con el deseo de cambiar el mundo, y tenía una militancia política, clandestina y organizada, desde hacía años"*. Dicha militancia transcurría en organizaciones que intentaban desmarcarse de la izquierda oficial, experimentando formas organizativas de carácter más asambleario. Su primera participación fue en los seminarios organizados por el grupo Germania Socialista, fundado entre otros y otras por Josep Vicent Marqués. Se definían como comunistas no autoritarios, con tendencias anarquistas y ecologistas. Un grupo, explica Àngels Martínez (2003:E1), *"inspirado en las ideas del Mayo del 68, en la idea de la revolución social, sociedad sin clases, muy en contra del estalinismo. Muy al margen del modelo soviético. Incorporaba elementos que la izquierda tradicional no tenía en cuenta: la lucha ideológica, el tema de la liberación de la mujer, el tema de la escuela anti-autoritaria, del racismo, la cuestión nacional"*. Una izquierda comenta, *"en donde la espontaneidad del abrazo, la libertad del sexo, el desarrollo de la creatividad y la capacidad crítica iban unidos y formaban parte de la revuelta"*. Sin embargo, acaba organizándose en la OIC (Organización de Izquierda Comunista), organización que se enfrentaba a la hegemonía de las organizaciones comunistas vinculadas al PCE y aferradas a la ortodoxia estalinista o leninista desde la que el partido era quien tenía la conciencia y dirigía a la clase obrera, al movimiento estudiantil y de intelectuales. Su llegada y, posterior vinculación a la Escuela de Verano, estuvo precedida por esta experiencia de política clandestina organizada, cuyo bagaje le permitió conectar rápidamente su deseo de estar organizada, sus inquietudes políticas y culturales con las propuestas de la Escuela de Verano: *"antes de entrar en la comisión organizadora de la escuela de verano, fui expulsada de la organización política clandestina a la pertenecía, la Organización de Izquierda Comunista, porque no aceptaba el modelo de organización establecido. No estaba dispuesta a aceptar los juegos del centralismo democrático. Fue todo un proceso en el que puse en crisis ese modelo organizativo político para valorar mucho más todo lo que fueran movimientos y organizaciones, con ideas políticas pero muy diversas, muy plurales y al mismo tiempo, que tuviesen una claridad hacia donde ir y la diversidad de caminos para ir"*.

Estas maestras y maestros son protagonistas del momento que hace irrumpir un nuevo horizonte social, político y educativo. Una década de gran efervescencia social dentro y fuera del Estado Español. Sobre este momento, escribe Jaume Martínez (2001:2): *"En los años 70, gran parte de Latinoamérica vivía bajo la constante*

amenaza de golpes de estado y gobiernos militares (Uruguay, Argentina, Chile, Brasil, El Salvador, Nicaragua...). Además, la guerra contra Vietnam por parte de los EEUU, la lucha de liberación nacional en Palestina y los importantes movimientos huelguistas de trabajadores y estudiantes en diferentes países de Europa y América, o la hegemonización del discurso de la izquierda política por parte de los partidos comunistas, dibujaban una geopolítica social de una alta efervescencia y conflictividad en el llamado mundo occidental". Esta esperanza en que el mundo podía ser de otra manera, continua Jaume Martínez (2002) se concreta, también, en el deseo de pensar la escuela de otra manera, y en la necesidad de reflexionar sobre la contribución de ésta al cambio social.

Las palabras de Pilar Tormo (2004:E3) ilustran la relación entre el deseo de ser maestra y la búsqueda radical del sentido de ser maestra en un mundo y una sociedad que está en un movimiento de transformación, de cambio, de transición. Un momento en que preguntarse por el sentido de ser maestra implica problematizar la función social de la escuela. *"Me hice maestra porque me gustaba la escuela. Veía en este oficio la posibilidad de ayudar a unas criaturas a aprender muchas cosas. Quería ayudarles a ser felices. Y pensaba que era capaz de hacerlo. (...) Pero cuando entré a trabajar la escuela era triste. Y era rutinaria. Quería cambiar todo aquello. Me explicaron que eso no era posible si no cambiaba el mundo. Las estructuras políticas, sociales y económicas que hacen posible que la escuela fuera así y no de otra manera. Era la gente de la OIC. Así, mientras jugaba a ser maestra, me entregaba a una de las organizaciones políticas que querían cambiar las estructuras de dominación y explotación"*.

Este vínculo entre la participación política clandestina, la búsqueda radical de la función social de la escuela y el sentido de ser maestra o maestro en el mundo, sigue itinerarios biográficos distintos; así por ejemplo, Jaume Martínez (2000:32) escribe: *"comencé a trabajar muy joven, a los 15 ó 16 años, en una fábrica de conservas. Allí entré en contacto con gente de la resistencia antifranquista vinculada al movimiento libertario o anarquista. De las conversaciones con los compañeros –gente del Graò y el Cabanyal curtida en la sabiduría popular-, de los textos que leía a escondidas, de algún viaje a Toulouse o París; de toda aquella experiencia de lucha organizada y clandestina fui descubriendo el extraordinario universo conceptual del comunismo libertario. Cambiar la sociedad no era sólo intervenir sobre las relaciones alienadas a los sectores productivos, era también, desde una perspectiva antiautoritaria, intervenir sobre el cambio de las personas, (...)en la creación de una nueva*

conciencia revolucionaria, y eso significaba intervenir, obviamente, sobre el mundo de la educación".

Caracterizaba la política viva de esta década el deseo de cambiar el mundo. Y para llevar a cabo esta práctica de transformación social, muchas maestras y maestros decidieron colocar en el centro de este movimiento, a la escuela. "Yo mismo decidí, tardíamente, estudiar Magisterio, porque me emocionó la posibilidad de una revolución que no sólo cambiara de manos el poder en las fábricas, sino que transformara de raíz las mentes y los corazones de las gentes. Y ahí la escuela desempeñaba un papel primordial", relata Jaume Martínez (2002:87-88).

### **1.1.2. Saber de las pedagogías renovadoras en tiempos de silencio e ignorancia**

Las pedagogías alternativas son, para estas maestras y maestros, un hacer político y fundamental para una transformación social amplia; es decir, lugar de compromiso político desde el que contribuir a la revolución social. La pregunta es, ¿cómo han ido descubriendo cada quién la presencia de estas pedagogías en un mundo educativo en el que todavía pervive la estructura franquista? ¿dónde han ido contactando con estas ideas y estas experiencias: en la universidad, en la calle, en la escuela, en la fábrica?

La revisión bibliográfica apunta a que los conflictos estudiantiles en la universidad a mediados de los años 50, junto a la ruptura del aislamiento internacional del país, y cierta voluntad modernizadora del régimen franquista durante los años 60<sup>97</sup>; pueden ser uno de los hilos que nos ayuden a situar tanto la reforma educativa de Villar Palasí que fue pensada como proyecto de racionalización y modernización del sistema educativo<sup>98</sup>; como la presencia de movimientos de enseñantes inscritos en una dinámica de resistencia antifranquista y a favor de la democracia, que sostuvo el movimiento de crítica y contestación a la LGE.

---

<sup>97</sup> Voluntad modernizadora que sin embargo, como señala Luis Miguel Lázaro (2005:4), no tiene renuncia alguna a "los principios ideológicos esenciales que sustentan el régimen autoritario surgido de la guerra civil"

<sup>98</sup> Sobre la LGE (1970), Jaume Carbonell escribe: "La euforia franquista de finales de los sesenta, amparada en el desarrollismo económico y el asentamiento de los sectores tecnocráticos del régimen, se movía en el terreno escurridizo del más puro idealismo. Un análisis autocrítico del sistema educativo español (el Libro Blanco), un proyecto de corte europeo y reformista (inspirado en el prestigioso proyecto francés de Langevin-Wallon), y la promesa de una ayuda financiera (los dólares del Banco Mundial) no eran cartas suficientes para salvar la cara de un régimen político que todavía no agonizaba, pero sí mostraba importantes contradicciones y debilidades para asumir cualquier cambio de envergadura (1992:237-238)

Hay que considerar también, nos recuerda Rafael Plá (2000), el impacto que tuvo el Mayo del 68 en el movimiento estudiantil universitario, a partir del cual se comenzó a añadir a las reivindicaciones democráticas la crítica a la pedagogía tradicional. "Así, [escribe] conocí el "no directivismo" de Rogers y otros enfoques críticos del tema. [...] Terminada la licenciatura en 1970 ejercí mis primeros trabajos como profesor en un instituto y (extra-oficialmente) en la universidad, aplicando en mi práctica pedagógica aquellos principios. Comencé a participar en el Seminario de Pedagogía del Colegio de Licenciados<sup>99</sup>. En aquellos tiempos de dictadura franquista y sindicalismo vertical, el Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras, y en Ciencias, de Valencia, daba cobertura tanto a los movimientos reivindicativos de "enseñantes" como al movimiento por la renovación pedagógica". (2000:79)<sup>100</sup>

Conxa Delgado, por su parte, toma conciencia de que es la escuela (y su hacer como maestra) el lugar propio desde el que puede desarrollar su compromiso político con la transformación del mundo, siendo estudiante de COU en el INEM<sup>101</sup> Benlliure de Valencia. Aquí escucha por primera vez a maestras que se atreven a hablar algo de la Guerra Civil, participa de las primeras manifestaciones y luchas contra la LGE, y sobre todo se encuentra con un grupo de jóvenes con los que podía hablar de política y con quienes aprendía otro modo de hacer política. "A la salida, o en las clases que nos 'pelábamos', hablábamos de la importancia que la enseñanza podía tener en el desarrollo de las personas y el cambio de la sociedad. En esas conversaciones pude ver en el ser maestra una aventura que me emocionaba" (2005:158)<sup>102</sup>. Conoce las pedagogías renovadoras en la Escuela de Magisterio de la mano de su maestro Gonzalo Anaya. "Con Gonzalo y otra gente, organizamos el seminario sobre Ferrer i Guàrdia. A partir de ahí, entramos en contacto con la gente del MCEP<sup>103</sup>. Al participar de las reuniones te das cuenta de la cantidad de cosas que hacen y ves, además, que en la práctica es posible" (2003:E1).

---

<sup>99</sup> El Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados comienza a funcionar en Valencia en el curso 1965-1966

<sup>100</sup> Sobre el papel de los Colegios de Doctores y Licenciados, Luis Miguel Lázaro (2005:9) escribe: "La acción auspiciada desde los Colegios de Doctores y Licenciados tiene un importante papel dinamizador de la crítica a la LGE, pero no se ciñe solamente a esa tarea. En algunos de ellos se constituyen grupos activos de reflexión y trabajo de profesores de diferentes ideologías –comunistas, socialistas, cristiano-marxistas, independientes- pero con un denominador común antifranquista que tratan de sentar las bases para una verdadera renovación pedagógica de la enseñanza"

<sup>101</sup> INEM: Instituto Nacional de Enseñanzas Medias

<sup>102</sup> Palabras tomadas de la historia de vida que realizó Àngels Martínez sobre Conxa Delgado, publicada en AAVV (2005): *30 Retratos de maestras*. Ed. Cisspraxis. Barcelona

<sup>103</sup> MECP: Movimiento Educativo de Cooperación Pedagógica, en aquellos momentos conocido como ACIES (Asociación por la Correspondencia y la Imprenta Escolar)

La importancia de la figura de Gonzalo Anaya para quienes comenzaron a estudiar en la Escuela de Magisterio en el año 1973, la resalta Jaume Martínez (2000:33-34): *"Al entrar en la Escuela de Magisterio me encontré con una persona de la que –ya lo he dicho en otras ocasiones- siempre he pensado que era mi Ministro de Educación en la República Ideal de mis sueños. Hablo de la persona que a mi parecer sintetiza mejor la relación entre la teoría y la práctica comprometida con la renovación pedagógica en el País Valenciano. Me resulta muy difícil comunicar todo lo que supuso para nosotros, aquellos que íbamos por aquella casa con los cabellos y las barbas largas, y con aquellas faldillas largas a flores, las sandalias hipies de cuero y los enormes bolsos de paja donde cabía de todo, cuando un día tropezamos con aquel hombre que con chaqueta de pana, barbas blancas y boina negra<sup>104</sup>, nos extendía la mano para ayudarnos a descubrir la alternativa social y pedagógica que nosotros intuíamos pero de la que todavía dábamos los primeros pasos"*. Conocer a Gonzalo Anaya en la Escuela de Magisterio, posibilitó el reconocerse en una sensibilidad política especial y en la voluntad del compromiso social de este maestro, afirman Conxa Delgado y Jaume Martínez (2004). Gonzalo Anaya llegó a Valencia, a la Escuela de Magisterio, con un propósito claro: formar maestros. *"Se trataba –dice- de conformar un pensamiento; para mí eso era lo importante. Y sobre todo que aquí ya no me planteé seguir un programa fijo"*. (Gonzalo Anaya,2004:134)

Además de Gonzalo Anaya, otras profesoras como Olga Quiñones y Dolores Aparisi, se encuentran en la Escuela de Magisterio. Ambas, como señala Albert Sansano (2003:23), ejercieron una gran influencia en sus alumnas y alumnos, ayudándoles a proyectar una escuela diferente, pero sobre todo haciendo de mediadoras con aquellos grupos de enseñantes progresistas que ya hacían otra escuela. *"Al final de mi formación en la Escuela de Magisterio, me invitan a participar en el Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados. Están haciendo un debate sobre cuál ha de ser el modelo de escuela. Un debate sobre directivismo democrático o no directivismo. A partir de este seminario participo de las actividades de un grupo de sensibilización pedagógica, y allí coincido con gente de la Asociación para la*

---

<sup>104</sup> Son muchos los textos (y las conversaciones informales) en los que se recuerda ese primer encuentro con Gonzalo Anaya haciendo referencia a su estética, a la indumentaria con la que se presenta y se hace presente en el mundo. Recupero las palabras de Gonzalo Anaya en Jaume Martínez y Conxa Delgado (2004): *Gonzalo Anaya: converses amb un mestre*. Ed. Tandem. Valencia. *"Esa época coincide también con que la gente de izquierdas se viste de una manera informal, poniéndose una chaqueta de pana, cuando los individuos llevaban corbata y trajes de género, era signo de distinción. Y para mí la boina es muy importante porque yo, hasta la guerra, usaba sombrero. Pero cuando un día vi cómo los republicanos vencidos salían al exilio con boina, entonces me cargué el sombrero y nunca más volví a usarlo. Para mí ver a Azaña, a Largo Caballero o a Indalecio Prieto con boina me provocó una decidida vocación de definirme. Yo quise llevar boina y, en efecto la sigo llevando por una lealtad a la República, por una lealtad a las gentes, a los intelectuales de la República, a los republicanos; cada día me siento más maestro de la República"* (2004:132)

*Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES), quienes me invitan a su vez a incorporarme a un grupo de trabajo del movimiento Freinet". (Albert Sansano, 2003:E1)*

A la fuerza constreñidora y represiva de un régimen debilitado se contraponen, en los años 70, la imagen de un proceso de efervescencia social y pedagógica en el que, escribe Jaume Martínez (1998:163-164), "el sector más inquieto del profesorado tuvo oportunidad de descubrir teorías y prácticas escolares alternativas, al tiempo que trataba de experimentar iniciativas propias. En un primer momento, de un modo clandestino –en el País Valenciano, por ejemplo, leímos por primera vez *La escuela moderna*, de Ferrer i Guàrdia, y *La pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, en una edición multicopiada con una "vietnamieta" por un colectivo de maestros. Durante ese proceso, muchos de nosotros descubrimos el sistemático desmantelamiento a que había estado sometida la pedagogía de la Segunda República Española. A menudo a través de las trastiendas de las librerías de lance conocimos las publicaciones de la Revista de Pedagogía que fundara Lorenzo Luzuriaga. Los textos de Dewey, Kilpatrick, Claparède, Montessori, Decroly, Cousinet y en general del llamado Movimiento de la Escuela Nueva".

En este descubrimiento de las teorías pedagógicas críticas y alternativas, Luis Miguel Lázaro (2004) destaca el papel fundamental que tuvo la presencia, cada vez mayor, del movimiento editorial centrado en temáticas educativas. Lecturas que aportaron argumentos y elementos con los que construir una crítica a la realidad educativa del momento. Pero ¿cómo llegaban estos libros a manos de estudiantes y profesorado en este contexto franquista constreñidor y reacio al cambio? Es aquí donde tanto Luis Miguel Lázaro (2004) como Jaume Martínez (1998) resaltan el papel de las llamadas librerías de viejo o librerías de lance<sup>105</sup> y el papel de los movimientos de enseñantes. "En realidad, salvando la posibilidad no demasiado complicada de encontrar en las librerías de viejo bastantes obras del fondo editorial de la Revista de Pedagogía de Luzuriaga, las posibilidades del profesorado de acceder a obras fundamentales del pensamiento pedagógico renovador, que no se les recomendaban en las Escuelas Normales sino de manera excepcional y privada, no eran excesivas. La labor de grupos de enseñantes de orientación libertaria que ponían en circulación a comienzos de la década de los setenta trabajosas y artesanales ediciones ciclostiladas clandestinas de *La escuela moderna* de Ferrer i Guàrdia, *La pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, o pequeños manuales y cartillas de educación sexual

---

<sup>105</sup> Las librerías de viejo o de lance, explica Jaume Martínez (1998:64), son librerías especializadas en la venta de libros antiguos, de segunda mano o descatalogados.

para la escuela primaria previamente publicados en países nórdicos, tenía, a la fuerza, una limitada influencia" (Lázaro, Luis Miguel, 2004:6). Además, continua el autor, la apertura de la vía editorial, en especial el surgimiento de revistas de educación, contribuye también al fortalecimiento del trabajo de renovación, a su consolidación y expansión. Revistas como *Cuadernos de Pedagogía* (1975), cuyo propósito es, se explica en la editorial del primer número, promover la reflexión, el intercambio y la crítica para favorecer una construcción de la enseñanza popular y científica, a partir de dar a conocer las inquietudes, las experiencias y las reflexiones de maestras y maestros implicados en la renovación escolar y social<sup>106</sup>.

### 1.1.3. El movimiento de enseñantes al final del franquismo

Pilar Tormo, al recordar sus primeros años como maestra, dice: *"Me encontré al final del franquismo con una organización fuerte frente a un poder débil. Fuerte porque había construido unas referencias que todos entendíamos como justas, necesarias y aglutinadoras. No sólo participábamos las maestras y los maestros, la élite progresista nos reconocía los méritos, el pensamiento, la autoridad"*. (2004:E3)

En la primera mitad de la década de los años 70, el movimiento de enseñantes se fortaleció como movimiento de crítica y contestación a la LGE de 1970<sup>107</sup>. Al respecto del impulso y la emergencia de este movimiento, Elvira Mondragón (2003:237-238) escribe: *"En 1976 el sector de la enseñanza privada andaba revuelto, se discutía el convenio. Las asambleas se celebraban en una iglesias llenas de maestras y maestros. Algo se movía de manera cautelosa y era necesario el abrigo de los templos. (...) En la enseñanza pública seguimos el ejemplo de nuestros compañeros, aunque no teníamos convenio ni otro pretexto legal que propiciara el encuentro. Algunas personas de la vieja militancia nos coordinamos, pasamos la voz (...). Y con premura iniciamos toda una serie de asambleas multitudinarias en la parroquia de Sant Marcel·lí, un templo que se llenaba en cada convocatoria. Discutíamos [y] aprendíamos a hablar en voz alta y lo hacíamos ante una asamblea heterogénea. Hasta ese momento habíamos polemizado en petit comité, sin levantar la voz. Ahora*

<sup>106</sup> Ver nº1 de *Cuadernos de Pedagogía*, enero- 1975.

<sup>107</sup> A este respecto Jaume Carbonell (1979: 238) escribe: *"La aparición de la LGE coincidió con un momento de ascenso y consolidación de los movimientos sociales y del movimiento antifranquista. Entonces la ocasión era excelente para que, de un modo más espontáneo u organizado las luchas universitarias se extendieran a otros frentes de la enseñanza. Estudiantes y profesores de los distintos niveles educativos plantearon, aparte de sus propias reivindicaciones, un horizonte de resistencia común al carácter antidemocrático del Estado y, al propio tiempo, ejercieron presión para que se cumplieran los aspectos más progresivos contenidos en la Ley Villar, tales como la gratuidad y la plena escolarización. Aunque los análisis, las tomas de posición y las movilizaciones frente a la LGE tuvieron tonos muy distintos (desde sectores de la FERE hasta grupos de la izquierda marxista más radical), se puede afirmar que en los años setenta se constituyó un movimiento de enseñantes que, de algún modo, se incorporó al movimiento de resistencia antifranquista"*

interveníamos en una iglesia llena a rebosar. Debíamos andar con tiento. Nuestro discurso antifranquista era muy esquemático, muy sintético. Las diversas militancias de la clandestinidad nos habían hecho quizá demasiado simplistas. La realidad era compleja y una reunión tan numerosa de maestras y maestros exigía todo nuestro respeto”.

Aunque es con anterioridad, en los años 60, cuando algunos y algunas docentes del País Valenciano comienzan a coordinarse y a organizarse para desarrollar un trabajo de renovación pedagógica. Maestros y maestras que a partir de sus viajes a Francia conocen las técnicas Freinet y deciden impulsar aquí, en el País Valenciano, una experiencia similar, un movimiento freinet<sup>108</sup>. Sobre esta experiencia deja constancia Ferran Zurriaga<sup>109</sup> (2000:59): “Cuando en 1962, gracias a un artículo de la revista “El Correo de la Unesco”, decidí ir a un campo de trabajo del Servicio Civil Internacional, no pensaba que el viaje influiría tanto en mi futuro de maestro de escuela. En aquel campo, situado en el valle d’Aulus (Arieja), en medio del Pirineo, una maestra francesa me habló de Celestin Freinet, un maestro que quería cambiar la escuela desde la escuela misma. (...) Al año siguiente fui a Andorra, al encuentro que organizaban un grupo de maestros del Roselló, que ya pertenecían al Instituto<sup>110</sup>. Descubrí una trama de técnicas, actitudes e ideas para hacer otro modelo de escuela, y especialmente aquello que después sería el hilo conductor de estos maestros: la unión de la teoría y la práctica”.

Roser Santolària fue otra de las maestras que junto a Ferran Zurriaga, entró en contacto con grupos de maestros franceses en la primera mitad de los años 60 que formaban parte del ICEM (Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna). Preocupada por hacer una escuela activa y valenciana, entró a formar parte de un grupo de reflexión pedagógica casi al mismo tiempo que comenzaba su oficio de maestra. Tras conocer la experiencia de los maestros franceses, se plantearon la posibilidad de fundar aquí, en el País Valenciano, un movimiento similar. “Rápidamente nos hicimos partícipes de este movimiento pedagógico y fundamos aquí en Valencia el ACIES. El

---

<sup>108</sup> Sobre el movimiento freinetista, Luis Miguel Lázaro (2004:7) escribe: “Será el movimiento freinetista el que aglutinará un mayor número de maestros, experiencias, coordinación, y presentará un carácter más homogéneo. (...) Unos maestros que entran en contacto con Freinet y sus teorías a través de los viajes a Francia –un método muy cervantino: el viaje y la lectura para aprender mucho. Unos docentes que cuando empiezan a coordinarse, mediada la década de los sesenta, desconocen todavía la existencia de experiencias freinetianas en los años treinta no sólo en el País Valenciano o Cataluña, en una excelente demostración de la efectividad con la que el régimen franquista borra toda huella de la renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX español, en especial de la etapa republicana”.

<sup>109</sup> A Ferran Zurriaga se le reconoce como el reintrodutor de la Pedagogía Freinet en el País Valenciano durante el franquismo.

<sup>110</sup> Celestin Freinet junto a otros maestros y maestras habían formado el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna en 1948.



ACIES (Asociación por la Correspondencia y la Imprenta Escolar) se llamaría después MCEP<sup>111</sup>, y basaba su trabajo de innovación pedagógica, mejor dicho el trabajo de formación de maestros, en una reflexión sobre la práctica, que se hace en grupo, donde todos y todas participan por igual en el análisis de los problemas y en la búsqueda de alternativas. El grupo confirma y aplica las teorías o ideas de la pedagogía Freinet: la expresión libre del niño, el tanteo experimental, la organización cooperativa del trabajo y la formación del espíritu crítico". (2000:72-73)

Estas maestras y maestros que fundan la ACIES, estaban organizados previamente en la Sección de Pedagogía de Lo Rat Penat<sup>112</sup>. El vínculo que estos jóvenes maestros y maestras encontraron desde la inquietud y el trabajo que estaban llevando a cabo en la asociación Lo Rat Penat con la práctica organizativa y el trabajo que llevaban a cabo los maestros y maestras seguidores de Freinet, fue algo casi natural. *"El texto libre, la asamblea de clase, la imprenta escolar, el limógrafo, el arte infantil, los talleres de actividades manuales, el trabajo del linóleo, de madera, de arcilla, de pasta de papel, todo aquello que buscábamos, ahora lo veíamos hecho realidad con aquellas técnicas y en aquellas escuelas que íbamos descubriendo"*, escribe Ferran Zurriaga (2004:28). Estos encuentros entre grupos de enseñantes van a ir dando forma y van a ir configurando la posibilidad de organizar el deseo de hacer una escuela alternativa, una escuela popular y valenciana desde la que se desarrolla necesariamente una lucha antifranquista, y a partir de la cual se va a ampliar el vínculo y las coincidencias con otros grupos de enseñantes que pretendían, también, la renovación escolar y social. Recordando los años en la Sección Pedagógica de Lo Rat Penat y el proceso de evolución hasta fundar la ACIES (Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar), Ferran Zurriaga (2004:37-38), escribe: *"Vemos un proyecto y una actividad dinámica de renovación de la tarea escolar, en la cual, coincidimos con otros grupos, algunos de los cuales ya han estado citados y otros*

---

<sup>111</sup> MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular).

<sup>112</sup> Ferran Zurriaga (2004) define la sección de pedagogía de Lo Rat Penat de Valencia como uno de los primeros movimientos de renovación pedagógica de la posguerra en el País Valenciano. Desde esta sección se problematizaba el papel social que tenían las maestras y maestros desde la mirada oficial del sistema educativo, y se buscaban alternativas para la introducción del valenciano en la escuela como posibilidad de reconstruir un proyecto cultural vinculado a la recuperación de la lengua del País Valenciano. *"Nuestra adscripción a la sociedad de Lo Rat Penat nos facilitaría una visión diferente de la oficial sobre nuestro papel de maestros en la sociedad en la que vivíamos. Para comenzar, muchos de nosotros, por influencia familiar o por descubrimiento propio, habíamos hecho una opción cultural a partir de la lengua del País Valenciano. Poco a poco, nos hicimos más conscientes de nuestro derecho a expresarnos con ella y de nuestra voluntad de enseñarla en la escuela como un derecho natural. En la biblioteca de Lo Rat Penat (...), descubríamos algunos de nosotros las publicaciones pedagógicas que hablaban de la escuela de la República, de las escuelas de la Generalitat de Cataluña, de la Asociación Protectora de la Enseñanza Valenciana, y las revistas, todas ellas representativas de aquel momento, Quaderns d'estudi, Butlletí de mestres y la Revista de psicología i pedagogia, en la que, con gran rigor, se explicaban las nuevas corrientes educativas"*. (p.26-27)

*habrá que recordar, especialmente el Seminario de Pedagogía del Colegio de Licenciados de Valencia, con el cual compartimos estatges, seminarios y trabajos, y soñamos otro futuro de la enseñanza. Otros movimientos nacieron como apéndices del nuestro, como el colectivo de maestros de la Safor, el grupo freinet de Castellón y el de Alicante, todos ellos con un proyecto global del País Valenciano".*

Por otra parte, la acción del Colegio de Doctores y Licenciados va a tener un papel dinamizador muy importante en la crítica a la LGE (1970), aunque éste no va a ser su único papel, explica Luis Miguel Lázaro (2004:9): *"En algunos de ellos se constituyen grupos activos de reflexión y trabajo de profesores de diferentes ideologías - comunistas, socialistas, cristiano-marxistas, independientes- pero con un denominador común antifranquista que tratan de sentar las bases para una verdadera renovación pedagógica de la enseñanza. Tanto porque intentan en sus aulas, incluso aislada y minoritariamente, acometer el desarrollo de prácticas pedagógicas activas y no autoritarias y participativas, reflexionando e investigando cooperativamente con sus colegas, como porque con esa tarea van definiendo un marco alternativo en el que asentar a medio plazo las certidumbres, principios y objetivos que debían guiar una reforma democrática de la enseñanza en España".*

Todo ello indica que hablar del movimiento de enseñantes en la década de los años 70 supone hacer referencia a un movimiento extraordinariamente heterogéneo, que en un contexto de gran efervescencia social y política, tiene el propósito de traer como elemento de debate los problemas educativos, así como, las alternativas de enseñanza que han ido surgiendo fruto de la acción conjunta de los distintos grupos, que compartían el objetivo de hacer una escuela pública de calidad para todos en una sociedad democrática. En relación a las cuestiones que dan contenido a la capacidad movilizadora y de respuesta de este movimiento de enseñantes, que como hemos visto, va armándose y conjugándose a partir de la actividad de grupos diversos, Jaume Carbonell (1979:241) señala tres ejes que lo identifican:

- a) El considerar al enseñante como un asalariado más y como un trabajador de la enseñanza; una toma de conciencia, explica el autor, que se ve favorecida por la realidad del paro y la inestabilidad laboral, así como por el discurso del capital humano y de la enseñanza como inversión rentable.
- b) La confluencia en algunas de las reivindicaciones y movilizaciones; aunque inicialmente tenían un carácter corporativo y defensivo, prevaleciendo las reivindicaciones de cada sector, el movimiento va encaminándose hacia una confluencia unitaria, lo que facilita también, tener mayor capacidad para formular alternativas de transformación de la escuela.

- c) La capacidad para sensibilizar a la opinión pública de la situación lamentable de la enseñanza en el Estado Español, *"se convierte en un movimiento social de carácter antifranquista y que por tanto, está particularmente atento a las últimas vicisitudes del franquismo y a las primeras de la transición. Esto se detecta perfectamente en el modo en que van incorporándose diversas reivindicaciones políticas y en el propio contenido de las alternativas"*.

También sobre este movimiento de enseñantes, Luis Miguel Lázaro (2004) añade que tanto las preocupaciones como las reivindicaciones de corte más pedagógico, se mantienen casi invisibles hasta la llegada de la transición, ocupando la centralidad y la visibilidad pública, las problematizaciones y las reivindicaciones de carácter laboral como: la equiparación salarial entre docentes de la enseñanza pública y privada, la exigencia de la dignificación salarial, la demanda de estabilidad laboral para el profesorado, o la reclamación de contratos laborales.

Pilar Tormo, que comenzaba en 1972 a trabajar como maestra, recuerda como un privilegio el haber descubierto y aprendido a vivir que el reto de la escuela *"es crear un espacio donde la gente podamos pensar, donde se nos enseña a pensar"* (2003:E1). Cuenta que comenzaba a aprender su oficio mientras militaba en la OIC pero fue descubriendo (*"me enseñaron"*, dice<sup>113</sup>) que quizás, *"podía cambiar las estructuras de dominación y explotación pero que si no hacía cambiar y renovar la escuela desde ella misma, se reproducirían los mismos problemas. (...) Me centré, entonces, en aprender y aportar al resto de la sociedad los problemas, los deseos, las propuestas de soluciones de la escuela para la escuela, de la escuela para el mundo. Pensé transformar la escuela para transformar el mundo"*. (2004:E3)

Sin embargo, no se puede obviar, afirman los autores consultados, que la confluencia en la movilización y reivindicaciones de este movimiento de maestras y maestros, aunque real, está atravesada por cierta inestabilidad y fragilidad. De un lado, por la radicalidad que para algunos sectores representaban ciertas reivindicaciones de corte más político, y por otro lado, porque en realidad el poder político no reconocía, con la seriedad y la autoridad que debiera, a este movimiento como interlocutor.

---

<sup>113</sup> Pilar Tormo señala aquí su contacto y vinculación al movimiento Freinet cuyo origen se encuentra en las maestras y maestros que se organizaron en la Sección de Pedagogía de Lo Rat Penat y que tras asistir al Congreso de maestros de la pedagogía Freinet en Perpinyà en 1966, asumen la divulgación de las ideas de dicha pedagogía. A este respecto, explica Ferran Zurriaga (2004:35-36): *"nuestra activa participación en la divulgación de las ideas de Freinet en todo el Estado nos dió pie a la creación de una amplia red de conocimientos, algunos de los cuales fueron claves para crear una conciencia de cambio pedagógico, de cambio de la escuela y de buscar alternativas sindicales delante del aparato franquista"*.

Acerca de esta fragilidad escribe Elvira Mondragón (2003:238): *"Conjuntamente disfrutábamos de una oportunidad que no podíamos echar a perder. Nos coordinábamos, preparábamos con cuidado el contenido y la forma de las intervenciones, nos repartíamos las tareas, hacíamos autocrítica, avanzábamos. ¡Y tanto que pudimos avanzar! En nuestras intervenciones iniciales, cuando nos reconocíamos como trabajadoras o trabajadores, amplios sectores de la concurrencia se enfurecían defendiendo su cualidad esencia de funcionarios. Si hablábamos en valenciano, dos o tres filas de bancos eclesiales se vaciaban en el acto. ¡Señor, cuánta paciencia! [] Ya teníamos propuestas que hacer, las reivindicaciones estaban listas, pero las autoridades cuestionaban nuestra existencia –"¿Quiénes son ustedes? ¿A quién representan?"-. La miopía es un mal endémico entre los que detentan el poder. Sabían dónde y cuánta gente estaba reunida, sabían lo que discutíamos y lo que acordábamos y nos enviaban a la policía. Pero no existíamos"*.

## **1.2. La escuela de verano, vincular la crítica social y la crítica pedagógica**

Los años 60 se caracterizaron por un desplazamiento de población del mundo rural a las grandes ciudades para trabajar en el sector industrial. El aumento de población en la ciudad junto con el aumento de la natalidad, evidenció la escasez de escuelas y la precaria situación de servicios y estructuras. Esta situación, que se generaliza tanto en Cataluña como en el País Valenciano (Alfons Cucó, 2002), configuran una alteración progresiva del escenario civil.

En este escenario, coinciden los autores consultados<sup>114</sup>, se constituyen de la mano de la clase burguesa y media, aunque posteriormente se extiende a las clases populares, otras escuelas, privadas. Escuelas que nacían como producto, explica José Contreras (2007:50): *"de un proyecto y una clara vocación pedagógicas (muchas de ellas ni siquiera pertenecían a la red pública, sino que surgían como proyectos particulares o de cooperativas de enseñantes y familias). Eran escuelas que nacían a partir de las ilusiones y la implicación personal de quienes pusieron su dedicación y su energía para que ese proyecto pudiera crecer"*. Son escuelas cuyos proyectos, tanto en Cataluña como en el País Valenciano o el País Vasco, están impregnadas de dos ideas claves, señala Jaume Carbonell (1979); la recuperación de la lengua autóctona y la tradición pedagógica renovadora que había sido silenciada y marginada por la dictadura. Estas escuelas son un laboratorio privilegiado para

---

<sup>114</sup> Jaume Carbonell (1979), Luis Miguel Lázaro (2004), Àngels Martínez (2006), José Contreras (2007).

experimentar ideas y métodos pedagógicos tanto de la tradición renovadora del pasado como de las propuestas contemporáneas surgidas en Europa. Son escuelas, detalla Luis Miguel Lázaro (2004:8) que, *“a pesar del clima de represión social y política, han roto con el modelo escolar autoritario y están comprometidas en la aplicación de los postulados de la escuela activa mediante la realización de los métodos de la Escuela Nueva, en especial Montessori, Décroly y Freinet. Que, al margen de las disposiciones legales, implantan en los años sesenta la coeducación, introducen la educación sexual, las áreas de expresión plástica y musical, afianzan la lengua catalana como vehículo de enseñanza y convivencia escolar, desarrollan métodos de gestión cooperativa, implican activamente a los padres en el manejo de la escuela y en la educación de los hijos, y normalizan la formación permanente del profesorado”*.

Estas otras escuelas, de régimen privado, emergen ante la imposibilidad que plantea la escuela estatal de experimentar y llevar la renovación pedagógica a la escuela<sup>115</sup>; y su vinculación con el nacimiento y la primera época de desarrollo de la asociación de enseñantes Rosa Sensat, está reconocido por los distintos autores consultados. Desde ambos escenarios se va a intentar compensar la deficiente formación con la que maestras y maestros salían de las Escuelas Normales. Es en este contexto que nace en 1965 l'Escola d'Estiu "Rosa Sensat", a partir de la cual, van a ir emergiendo las diferentes escuelas de verano que durante la segunda mitad de la década de los años 70, se desarrollarán en todo el Estado Español.

Jaume Carbonell y Fabricio Caivano (1979) definen la emergencia, en este contexto socio-político, de las escuelas de verano desde una idea de "combate"(de ruptura y de resistencia). Es decir, una reacción y una contestación global, protagonizada por el profesorado, respecto del modelo de sociedad y el modelo de escuela heredado del franquismo. Para estos autores, las características que señalan la eclosión de estos movimientos de autoorganización del profesorado, tienen que ver con la situación nefasta de precariedad e de ineficacia que vivía (y se vivía en) la escuela y también, con el reconocimiento, por parte del profesorado más sensibilizado, de su escasa formación teórica y su desconocimiento acerca de la práctica de la docencia. "Con

---

<sup>115</sup> Sin embargo, es necesario destacar como nos advierte Jaume Carbonell (1979:248), que el punto de coincidencia respecto al carácter privado de las mismas, no se plantea de la misma manera en todas ellas. *“El régimen privado de todas ellas coincide en un punto: la escuela estatal no permite, bajo el franquismo, ninguna posibilidad de renovación pedagógica, pero discrepa esencialmente en otro: mientras que unos centros, por su carácter elitista y por otras razones ideológicas, se plantean su privacidad más allá del contexto del contexto franquistas, otras escuelas (...) se plantean la propiedad privada de forma transitoria y manifiestan su voluntad de convertirse en públicas en un contexto de restauración democrática y autonómica”*.

*una gran capacidad de convocatoria, se agrupan en las escuelas de verano numerosos profesores e intelectuales procedentes de otros campos en torno a la idea de 'combate' contra el régimen político en el terreno específico de la escuela. (...) su contagioso crecimiento viene a mostrar los enormes déficits de una formación del profesorado anclada en los estereotipos del pasado, en la vocación y la misión". (1979:10)*

Las escuelas de verano se convirtieron también, y en especial, en un espacio político privilegiado para reclamar la democracia. Constituyéndose, como espacios de encuentro unitario de las distintas fuerzas de izquierdas, buscaban respuestas a la problemática social, política y sindical que vivía la enseñanza, que además, como señalan Ignacio Fernández de Castro y Julio Rogero(2001), ocupaban un espacio de formación del profesorado que la Administración no cubría. Esta característica de combate, este rasgo de unidad de las fuerzas de izquierdas, es un componente que Carmen Elejabeitia (1983) considera determinante para significar la relación (en tanto que finalidad o utopía) que se iba estableciendo entre la formación del profesorado y la movilización de los maestros y las maestras para el cambio; el cambio político y social del momento que se estaba viviendo. Y en este contexto, ¿cómo se inicia la escuela de verano en el País Valenciano?

### **1.2.1. De la necesidad y el sentido de la Escuela de Verano en el País Valenciano**

En su trabajo de investigación, Albert Sansano (2003) explica los inicios de la escuela de verano en el País Valenciano, a partir de la presencia de maestras y maestros valencianos en la I Escola d'Estiu que organizó la asociación "Rosa Sensat" junto al movimiento de las escuelas cooperativas de la "Coordinación Escolar" en 1965, en Barcelona. En la década de los años 60, tanto en Cataluña como Euskadi, se hicieron presentes grupos de maestros y maestras que buscaban, y procuraban, otro modelo educativo donde estuviesen reconocidos sus derechos lingüísticos. Esta experiencia coincidía con la búsqueda y el trabajo que aquí, en Valencia, realizaban también las maestras y los maestros que estaban organizados en la Sección de Pedagogía de Lo Rat Penat, y que habían viajado a Francia en los comienzos de esa misma década. El vínculo entre este grupo de maestros y la I Escola d'Estiu de Rosa Sensat, lo relata Ferran Zurriaga (2004:30): *"En 1965 se creaba la Escuela de Maestros Rosa Sensat en Barcelona, donde la relación entre la práctica y la teoría quedaba planteada desde el primer momento. Nosotros y ellos no tardaríamos nada en establecer puntos de contacto, especialmente a partir de 1966, cuando algunos de sus miembros, por otros caminos, coincidieron con nosotros y asistimos al Congreso de maestros seguidores de Freinet en Perpiñà"*. Dicho vínculo se va fortaleciendo conforme este

grupo de maestras y maestros van contactando con algunas experiencias de las escuelas privadas de Cataluña que introducían en sus programas la enseñanza en catalán. Los contactos y la presencia que estos maestros y maestras mantenían en la Escuela de Maestros Rosa Sensat facilitó el descubrimiento, escribe Ferran Zurriaga (2004:33-34), del *"papel innovador de algunas escuelas privadas, que habían ido introduciendo los programas de enseñanza en catalán. Entonces, y aunque la mayor parte de nosotros pensábamos que nuestra lucha estaba en la escuela pública, también veíamos necesaria la creación de una escuela donde se pudiera realizar sin obstáculos la introducción del valenciano como lengua de enseñanza"*.

¿Por qué demoró una década para organizarse en el País Valenciano una escuela de verano? En la introducción del texto *Materials per a la investigació. 10 anys d'Escoles d'Estiu*; se dice que la necesidad de realizar una escuela de verano en el País Valenciano se percibe con más claridad, a partir de la experiencia de los tres estatges (encuentros de maestras y maestros) que duraban un fin de semana y que organizaron el grupo de maestros/as Freinet en Castellón (1971), Valencia (1972) y Alicante (1973). Esta experiencia evidenció la necesidad y también la posibilidad, de realizar un encuentro más largo, con contenidos que intentaran dar cuenta de toda la problemática de la enseñanza; desde las cuestiones didácticas a las políticas, de las cuestiones lingüísticas a las pedagógicas.

Hay diversos factores, señala Albert Sansano (2003), que explican esta demora en la organización de la Escuela de Verano en el País Valenciano, pero relaciona el factor fundamental con la falta de infraestructura y con la dificultad de obtener el permiso gubernamental que la pudiera hacer realidad. Así sucedió en el año 1975, que fue prohibida<sup>116</sup> la propuesta presentada al Gobernador Civil (Sr. Oltra Moltó) para realizar la primera Escuela de Verano. Pero, continua explicando Albert Sansano (2003:21), *"aunque durante todo ese tiempo no se pudiera organizar en el País Valenciano la Escuela de Verano no quiere decir que los educadores no estuviesen activos"*. En la década que media entre la I Escuela de Verano Rosa Sensat (1965) y la I Escuela de Verano del País Valencià (1976), en realidad, diversas asociaciones

---

<sup>116</sup> El sentido de prohibición y no de desestimación en relación a la petición realizada por Ferran Zurriaga (presidente de ACIES) al Gobernador Civil, está patente en todos los documentos de la asociación y también en la memoria de las maestras y maestros organizadores de esta escuela de verano fallida. Albert Sansano (2003) relaciona este hecho con el contenido y el programa que incluía la propuesta presentada: *"La I Escuela de Verano del País Valenciano (...) se había organizado en cuatro bloques a desarrollar durante todo el día: los dos primeros, de carácter didáctico, durante la mañana; y para la tarde, dos actividades para cada uno de los bloques restantes que tenían un marcado carácter sociopolítico. De esta forma, se podía escoger en la tercera hora entre "Historia del País Valenciano" o "Estudio comparativo de la situación educativa en diferentes países" y, en la cuarta, entre "Educación y sociolingüística" o "Situación actual de la enseñanza".(p.21)*

organizaban las distintas actividades de formación del profesorado. Así, la ACIES tenía cada año los estatges o encuentros de formación, donde se intercambiaban experiencias basadas en la pedagogía Freinet. Por otra parte, a partir de 1974, el Instituto de Renovación Pedagógica comenzó a realizar cursos dirigidos al colectivo de maestras y maestros de "parvulario" (que ahora llamamos de educación infantil). Otra entidad que organizaba cursos era el Secretariado de Enseñanza del Idioma; o el Colegio de Doctores y Licenciados de Ciencias y Letras, que entre sus actividades y seminarios se organizaban también unas jornadas de formación. Por último, la Asociación de Antiguos Alumnos de Magisterio que, *"renovada con la incorporación de militantes político sindicales vinculados a la pedagogía, deja de ser un 'club social' y comienza a organizar también seminarios y actividades de sensibilización pedagógica"*, escribe Albert Sansano (2003:21).

¿Cómo se concibe en este contexto, donde distintas asociaciones y entidades llevan a cabo actividades de formación, el espacio de la escuela de verano? La escuela de verano se presenta como espacio organizado en el que pueden converger los distintos grupos de enseñantes<sup>117</sup> que buscan una alternativa a la reforma puramente tecnológica de la LGE de 1970<sup>118</sup>. En este sentido, se presenta como el espacio social que puede posibilitar la consolidación y representación del *"compromiso y de la conciencia de la función social de la enseñanza en el cambio social y cultural que se deseaba para el País Valenciano"* escribe Àngels Martínez (2006:37). En este mismo sentido va a definir Luis Miguel Lázaro (2004:14) las escuelas de verano que emergen en los años 1976-1978 en todo el Estado Español, *"son encuentros con un carácter evidente de plataformas que sirven para dar proyección social a las propuestas*

---

<sup>117</sup> La comisión organizadora de la I Escuela de Verano del País Valenciano estuvo compuesta por las siguientes organizaciones: ACIES, Asociación de Antiguos Alumnos de Magisterio, Agrupamiento de Enseñantes de Formación Profesional, Colegio de Doctores y Licenciados de Ciencias y Letras y el Instituto de Renovación Pedagógica.

<sup>118</sup> Jaume Carbonell (1979) escribe al respecto de la LGE: *"La reforma educativa de Villar Palasí tuvo un error de cálculo fundamental: pensar que un proyecto de racionalización y modernización del sistema educativo podía emprenderse sin el apoyo de una amplia base social en el marco de un Estado dictatorial. La euforia franquista de finales de los sesenta, amparada en el desarrollismo económico y el asentamiento de los sectores tecnocráticos del régimen, se movía en el terreno escurridizo del más puro idealismo"* (p.237) La LGE de 1970 va perdiendo sentido como proyecto escolar y político de referencia desde el momento en que las Cortes franquistas no aprueban en la Ley de Financiación del sistema educativo y posteriormente, a partir de 1973, cuando en la recesión económica los objetivos de la LGE se van diluyendo, y las promesas de la plena escolarización y la gratuidad de la misma entra en una dinámica de subordinación a los intereses religiosos y empresariales. Además, en el desarrollo de la implantación de la LGE, *"ésta sacó a la luz la precaria condición social y profesional del Magisterio, sus males crónicos y sus aspiraciones pendientes. Pero además, añadió otras problemáticas. Quizá la más llamativa fuera la del paro y el subempleo, con la emergencia de decenas de miles de profesores interinos y contratados"* (Carbonell, Jaume, 1979:240). El autor señala que el primer gran movimiento de enseñantes antifranquista se articula, precisamente, ante esta realidad de inestabilidad laboral y modo de acceso a la docencia; que junto a la conquista de libertades democráticas y las reivindicaciones salariales formaron conformaron el sustrato de la articulación de dicho movimiento.



profesionales, pedagógicas, políticas, o sindicales de los colectivos y grupos que las organizan o están detrás dándoles respaldo. Impregnan y dan sentido a los cursos, seminarios, talleres, mesas redondas, conferencias, presentaciones de experiencias, e incluso a las actividades más lúdico-festivas que suelen acompañarlas. Pero de manera especial, esas Escuelas de Verano ofrecen una valiosa tribuna a las distintas Alternativas Democráticas a la Enseñanza<sup>119</sup> que se elaboran en ese mismo momento de arranque de estas iniciativas de renovación pedagógica".

Así pues, tal y como se recoge en distintos documentos realizados por el MRP del País Valenciano, las escuelas de verano van a tener como objetivo el desarrollo de las siguientes funciones: a) espacio de formación para los enseñantes; b) búsqueda de nuevas técnicas pedagógicas y; c) la elaboración de una política educativa propia que diese respuesta a la realidad social y la realidad nacional del País Valenciano.

La Escuela de Verano es definida en el prólogo del primer documento recopilatorio sobre el material producido y elaborado de las diez primeras ediciones de escuelas de verano, como: *"una escuela para maestros que funciona normalmente en el verano, (...) es un medio de sensibilización, un intercambio de experiencias, un medio para tomar acuerdos y sacar conclusiones"*, (AAVV,1985:7). Así, la Escuela de Verano del País Valenciano se constituye como un espacio unitario, un espacio pedagógico y político a partir del cual, se explica en el prólogo de dicho documento:

- 1) realizar un análisis crítico de la historia reciente y la situación actual del sistema educativo en el País Valenciano
- 2) definir las líneas generales de planificación, financiamiento y administración de un sistema educativo de ámbito territorial valenciano y su relación con el resto de los Países Catalanes. También las vías para conseguir la aplicación de los principios de normalización a todos los niveles dentro de la democracia.

---

<sup>119</sup> Las Alternativas Democráticas a la Enseñanza son el resultado de un proceso de trabajo de reflexión y debate que se abre en el interior de los Colegios de Doctores y Licenciados a partir de diciembre de 1973 cuando las plataformas progresistas ganan las elecciones en buena parte de los Colegios y, dice Luis Miguel Lázaro (2004), *"potencia la discusión y el debate frente al anquilosamiento burocrático de la mayoría de las directivas provinciales hasta ese momento"* (p.10). Sobre el contenido de las propuestas de las Alternativas, este mismo autor escribe: *"El conjunto de propuestas alternativas encuentra un cuerpo común que las refuerza en los debates. Buscan definir un modelo de escuela pública alternativa a la estatal del fracasado proyecto de reforma que supone la LGE y a la privada subvencionada. Sus demandas comunes son: escolarización obligatoria y gratuita entre los 4 y los 16 ó 18 años; ciclo único de la enseñanza; escuela pública, laica y coeducativa; enseñanza en la lengua materna; libertad de cátedra de los enseñantes; control democrático de la planificación educativa; gestión autónoma y democrática de los centros de enseñanza; igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior; calidad de la enseñanza y ajustada a las necesidades sociales; autonomía y responsabilidad de las Autonomías en la enseñanza; estabilidad laboral y retribuciones dignas para los enseñantes de un cuerpo único"*. (p.14)

La I escuela de verano (1976) fue una experiencia exitosa. La convocatoria tuvo una respuesta que desbordó todas las expectativas de la comisión organizadora que la planificó. Dice Albert Sansano (2003:E1), *"es una escuela claramente rupturista en la educación a la que acude muchísima gente. Una escuela marcada por la política en educación"*. Y es a partir de esta primera edición que se definen los principios políticos y pedagógicos que la identificarán también, en las siguientes ediciones: *"La escuela de verano pretende ser un intento de renovación pedagógica, enraizado en la realidad social y nacional de País Valenciano, enfocada hacia la normalización lingüística y cultural para conseguir una Escuela Popular Valenciana"*. (AAVV,1985:25)

### **1.2.2. Transitar la Escuela de Verano, un signo de progresía**

Pilar Tormo (2004:E3) explica que frente al desierto y la penuria que vivía la escuela, las escuelas de verano se abrían y se organizaban como un espacio crítico, creativo y lúdico. *"Atractivo para cualquier maestra que se preciara como vital"*, resalta. En este contexto, *"la escuela de verano era un importante signo de progresía, de dinamismo, de aventura. La vida organizativa era minoritaria, pero nos sentíamos con fuerza, con capacidad de influir"*. La renovación pedagógica supuso la convicción de que el profesorado podía y debía experimentar, dice Pilar Tormo; y supuso la convicción de que podía hacerse una escuela bonita y de que *"la escuela sería bonita con nosotros"* (Pilar Tormo, 2003:E1). Experimentar junto a otros y otras formaba parte de un aprender a hacer la escuela a partir del encuentro, del diálogo, del intercambio. Así, *"practicábamos una forma de aprender distinta que era la que luego tú podías hacer en el aula. Vivías la escuela de otra manera. El aprendizaje, la cultura, la formación de otra manera. Aquello que te servía lo proyectabas después en el aula"*, continua explicando Pilar Tormo (2003:E2).

Aunque esta práctica de intercambio de experiencias y experimentación didáctica había sido, con anterioridad a la escuela de verano, vivida por Pilar Tormo, Jaume Martínez, Conxa Delgado o Albert Sansano en los encuentros (estatges) organizados por el Movimiento Freinet, coinciden al afirmar que aquello que representa la Escuela de Verano del País Valenciano, es el espacio público de la Renovación Pedagógica, la posibilidad de hacer visibles, de mostrar y de compartir la práctica y la reflexión pedagógica que antes se desarrollaba en la clandestinidad. La escuela de verano va a marcar para Jaume Martínez (2004:E1): *"el inicio de una experiencia a partir de la cual entiendo que la pedagogía tiene una proyección social. (...) Comienzo a aprender que no puedo pensar la pedagogía al margen de cómo pienso la sociedad. Que la pedagogía crítica es también una crítica social"*.

La escuela de verano nace entonces con la voluntad de recuperar la palabra; un acto de rebeldía ciudadana, escribe Pilar Tormo (2004:52), desde el que luchar para construir un marco de autonomía *"que nos vincule con el resto de la sociedad desde la libertad y la emancipación"*. Lo político se encarna, toma cuerpo en cada quién a partir de la pregunta y la toma de conciencia. Así lo experimenta Conxa Delgado (2001:G1), que comenzó abriendo interrogantes sobre la conciencia nacionalista, la conciencia de ser un pueblo que tiene una lengua y cultura propia, y concluyó defendiendo que la reflexión y lucha social no puede estar separada de la reflexión político-pedagógica sobre la educación y la escuela<sup>120</sup>.

*"Desconocíamos nuestro País"*, escribe Pilar Tormo (2004:52), y era necesario incidir en la recuperación de la memoria, era necesario llenar las lagunas que se tenían sobre el conocimiento histórico, sociolingüístico y político del País Valenciano consecuencia del silencio y el olvido que se impuso durante los años de la dictadura. Porque, sigue diciendo, *"habíamos estudiado historia, geografía o biología, pero no reconocíamos cuáles eran nuestras montañas, nuestros ríos, nuestras plantas, nuestra historia, nuestros poetas, nuestros cantantes"*.

La escuela de verano fue para miles de maestras y maestros el lugar en el que a partir de cursos como *"Historia del País Valenciano"*, *"Educación y sociolingüística"* o *"La cuestión nacional y las actitudes políticas"*, pudieron reencontrarse con la información secuestrada, con la realidad silenciada por la dictadura franquista. La escuela de verano se vivía como otro modo de entender la cultura y otro modo de hacer política. En la Escuela de Verano habían personas, relata Àngels Martínez (2003:E1), *"que sabían mucho. De música, de cine, de filosofía, de otras culturas. Sabían de muchas cosas que no se conocían en la calle y tampoco lo conocían los del Partido Comunista. Para mí era un modelo de lo que era otra cultura, otro modo de pensar el mundo, otra manera de ser"*. Entre la admiración, el enamoramiento y la entrega se buscan las palabras para relatar ese primer contacto con la escuela de verano. *"Me recuerdo muy pequeña delante de tanta gente sabia, eran de los más sabios, eran de los más de izquierda. Entonces todavía hablaba castellano. Me*

---

<sup>120</sup> Conxa Delgado identifica la intensidad de este proceso en su trayectoria de vida, cuando se hace consciente, a partir del relato de un amigo, del modo en que la escuela negaba la vida y la cultura. Hablar valenciano en la escuela estaba prohibido, y quien lo hacía se enfrentaba a los castigos, las palizas y las humillaciones. *"Ese día me dije, aquí pasa algo, porque yo nunca había problematizado antes el tema de la lengua, de la cultura"*. (2003:E1)

*impresionaba mucho, y me hacía enmudecer. (...) Encontré una manera diferente de luchar contra el franquismo y el fascismo", explica Conxa Delgado (2004:E2).*

La escuela de verano era el espacio desde donde reclamar la democracia, desde donde reivindicar el Estatuto de Autonomía, desde donde contestar a un modelo de sociedad y un modelo de escuela reproductor de las desigualdades sociales y de una cultura excluyente. La escuela de verano era un espacio que buscaba superar las lagunas dadas en la formación del profesorado, un espacio para la discusión y la defensa de una alternativa de escuela pública de calidad; y sobre todo, la escuela de verano se vivía como un espacio festivo y lúdico. Algo que queda bien reflejado tanto en los relatos de las maestras y maestros como en los programas de las escuelas de verano donde encontramos actividades "extra-curriculares" de carácter cultural y de carácter festivo. Espacios y tiempos que son valorados (por las maestras y los maestros que participan en esta investigación) porque van a marcar un carácter, un modo de entender y de vivir la renovación pedagógica, un modo de desear y de hacer la escuela que se desea. A este modo de entender y vivir la renovación pedagógica, el compromiso político y social del docente, Jaume Carbonell (2005:5) lo define como el vendaval de la renovación pedagógica que consigue monopolizar el espacio público, consigue hacer hegemónico un pensamiento, unas prácticas y un discurso educativo. Maestras y maestros que, *"mezclan sus proyectos y compromisos políticos con los pedagógicos y personales, porque se piensa y se vive la escuela intensamente, con una militancia y dedicación hoy inusuales"*.

Encontramos pues, que junto a los aspectos reivindicativos, *"las escuelas de verano destacaban también como ámbitos festivos y de encuentro entre el profesorado con inquietudes renovadoras, y, al mismo tiempo, como los lugares donde se podía avanzar en el desarrollo profesional aprendiendo nuevas estrategias pedagógicas y confrontando las propias experiencias con las de otros"*. (AAVV, 1992:104)

Transitar y participar en las Escuelas de Verano se vivía como un signo de progresía, afirma Pilar Tormo (2003:E3), y el modo en que los y las participantes hablaban de ello es recogido en el texto recopilatorio de las diez primeras escuelas de verano. En él se recoge esta valoración de la Escuela Verano como espacio que:

- a) posibilita el encuentro de distintos enseñantes, de distintos niveles educativos, para intercambiar experiencias y poner en común opiniones y criterios para mejorar la enseñanza y promover la renovación pedagógica en el País Valenciano,

- b) favorece y facilita el actualizar contenidos, métodos y técnicas pedagógicas a partir de conocimiento de lo que es el País Valenciano, para que desde las escuelas se den respuestas a las necesidades reales del País Valenciano,
- c) toma como lengua vehicular el catalán y reivindica el uso oficial de la misma en todo momento, y especialmente en la escuela,
- d) permite que diferentes opciones políticas se hayan podido dar a conocer a los enseñantes después de estar 40 años en la clandestinidad; así como el hecho de integrar, en la misma escuela de verano, tanto la perspectiva política como la pedagógica.

### **1.2.3. El universo conceptual de la renovación pedagógica en el País Valenciano**

Modificar la concepción y la organización de la escuela e intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son dos de los grandes pilares que orientan la búsqueda de referentes para estas maestras y maestros. En la década de los 70, los referentes que orientan las prácticas y los sueños de las y los enseñantes son Ferrer i Guàrdia, Freinet, Dewey y, Freire, entre otros. En los distintos documentos consultados aparece este reconocimiento a las experiencias renovadoras anteriores, experiencias históricas que procuraron la transformación de la escuela. Es en los planteamientos y propuestas de estas experiencias históricas que se fundamentan los principios pedagógicos de las escuelas de verano emergentes. Sobre ello, escribe Jaume Martínez (1998:187-188): *"sería un error localizar en el acontecimiento puntual de la resistencia al autoritarismo pedagógico de la dictadura franquista la presencia histórica de la renovación pedagógica. Al contrario, deberíamos encontrar las raíces de tales movimientos en determinadas experiencias de la Segunda República y la Revolución de 1936, o yendo un poco más lejos, en la Institución Libre de Enseñanza, en las Escuelas Racionalistas de Ferrer i Guàrdia, y en la política pedagógica de la I República"*.

Así mismo, el artículo "Les escoles d'estiu: un territori de la pràctica crítica" de autoría coral y publicado en 1992, comienza del siguiente modo: *"Muchas de las propuestas de las Escuelas Nuevas, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia o la Institución Libre de Enseñanza están en la base de la filosofía pedagógica de los MRPs [...] Va a incidir también de una manera decisiva en los MRPs el auge de las corrientes renovadoras de la educación en los años sesenta y primeros de los setenta. Incluimos aquí desde las experiencias innovadoras más conocidas (Freinet, Escuela de Barbiana, Neill, etc) y las aportaciones teóricas de sociología crítica de la educación y otros ámbitos filosóficos o políticos, hasta alternativas como ahora el movimiento de des-escolarización, el análisis institucional o la pedagogía no directiva"*. (p.103)

Además de estos grandes referentes de la pedagogía renovadora<sup>121</sup> y la pedagogía crítica, hay que considerar de manera específica, también, a las maestras y maestros que durante la Segunda República crearon la Asociación Protectora de la Enseñanza en Valenciano. Nombres propios como Carles Salvador, Enric Soler i Godes o Empar Navarro, entre otros, que encarnaron la reivindicación y la lucha de los maestros y maestras valencianistas para hacer una escuela en valenciano; para conseguir, nos explica Carmen Agulló (2005:18): *"la introducción del valenciano como lengua de enseñanza, la búsqueda de procedimientos y materiales adecuados para posibilitar un aprendizaje activo, una formación de maestros en los presupuestos renovadores y una indisoluble relación entre la escuela y el medio natural y social"*.

Dos décadas más tarde (años 60), tras la ruptura y el vacío impuesto por la dictadura franquista, la preocupación por atender a los problemas de la identidad nacional del País Valenciano y los problemas para hacer una escuela valenciana se va haciendo presente y se va organizando en la Sección Pedagógica de la asociación cultural Lo Rat Penat. *"Hoy nosotros, unos maestros del País Valenciano, hemos de sentirnos responsables y comenzar a trabajar por un futuro más esperanzador para nuestro pueblo, para un ideal de convivencia mundial y para una escuela más justa con la personalidad del niño. Esta es la razón de ser de nuestra comunidad de trabajo: trabajar para conseguir el completo desarrollo de la personalidad del niño (individual y social), creando cerca de ellos las circunstancias más favorables (cultura, métodos, procedimientos...) como preparación para que ellos puedan más tarde continuar su propio camino en la colectividad donde viven"*. (Escola, nº 1,1964, sacado del trabajo de Carmen Agulló, 2005:20)

En este sentido, la Escuela de Verano va a recuperar la memoria histórica silenciada por la dictadura franquista y a establecer un puente con los nuevos planteamientos educativos que ayuden no sólo a leer las carencias de la enseñanza sino también a crear alternativas, a conformar un modelo de escuela y un proyecto político de educación. *"La crítica educativa y la mejora de la cualidad de la educación son planteamientos globales que, en nuestro caso, forman parte del proyecto histórico de la conquista popular de un modelo escolar al servicio de las clases más desfavorecidas, y que defensa las tradiciones culturales de nuestro pueblo. La escuela popular y valenciana ha sido siempre, para la Escuela de Verano, un marco de referencia obligado en sus actividades teórico-prácticas"*. (AAVV,1988:10)

---

<sup>121</sup> Jaume Martínez (1998) recupera estos referentes de la pedagogía renovadora en su artículo "Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente".

Podemos ver entonces en las primeras ediciones de la escuela de verano (desde el contenido de sus programas a la redacción de conclusiones), que van delimitándose cuatro grandes ejes sobre las reivindicaciones y propuestas prácticas y discursivas del compromiso pedagógico y político.

1. Sobre el Estatuto de Autonomía y la enseñanza: Tomando como punto de partida el conflicto histórico de la diferencia nacional y la imposición, durante la dictadura, de una única realidad nacional, se hace relevante como problema central la cuestión de la lengua (de la elaboración de una política lingüística) y la cuestión de recuperar y reconocer la memoria histórica y cultural del País Valenciano. Así, en las conclusiones de la III Escuela de Verano (1978) aparece la siguiente exigencia: *"No es posible una enseñanza democrática en el País Valenciano sin una autonomía del País Valenciano para regular su propio sistema de enseñanza"* (AAVV, 1985:97). Lo que se propone y se discute es el papel que la escuela y la enseñanza tiene que cumplir en la consecución de la normalización de la lengua catalana y la reconstrucción de la identidad cultural del País Valenciano. La lucha y reivindicación de un Estatuto de Autonomía se sustenta en la idea de que sólo es posible pensar y desarrollar la autonomía en la enseñanza desde una autonomía política. Por ello, es necesario *"reclamar el derecho del pueblo del País Valenciano a la planificación de su enseñanza como un derecho inalienable, y exigir que el Estatuto de Autonomía, que en un régimen de libertades democráticas ha de regular nuestra vida política, e incluir como competencia del autogobierno, la enseñanza en todos sus niveles"*. (AAVV,1985:98)

La Escuela de Verano va a ser en este punto, escribe Pilar Tormo (2004:58-59), como el latido del corazón en el cuerpo humano. *"Por una parte, nos recogía y nos hacía sentir como un puño cada encuentro de julio, cargándonos de ideas, conceptos, debates, proyectos, experiencias discutidas, retos y referencias, para después, con un nuevo impulso hacia fuera, cada una de las personas se convertía en una experiencia única, irreplicable, insustituible"*. En este sentido, las maestras y los maestros van descubriendo que la cuestión de la lengua (de la normalización lingüística) y la cuestión del autogobierno, no trata sólo de una lucha y una exigencia reivindicativa; es sobre todo, la posibilidad de implicar y construir voluntades que en la práctica vayan a haciendo posible vivir una lengua y una cultura. Es decir, las maestras y los maestros se reconocen como sujetos cuya función socializadora ha de hacer posible otro conocimiento y otra cultura para una sociedad democrática y moderna. Por eso, sigue Pilar Tormo (2004:59), *"miles de maestras/os aprenderemos nuestra lengua al mismo tiempo que aprendemos a enseñarla"*. Se introducen las primeras unidades

didácticas sobre el 9 de Octubre o el 25 de Abril, o sobre las fiestas populares. Son propuestas pedagógicas que buscan la recuperación cultural. Es la vinculación de la lengua con el territorio, es la idea de hacer reconocible que hay un territorio a cuidar, a conocer, a estimar, a formar comunidad. Operando desde la recuperación, desde la relación con el territorio, desde la proximidad, en las escuelas donde hay maestras y maestros de renovación pedagógica hay propuestas para recuperar canciones, cuentos, relatos, refranes, chistes, juegos populares, poemas, adivinanzas, creaciones literarias..., pero también los ríos, las montañas, las fuentes, las plantas...

Lo que señalan las palabras de Pilar Tormo es que el vínculo entre la crítica social y la crítica pedagógica pasa necesariamente por establecer una relación crítica con el saber<sup>122</sup>. El trabajo de recuperación cultural es un trabajo de la escuela que tiene que cultivarse, que implica un trabajo de búsqueda, de investigación, de conocimiento. La escuela de verano va a ser el lugar privilegiado en que el profesorado aprende una concepción crítica del saber. En la introducción al programa de la III Escuela de Verano (1978)<sup>123</sup> leemos: *"Ahora no es suficiente hablar de las aspiraciones y la lucha del pueblo, ni tampoco de la movilización y la concienciación de los enseñantes para transformar la enseñanza; son necesarios también los medios políticos, materiales y pedagógicos que lo hacen posible. [...] Necesitamos cada día más una escuela que parta de nuestra realidad inmediata, local, comarcal y de País; una escuela que enraíce en nuestra comunidad nacional, una escuela donde la enseñanza en nuestra lengua sea un hecho. [] Queremos que la escuela en nuestro País sea creativa, liberadora, científica, crítica, que prepare a los niños para la vida"*. (AAVV, 1985:85-86).

Esta voluntad de la escuela de verano para hacer posible otro modelo cultural puede verse, explica Àngels Martínez (2006:112) en los contenidos y actividades que organizan su propuesta formativa. *"Un elemento de los programas de las escuelas de verano que cabe subrayar es que en esta concepción de los contenidos aquello específicamente informativo no está reñido con la relevancia de aquello pedagógico. De hecho, los que defienden la necesidad de cambiar las lecciones en los libros de historia y de matemáticas, ven la pedagogía como una aliada que legitima, desde otros criterios, su argumentación en la defensa de un cambio en la*

---

<sup>122</sup> Esta relación crítica con el saber, Jaume Martínez (1998:192) la define como el: *"saber identificar – y crear- formas y relaciones culturales no alienadas que generen dentro de la escuela la posibilidad de un conocimiento que ayude a las personas en los procesos de emancipación de cualquier tipo de opresión"*.

<sup>123</sup> La III Escuela de Verano se organiza dentro de un marco preautonómico y en un momento en que la movilización del profesorado ha generado una amplia sensibilización sobre la problemática de la enseñanza que ha llegado también a las clases populares.



concepción de los programas. [] En las primeras escuelas las actividades de carácter didáctico (itinerarios históricos por la ciudad de Valencia, por ejemplo) se compaginan con la reflexión pedagógica más global (la función social de la escuela, por ejemplo)".

2. Sobre la Escuela Pública: La defensa y reivindicación de la escuela pública se va a organizar dentro de un modelo ideológico desde el que el profesorado va a pensar y va a orientar su práctica para posibilitar una escuela justa y una escuela para la libertad. Es decir, el modelo de escuela pública delimita el marco interpretativo que facilita la continuidad discursiva entre las experiencias en el aula y el análisis socio-político global<sup>124</sup>. En las conclusiones de la II Escuela de Verano (1977), leemos: "El cambio que tiene que realizar el sistema educativo ha de responder a la idea de escuela pública, gratuita y unificada. Este cambio es urgente, ya que siendo la educación un servicio público, un derecho de todo ciudadano, hoy, sin embargo, y sobre todo en las grandes ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene un doble objetivo de lucro económico y de transmisión de ideologías particulares y conservadoras". (AAVV,1985:58)

En este mismo documento encontramos las líneas generales que van a regir el modelo de escuela pública: la reivindicación del ciclo único, es decir, la eliminación de la doble titulación BUP/FP<sup>125</sup> pues reproduce la división social entre trabajo intelectual y trabajo manual; de la coeducación, entendida más allá de la convivencia de niños y niñas en la escuela, como la desaparición de todo tipo de discriminación y represión sexual<sup>126</sup>; de un pluralismo ideológico que posibilite una visión y una interpretación crítica, científica y no dogmática de la realidad del alumnado; y por último el otro gran eje sobre el que se sostiene el modelo de escuela pública, es la idea de enraizar la escuela al medio, es decir, la idea de una escuela abierta al barrio, al pueblo, a la comarca, al país, que promueva la participación de

<sup>124</sup> Al respecto de esta idea, escribe Luis Miguel Lázaro (2004:16): "Los temas que concitan la reflexión de los enseñantes y de los militantes políticos y sindicales –lo que se ha llamado la "oferta utópica" de las primeras Escuelas de Verano- se centran en el modelo de la escuela pública que puede definirse y en el soporte y contenidos pedagógicos que deben dar cuerpo a esa propuesta alternativa. Un asunto en el que la presencia de los planteamientos de la Alternativa es bien visible en estas primeras Escuelas de Verano. En algunas de ellas sus conclusiones finales recogen sus apartados con pocas modificaciones, por ejemplo la I Semana de educación en Canarias; en otras se perfilan posiciones enfrentadas, en especial en lo que hace al tema de la escuela privada, entre la demanda de su expropiación -nacionalización o su paulatina transformación, como por ejemplo en la I Escola d'Estiu del País Valencià".

<sup>125</sup> Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Formación Profesional (FP).

<sup>126</sup> Además, se hace hincapié en la idea de que: "La coeducación supone que ningún grupo social pueda definirse en relación a la preponderancia de otro. Esperamos que la historia valore más positivamente de lo que hasta ahora ha hecho todo aquello que es femenino, y de esta forma conseguir el intercambio absoluto de los papeles sociales". (AAVV, 1985:61)

la comunidad y que responda a las necesidades de la realidad social y nacional en la que se encuentra ubicada.

Dicho modelo de escuela exige un control democrático de la planificación escolar, que estará en manos del Consejo Escolar de la Generalitat y del consejo escolar de cada centro. *"La planificación escolar general correrá a cargo de un Consejo Escolar de la Generalitat controlado por un organismo en el que estarán representadas la organizaciones de trabajadores, asociaciones de vecinos y otros organismos populares. A través de este organismo se exigirán y centralizarán las distintas necesidades que a nivel de barrio, pueblo y comarca sean planteadas por los organismos autónomos, que en estos niveles lleven a término el control sobre la enseñanza. [] El control a nivel de centro se hará por un organismo representativo de los trabajadores de la enseñanza, alumnos y padres, la función del cual será asegurar que a cada centro se lleven a término los planteamientos decididos mayoritariamente a nivel de nacionalidad, al tiempo que tendrá el control técnico y administrativo del centro".* (AAVV, 1985:60)

El modelo de escuela pública que va a ir construyéndose en el interior y a partir de las escuelas de verano, que posteriormente identificará el discurso teórico-práctico de los movimientos de renovación pedagógica es, explica Jaume Martínez (1994:55), *"una hipótesis de trabajo en constante revisión que trata de aportar el marco teórico y metodológico de la alternativa global a la función social de la escolarización"*. Esta idea abierta y en constante revisión sobre el modelo de escuela pública se recoge ya en las conclusiones de la II Escuela de Verano (1977), donde podemos leer: *"Somos conscientes que el tipo de propuesta que hacemos va mucho más allá de lo que hoy nos podemos plantear en el marco concreto de la escuela. Sin embargo, sabemos que cualquier intento planteado, partiendo de unos presupuestos consecuentes con lo que antes hemos dicho, supondrá al menos abrir un debate del cual, ahora, parecen los docentes tan alejados. De este debate creemos que puede salir algo más positivo que la actual creencia, un poco ingenua, en la neutralidad de la escuela [] Ni la escuela es neutral, ni la educación un problema limitado a la proximidad física de hombres y mujeres en el ámbito escolar"*. (AAVV,1985:61)

La defensa de la escuela pública como centralidad de los debates de la escuela de verano muestra que el problema de la democratización de la enseñanza conecta con la búsqueda de la calidad de la enseñanza en tanto que modelo cultural que va a formar parte de la experiencia humana, social y personal de alumnas y alumnos.

3. Sobre la necesidad de un Sindicato de Enseñantes: la década de los años 70 marcó un momento de fuerte conflictividad laboral en los sectores de la producción en general, y en especial en la enseñanza. Como indica Jaume Carbonell (1979), la LGE sacó a la luz la precaria condición social y profesional de los docentes, pero también la elevada tasa de paro y subempleo. En ese momento habían decenas de miles de profesores interinos y contratados. Y delante de este escenario, relata Jaume Martínez (1994), las escuelas de verano fueron un espacio de debate y reflexión en el proceso de creación de los primeros núcleos organizados del movimiento sindical en la enseñanza. Desde los inicios de la década de los 70 hasta los inicios de la década de los 80, escribe Àngels Martínez (2006:48), *"hubieron huelgas y otras movilizaciones a causa de las condiciones laborales, el estatuto de centros, la carrera docente y la jerarquización del profesorado, la ley de Autonomía Universitaria o el decreto de Bilingüismo [...] Las reivindicaciones de carácter político pedagógico estuvieron presentes en las plataformas reivindicativas de estas movilizaciones y así también, en la configuración de los programas de las organizaciones que se fueron creando en estos años"*.

En las conclusiones de la II Escuela de Verano (1977:52) leemos: *"Un pueblo no puede ser libre si no es consciente de su realidad histórica, cultural, lingüística y social; y los enseñantes tenemos mucha responsabilidad, porque a través de la enseñanza hemos de desarrollar esta tarea"*. Participar de la esfera política era un derecho y una invitación, también, que ejercía el profesorado que participaba en los espacios de reflexión crítica de la Escuela de Verano. Un compromiso que vivía, escribe Pilar Tormo (2004:57) como, *"la consecuencia natural y sencilla de la comprensión del momento histórico y de la vivencia del propio deseo en sintonía con la realización del proyecto colectivo"*. Al tiempo que se iba descubriendo el País Valenciano se ligaba el futuro del país y el futuro de la escuela. Pero también a la inversa, es decir, una escuela basada en la libertad y para la emancipación tenía que ser una escuela comprometida con el saber hacer colectivo como pueblo (en tanto que identidad nacional). Lo que destaca Pilar Tormo (2004:59) es que *"desde el principio este compromiso será compartido por todas las entidades y las organizaciones que formaban parte de la Escuela de Verano; pero especialmente desde el sindicalismo, y más concretamente del STE -País Valencià-, entonces SATE"*.

Las reflexiones de Àngels Martínez y de Pilar Tormo destacan de manera especial, que el movimiento sindical no reduce la reivindicación de la mejora laboral a las cuestiones salariales, sino que sostiene la corresponsabilidad en el proyecto político de un modelo cultural para la defensa de la escuela pública. Algo que Pilar Tormo

(2004:59-60) asocia también a que, *"a pesar de mantener una total independencia organizativa, ser maestro o ser maestra de la Escuela de Verano y ser sindicalista formaba parte de una misma experiencia y trayectoria de compromiso. Reconocer un compañero en un centro como sindicalista era preparar convergencias en el terreno del aula y del centro. Eran complicidades porque nos sabíamos trabajadores y trabajadoras de un mismo proyecto de cambio de escuela"*.

En las conclusiones de la II Escuela de Verano (1977) se puede ver que la práctica discursiva de la renovación pedagógica impregnaba también las reivindicaciones de los núcleos organizados del movimiento sindical. *"Durante el pasado curso escolar se han desarrollado en los distintos sectores, desde Preescolar a la Universidad, amplios movimientos reivindicativos que no han abordado sólo cuestiones puramente económicas, si no también cuestiones dirigidas hacia un cambio del actual sistema educativo"* (AAVV, 1985:62). Partían del presupuesto de que la mejora de la calidad de la enseñanza exigía tanto la mejora de las condiciones salariales y laborales como la exigencia de la gratuidad o la escolarización total; también la reducción de la ratio en las aulas, o la participación, gestión y control democrático de la enseñanza. Sobre la relación de estos dos movimientos emergentes, movimiento de renovación pedagógica y el movimiento sindical, escribe Àngels Martínez (2006:50): *"creo que aquello que más acercaba el sindicalismo a las Escuelas de Verano fue la mutua confianza en la necesidad de transformar globalmente la sociedad, la legitimidad de la utopía, la conciencia de la necesidad de eliminar las injusticias sociales para llegar a una estabilidad democrática real, y que eso habría de ser producto de la acción consciente de todos. Por eso el sindicato era una herramienta para combatir la alienación de los trabajadores de la enseñanza que los mantenía pegados a una formulación corporativa y engañosa de su realidad en la escuela. Por eso el concepto de formación se formulaba unido al de emancipación"*.

En el caso del País Valenciano, y más concretamente en Valencia, el espacio de la Escuela de Verano es el lugar en el que va a germinar el movimiento sindical hasta el momento de su legalización. Durante dos cursos, se discute en la escuela de verano el modelo sindical, en donde se resuelve, dice Albert Sansano (2003:E1), *"avanzar hacia un sindicato de enseñantes asambleario, democrático y nacionalista"*. La confluencia de la Escuela de Verano y el movimiento sindical para mantener este espacio unitario de la Escuela de Verano, es una característica propia que acontece y se mantiene en las siguientes convocatorias de la escuela de verano.

4. Sobre las características de un Movimiento de Acción Pedagógica: Hacia finales de la década de los 70 la presencia masiva y la consolidación en todo el Estado Español de las Escuelas de Verano, es una realidad. Una realidad contundente a la que se refiere Luis Miguel Lázaro (2004: 17): *"A despecho de las dotes adivinatorias de un conspicuo ucedista en el Ministerio de Educación aseverando que las Escuelas de Verano serían un "sarampión pasajero", el movimiento va consolidándose paulatinamente. El espontaneísmo, improvisación, voluntarismo e incluso mimetismo inicial de algunas de esas Escuelas cederá paso, de manera general en 1979, a propuestas de trabajo más elaboradas en lo didáctico-profesional y ligadas a los problemas del aula con una importante aceptación traducida en el creciente número de alumnos inscritos. Lo que demuestra de forma directa que los futuros maestros no encuentran todavía en las Normales un currículum a la altura de sus necesidades y expectativas y, en segundo lugar, que los maestros en ejercicio carecen de las oportunidades y mecanismos eficaces que aseguren su inexcusable formación-actualización"*.

En el caso del País Valenciano, tal y como recoge Albert Sansano (2003), la III Escuela de Verano (1978) cuenta con la asistencia de 1400 alumnos y 400 profesores; números que se incrementarán en la VII Escuela de Verano (1982) hasta 2000 alumnos. Ya en el inicio de este proceso de crecimiento y consolidación podemos leer en la introducción de la III Escuela de Verano (1978): *"Es necesario que esta tercera (escuela) marque el paso entre la situación de provisionalidad y la garantía de continuidad, entre el esfuerzo voluntarista y la organización eficaz que haga posible la confluencia de todos los enseñantes que sientan imperiosa la necesidad de un cambio en el mundo educativo y de todos los planteamientos que pretenden propiciarlo [] Conjuguar la sensibilización hacia todos los aspectos de la problemática educativa, con la profundización concreta en realizaciones válidas, es la tarea que le queda pendiente a la escuela de verano. Para esta tarea es necesaria la colaboración de todos"*. (AAVV, 1985:85)

Durante el proceso de transición de la dictadura a la democracia, la izquierda *"tuvo en sus manos la hegemonía del discurso regeneracionista moral e intelectual sobre ámbitos públicos tan importantes como la sanidad, los medios de comunicación o la enseñanza"*, explica Jaume Martínez (1994:54). La Escuela de Verano, aquí en el País Valenciano, va a consolidarse como un espacio unitario de las fuerzas de izquierdas, un espacio de formación del profesorado desde el que vincular la crítica pedagógica y la crítica social. El debate político, explica Albert Sansano (2003:E1), *"se va extendiendo en las aulas y entre el profesorado. Aparece el debate de si la*

escuela de verano tiene que continuar por ahí o tener un carácter más pedagógico". Este debate concluye con la decisión de mantener la reivindicación política, y "escapando" a esa característica más mayoritaria, en esta etapa de las escuelas de verano, que se ha definido como "técnica o didactista"<sup>127</sup>.

Colocando el énfasis en una perspectiva más radical, una perspectiva que no quiere abandonar el debate político, la escuela de verano va criando un movimiento de acción pedagógica que va más allá de promover el reciclaje y la autoformación del profesorado. El acento se pone en la acción transformadora; en la transformación de la realidad y de la práctica cotidiana. En este sentido podemos leer la justificación que se hace en la introducción al programa de la IV Escuela de Verano (1979) sobre la necesidad de continuar organizando la escuela de verano. *"La Escuela de Verano del País Valenciano, sigue siendo un hecho pedagógico necesario, y no puede ser de otro manera porque todavía está por conseguir la renovación pedagógica de nuestras escuelas, la gestión democrática de los centros, la enseñanza en catalán, la aplicación de unos contenidos sociales y culturales que parten de nuestra realidad nacional y de una metodología científica, crítica y liberadora, la organización comarcal de la enseñanza, la escuela gratuita, la formación permanente del profesorado... Es decir, todavía no tenemos nada de autonomía para organizar y planificar nuestro propio sistema de enseñanza"*. (AAVV, 1985:105)

Ángels Martínez (2006:155-156) incide en la fuerza de esta voluntad política para generar un movimiento de acción pedagógica, haciendo hincapié en el peso que tenía la revisión crítica y auto-crítica de los aspectos organizativos sobre la escuela de verano. Poniendo de relieve la revisión constante que se hacía sobre aspectos centrales de la organización del programa y la actividad a desarrollar en la Escuela de Verano, va mostrando la búsqueda de una relación coherente entre el modelo organizativo de la escuela de verano y las concepciones implícitas sobre la

---

<sup>127</sup> En el nº83 de Cuadernos de Pedagogía (1981), se publica con autoría de la revista, el artículo "Luces y sombras de las Escuelas de Verano", donde se interroga sobre el relativo estancamiento de asistentes a las escuelas de verano. Más allá de las explicaciones técnicas sobre este hecho: idoneidad de las fechas de celebración, escasa incidencia publicitaria, dificultad de incorporar al profesorado de medias,... el artículo afirma la tendencia de muchas escuelas de verano hacia la profesionalización. Y dice: *"Crece la demanda de los cursillos de carácter práctico y didáctico en detrimento de los seminarios monográficos y de signo más teórico. Como plasmación de esta tendencia se está generalizando la organización de talleres con un abanico amplio de áreas temáticas, de recursos didácticos y materiales y con una participación más activa por parte de los asistentes[.] En este orden de cosas se aprecia la falta de exposiciones y discusiones en torno a nuevas corrientes educativas de análisis institucional de la escuela y otros aspectos relativos a la función de la educación y del aprendizaje. Los asistentes se orientan cada vez más hacia las didácticas especiales y sobre todo las incluidas en el área de expresión por ser aquellas en las que el maestro ha recibido una formación más precaria y se encuentra con mayores dificultades de autorreciclarse, y también porque contienen un contenido lúdico que se canaliza hacia una vivencia creativa y una liberación personal"*. (p.2)

formación del profesorado, que se derivan de las distintas posibilidades organizativas. El método es contenido, afirma, y la organización de la escuela de verano no es un problema técnico sino un problema político. *“Cada año desde 1980, con unos recursos exiguos, se hacen encuestas de evaluación entre los participantes, y cada año después del cierre la comisión organizadora hace una auto-evaluación donde aparecen críticas, autocríticas, quejas y propuestas para el curso siguiente. [] El debate sobre cómo organizar el programa de la escuela de verano, cómo relacionar la teoría y la práctica, qué actividades priorizar y cómo, será una constante en las comisiones organizadoras e irá mucho más allá de un problema técnico: priorizar el intercambio de experiencias prácticas, el debate político, las diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, asegurar la asistencia de mayorías, asegurar una oferta con contenidos críticos y alternativos, recoger propuestas de diferentes localidades y comarcas”.* (p.155-156)

Por su parte, Luis Miguel Lázaro (2004:18-19) concluye que durante este periodo de transición del tardofranquismo a la democracia, existe un consenso notable de la aportación que las escuelas de verano han hecho al movimiento educativo, y detalla los aspectos de esta aportación: *“han consolidado un modelo exitoso de formación permanente asentado en la ligazón entre teoría y práctica, participativo, de amplia oferta, sostenido en el tiempo, descentralizado, y auto-evaluado; se han constituido en un foro generador de pensamiento educativo con aportaciones esenciales como la preocupación por el estudio del medio, los métodos de aprendizaje lecto-escritor y la normalización lingüística, la incorporación de métodos activos en el aprendizaje de las matemáticas, y la valoración de las áreas de expresión musical, artística, o física; por último, las Escuelas de Verano han sido generadoras y potenciadoras de movimiento social tanto porque siempre han abordado los problemas educativos en una perspectiva sociopolítica global como porque han buscado trabajar conjuntamente en plataformas con otros movimientos e instituciones sociales, políticas o culturales por mejorar la calidad de la educación”.*

#### **1.2.4. Habitar la Escuela de Verano, entrelazar compromiso y vida**

Los relatos de las maestras y los maestros coinciden al explicitar la intensidad con la que vivieron su participación en la comisión organizadora de la Escuela de Verano, la vivencia distinta que se experimenta al responsabilizarse del devenir de la Escuela de Verano. Albert Sansano, por ejemplo, que formó parte de la comisión organizadora desde la I Escuela de Verano representando a la Asociación de Antiguos Alumnos de Magisterio, incide en la satisfacción que le produce el haber descubierto a partir del magisterio, una amplia y diversa movilización de enseñantes que vio en la escuela un

lugar posible desde el que cambiar el mundo, y en la escuela de verano el espacio político y plural desde el que pensar y concretar el proyecto político educativo para la escuela. En el texto coral realizado para conmemorar los 25 años de la Escuela de Verano, Albert Sansano (2000:37) describe su llegada al Magisterio y a la Escuela de Verano: *"A Magisterio fui a parar gracias al franquismo que me regaló un expediente cuando estudiaba para ser Perito Químico. [...] Entre panfleto y pintada nos acercábamos a Freire, Illich, Freinet; conectamos con el Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados, acudimos al Seminario de Moncada, cambiamos el rumbo de la Asociación de Antiguos Alumnos, discutimos qué hacer en la Escuela de Verano... nos entusiasmaron los primeros debates y pensamos que aquella primera escuela de verano tenía que durar muchos, muchos años..., que necesitábamos trabajar juntos para cambiar la escuela"*. Albert Sansano destaca que los primeros debates que comenzaron a configurar la Escuela de Verano fueron algo más que una actividad puntual, anecdótica, transitoria; constituyéndola como un espacio de referencia política y pedagógica. El debate sobre la necesidad o no de mantener la perspectiva política, el debate sobre la organización permanente del trabajo, el debate sobre la conexión y contacto con otras experiencias del Estado, el debate sobre la necesidad de definir la renovación pedagógica.

En este mismo texto coral, Jaume Martínez resalta el espacio de la Escuela de Verano como espacio de proyección de las experiencias y de la voz plural de las distintas organizaciones. La escuela de verano como lugar donde conocer la diversidad de grupos que integraban la movilización del profesorado y donde entrar en contacto con ellos. Al mismo tiempo un espacio atento a las inquietudes del profesorado más joven, un espacio asambleario en el que aprender a vivir la democracia que querían. *"En aquel contexto de la Escuela de Verano -siendo todavía estudiante de magisterio- entré en contacto con los "maestros freinet", un movimiento ejemplar en el amplio sentido de la palabra -siempre que pienso en la buena pedagogía recuerdo la práctica ejemplar de Roser Santolaria, por ejemplo-. (...) El otro día Olga Quiñones me recordaba que en la asamblea de aquella primera Escuela de Verano, cuando estábamos pidiendo la libertad de los presos políticos, salí con una "puñetera" intervención pidiendo la libertad para toda persona encarcelada, fuera o no política. Ya sabéis, cosas de las malas influencias que todavía llevo en mi corazón"*. (Martínez, Jaume, 2000:35)

Conxa Delgado (2000:69) intenta explicar cómo la Escuela de Verano ha sido una parte fundamental de sí, de su vida. *"Yo, jovencita, tenía muchas ganas de participar de aquella "movida", pero tenía mucha vergüenza porque pensaba que todas las*



*personas que estaban allí eran muy sabias. En aquella época, hay que recordarlo, había un grupo de personas de la Comisión Organizadora que se elegían en la Asamblea. Un año de esos fui elegida por la Asamblea para formar parte de la Comisión". Ésta va a ser una experiencia fundamental en la vida de Conxa Delgado. Vivir la experiencia de organizar la escuela de verano la vincula de tal manera que se reconoce con la imposibilidad de diferenciar la formación profesional de la militancia política y del desarrollo personal. La Escuela de verano es, para Conxa Delgado, el lugar en el que siente crecer la cabeza, el corazón y el cuerpo. "He crecido con esta gente, he discutido, he trabajado hasta el agotamiento pero siempre con alegría. Las ganas y la fuerza de que aquello que estábamos haciendo valía la pena". (p.69)*

Esta misma idea de decir, "no puedo explicar mi vida sin la escuela de verano", la resalta también Pilar Tormo; para ella eso implica decir que hay muchas cosas que ha aprendido precisamente por estar en este espacio. "Pero es que me lo he creído, lo he vivido", explica Pilar Tormo (2001:G2). Lo que se aprende, insiste, es otro modo de pasearse por la escuela, de vivir la escuela, de hacer la escuela, por ello asegura que: "cualquier persona que ha estado vinculada, con todas las limitaciones que tú quieras, pero su práctica es diferente". (2001:G2)

Al recordar las primeras escuelas de verano, Pilar Tormo (2004:61-62) pone de relieve la inequívoca relación entre compromiso y vida<sup>128</sup>. Eran parte de la misma aventura política, intelectual, cultural, social, pedagógica. "Aquel compromiso nos hizo más solidarios con la vida de otros pueblos, fue donde muchos de nosotros(as) aprendimos no sólo a hablar de los problemas sino a implicarnos en la solución". Es posible, dice Pilar Tormo, que quienes participaron de esta aventura fueran ingenuos reclamando, en aquellos momentos, el autogobierno y la recuperación lingüística. Y sin embargo, es precisamente desde esta ingenuidad de partir del deseo, de aquello que era necesario, que permitió la búsqueda, la creatividad, la vida y la confianza en que se podía cambiar la escuela y en que se podía cambiar el mundo. "¿No fue esta

---

<sup>128</sup> Pilar Tormo termina sus estudios en 1972 e inmediatamente entra a trabajar en la escuela pública. Su expediente académico le sirve para hacer este tránsito directamente sin pasar por la oposición. Desde el momento en que comienza a trabajar busca maestras y maestros que la ayuden a poner vida en esa escuela gris que descubre, y se apunta al MCEP. Luego serán las escuelas de verano y el MRP, pero acude siempre a aquellas que se realizan en el lugar donde trabaja. Un año en Aragón, varios años en Dènia (Alicante) y el resto en Valencia. En 1978 fue enviada por la Administración a una aldea, Gúdar en Teruel, como castigo por haberse presentado a unas listas electorales. Era una chica joven y estaba sola, sola en aquel pueblo. Pasó miedo, dice. Tuvo rabia, dice. Pero supo que podía elegir, que pudo haberse negado a estar allí, y que el hecho de asumir esto, la hizo libre, le descubrió el modo de saberse en libertad. Perfil biográfico extraído de la entrevista que Rafa Miralles hace a Pilar Tormo en *Cuadernos de Pedagogía*, 2002.

*ingenuidad la que provocó miles de experiencias y avances en la escuela pública, popular y valencia?", se pregunta. (2004:62)*

Para Àngels Martínez (2000:52) que participó de la Escuela de Verano como asistente hasta su incorporación a la Comisión Organizadora en julio de 1982, ésta ha sido también, una experiencia radical en su vida. *"Una mujer, Güin<sup>129</sup>, con voz decidida y tono de maestra de infantil, me introducía públicamente en esta "pandilla" que tanto ha influido en mi vida posterior". En su relato, Àngels Martínez, insiste en la diferencia que marcó su vínculo al pasar de participar como asistente en la Escuela de Verano a formar parte de la Comisión Organizadora; es decir, a tener la responsabilidad de dar continuidad a la misma. Y rescata el recuerdo de su primera reunión de comisión organizadora: "Había estado preguntándome a lo largo de la reunión qué podría hacer allí en aquel grupo aparentemente bastante desorganizado y con dinámicas desconocidas para mí. Y ahora, jesta mujer<sup>130</sup> me dice que tengo que atreverme a proponer cosas nuevas!(...) Aquello era un lío del que parecía absolutamente imposible que después pudiese salir la organización de una escuela para nueve cientos o mil personas, en la que funcionaban programas, maestros, escuela infantil, comedor, fiestas, aperitivos, fotocopias, bailes, amores, amistades, manifestaciones y concentraciones en la puerta de Conselleria, entrevistas y comunicaciones con la prensa, la radio y la TV, redacción y debate de manifiestos, conferencias, asambleas, talleres, carpetas llenas de apuntes, fotocopias de direcciones... esperanzas. Si no lo hubiese vivido, reconozco que sería difícil creer que en una semana hubiese tiempo para tantas cosas; y que saliese bien. Que funcionara la luz y la megafonía, los maestros llegaban y los alumnos también, los manifiestos acababan redactándose y todo ello resultaba de aquellas reuniones desordenadas en las que parecía imposible saber que haría yo el primer día que asistí". (2000:52-53)*

Pero la cotidianeidad de la vida organizada no era sencilla. La vida de la comisión organizadora estaba atravesada por conflictos y debates muy duros, centrados en la gestión de la escuela de verano. Se discutía de la planificación y de la distribución de tareas, y para esta discusión apenas se requería de exposición y defensa de argumentaciones pedagógicas y políticas. *"Recuerdo épocas diferentes, la primera época en que yo trabajo en la comisión organizadora, era un momento de mucha gestión y de poca discusión y debate", dice Conxa Delgado (2003:E1).*

---

<sup>129</sup> Güin es el nombre con el que conocemos y llamamos a Conxa Delgado.

<sup>130</sup> Se refiere a Pilar Tormo, quien le decía: "Nos hemos de atrever a hacer cosas nuevas. Nuevas ideas, nuevas propuestas de programa, actividades, organización, espacios... Necesitamos que gente nueva, como ahora tú, aporteis ideas nuevas" (recogido del relato de Àngels Martínez, 2000:52).

Según Albert Sansano (2003), los conflictos más tensos se dieron en el transcurso de la propia actividad, es decir, durante el desarrollo de la propia Escuela de Verano. Y uno de los puntos conflictivos era, precisamente, la cuestión de dar continuidad a la Escuela de verano. Un debate importante que se inicia en las primeras ediciones y sobre el que escribe: *"En la III Escuela de Verano (1978), el debate que enfrenta a los asistentes con un sector de la Comisión Organizadora, que provocó el abandono de ella de los representantes del Colegio de Doctores y Licenciados de Ciencias y Letras, va a girar alrededor de la institucionalización de la Escuela de Verano y lo que ello comportaba; es decir, si ésta optaba por un modelo profesionalista o si continuaba manteniendo un carácter abierto que permitiera admitir a los que seguían planteando abiertamente cuestiones relativas [reivindicación de una identidad y cultura] a los Países Catalanes o a la reivindicación del catalán"*. (p.30)

También Àngels Martínez (2006:108) hace referencia a este conflicto, incidiendo en que el centro del debate giraba en torno al modelo de formación del profesorado que desarrollaría la escuela de verano en el futuro inmediato. *"En un momento en que se (...) cuestionaba la cultura dominante tanto en sus aspectos filosóficos, como estéticos o morales, el psicologismo y la tecnocracia, intentaban relegar la formulación socio-política de los problemas escolares y mantener el rol del profesorado en el de ejecutor de los planes diseñados por otros, y ajeno a la reflexión sobre la cultura que reproduce con su práctica profesional"*. Explica que un sector de la comisión organizadora prefería centrarse más en las cuestiones de metodologías y técnicas didácticas. Ello implicaba sustituir el debate de los contenidos por el de los métodos, y aquí la tensión del debate, porque ello suponía evitar o dejar fuera la formulación política de los problemas educativos. En esta posición se situaba el ICE, y dentro de él los grupos de las didácticas específicas, que *"se mantuvieron dentro de este discurso de renovación de los métodos y las técnicas sin cuestionar los contenidos"*. (p.108)

Por otra parte, explica Albert Sansano (2003), los conflictos dados en esta primera etapa de la escuela de verano y los debates que se desarrollan a partir de ellos, van a ir marcando diferencias en la constitución de la comisión organizadora. Es decir, el mapa de organizaciones que constituyen la comisión organizadora va a ir variando. En la III Escuela de Verano (1978) se incorpora a la comisión organizadora el sindicato SATE (STE-IV). En la IV Escuela de Verano (1979) se desvinculan de la misma el Colegio de Doctores y Licenciados y el ICE, y se incorporan dos sindicatos: CCOO y CNT.

De esta primera etapa, en algunos aspectos convulsiva por la radicalidad de las posiciones, por la dificultad de las infraestructuras y la financiación, o por un orden de las reuniones con un carácter excesivamente organizativo de la escuela de verano, Pilar Tormo rescata: *"Éramos muchas personas diferentes y distintas organizaciones con puntos de vista no siempre coincidentes y, a pesar de todo, hicimos posible el encuentro, no sin conflictos, no siempre acertados, pero eso mismo posibilitó un movimiento potente y unas prácticas distintas"*. (2004:63)

### **1.3. Consolidar una entidad jurídica: MRP Escola d'Estiu del País Valencià – Comarques Centrals-**

Todas las maestras y maestros participantes tenían la necesidad, en algún momento de la entrevista, de marcar la diferencia entre la escuela de verano y el MRP. "No es lo mismo la escuela de verano que el MRP", apunta Jaume Martínez (2004:E1). Del mismo modo dice Albert Sansano (2003:E1) que *"durante algunos años, no es el MRP (que no existe todavía) sino la estructura de la escuela de verano"*. También se refiere a ello Conxa Delgado (2004:E2): *"Al principio no éramos MRP, éramos personas que nos reuníamos en una comisión organizadora a organizar una escuela de verano"*. Por eso, explica Àngels Martínez (2003:E1), *"el objetivo de la comisión organizadora era casi en exclusiva, organizar la escuela de verano. Se iba a las reuniones y cada uno hacía aportaciones"*.

Aún marcando la diferencia entre estos dos espacios sociales, la Escuela de Verano y el MRP, todas y todos relacionan y vinculan el origen de éste a la experiencia auto-organizativa política, social y pedagógica de la Escuela de Verano. Es desde aquí que Àngels Martínez (2006:156) afirma que la voluntad de dar continuidad durante el invierno, a las actividades de formación que se realizaban en el verano, demuestra que el MRP ha sido, también, *"una experiencia de auto-organización de enseñantes permanente, convencidos de la necesidad del trabajo cooperativo y autónomo"*.

Esta necesidad de dar continuidad y consolidar el trabajo cooperativo y autónomo de las maestras y los maestros aparece ya en las primeras escuelas de verano. Así, en las conclusiones de la II Escuela de Verano (1977) podemos leer: *"El triple objetivo de la escuela: la formación profesional de los enseñantes, la búsqueda de nuevas técnicas pedagógicas y la elaboración de una política educativa que corresponda con la realidad social y nacional del País Valencià, no se consigue sólo con el trabajo de unos pocos días en verano (...) Así lo han visto (también) los asistentes a algunos cursos, los cuales han decidido formar grupos de trabajo. Grupos que tienen*

*que multiplicarse. Las opciones son múltiples: equipos de trabajo por temas, grupos de discusión y debate y, sobretudo, grupos de trabajo comarcales".(AAVV, 1985:52)*

Albert Sansano (2003:E1) explica que para la comisión organizadora suponía un exceso de trabajo coordinar la actividad de los grupos que mantenían un trabajo durante el invierno que, además, iban creciendo, teniendo en cuenta que se carecía de una infraestructura básica para ello. También, se refiere al desorden y confusión que se daba cada curso para organizar de nuevo y como nuevo el trabajo que tenía que realizar la comisión organizadora: ¿quién iba a convocar la reunión inicial de la comisión organizadora? ¿quién participaría en ella? ¿cuál iba a ser la implicación de cada quién? Todas estas cuestiones aparecen reflejadas también, en la introducción al programa de la IV Escuela de Verano (1979), *"queremos hacer referencia a los obstáculos que nos supone para la organización de la Escuela de Verano el no disfrutar de una infraestructura burocrática que nos facilite la tarea organizativa y, en este sentido, remarcar la necesidad de superar la situación de provisionalidad que supone el esfuerzo voluntarista para pasar a la garantía de continuidad que hará posible la confluencia de todos los enseñantes que realmente quieren transformar la escuela". (AAVV,1985:105)*

Este carácter voluntarista y de escasa organización permanente, plantea también el problema de la representación como colectivo, es decir, llevar fuera el hacer y el decir de esta experiencia auto-organizativa. Sobre todo, porque en ese momento en todo el Estado Español, se consolidaban otras escuelas de verano y comenzaban a organizarse eventos y encuentros a nivel estatal o regional<sup>131</sup> a los que se tenía que acudir en representación de la Escuela de Verano del País Valenciano; pero ésta estaba compuesta por una pluralidad de asociaciones, y era como no tener nombre propio.

---

<sup>131</sup> En 1979 se organiza el primer encuentro estatal de movimientos de renovación pedagógica en Almagro. En 1980 el encuentro se realiza en Daroca. En 1981 en Sevilla donde se debate y se consensua las características del modelo de escuela pública y popular que van a identificar el trabajo de los MRPs. En 1983 se realiza en Salamanca; y este mismo año se organiza el I Congreso Estatal de MRPs en Barcelona, donde se cuenta con la presencia del nuevo Ministro de Educación, José Maravall. El primer Encuentro Estatal de Almagro, recoge Luis Miguel Lázaro (2004:19) en su texto, *"se celebra como consecuencia del esfuerzo y llamamiento conjunto que plantean Cuadernos de Pedagogía, Guix, Infancia y Aprendizaje, Perspetiva Escolar y Reforma de la Escuela. Son las gentes que organizan las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica y el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) de toda España las que participan en esta primera reunión: Cataluña, Mallorca, Euskadi, Madrid, Andalucía, Castilla-León, Extremadura Canarias, Aragón, Albacete, Castilla-La Mancha, y Murcia. Aunque no asisten se adhieren los colectivos de Asturias y el País Valenciano"*. Este encuentro, como los siguientes, tratarán de vertebrar un proyecto de coordinación entre todas las Escuelas de Verano, vertebrando a su vez los objetivos que orientan su acción: la transformación de la estructura escolar y la integración de la escuela en la comunidad cultural en la que se encuentra.

Por otra parte, ya se estaban organizando Escuelas de Verano en otros lugares del País Valenciano, primero en Denia (1979), luego Castellón (1981) y finalmente en Elx (1983). Todas estas escuelas de verano requerían funcionar de manera autónoma y había que posibilitar tanto la consolidación como la descentralización de estas otras escuelas de verano en el País Valenciano. Así por ejemplo, en la introducción del programa a la IV Escuela de Verano (1979) podemos leer: *"Este año se ha dado un paso adelante y la escuela de verano se ha desdoblado en dos. Habrá escuela de verano en Valencia (l'Horta) y la escuela de verano de Dènia (La Marina). Las dos son la IV Escuela de Verano del País Valenciano. Esta es una cita importante porque viene a apoyar el planteamiento de la descentralización y a consolidar la comarcalización. Hay que decir que ha sido posible, por un lado, por la madurez organizativa que la escuela ha ido adquiriendo a lo largo de los cuatro años de experiencia y por otro, por la incorporación a la organización de los colectivos de maestros de las comarcas"*. (AAVV,1985:105)

Podemos decir, entonces, que consolidar un movimiento de renovación pedagógica se planteaba desde el objetivo de dar continuidad al trabajo organizado durante el curso; a la posibilidad de consolidar una organización permanente y garantizar una infraestructura mínima, a la necesidad de organizarse como un espacio diferenciado (pero no distanciado) de las distintas organizaciones que componían la comisión organizadora; y también a la necesidad de garantizar el funcionamiento autónomo de las distintas escuelas de verano. Parte de estas necesidades quedan reflejadas en el trabajo realizado por Albert Sansano (2003:61): *"Entre quienes formaban parte de la Comisión Organizadora, reinaba la sensación de que había una situación problemática que había que superar: la provisionalidad de sus estructuras al comienzo de cada curso. En realidad, nadie tenía garantía de qué organizaciones querían continuar adheridas a la Escuela de Verano ni qué representantes enviarían, ni tampoco quien serían los que libremente se comprometerían a ayudar a organizar la siguiente edición"*.

Además, en el trabajo de investigación que realiza Àngels Martínez (2006) se explica que el objetivo de la institucionalización de un espacio autónomo y diferenciado de las organizaciones que formaban parte de la comisión organizadora, está orientado también desde una perspectiva general de que el cambio en la escuela requería la continuidad del estudio, el trabajo y el intercambio de experiencia entre maestras y maestros.

### 1.3.1. Garantizar la continuidad en tiempos de transformación social

Si ya en las conclusiones de la II Escuela de Verano (1977) leemos que la continuidad se plantea como el principal objetivo a conseguir, la introducción de la III Escuela de Verano (1978) deja clara esta voluntad. En ella, se explica con claridad que delante del marco político preautonómico vigente y desde la esperanza de ver reconocidas las aspiraciones del Pueblo Valenciano: el autogobierno, el Estatuto de Autonomía y la consecución de una escuela pública y valenciana; es necesario que la III Escuela de Verano, *“marque el paso entre la situación de provisionalidad y la garantía de continuidad, entre el esfuerzo voluntarista y la organización eficaz que haga posible la confluencia de todos los enseñantes que sientan imperiosa la necesidad de un cambio en el mundo educativo y de todos los planteamientos que pretenden propiciarlo.[1] Conjuguar la sensibilización hacia todos los aspectos de la problemáticas educativa, con la profundización concreta en realizaciones válidas, es la tarea que le queda pendiente a la escuela de verano”*. (AAVV,1985:85)

Pero esta voluntad de superar la provisionalidad y dar continuidad afianzando una asociación, es un debate que queda atrapado entre los años 1977-83 dentro de la realidad política, cultural y educativa que va a darse tras los acuerdos de los Pactos de la Moncloa (1977). Sobre esta nueva situación escribe Albert Sansano (2003:29): *“el futuro del Estado y de la educación estarán marcados por los Pactos de la Moncloa. Firmados en 1977, suponen el comienzo de una política de concertación social que, si bien implicó que se abriera un programa extraordinario de inversiones para la construcción de centros escolares, no favoreció en nada que se llegase a otras contrapartidas sociales ni a la defensa de determinadas cuestiones educativas por parte del PSOE y del PCE”*. Y continua, indicando, que a pesar de la fuerza y la actividad del movimiento reivindicativo de enseñantes, para muchos de ellos se hacía evidente la herencia de estructuras políticas e institucionales que dejaba el régimen franquista. Una herencia que se consideraba que representaba a nivel de política educativa el artículo constitucional dedicado a la educación (Art. 27), el Estatuto de Centros aprobado en 1980<sup>132</sup> y, en el caso del País Valenciano, lo que se dio en llamar la Batalla de Valencia<sup>133</sup>.

---

<sup>132</sup> Jaume Carbonell (2005:50) explica que comienzan a desvanecerse, en el camino a la democracia, los sueños que tienen lugar en muchas escuelas durante esta década. Escuelas en las que se aplican modelos asamblearios y autogestionarios, que experimentan fórmulas de democracia pedagógica. Experiencias escolares y educativas que tienen lugar, como se explicaba con anterioridad, por el vacío legal y la falta de regulación durante la dictadura. *“Un proceso que es impulsado socialmente, y hasta cierto punto políticamente, por movimientos y partidos antifranquistas, pero que es gobernado por personajes franquistas de toda la vida, con algún rostro nuevo o reconvertido con sutileza y descaradamente. Nuestra transición política no es tan modélica como la pintan. Tampoco en lo educativo. Otra cosa*

Es por ello que el debate queda atrapado. La situación, dentro y fuera, de la Escuela de Verano es compleja y es muy dura. El debate se dilata, es conflictivo y radical. La escuela de verano del País Valenciano, con la lucha y la reivindicación del Estatuto de Autonomía y desde la tensión que se abre ante el Decreto de Bilingüismo, se torna un objetivo (político) para la derecha valenciana. En este marco socio-político, el debate sobre la institucionalización no puede reducirse a la decisión entre un modelo más didactista y profesionalista o un modelo con una visión política más global sobre el modelo educativo y la institución escolar, tal y como señalan Fabricio Caivano y Jaume Carbonell (1979) al analizar la situación general de las escuelas de verano tras la aprobación de la Constitución de 1978<sup>134</sup>. En el marco de la Escuela de Verano, la defensa de la escuela pública, popular y valenciana es la defensa también de una identidad cultural e histórica del pueblo valenciano ligada a los Países Catalanes, y esta toma de posición política y social que es conflictiva en el contexto político más amplio no es valorada del mismo modo por todas las organizaciones y asociaciones que componen la comisión organizadora. Y en un momento concreto, señala Albert Sansano (2003) refiriéndose a las conclusiones de la III Escuela de Verano, esta misma discrepancia enfrenta a los y las asistentes a esta escuela de verano con un sector de la comisión organizadora.

Hay que recordar, escribe Àngels Martínez (2006:40), que en junio de 1977 se realizan las primeras elecciones democráticas en el Estado Español tras 40 años de dictadura. Y que en estas elecciones ganó el partido de la UCD a nivel de Estado Español y el PSOE en Valencia. *“Los fascistas valencianos, al ver que perdían el control ostentado durante 40 años, optaron por crear miedo y confusión: en Alicante mataron a Miquel Grau mientras pegaba carteles [que convocaban] para la manifestación del 9 de*

---

*distinta es pensar que no había otra salida, debido al peso de tantos poderes fácticos de por medio y para evitar el ruido de los sables”.*

<sup>133</sup> Àngels Martínez (2006:40-41) escribe en su trabajo de investigación: *“Entre el 1978 y el 1982 se tejió una red de grupos activistas ilegales sostenida o protegida por las autoridades de la UCD, de gran trascendencia para la enseñanza porque amenazaba y agredía maestros y personas que trabajaban por la normalización lingüística: fueron muchos los maestros de valenciano o los estudiantes con palizas que les costó días de hospital y caminar con muletas y coches rotos por llevar una pegatina en valenciano o con una señera quatribarrada, pero son especialmente famosas las bombas: en octubre, contra l’Aplec del País Valencià en la Plaza de Toros. En noviembre en el domicilio del escritor Joan Fuster; en diciembre en el domicilio del profesor Sanchis Guarner. En septiembre y Octubre de 1979 el presidente del Consejo preautonómico, el de la Diputación y el Alcalde de Valencia, los tres socialistas, son agredidos por las turbas blaveras sin que la policía nacional interviniese para evitarlo”.*

<sup>134</sup> *“En una especie de movimiento pendular se produce un correlativo abandono del interés por los temas políticos. Ese es un fiel indicador de la falta de articulación entre los aspectos generales, políticos, con los contenidos específicos, por niveles, áreas y materias, de la renovación diaria de la práctica escolar. Existe una disociación entre el diseño de la escuela que se desea y con qué y cómo empezar a hacerla”.* (Jaume Carbonell y Fabricio Caivano, 1979:11)



*Octubre para reclamar un Estatuto de Autonomía que ampliara las posibilidades de autogobierno y democratización frente a las maniobras continuistas de la UCD y de la derecha de toda la vida. En octubre la manifestación reunió, en Valencia, a centenares de miles de personas; en marzo la Junta Central Fallera nombró fallera mayor a Sonsoles, la hija de Adolfo Suarez, y los anticatalanistas iniciaron la "Batalla de Valencia". Es este un momento conflictivo, una realidad política y social que va a intervenir en el debate sobre la institucionalización de la escuela de verano, de forma más concreta, sobre la posición política con la que va a ser formulado el compromiso social de la enseñanza. La radicalización política de la Escuela de Verano del País Valenciano vuelve a estar presente en la introducción al programa de la V Escuela de Verano (1980), donde podemos leer: "El estatuto de centros se ha aprobado y la ley de financiación va haciendo camino. La gestión democrática y el camino hacia la escuela pública se encuentran gravemente obstaculizados, y por lo que respecta al País Valenciano, la normalización lingüística en la educación es, como mínimo, retrasada y distorsionada gracias a un decreto de bilingüismo anodino, a-científico y confuso. Todo eso agravado por el retroceso que sufre nuestro País en el camino por la consecución de una plena autonomía". (AAVV,1985:127)*

Esta situación continúa presente en la VI Escuela de Verano. En la introducción a su programa se afirma la marginación institucional en que se desarrolla la actividad y los obstáculos presentes para la consecución de la autonomía y la normalización cultural y lingüística del pueblo valenciano. *"Un exponente evidente es la situación creada desde la Conselleria de Educación y la Comisión Mixta, que han hecho que el decreto de bilingüismo no se aplicara este año, siendo así que la propia UCD y la propia Administración se han situado fuera de la legalidad que ellos mismos habían creado"* (AAVV,1985:153). Y de nuevo, se hace presente el llamamiento a los/as enseñantes que quieren transformar la escuela, para dar continuidad al trabajo que se realiza durante la semana de verano. Sin embargo, en este momento, puede apreciarse un punto de inflexión, se retoma la necesidad de garantizar la continuidad poniendo de relieve no sólo los obstáculos y las dificultades, sino también, intentando recuperar desde una enunciación esperanzada, lo que es y lo que puede ser posible, si se consideran los dos acontecimientos que han precedido a esta VI Escuela de Verano. El primero de ellos se refiere a la presencia, y lo que ésta significó, de la Escuela de Verano del País Valenciano en el III Encuentro Estatal de MRPs en Sevilla (1981). *"No dudamos que otra experiencia que nos permite mirar con esperanza nuestro futuro como Escuela de Verano y como enseñantes ha sido el encuentro que a nivel de Estado tuvimos en Sevilla el pasado mes de mayo, donde comprobamos que nuestros esfuerzos no son marginales sino que se insertan en una corriente más*

*amplia de renovación pedagógica"* (AAVV,1985:153). El segundo acontecimiento se relaciona con la organización de la nueva escuela de verano en Castellón. *"Hay que señalar que la perspectiva de ampliación territorial de la escuela de verano se concreta este año con la realización de una nueva escuela, además de la de Manises y Dénia, en Castellón. Este hecho nos muestra que en momentos como el actual, difíciles para realizar un tipo de tarea participativa y continuada, los maestros estamos decididos a poner los medios para que la calidad de la enseñanza y la consecución de una escuela pública valenciana no tarden en ser realmente unos hechos"*. (AAVV,1985:154)

En el camino hacia la continuidad y la permanencia de esta experiencia social, se buscaron en estos primeros años estrategias que, quizás desde una perspectiva organizativa, marcaron la diferencia respecto a la situación que vivían otras Escuelas de Verano en el Estado Español, y sobre las que en 1981, *Cuadernos de Pedagogía* hacía un análisis anunciado las luces y las sombras de las escuelas de verano<sup>135</sup>. Tal y como se explicita en los programas de las Escuelas de Verano del País Valenciano desde 1976 hasta 1982, aparece como una constante la voluntad de superar un funcionamiento irregular e improvisado, incluso centrado en el encuentro único de una semana durante el verano. Es una constante, también, la propuesta de cursos y debates que analizan la situación institucional, que profundizan en la investigación del entorno social y político, y que recuperan la memoria silenciada de un pueblo. Y, del mismo modo, la ampliación y descentralización territorial de la celebración de distintas escuelas de verano que permitan por un lado estar más conectadas a las necesidades del contexto próximo y por otro promover la continuidad del trabajo durante el curso.

---

<sup>135</sup> El artículo comienza preguntándose "¿se está tocando techo?", y plantea que frente al relativo estancamiento de los asistentes a las escuelas de verano, cabe preguntarse sobre las causas de ese freno en la progresión cuantitativa hasta ahora mantenida. Algunas explicaciones técnicas que se abordan son: idoneidad de las fechas y lugar de celebración, voluntarismo e improvisación organizativa, escasa incidencia publicitaria, y dificultad de incorporar al profesorado de otros niveles educativos distintos a la EGB (Educación General Básica). Esta última cuestión sobre el profesorado que se incorpora a la actividad de las Escuelas de Verano, la resalta también Àngels Martínez (2003:E1): *"Cuando entré en la comisión organizadora, a propuesta de Güin [en 1982], era la única [maestra] que era de secundaria, todos los demás eran gente de primaria [EGB]. Luego se incorporó Geno Morell, que también era de secundaria. Entonces nos reuníamos en el local del Colegio de doctores y licenciados. La comisión organizadora no tenía sede. En el Colegio de doctores y licenciados había seminarios que ayudaban a la formación y el reciclaje de los profesores de bachillerato, organizados por disciplinas. No me vinculé ahí, me vinculé a la escuela de verano porque era una cosa mucho más global, mucho más ambiciosa. No se trataba sólo de mejorar las didácticas sino de crear otra escuela"*.

### **1.3.2. Concretar un proyecto unitario de Asociación Pedagógica**

Al llegar al programa de la VIII Escuela de Verano (1983) leemos: *"Pensamos que las condiciones están maduras para que de esta VIII Escuela de Verano salga un proyecto unitario de Asociación Pedagógica capaz de dar la continuidad a la escuela por la que siempre hemos luchado pero que nunca hemos conseguido plenamente y que sea, además, un instrumento para mantener esa autonomía delante la Autonomía que consideramos imprescindible"* (AAVV,1985:209). ¿Cuáles son esas condiciones que se reconocen como maduras?

Ésta es la primera convocatoria de escuela de verano que es subvencionada por la Conselleria de Educación. Una Escuela de Verano que se celebra en condiciones radicalmente diferentes a las anteriores convocatorias. Y es una convocatoria que se realiza dentro de un marco de optimismo general, consecuencia del cambio político que se vive en el Estado Español después de las elecciones de 1982. *"La llegada del PSOE al poder vino precedida de una cierta expectación, ya que abanderaban la lucha contra el paro, contra la pérdida de poder adquisitivo, contra la integración en la OTAN, por una mayor participación de los sectores sociales en la vida pública, por una mayor transparencia y modernización de las administraciones públicas... En la enseñanza, mantenían su promesa de derogar el Estatuto de Centros de la UCD, defendiendo su proyecto de Escuela Pública Comunitaria"*. (Jimenez, Marta y Marrero, Manuel, 2003:61)

Este optimismo que se vive aparece explicitado en el programa de la VIII Escuela de Verano (1983). Todavía no se dan las condiciones más óptimas pero sí que se ha dado un cambio radical respecto a las condiciones de años anteriores. *"El cambio político que se ha producido en el Estado Español y en nuestro País después de las últimas elecciones hace que nuestra realidad sea otra, ya que tanto el MEC como la Conselleria de Educación y Cultura tienen una actitud bien diferente a la Administración anterior delante de la cuestión de la renovación pedagógica.[] El quinto encuentro estatal de MRPs y escuelas de verano en Salamanca, contó con la presencia del ministro y otros cargos del MEC, y entre otros quedan claros los siguientes puntos:*

1. *la voluntad del MEC de apoyar y aprovechar los MRP para hacer la renovación educativa, lo que supone hacer posible el desarrollo de sus actividades y considerarlos interlocutores válidos dentro de la perspectiva pedagógica de la reforma*

2. *la necesidad de que esa colaboración y reconocimiento no signifiquen la asimilación por parte del MEC de estos movimientos de renovación" (AAVV, 1985:209)*

Las relaciones con la Administración han cambiado. Y esta VIII Escuela de Verano se inicia teniendo como horizonte la celebración del I Congreso de MRPs en Barcelona, en diciembre de 1983. Lo que se exige ahora a la Administración es que clarifique los medios, los objetivos y la estructura de esta relación. Y lo que se plantea, no con más seriedad pero sí con mayor convencimiento de consecución, es la creación de una plataforma permanente y organizada (Asociación de Renovación Pedagógica) que facilite este diálogo y que consolide esta relación. *"Así, en la asamblea final se aprobó el acuerdo de legalizar un organismo encargado de garantizar la continuidad de la Escuela de Verano, todo y respetando los principios que la han animado desde su nacimiento. Acordamos también comenzar un proceso de reunión sobre la organización de la renovación pedagógica en el país [se refiere al País Valenciano] para asegurar una vertebración y acción conjunta unitaria". (AAVV, 1985:217)*

Comienza así un debate sobre la institucionalización de la escuela de verano en el que entran en juego distintas propuestas de anteproyectos. Es un proceso complejo donde están presentes los conflictos y las tensiones, y sobre todo es un proceso en el que adquieren protagonismo las fuerzas sindicales, tal y como reflejan las propuestas finales, que llegan al final de este proceso deliberativo sobre institucionalización de la Escuela de Verano y la creación de una asociación de renovación pedagógica. *"La tarea de organización de la octava escuela imposibilitó concluir estos trabajos y se llegó al verano del 83 con dos proyectos que, con unos mismos objetivos generales presentaban diferencias significativas:*

- *por una parte, se presentaba un proyecto que, recogiendo las características y experiencias de todos estos años, se fundamentaba en una continuidad de la estructura organizativa con la representación paritaria de los colectivos que habían estado colaborando en la organización de las escuelas, y la representación de miembros escogidos en la asamblea de la escuela de verano (STEpv, CNT, MCEP);*
- *por otra parte, la propuesta era una asociación unitaria de libre afiliación para todos los interesados en la educación. Un organismo autónomo que, junto con los miembros de otros colectivos ya existentes, recogiera también todas las personas que no tienen un lugar propio por no estar afiliados a ningún colectivo sindical o profesional, o que no encuentran espacio en estos*

para una actuación pedagógica (CCOO, FETE, ABAST, Col.legi de Doctors)".  
(AAVV,1985:218)

Es a partir de estas dos propuestas finales que se llega a una redacción común que es aceptada por las diferentes fuerzas sindicales y que aprueba de forma mayoritaria la asamblea de la VIII Escuela de Verano<sup>136</sup>.

### 1.3.3. Saberse interlocutor social

El proceso de creación y consolidación de la entidad jurídica camina de la mano del cambio político acontecido tras las elecciones de 1982. Quizás esta nueva situación política del país "precipita" la formación de la nueva asociación. La precipita no en el sentido de colocar como nuevo un problema o un objetivo, porque como hemos ido viendo, ya desde las primeras convocatorias de la escuela de verano estaba presente la necesidad de institucionalizar tanto la experiencia formativa como auto-organizativa del profesorado. Por tanto, esta idea de precipitación tiene que ver con otra cosa, con la posibilidad de enmarcar una formación social para poder acceder a las subvenciones públicas.

El MEC había expresado su voluntad, en el V Encuentro Estatal de Salamanca (1983), de apoyar y aprovechar los MRPs para impulsar la reforma educativa. ¿Por qué esta

---

<sup>136</sup> El documento final que se presenta a la asamblea de la VIII Escuela de Verano y que está firmado por el STEpv, CNT y CCOO-pv, dice: "*Considerando que las dos propuestas presentadas en la asamblea informativa sobre la institucionalización de la escuela de verano coordinan muchos elementos básicos, los abajo firmantes presentan la siguiente propuesta global: 1) es necesario llevar a término la institucionalización, antes de enero del 84, del Moviment de Renovació Pedagògica Escola d'Estiu del País Valencià. 2) La comisión gestora estará constituida por tres representantes de cada una de las entidades organizadoras de la VIII Escuela de Verano y doce delegados elegidos por la asamblea de alumnos y profesores. 3) El órgano máximo de la institución a legalizar será parecido a la comisión gestora y se denominará Consell. En él se decidirán las líneas básicas de actuación, y en él se elegirá una permanente y una comisión organizadora. Se elegirán, además, los cargos unipersonales normalmente establecidos, según los preceptos legales de la actual Ley de Asociaciones, dejando siempre claro tanto su revocabilidad por el órgano máximo como su dependencia de los órganos colegiados. Las personas elegidas por la asamblea de alumnos y de profesores de la escuela actuarán dentro de los órganos de acuerdo con las decisiones recibidas de la asamblea, y en todo caso como una fuerza aglutinadora que haga viable y eficaz la tarea organizativa. 4) Los objetivos de la entidad son: el compromiso de las instituciones que participan para ir concretando un proceso de aglutinación de organizaciones "por la renovación pedagógica", con la intención de conseguir una asociación o federación unitaria, partiendo de las personas y entidades pedagógicas interesadas en este proyecto. Tarea que empezamos desde ahora; y, el compromiso de conseguir la citada asociación o federación, desde ella se potenciará la presencia de los sindicatos de la enseñanza en la tarea organizativa de actividades de reciclaje del profesorado, en las cuales se incluirán, en todo caso, actividades relacionadas con la problemática laboral de los trabajadores de la enseñanza, seminarios que plantean la perspectiva global de la problemática educativa desde la visión de los sindicatos de la enseñanza. 5) Sería positivo para muchos el considerar la necesidad de creación de una nueva asociación de renovación pedagógica, comenzando el proceso preinscripción y constituyendo la comisión gestora de la misma, la cual al constituirse sería miembro de la institución Escola d'Estiu. 6) Se potenciará desde las organizaciones participantes en la entidad de la escuela de verano que procesos parecidos puedan producirse tanto en la sede de Elche como en la de Castellón, consiguiendo al menos, criterios de coordinación de cara a la participación en posibles congresos, a nivel estatal, de los MRPs, el Consell, si la entidad ha estado constituida, o la comisión gestora, estudiará los temas a tratar y elegirá la representación que vaya para que queden claramente defendidos los planteamientos conseguidos. Esto no excluye que cualquiera de las instituciones que formen parte de la entidad Escuela de Verano puedan conseguir su representación propia". (AAVV,1985:233-234)*

colaboración? A esta pregunta responde el Ministro José M<sup>a</sup> Maravall (1985:502) en su discurso de clausura del I Congreso de MRPs (Barcelona-1983). *"Porque para el MEC me parece evidente que desde una perspectiva progresista los MRP tienen que ser contemplados y lo son, como movimientos sociales creativos y pedagógicamente innovadores, que la administración educativa tiene que recibir como el latido de un cuerpo social, dedicado a la enseñanza y que busca la mejora de la calidad de la calidad de la enseñanza"*. Las declaraciones del ministro de educación suponen que la actividad y la presencia de la Escuela de Verano del País Valenciano, y de los MRPs del Estado en general, pasaban de las prohibiciones e indiferencias vividas en anteriores administraciones, al reconocimiento y el apoyo de la nueva Administración Educativa. Albert Sansano (1983) advierte en un artículo publicado en el periódico *Noticias al día*: *"En este Encuentro se ha confirmado la intención del ministro de reconocer y subvencionar a los MRP y las Escuelas de Verano. Sin embargo, aún queda mucho camino por andar. Pasar de la nada al reconocimiento es un gran salto, y los MRP son muy sensibles a la asimilación y encorsetamiento. El ministro Maravall dejó muy claras sus intenciones cuando dijo a los MRP que estos tienen que ir por delante de la Administración, elaborando alternativas, forzando mediante la crítica y la acción la renovación de ésta, y que para que ellos fuera posible, una condición imprescindible es la autonomía e independencia de los MRP, por lo que la Administración debería limitarse a fomentar y ayudar su actividad"*.

En este nuevo contexto socio-político, el sector más ligado a la política institucional de la comisión organizadora, vio la necesidad de garantizar ese apoyo a través del acceso a las subvenciones, lo que requería formar una entidad jurídica. Ciertamente, se vivía con optimismo el cambio acontecido en la Administración Educativa, lo que hacía pensar en una relación más esperanzadora. Así es visto también, por la prensa valenciana del momento. *"Animados por este nuevo impulso de la administración educativa, fieles a su trayectoria, los organizadores van a plantearse en sus reuniones la posibilidad de institucionalizar la Escuela [de Verano] con un plan de acción que cubra calendarios de actividad en verano e invierno"* (*Levante*, 5-7-1983). Pero el temor a la asimilación y la pérdida de autonomía también están presentes, y así se hace presente en la escuela de verano: *"La VIII Escuela de Verano nos ha de servir para analizarnos con la máxima seriedad y rigor ya que, si hasta ahora la tendencia al descorazonamiento, la sensación de frustración de nuestro esfuerzo, podía aparecer entre nosotros, el peligro del oficialismo y la pérdida de identidad serían ahora lo que se ha de evitar"*. (AAVV, 1985:209)

Por otra parte, sin embargo, este proceso de institucionalización de la Escuela de Verano del País Valenciano ligado a las posibilidades políticas y organizativas que trae el nuevo contexto socio-político, es recordado por las maestras y los maestros que han participado de esta investigación, desde otros referentes interpretativos. Así, saliendo de las posibilidades y los límites que colocaban delante los procesos administrativos y burocráticos para la constitución de una entidad jurídica; lo que se pone de relieve es, que este proceso va a posibilitar el identificar( y el identificar-se) como sujeto político y social. Un sujeto (colectivo) que se responsabilizará de la continuidad y proyección de esta experiencia auto-organizativa del profesorado y que se constituirá, al mismo tiempo, como un interlocutor pedagógico y social. *“Se plantea montar una organización (MRP) porque era el modo de legitimar aquello que estábamos diciendo y haciendo. [En realidad] la comisión organizadora era algo que no tenía entidad, por eso se valoró la importancia de aglutinar al grupo, de hacer un movimiento unitario. [...] Y creo que avanzamos, porque al sentirte parte de una organización propia, tenías que dar respuesta a más cosas”,* explica Conxa Delgado (2004:E2). No es que afirme, que para estas maestras y maestros, la discusión y la decisión sobre la fórmula institucional y burocrática que tenía que dar forma a la constitución de la entidad jurídica no fuera importante; más bien que en sus relatos, las tensiones y los conflictos que abrió este debate no ocupan, no abarcan todo el sentido que para ellas y ellos tenía institucionalizar la experiencia social de la Escuela de Verano. Así por ejemplo, Jaume Martínez (2004:E1), afirma que este proceso *“era necesario [para] mantener una estructura organizativa en invierno; por una razón estratégica fundamental, porque de las escuelas de verano estaban surgiendo grupos de investigación, grupos de trabajo, seminarios, y todo eso había que consolidarlo”*. La institucionalización de la Escuela de Verano y la constitución de una entidad jurídica, se considera como una condición necesaria para dar entidad, legitimidad y continuidad al trabajo de los distintos grupos y seminarios que se iban creando. En este sentido, continúa diciendo Jaume Martínez (2004:E1), *“he ido todos los años a la escuela de verano, desde la primera hasta última, pero sólo me vinculo organizativamente cuando se crea el MRP Escola d'Estiu [del País Valencià – Comarques Centrals-] en una asamblea de no sé que año [1983]. Creo que fui una de las personas que insistimos en la idea de que las escuelas de verano no podían ser una actividad puntual de julio”*.

La constitución del MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Comarques Centrals- va a significar, para estas maestras y maestros, la posibilidad de reconstruir la propia voz desde la identificación de un lugar propio en el que arriesgarse a pensar. *“Eso es lo que significa el MRP, la posibilidad de construir el sentido de tu voz, el sentido de la*

*educación, de la relación con las criaturas en la escuela, de tu oficio", explica Pilar Tormo (2003:E1).*

Referirse a este momento, a esta situación, hablar de este acontecimiento y pensarlo como algo más y más allá de una concreción burocrática y administrativa que fuera a garantizar el apoyo y las ayudas de la Administración Educativa marca también, una distancia respecto al modo detallado y descriptivo en que este acontecimiento es relatado en los programas de la escuela de verano o por ejemplo en el trabajo de Albert Sansano (2003), en el que recopila, ordena y da una explicación contextual a los documentos de las primeras 25 escuelas de verano. Así, los relatos de las maestras y maestros, definen el MRP como un espacio social diferenciado del de la Escuela de Verano y, como un proyecto político-pedagógico independiente y autónomo de las organizaciones sindicales, sociales y pedagógicas que conformaban la comisión organizadora. Y esta diferenciación, mediada por el presente y los años transcurridos, hace que, aunque se reconozca este momento de institucionalización y constitución de la entidad jurídica como importante e intenso, en el que emergieron conflictos y miedos; éste se recuerde marcando una distancia significativa sobre todo ello. Como si el origen de la tensión y de los conflictos fundamentales del debate no se pudiesen reconocer con facilidad. Por ejemplo, Pilar Tormo (2004:E3) explica: "Recuerdo que se decía: 'si el MRP no se constituye no tiene nombre'. *El tema de fondo es que no tenía voz. Había distintas organizaciones pero no nombraban lo que desbordaba la escuela de verano. [El debate de la institucionalización] es un debate que planteó quien entró en las instituciones y vio la posibilidad de las subvenciones, porque se plantea como una estrategia para tener visibilidad en un momento donde todo era visible. [] Nunca hice de la subvención y de la gestión de la organización permanente, un problema intelectual. Igual tenían razón, pero yo veía que el movimiento era otra cosa, otra manera de discutir, otra manera de hacer".* Esta misma distancia y la dificultad añadida para explicar las tensiones dadas entre las distintas organizaciones ante la constitución de un MRP, se reflejan en las palabras de Conxa Delgado (2004:E2): "*Hubo en un momento determinado, un debate muy fuerte y muy duro sobre el tema de si se formaba o no un MRP y qué quería decir eso. Esa escuela de verano fue muy dura porque había gente a la que no le parecía bien, consideraban que se estaba monopolizando alguna cosa. No sé exactamente cuál era el miedo que había detrás de un sector muy grande de gente, sobre todo de CCOO".*

¿De dónde viene ese distanciamiento? La primera respuesta posible que encontraba a partir de los relatos, tenía que ver con un esquivar el tema. Las maestras y maestros



sabían que habían existido los conflictos pero no se hacían responsables de ellos. Las tensiones fueron, se dieron, pero eran de otros. Y era cierto. La propuesta presentada a la asamblea de la VIII Escuela de Verano (1983) fue acordada previamente por las distintas fuerzas sindicales que formaban la comisión organizadora. Por tanto, esta primera respuesta era incompleta, no se trataba tanto de evitar hablar de ello como de no poder explicar bien unas tensiones que no hicieron suyas. De manera que una segunda respuesta posible, es pensar que el proceso formal de constitución de la entidad jurídica seguía unos procedimientos y se orientaba con unas ideas que no necesariamente coincidían ni con el deseo ni con el sentido con que estas maestras y maestros vivieron la legalización de la entidad jurídica "MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Comarques Centrals-". Si para las maestras y los maestros, el MRP era la posibilidad de tener un lugar propio, de dar continuidad al vínculo y al trabajo que se llevaba a cabo durante la actividad de la escuela de verano, de hacer crecer un proyecto político-pedagógico, de tomar la palabra; para quienes discutían la mejor fórmula burocrática de constitución y, más adecuada a la realidad de la escuela de verano, lo importante era **tutelar la autonomía** de este nuevo espacio social. Esta es, al menos, la idea que enuncia Albert Sansano (2003:73) cuando justifica los cambios producidos en los estatutos del recién estrenado MRP aprobados en la asamblea de XIII Escuela de Verano (1988). *"Uno de los elementos era reforzar el carácter autónomo del MRP, ya no se necesitaba la tutela de organizaciones como miembros del Consejo del MRP. Por eso se produjo un cambio de los estatutos en la línea que ésta fuera una entidad en que la asamblea de sus socios fuera soberana. A partir de entonces, el Consejo va a estar integrado por tres representantes de cada seminario y comisiones del MRP, doce componentes elegidos en la asamblea de la Escuela de Verano a propuesta de la Asamblea de Socios, y un representante de cada entidad adherida al MRP"*.

Entonces, una de las cuestiones importantes que se resalta en la consolidación del MRP y que afecta al proceso de constitución de la subjetividad colectiva, es que a pesar de que el proceso de institucionalización pretendía recoger y reconocer desde la formalidad constitutiva la realidad organizativa de la Escuela de Verano, en *"la práctica serían los socios del MRP, a partir de la asamblea, los que constituirían la Comisión Organizadora de la Escuela de Verano, invitando a otros movimientos sociales (sindicatos, grupos pedagógicos, etc) a participar de manera colegiada de aquella tarea. Para el resto de las actividades (de invierno), la vida del MRP la rigió, de forma asamblearia, los socios"*.(Sansano, Albert,2003:73-74)

Saberse interlocutor social, entonces, indica no sólo la posibilidad de la visibilidad que ofrece la constitución de una entidad jurídica sino, la decisión de ocupar el espacio público. El deseo de poner voz y pensamiento a aquello nuevo que trae al mundo el legado de la renovación pedagógica. El comprometerse con cuerpo y alma, porque tiene un sentido el estar ahí que sobrepasa la obligación que impone "un deber". Algo, por ejemplo, que se desprende de las palabras de Conxa Delgado (2004:E2): "Ir con tranquilidad a las reuniones y después quedarte a cenar, quedarse hasta las cuatro de la madrugada, sin que eso te importe". Y es también, un saber reconocer a los "otros", que no son más nosotros.

Esta idea fuerza que resalta la distinción entre la autonomía y la singularidad, entre la no dependencia y el reconocerse como subjetividad, queda plasmada también en el relato que Àngels Martínez (2003:E1) hace de su participación como representante de la Federación de MRPs del País Valenciano en el Consejo Escolar Valenciano. *"Estuvimos a punto de conseguir una persona liberada para los MRPs, pero teníamos que conseguirla porque teníamos una historia, una trayectoria, porque estábamos haciendo muchas actividades de formación que atraían a un sector muy importante del profesorado y tenían una valía que nadie se atrevía a cuestionar. El PSOE no se mojó en eso y le pasó la vela a los sindicatos. En ese momento estaba en el Consejo Escolar como representante del STEpv entre otros, Melchor Botella. Era también miembro de los MRPs, había sido director de un centro de formación del profesorado en Elche, y era muy amigo mío. Ahí tenía un apoyo total ante la comunidad educativa. Pero CCOO, públicamente llegó a decir que no teníamos ni por qué tener subvenciones, ni por qué tener tal, ni por qué tener liberados, ni nada de eso, porque nosotros pues no éramos un sindicato, no habíamos pasado por unas elecciones y no teníamos tal. Me marcó la necesidad de tener que sobrevivir luchando, incluso luchando con un sector de la izquierda".*

## II. DE LA ILUSIÓN AL COMPROMISO (1984-1992)

---

### 2.1. Legitimar una formación autónoma del profesorado. Marcar la diferencia

En los primeros años de la década de los 80, comienza una etapa en que las políticas de resistencia y oposición a las propuestas educativas de las administraciones de la transición y del gobierno de la UCD sufren un punto de inflexión. Desde la llegada del PSOE al gobierno en 1982 hasta las huelgas de estudiantes (1986-87) y de profesorado (1988), las relaciones que los colectivos de renovación pedagógica mantienen con la Administración Educativa son más o menos cercanas, más o menos tranquilas y más o menos esperanzadas<sup>137</sup>. La etapa socialista comienza con apuestas muy ambiciosas pero consigue resultados muy desiguales; y durante los 14 años en que el PSOE se va a mantener en el Gobierno, se aprecia que el programa socialdemócrata de los inicios caracterizado por un marcado contenido social, va a ir diluyéndose y, con el tiempo, confundiéndose con un pensamiento tecnocrático y unas prácticas neoliberales que llegan también a la política educativa.

Durante los primeros años de la legislatura socialista se puede ver, asegura Jaume Carbonell (2005), una apuesta seria para que la educación sea una prioridad del gobierno. De las acciones que forman parte de la política educativa desarrollada por el gobierno socialista en este primer período, Jaume Carbonell (2005:51) rescata que: *“se destinan fuertes inversiones para la creación de nuevas escuelas públicas y para hacer efectivo el derecho a la escolarización, en colaboración con los nuevos ayuntamientos democráticos. Se pone el acento en las grandes desigualdades mediante la educación compensatoria, uno de los programas estrella, con fuerte incidencia en el medio rural y en las periferias urbanas y deprimidas, que involucra a una parte del profesorado más comprometido e innovador. Se crean los centros de profesores y se promueven otras iniciativas de cierto calado para la formación de los docentes. Se desarrollan otros programas de gran interés, como el de Prensa-Escuela. Se ensaya una reforma experimental en varios centros [de secundaria] que se apuntan voluntariamente, que consiste en incentivar y difundir las buenas prácticas”*.

---

<sup>137</sup> *“La relación de amor no correspondido que inicia el Ministerio de Educación con los MRP desde que los socialistas legan al poder llena la letra de los preámbulos de las leyes orgánicas en que se desarrollan los principios educativos constitucionales y la historia menuda del sistema de enseñanza en ese período. Con la LODE (julio de 1985) se inicia la incidencia del modelo de escuela pública diseñado por los Movimientos de Renovación Pedagógica en los textos de los preámbulos de las leyes educativas y en las palabras de quienes las elaboran y, al mismo tiempo, su relativización o parcial negación en los reglamentos y circulares con los que el Ministerio regula su aplicación, así como en la prudencia de la práctica de la política educativa”*. (Fernández de Castro, Ignacio y Rogero, Julio, 2001:66-67)

Por otra parte, en lo que respecta a la práctica de la renovación pedagógica y a los colectivos críticos de profesores, el ministerio de educación realiza un movimiento de acercamiento y reconocimiento. Sobre este cruce de miradas, escribe Luis Miguel Lázaro(2004:21): *“José María Maravall<sup>138</sup> reconoce muy tempranamente el importante papel jugado por las Escuelas de Verano y MRPs, y hace suyo como objetivo el logro de vincular al profesorado a la renovación pedagógica apoyándola de forma adecuada. El Ministro acude al V Encuentro de Salamanca, y también lo hace al Primer Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica que se celebra en diciembre de 1983 en Barcelona. (...) Hay una defensa explícita de la necesidad de aprovechar el Ministerio el trabajo de formación y actualización de los maestros que realizan los MRPs, en el convencimiento de que el modelo oficial debe ser coincidente con el desarrollado desde las Escuelas de Verano”*. De la aproximación del MEC a la trayectoria de las escuelas de verano, también se hace referencia en la introducción al programa de la IX Escuela de Verano (1984), donde queda señalado el reconocimiento que desde la Administración Educativa Central se está haciendo a la tarea que realizada por los MRPs, así como la explicitación pública de ofrecimiento económico y de infraestructura por parte de las administraciones local, autonómica y central. Pero añade que sobre la puesta en práctica real de esta voluntad expresada por estas administraciones resulta más ambigua e indecisa: *“la práctica concreta de estos meses transcurridos nos indica que estas palabras se han cumplido de una manera desigual”*. Desde los MRPs se observa que la concreción de dicha voluntad para apoyar y dar cobertura a la renovación pedagógica organizada, varía *“según las circunstancias políticas específicas en los diferentes lugares-administraciones, del nivel de sensibilidad de los máximos responsables, así como de la vitalidad y el reforzamiento de los grupos de renovación pedagógica en cada ámbito territorial”*. (AAVV, 1985:286)<sup>139</sup>

En documentos posteriores, en los que ya media una década del gobierno socialista, desde los MRPs se sintetiza la relación que la Administración Educativa ha mantenido con la renovación pedagógica, como un camino confuso que va del acercamiento al distanciamiento. Una relación que es descrita por Ignacio Fernández de Castro y Julio Rogero (2001) como “amor no correspondido”; y sobre la que Jaume Martínez (1994:54-55) escribe: *“Un primer momento de aproximación se caracteriza por el hecho de que entre vacilaciones y tanteos –con diferencias significativas en cada*

---

<sup>138</sup> Jose María Maravall fue el primer ministro de educación de la etapa socialista (1982-1988)

<sup>139</sup> En la redacción de la etapa anterior y ya en el comienzo de ésta, estoy utilizando con frecuencia esta referencia. Se trata de la publicación realizada por MRP (1985) sobre la recopilación de los programas de las diez primeras escuelas de verano (1976-1985).

*comunidad autónoma- un sector de la militancia renovadora entra a colaborar en programas institucionales: básicamente en centros de profesorado y equipos de reforma. La última fase de distanciamiento es la consecuencia del desplazamiento sucesivo hacia la derecha de la política gubernamental, y también de la burocratización y el tecnocontrol sobre el profesorado desde las administraciones. En medio, las dos huelgas más duras que profesorado y alumnado han protagonizado en la historia reciente de este país; una Reforma que comenzó en las manos del profesorado más inquieto y acabó en los "textos sagrados" de expertos alejados de las aulas; y una LOGSE que dejó de lado bastantes de las aspiraciones fundamentales que la izquierda había formulado en el periodo de la transición". El problema de la Reforma Educativa señalará posteriormente Jaume Martínez (1998:200), es que el discurso institucional sobre la escuela y la calidad de la enseñanza, es en sí mismo un discurso contradictorio; parte de dos marcos teóricos que conducen a estrategias diferentes y contradictorias. "Por un lado, la teoría del capital humano, que justifica la inversión en educación como una forma de aumentar el valor de la fuerza de trabajo, y lo que ello tiene que ver con la readaptación del sistema educativo al sistema productivo. Por otro lado, la teoría de la democratización educativa y de justicia social, que justifica el valor de la educación como un proceso de acercamiento y compensación de las desigualdades y lo que ello tiene que ver con la readaptación del marco jurídico y administrativo que regula el sistema educativo".*

El MRP denuncia que el proyecto de la Reforma Educativa (LOSE)<sup>140</sup> planteado por los socialistas se levanta sobre el principio de la ausencia de conflicto como discurso institucional. La defensa de una ideología del consenso encamina el debate hacia las soluciones técnicas más que políticas, enmascarando el debate sobre la función de las instituciones educativas respecto a la producción y distribución de los valores y los conocimientos necesarios para mantener los acuerdos culturales, económicos y políticos dominantes. Es precisamente, esta estrategia de intentar materializar una propuesta técnica, neutral y objetiva, la que facilita la convivencia, en la práctica, de las contradicciones discursivas expuestas por Jaume Martínez (1998). Así, desde el MRP (1988:20) se argumenta: "La petición de consenso respecto a la LOSE no es más que la necesidad de enmascarar el compromiso individual y colectivo con una realidad educativa marcada por la desigualdad de sexo, de cultura y de clase. Las propuestas 'atractivas', por lo que pueden tener de posibles –y necesarias- modificaciones técnicas, no deberían esconder la necesidad de debatirlas desde

---

<sup>140</sup> El anteproyecto de ley puesto a análisis y discusión por el gobierno socialista recibía el nombre de LOSE (Ley Orgánica del Sistema Educativo), posteriormente el proyecto de ley fue aprobado con las siglas LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo).

*una comprensión crítica de la realidad educativa y una praxis política. Esta es, al menos, la explícita posición que siempre hemos mantenido los MRP".*

Pero mientras se dió ese momento de acercamiento entre la Administración y los MRPs, tanto Àngels Martínez (2006) como Albert Sansano (2003) resaltan el aumento espectacular que vivió la matrícula de la Escuela de Verano. Explican que el apoyo (económico) recibido de la Administración así como el reconocimiento (público) del Ministro de Educación<sup>141</sup>, invitó a mucha parte del profesorado, que se hizo eco de la valoración y reconocimiento institucional, a participar de las Escuelas de Verano. Comienza una fase caracterizada por lo que se ha definido como el cursillismo pero desde la organización de la Escuela de Verano, como va a ir mostrando Àngels Martínez (2006:55), se hace un gran esfuerzo por no desvincular su bagaje histórico y su objetivo de construir una escuela pública y popular valenciana delante de los cambios que acontecen y que trae esta nueva etapa. Y escribe: *"En las escuelas de verano de Valencia, desde el 1986 se hace manifiesto un peso de lo pedagógico mayor que en los años finales de los 70, pero es una forma politizada de hablar de los problemas pedagógicos que no da lugar a neutralidades ni escepticismos. Si desde el discurso del MEC y del PSOE las reformas revalorizan la pedagogía y las nuevas didácticas porque es una muestra de modernidad y buen hacer, los MRPs insisten en hacer presente la perspectiva política de la pedagogía y la necesidad de que el compromiso con la innovación didáctica sea sostenida en la voluntad de que la escuela no colabore con la reproducción de la desigualdades sociales y los diferentes tipos de dominación que se dan en la sociedad de clases"*.

Pero incluso antes, tal y como podemos leer en el programa de la IX Escuela de Verano (1984), que fue la primera escuela de verano que recibía subvención, ya se ponía de manifiesto que, *"aún reconociendo los importantes avances producidos (...), parece que todavía estamos muy lejos de haber hecho realidad este proyecto [de escuela pública y popular valenciana]. En esta escuela creemos que es*

---

<sup>141</sup> *"Las conclusiones a las que habéis llegado, lo he dicho al comienzo y repito, las voy a estudiar con detenimiento, igual que las vais a estudiar vosotros, asumiendo unos y otros el papel y la autonomía de cada cual,(...) los MRPs estarán representados, con representantes individuales, lógicamente, en el Consejo Escolar del Estado, y esto hará posible que vuestras opiniones se transmitan de un modo concreto en una diversidad de temas muy amplios relativos a la calidad de la enseñanza, a las iniciativas legislativas y también a la política educativa general. [] Pero paralelamente a esta relación institucional que se puede abrir dentro de unos meses, sigo abierto, y lo reitero, al ofrecimiento de unas relaciones, cuyo sentido todos tendremos que evaluar con cuidado y con respeto así como sus resultados. Ni interferencias de la administración, ni equívocos sobre le papel de cada cual, con un estricto control de un dinero público que pretende fomentar la renovación pedagógica por el propio profesorado, y para la cual los MRP son efectivamente, un protagonista ineludible".* (Discurso de Clausura del Ministro Jose M<sup>a</sup> Maravall en el I Congreso de MRPs. Barcelona, 1983)

*apropiado reafirmar la validez y sentido actual de nuestro objetivo, así como el proponernos darle el contenido pedagógico y social que la situación actual requiere. [] En la escuela de verano no sólo aprendemos nuevas técnicas útiles y activas para incorporarlas a nuestro trabajo personal, sino que intentamos fundamentalmente una renovación profunda, entendida como el cambio global de la escuela y del educador". (AAVV,1985:285)*

### **2.1.1. Los seminarios: una apuesta por la formación autónoma del profesorado**

La voluntad de vincular la crítica social y la crítica pedagógica es una constante que adquiere una fuerza cualitativamente diferente durante esta etapa histórica del MRP. Si durante y después del I Congreso de MRPs celebrado en Barcelona, en diciembre de 1983, una de las preocupaciones fundamentales fue reafirmar la independencia y la autonomía de los colectivos de enseñantes frente a la Administración, el período que se abre va a estar marcado, por un lado, por la significación socio-política de la identidad del MRP en tanto que espacio social autónomo y en tanto que interlocutor social; y por otro lado, por la significación pedagógico-política de la formación del profesorado y el diseño y desarrollo curricular. Cuestiones todas que aparecen en los relatos de las maestras y maestros; así por ejemplo, Albert Sansano (2004:E2) habla de la emoción que sintió en el I Congreso de MRPs con el parlamento de Pilar Tormo, y lo rescata como un momento importante y significativo de la vida del movimiento: "Recuerdo como momento emocionante el Congreso de Barcelona, recuerdo como emocionante el discurso de Pilar Tormo en Barcelona, porque significaba la definición política del MRP, su autonomía respecto a las imposiciones". Al respecto del debate sobre la identidad del MRP, relata Inma Coscollà (2004:E1): "Otro debate que ha tenido mucha entidad en el movimiento ha sido definir quién somos, cómo estamos, dónde estamos, con quién estamos. Siempre ha estado muy presente este debate porque es la voluntad de dar sentido al espacio que estás intentando definir. Cuando comienzan las escuelas de verano estaba muy claro, pero con el PSOE ya es otra cuestión. Aparecen los CEPs e implica buscar el sentido dentro de otro panorama histórico". Respecto al debate pedagógico-político que se va a desarrollar en este período de Reforma Educativa, dice Àngels Martínez (2006:121): "El concepto de curriculum abierto frente al curriculum cerrado (...), aparecía en las propuestas de Maravall y se adaptaba más a la idea que históricamente hacían las corrientes de renovación pedagógica y en concreto a dos propuestas que caracterizarán la práctica de los MRP del País Valenciano en este periodo y los siguientes: una enseñanza radicada al entorno y la defensa de proyectos curriculares como un sistema de organización del programa educativo que sustenta la práctica del aula

desde una fundamentación teórica y al mismo tiempo somete ésta a la evaluación de la práctica".

No es casual que durante este período los núcleos temáticos prioritarios de análisis y reflexión se centrasen en la formación del profesorado y el curriculum, ya que ambos elementos van a ser los dos grandes pilares en los que se sitúa la propuesta política del gobierno socialista. Es en este contexto político y educativo, que la práctica de los seminarios o grupos de trabajo permanente se concibe como una práctica de formación que interviene sobre *"las formas explícitas y ocultas del control social sobre la escuela, y más concretamente, sobre los procesos de socialización institucional de su actividad docente"* (Martínez, Jaume, 1998:209-210). Los seminarios garantizan la organización, la continuidad y el programa de trabajo que quiere avanzar hacia el modelo de la escuela pública, popular y valenciana. Son ejemplos que muestran el camino de una formación basada en el reciclaje de las técnicas modernas a una formación que se orienta hacia la reflexión teórico-práctica de la pedagogía crítica. Este camino de tránsito favorece la problematización de las formas institucionales, académico-disciplinares y de presentación-tratamiento de la selección cultural, del curriculum<sup>142</sup>.

Durante esta década se consolidan, y aumenta, la vida interna de los seminarios. La actividad de estos grupos tiene mayor incidencia en la planificación y desarrollo de las escuelas de verano. Por un lado, la estructura de los programas de las escuelas de verano pretende dar más peso, visibilidad y voz, proyección pública al trabajo que se va realizando en estos seminarios. Por otra parte, la estructura de los programas de las escuela de verano van privilegiando espacios de reflexión teórica que van haciendo evolucionar el pensamiento pedagógico.

El discurso utópico sobre la escuela, que formaba parte del bagaje histórico de las escuelas de verano va a repensarse en términos de concretar y definir el sentido y significado de la renovación pedagógica<sup>143</sup> y las estrategias prácticas que la van a

---

<sup>142</sup> *"Hablar de curriculum es hablar de un proyecto de trabajo. De una hipótesis a experimentar en la acción. De una propuesta que ha de justificarse –que adquiere valor- en la investigación práctica. [ ] Hablar de curriculum, desde la perspectiva de la Escuela Popular, desde la perspectiva crítica, es dar a esta propuesta de trabajo una determinada orientación, generar unos determinados procesos prácticos, y combatir los condicionantes que impiden la orientación y los procesos prácticos que queremos desarrollar. Por tanto, es hablar también de estrategias, de elecciones, de tácticas"*. (Monclús, Carles y Martínez, Jaume, 1991:2)

<sup>143</sup> *"Renovación Pedagógica quiere decir que queremos ir más allá de hacer bien nuestro trabajo, para analizar también la función social del trabajo y desarrollar un conocimiento profesional desde los intereses emancipatorios. Renovación Pedagógica quiere decir, en palabras de Gonzalo Anaya, pensar*



identificar en el campo social de la formación del profesorado<sup>144</sup>. Así que la cuestión que se refería a: ¿era posible pensar llevar la experiencia formativa de los seminarios a la escuela de verano?. *"Empezamos a hablar de los grupos autónomos, de la necesidad de que la gente comenzara a pensar, que se autoorganizara, que lo que no tenía sentido es que se hicieran cursillos y tal y después acabara el cursillo y nadie continuara trabajando sobre el tema. Pensábamos que la gente tenía que funcionar en seminarios como lo hacíamos nosotras"*, dice Conxa Delgado(2004:E2). Inquietud que nacía en el interior del MRP y que se trasladaba a la comisión organizadora. Es un momento claro en que ambos espacios están vinculados pero son diferentes. Explica Fernando Roda (2004:E1), que cuando llega a Valencia (1987) desde la Universidad de Salamanca y participa de la organización de la Escuela de Verano, en aquel momento, *"se estaba debatiendo que las escuelas de verano tenían que hacer más incidencia o tenían que servir más para difundir el conocimiento crítico. En aquellos momentos a lo mejor no se hablaba tanto así, pero se quería decir que el peso de la escuela de verano no estaba tanto en proponer actividades ligadas a un practicismo o un activismo digamos sólo experimental, si no que tocaba que las escuelas de verano fueran más, una plataforma para la generación de conocimiento teórico-práctico"*.

En términos generales, las escuelas de verano, durante estos años, se van a organizar en torno a tres grandes ejes temáticos. El **primero** de ellos es el tema de la radicación escuela-medio y la profundización en el modelo de escuela popular<sup>145</sup>. Esta propuesta de radicar la escuela al medio va más allá de ser una propuesta metodológica o un conjunto de técnicas didácticas, implica todo un nuevo planteamiento globalizador que afecta al proceso educativo y democrático de la escuela. Partiendo de este eje temático se organizaron reflexiones en torno a la cultura que produce y reproduce la escuela, la función social de la misma, la posibilidad de investigar en la escuela, del trabajo cooperativo. Pensar la organización escolar como elemento estructural de la práctica pedagógica y por tanto pensar la organización del aula, de la escuela y del propio sistema educativo.

---

*la escuela desde la escuela y desarrollar una conciencia crítica respecto de las realidades de la práctica escolar"*. (AAVV,1991:5)

<sup>144</sup> *"Comunicar experiencias y consolidar conocimiento profesional constituido desde intereses que van más allá del problema de las técnicas en el trabajo de la enseñanza. Reforzar la organización de la actividad colectiva de resistencia y contestación a las imposiciones institucionales de una determinada manera de concebir las realidades sociales y, por tanto, también, las realidades educativas"*. (AAVV, 1991:5)

<sup>145</sup> *"Radicar el trabajo escolar a la realidad física, social y cultural del entorno experiencial de los niños y niñas, así como a sus necesidades y características diferenciales, ha sido una preocupación constante de los maestros valencianos renovadores del pensamiento y la práctica pedagógica"*. (AAVV, 1985:319)

Se trata de romper la parcelación disciplinar, el aislamiento profesional y hacer posible que la vida y el mundo circulen por la escuela y que la escuela investigue el mundo, la realidad física, cultural y social en la que está inserta. Aquí radica, por ejemplo la introducción de las fiestas populares en la escuela, o el huerto escolar; pero también las unidades didácticas sobre el arroz, o la naranja<sup>146</sup>. El **segundo** eje temático se relaciona con la formación del profesorado y la autonomía profesional. La formación y perfeccionamiento del profesorado era uno de los temas vertebradores de la política educativa, tal y como anunció el propio ministro en el I Congreso de MRPs (1983). La formación permanente del profesorado, decía Jose M<sup>a</sup> Maravall (1983:504), había que situarla dentro del contexto general de la Reforma del Sistema Educativo. *"Reforma de lo que había: provisionalidad, improvisación, vacíos legislativos, maraña normativas, generalmente al servicio de fortísimos grupos de interés, atentas también muchas veces a reclamaciones corporativistas que pierden de vista la perspectiva de la educación y de la promoción de la calidad de la educación en general"*. Los CEPs se presentaban como una alternativa moderna, que superaba a las fórmulas didácticas en las que insistían los ICEs. Los CEPs eran una alternativa que miraba hacia Europa, donde ya había sido implantada en el Reino Unido. La filosofía de los CEPs venía respaldada por una teorización que exaltaba la profesionalidad del profesor<sup>147</sup> y con la que, efectivamente, se coincidía desde la renovación pedagógica. La problematización se organiza abriendo dos caminos, dos debates. Un debate político-reflexivo que analiza el discurso institucional en el plano de la práctica. La pregunta sobre la "verdad" del discurso institucional pasa por ver si éste pretende incidir en la práctica diaria de las aulas (cómo se concreta el discurso en la acción), o sirve para enmascarar el proceso creciente de proletarización de la tarea docente<sup>148</sup>. Y un debate político-práctico que plantea cuál es el papel que va

---

<sup>146</sup> *"Este dossier que tenéis en las manos es el resultado del trabajo de un grupo de maestros para aproximar una realidad viva a las escuelas. Durante unos cuantos meses hemos ido pensando, confeccionando fichas, salidas y experiencias para que la naranja, normalmente tan próxima a nuestras aulas pero tan desconocida en su proceso de vida, se encuentre presente en su currículum. No es una propuesta cerrada que quiera sustituir ningún libro de texto. Son unos materiales que os ofrecemos para aproximarnos a aquel objetivo tantas veces reivindicado: una escuela radicada en el medio. [] La naranja en este caso, es el pretexto para abrir las aulas a la investigación del entorno, quiere ser un apunte metodológico para conocer mejor la realidad"*. (Grup La Marjal, 1989:7)

<sup>147</sup> *"Desde la filosofía que inspira la creación de los Centros de Profesores, en el año 83, hasta los documentos sobre la reforma del Sistema Educativo, el discurso institucional reclama una nueva imagen del profesor, se habla del profesor recurriendo a nuevas metáforas, como: el profesor investigador, teórico, artista, creador, práctico, reflexivo, deliberador, político, etc. La idea que hay detrás es que frente al profesor como técnico acrítico que aplica de una manera rutinaria las prescripciones curriculares, es necesario un profesor que investiga y reflexiona sobre su práctica, que la teoriza y actúa de una manera activa y creativa en función de la compleja realidad del contexto particular donde trabaja. Un profesional en definitiva, con capacidad para tomar decisiones desde criterios personales autónomos"*. (Monclús, Carles i Martínez, Jaume, 1991:4)

<sup>148</sup> *"Las condiciones de trabajo de los enseñantes dieron lugar tanto a estudios críticos de las mismas como a acciones reivindicativas. Los análisis que se desarrollaron se valieron de las investigaciones*

a jugar la renovación pedagógica en el marco de la formación del profesorado, no sólo que papel quiere jugar, sino qué papel le van a dejar jugar en este nuevo marco de la socialdemocracia que se sustenta sobre el principio de que el mundo se explica a partir de los sistemas democráticos institucionalizados<sup>149</sup>. El **tercer** gran eje temático desarrolla los planteamientos del diseño y desarrollo curricular y, su concreción en los materiales curriculares. *“Dentro de los colectivos críticos se producen reelaboraciones de los discursos pedagógicos que desde principios de siglo vienen insistiendo en el carácter globalizador de las experiencias vitales y el conocimiento, incidiendo en la importancia de integrar en el currículum los diferentes campos de experiencia y conocimiento. La tesis que se defiende es que el currículum, en los diferentes niveles de la escolarización obligatoria, debe ser un instrumento para favorecer el desarrollo pleno de la personalidad de los niños y las niñas, permitir la comprensión crítica del entorno que los rodea, y potenciar su capacidad autónoma de creación, en contextos sociales y culturales complejos”*. (Martínez, Jaume, 1998:193-194)

La evolución en los temas generales de las Escuelas de Verano, dice Jaume Martínez (2004:E1), no son sólo una evolución teórica de este MRP, sino la evolución teórica de la pedagogía renovadora y la pedagogía crítica. Es por ello, añade Fernando Roda (2004:E1), que no se puede explicar la evolución en el esquema de pensamiento y en la gramática sobre la educación y lo educativo – la escuela y lo escolar, si no se tiene en cuenta las influencias teóricas que se están haciendo presentes en los MRPs. Y concretamente, qué diálogo establece este MRP con la teoría pedagógica para dar respuesta a las políticas educativas en el País Valenciano.

Las referencias teóricas a las que hace referencia Fernando Roda, son producciones, principalmente anglosajonas, que introducen un nuevo pensamiento pedagógico en la Academia y que abren nuevas vías de investigación y producción teórica. Son por

---

*críticas que se venían realizando del trabajo asalariado al que, se decía quedaba equiparado el de la enseñanza. Y como producto de esto se empezó a hablar de la proletarización del trabajo docente, una denominación que tenía dos caras: por un lado era una denuncia de que el trabajo de los enseñantes se viera sometido a los mismos problemas del de los asalariados proletarios, fundamentalmente la descualificación de sus tareas, o como técnicamente se ha dicho, “la separación de la concepción de la ejecución (...), y la intensificación de su trabajo por cuanto cada vez se ven obligados a realizar más tareas; todo ello suponía en conjunto una pérdida de control sobre su trabajo”*. (Contreras, José, 2005:335)

<sup>149</sup> Ante la implantación de los CEPs, el debate que se abría en el MRP y en las escuelas de verano del País Valenciano, se concretaba, explica Àngels Martínez (2006:170) sobre: *“el modelo y contenido de esa formación, las condiciones laborales para su realización (cuerpo y horario) y cuál sería su relación con los grupos autónomos de docentes que hasta ese momento habían sido el motor de las reformas y cambios curriculares en los centros [...] El temor era que, una vez que la Administración ya disponía de los CEPs no aceptara el sostenimiento de ningún otro modelo de formación independiente, que estuviese controlado desde arriba. Para el MRP estar era la condición mínima para considerar democrática esta Administración”*.

ejemplo, los textos de Lawrence Stenhouse planteando la necesidad de pensar y relacionar el currículum, la práctica docente, la investigación educativa y la formación permanente desde una perspectiva que cuestionaba la hegemonía del discurso tecnocrático. También los textos de John Elliot y Barry McDonald que proponían la investigación acción en los centros; o Stephen Kemmis y Wilfred Carr con el concepto de comunidad crítica. Textos y autores que llegaban a la Escuela de Verano del País Valenciano de la mano de profesores universitarios comprometidos con el cambio educativo: José Gimeno Sacristán, Jurjo Torres, Miguel Ángel Santos Guerra, entre otros. *"Desde un punto de vista de la teoría pedagógica creo que hay grandes núcleos que están ahí y que se van enganchando unos a otros. Por ejemplo, uno de ellos, el enraizamiento de la escuela al medio, era una propuesta distinta para pensar los contenidos escolares. El conocimiento, el saber y los contenidos escolares. Eso nos llevó, posteriormente, a pensar el currículum. Por eso durante una determinada época en la escuela de verano, incorporamos discursos que nos ayudan a aprender a teorizar el currículo. Jurjo Torres o José Gimeno Sacristán son personas que vienen a la escuela de verano porque necesitamos teorizar el currículum, que era una cuestión y un concepto que nosotros no teníamos elaborado. Por otra parte, entramos en contacto con la sociología crítica. Con la gente que hacía sociología crítica de la educación. Vienen a las escuelas de verano gente como Mariano Fernández Enguita, Ignacio Fernández de Castro, Carmen Elejabeitia. Ellos nos ayudaban a cubrir esa parte más sociológica, más de crítica social. Y desde una perspectiva nacionalista, las aportaciones de (Josep Vicent) Marqués o Ernest García".* (Jaume Martínez, 2004:E1)

En el transcurso de esta etapa, lo que hace el MRP, explica Àngels Martínez (2003:E1), es acercarse a pensar científicamente la renovación pedagógica<sup>150</sup>. *"No solamente a pensar la escuela, sino el cambio de la escuela. En ese momento se aporta otra manera de reflexionar sobre la vida de las aulas, la organización de las aulas, el sistema escolar, la vida del centro, la idea del centro escolar".*

### **2.1.2. Ser protagonistas del propio deseo de conocer, de investigar, de aprender**

*"¿Por qué hay gente que viene al MRP y se engancha?"*, se pregunta en voz alta Pilar Tormo (2003:E1). Porque el MRP alimenta el deseo de aprender y de buscar, posibilita el aprendizaje desde la condición de ser maestra o de ser maestro; *"contacta con*

---

<sup>150</sup> Para ver esta evolución en el pensamiento del MRP podemos hacer una revisión cronológica de los temas generales que se han ido abordando, y de los espacios de reflexión que se han ido transformando en las escuelas de verano durante esta etapa. Adjunto un documento anexo al final del capítulo que recupera en un cuadro esta información.

*aquello que le dice el sentido común, es decir, la necesidad de aprender desde uno mismo en relación con los demás. Y hacerlo de una forma digna, bien hecha, como queremos hacer las cosas", concluye Pilar Tormo (2003: E1). Desde la concepción de que la escuela no está al margen de la realidad económica, política, cultural y social en la que está inserta; para algunas maestras y algunos maestros que comienzan a trabajar en la escuela, el MRP es una referencia social desde la que desarrollar una posición política que se enfrente a las formas de control social sobre la escuela y al proceso de socialización institucional de la actividad docente. Así relata Xavier Lluch (2004:E1) su llegada al MRP: "Me vinculé por razones estrictamente ideológicas, de decir, esto no es el típico curso, esto no es la típica oferta institucional, porque en aquel momento todo estaba muy impregnado de razones políticas. Se trataba de buscar una plataforma ideológica donde pudieras estar a gusto. Ahora en perspectiva, diría que las razones eran más ideológicas que pedagógicas. Más políticas, en el sentido noble de las palabras, que no pedagógicas en el sentido de las didácticas.[...] [En la escuela de verano] encontrabas maestros que hacían ese tipo de discurso pero desde su experiencia y práctica cotidiana y eso, claro, estaba muy bien. Era una manera de aproximarse con muchos deseos de aprender, de saber cosas, de escuchar, de leer". Con frecuencia la vinculación al MRP se da desde el deseo de dar continuidad a la propia trayectoria biográfica de compromiso social, concretándola en la escuela, en el oficio docente, en las prácticas pedagógicas a desarrollar. Así lo relata también, Inma Coscollà (2004:E1) que acude a la IX Escuela de Verano (1984) y a partir de ella, se vincula desde ahí al Seminario Escuela y Medio: "Tenía la voluntad de un compromiso político y quería que fuera un compromiso ligado a mi trabajo, porque sí sentía mi trabajo como un compromiso político. Antes de vincularme al MRP estaba muy conectada con grupos de mujeres de las asociaciones de vecinos. Al entrar a trabajar, me vinculé al STEpv, donde formamos un grupito para trabajar la didáctica de la Plástica. Vincularme al movimiento es la consecución de estas opciones. El MRP da sentido a mi compromiso porque hacía posible vincular la educación con un cambio de sociedad".*

En este contexto de crecimiento del MRP como asociación pedagógica, es decir, como colectivo organizado de maestras y maestros, se consolidan unos seminarios y nacen otros nuevos. La vida de los seminarios se mueve dentro de cada uno de ellos porque aumenta su actividad y su producción, pero la vida de los seminarios también es posible apreciarla dentro del espacio común del MRP, cuya consolidación facilita que estos grupos de trabajo autónomos se organicen. Cada seminario se constituye a partir de un tema sobre el que un grupo concreto de personas desea investigar, del mismo modo se deshace si se considera que ya se ha satisfecho el interés por el tema

trabajado. Pero si seguimos la trayectoria de alguno de estos maestros, podemos darnos cuenta que a veces, más que deshacerse cambian su centro de interés, o lo amplían, conforme se va ampliando también el esquema de pensamiento. A veces son algunos de los maestros los que pasan de un tema o problema a otro, y en este movimiento se cambia de seminario o se crea (junto a otros y otras) un seminario nuevo. Otras veces se trata del propio seminario, de todo el grupo de maestros/as que lo componen, quien decide deshacer o transformar el seminario. *"Estuve una etapa muy larga en el seminario de materiales curriculares (...), luego en el seminario de interculturalidad que termina llamándose seminario para la educación emancipatoria e intercultural"*, relata José Antón (2004:E2). Para él, que en otra parte de la entrevista alude también a su vinculación al seminario de Enseñanzas Medias antes de integrar el Seminario de Interculturalidad, esta secuencia de un paso a otro por los distintos seminarios, marca las etapas en las que se ha ido formando como maestro: *"me vinculo al MRP en el año 1983 de una manera informal, a partir de mi relación con Anna Ros a quien conocí en Nicaragua. [Entonces], no tenía una idea clara ni elaborada ni reflexionada sobre la función docente o sobre el papel de la educación en la sociedad. Funcionaba de una manera muy intuitiva, tenía la posición crítica muy centrada en la dimensión política. Venía del sindicalismo en la enseñanza, mi visión de la educación estaba muy sesgada y muy centrada en las reivindicaciones de tipo salarial, pero no en la función de la escuela. [El paso por los distintos seminarios], es un camino que he ido haciendo, que marca un poco las etapas de un profesional intuitivo, a un profesional práctico y a lo que podría ser más o menos un profesional crítico"*.

Por otra parte, al proceso de evolución y madurez teórica de los seminarios que va marcando cambios y transformaciones en la vida interna y activa de los mismos, se refiere Joan Cantarero (2004: E1): *"Nuestro seminario<sup>151</sup> se centró en la producción de materiales alternativos para trabajar en el aula de otra forma. (...) Teníamos una idea de cómo queríamos que fuera la escuela, de cómo queríamos que fuera el trabajo en el aula, y dentro de nuestras modestas posibilidades íbamos haciendo una cosa que nos gustara para trabajar en el aula desde esas directrices o propósitos. (...) Después, en el seminario, retomamos la tarea pero a otro nivel. Un nivel más teórico. En esa segunda fase, en ese segundo momento, podríamos decir que es un seminario*

---

<sup>151</sup> Se refiere al seminario de materiales curriculares y concretamente al momento en que se está trabajando la unidad didáctica de "La Cuíña". Joan Cantarero se refiere aquí a la indefinición en el modo en que se cierra un seminario y se abre otro distinto. Para quien mantiene la continuidad como grupo de trabajo, como es el caso de Joan Cantarero, la percepción es que se pasa a realizar un trabajo reflexivo y de producción más amplio: pasar de pensar una unidad didáctica a pensar un proyecto curricular. Sin embargo, otras y otros, como Inma Coscollá percibe con claridad el corte, no se pasa a hacer un trabajo más teórico, dice, sino que simplemente se abre otro seminario.

*distinto, aunque no cerramos mucho aquello de este es el mismo seminario u otro. (...) Ya no se trataba de hacer una carpeta de materiales sobre la cocina, estábamos trabajando sobre el proyecto de las claves<sup>152</sup>".*

El espacio y la vida de los seminarios hace posible experimentar, escribe Jaume Martínez (1998:220), que *"en la actividad y en la investigación sobre la actividad se evidencian las fisuras del sistema educativo reproductor y la posibilidad de acción comunitaria crítica con los diferentes mecanismos de reproducción"*. La posibilidad de acción que contempla el MRP es hacer de los problemas y obstáculos proyectos de trabajo. Este es un vector de fuerza que caracteriza una política pedagógica viva del movimiento, tanto en la etapa anterior como en ésta. La preocupación por hacer presente experiencias que signifiquen el modelo educativo de escuela pública y popular valenciana, ha sido una constante en la actividad de los seminarios. Como ha sido también, para el conjunto de ellos, identificar las ideas implícitas que hay detrás de las prácticas pedagógicas que se desarrollaban en el aula y en el centro. Es de este modo, que se intentaba concretar el vínculo entre la teoría y la práctica. Pilar Tormo (2003:E2) lo explica del siguiente modo: *Si no tienes ejemplos, si no tienes prácticas que hacen posible una cultura no alienante, en realidad no estás en contra de la alienación por mucho que lo grites, porque ¿cómo se come eso en la vida cotidiana? Y al mismo tiempo haces excursiones con tus alumnos y alumnas; pero ¿qué hay detrás de esta actividad? (...) Se necesita buscar y configurar esa simbiosis entre teoría y práctica"*. Esta búsqueda activa del vínculo entre teoría y práctica es pensada como una práctica política. O sea, una manera de intervenir políticamente que se mueve por el deseo *"de construir un pensamiento y un discurso autónomo. Había como un cierto orgullo de decir nosotros marcamos cuál es el campo de discusión y cual es el discurso desde el cual plantear las cosas"*. (Xavier Lluch 2004,E1)

La vinculación a alguno de los seminarios se percibe, para estas maestras y estos maestros, como una experiencia formativa fundamental de su desarrollo profesional. *"Mi formación permanente ha sido juntarme con gente y discutir sobre temas que a lo mejor no eran concretamente lo que pasaba en el aula. He discutido también sobre otras cosas a un nivel más socio-político, por decirlo de alguna manera"*, explica Conxa Delgado (2003:E1). Ella formó parte de uno de los primeros grupos de trabajo estables que se formalizaron entre los miembros de la Comisión Organizadora.

---

<sup>152</sup> El proyecto al que se refiere Joan Cantarero "Claves para la comprensión y la transformación de la vida social", será desarrollado en la siguiente etapa de la historia de vida, sin embargo se puede señalar que el núcleo problematizador del mismo se refiere a que, *"la modalidad hegemónica de organización del conocimiento curricular basada en la estructura de las disciplinas no es pertinente para activar un pensamiento reflexivo, autónomo e integrador"*. (Martínez, Jaume, 1998:228)

Era el seminario sobre "deberes escolares". Trabajo estable quiere decir que no se formaba y terminaba en las jornadas de Escuela de Verano, sino que se mantenía un trabajo continuado durante el invierno y que se proyectaba al año siguiente en la Escuela de Verano. *"Me organicé en un grupo de trabajo con gente de CCOO para trabajar el tema de los deberes. Tengo muy buenos recuerdos de esa época(...) Trabajábamos todo el año reuniéndonos una tarde a la semana. (...) Cuando presentamos este seminario en la Escuela de Verano, hubo un mogollón de gente. Porque era un tema muy concreto. No era hablar por ejemplo de la formación del profesorado"*. Sin embargo, trabajar sobre los "deberes escolares" o analizar el papel que juegan los libros de textos en las formas y relaciones culturales del saber escolar, que fue una de las preocupaciones abordadas por el seminario "Escuela y medio", significaba, clarifica Pilar Tormo (2004:E3), *"abrir un debate sobre la escuela"*. Ésta era la idea implícita en la práctica de los seminarios. Las propuestas que se generaban en los seminarios tenían presente esta finalidad de abrir un debate sobre la escuela.

Por otra parte, la voluntad de crear un conocimiento crítico y autónomo, la voluntad de integrar la práctica y la teoría educativa, así como la búsqueda de una mayor autonomía y competencia profesional colaborativa para las y los enseñantes (AAVV, 1992); son los principios procedimentales desde los que se organiza y desarrolla el trabajo en los seminarios. La idea de romper con la dependencia intelectual y la necesidad de asumir el riesgo de abandonar el aislamiento profesional, conecta con la práctica dialógica de Paulo Freire para desarrollar una práctica de conocimiento compartido. Una práctica en la que se va conformando, al mismo tiempo, un diálogo social y político-pedagógico, a partir de la pregunta, el diálogo, la indagación y el intercambio entre maestras/os.

Desde el punto de vista de los MRPs, escribe Àngels Martínez (2006:129), *"el carácter democrático de una propuesta educativa requiere al menos dos condiciones: que contribuya a disminuir las desigualdades y privilegios entre clases sociales; y que su elaboración haya implicado en la deliberación y toma de decisiones a aquellos y aquellas que ha de hacerla realidad"*. En este sentido, la práctica de los seminarios, su elaboración productiva y la experiencia formativa que generan, se va a enfrentar al discurso dominante que quiere situar la *"investigación y teorización educativa en el espacio cerrado de las universidades"*. (Martínez, Jaume, 1998:219)

En este momento histórico en que la vida de los seminarios aumenta y se estabiliza, en que se experimenta una formación crítica, creativa y comprometida con la escuela y lo escolar, se refuerza la posición del MRP como interlocutor social. De



manera que, el modelo de formación que defiende el MRP no sólo va a confrontar al discurso hegemónico de la Universidad<sup>153</sup>; también al discurso profesionalista que promulga la Administración Educativa, y que va extendiéndose a través del modelo de formación permanente que cristalizan los CEPs. A partir de 1986, desde los MRPs se insiste con más fuerza en la idea de que el discurso pedagógico no es neutral. Sobre esta cuestión escribe Àngels Martínez (2006:55): *“Si desde el discurso del MEC y del PSOE las reformas revalorizan la pedagogía y las nuevas didácticas porque es una muestra de modernidad y buen hacer, los MRPs insisten en hacer presente la perspectiva política de la pedagogía y la necesidad de que el compromiso con la innovación didáctica esté sostenido en la voluntad de que la escuela no colabore en la reproducción de las desigualdades sociales y los diferentes tipos de dominación que dan en la sociedad de clases”*. Y concluye con la idea de que, si la pedagogía no es neutral, la postura científica más honesta es reconocerlo.

### 2.1.3. La pedagogía que cambia la escuela

El MRP mantiene su independencia respecto a los procesos de reformas desarrollados por el gobierno socialista<sup>154</sup>. Tanto en los documentos como en los relatos de maestras y maestros, se aprecia un constante interés por hacer explícita y pública su

---

<sup>153</sup> *“Mientras el profesorado universitario tiene reconocida a todos los efectos su condición de docente e investigador, a los profesores y a las profesoras de los niveles elemental y medio parece reconocérseles exclusivamente su condición de docentes. Esta concepción acerca de la naturaleza del trabajo de los profesionales de la enseñanza según el nivel académico en el que desempeñan su trabajo tiene múltiples repercusiones [...] La incorporación plena de los profesores de los niveles citados a las tareas de investigación no afecta únicamente a su desarrollo profesional, sino que debe ser valorado como un elemento de interés general, ya que puede contribuir a una más adecuada investigación de una mayor repercusión, lo cual a su vez redundaría en un enriquecimiento de las instituciones que tienen que ver con ella (centros de investigación, universidades, CEPs, etc)”*. (AAVV,1992:1)

<sup>154</sup> El logro más significativo de esta Reforma Educativa que se inicia con Maravall, continua con Solana y termina con Saavedra, como ministros de educación, es la ampliación de la escolarización por arriba y por abajo de los niveles establecidos en la LGE de 1970. Pero la ampliación se produce con dificultades, limitaciones, contradicciones y desencuentros. Hacia el final de esta etapa señalada en la historia de vida del MRP, se acaba con la experimentación reformista y a las propuestas innovadoras nacidas de los propios equipos de docentes, se impone el conocimiento oficial uniforme y dirigista del DCB (diseño curricular base). *“Las limitaciones de una Reforma teóricamente ambiciosa no tardaron en manifestarse en la timidez inicial de su desarrollo, en la imposibilidad de concreción real, dada la inexistencia de una ley de financiación y, por último, en la torpeza de su aplicación por parte de Administraciones incapaces de asumir ciertos retos fundamentales. La significación de la escuela pública debía significar la lucha contra todo tipo de corporativismos (presiones de catedráticos y sectores del profesorado que defendían antiguos privilegios sin apenas relación con la calidad docente, Iglesia, etc), la generalización decidida y planificada, el impulso de la participación de toda la comunidad educativa y, por encima de todo, la no privatización de la escuela pública ni su sometimiento directo al sistema productivo”*. (Gómez, Lola y Ballester Vicent, 1995:1-2). Sobre este mismo momento y acerca de las contradicciones y desencuentros dados en la implantación de la Reforma Educativa, escribe Jaume Carbonell (2003:112): *“Se inicia otro capítulo que sume en un cierto desconcierto a los MRPs, muchos de los cuales se limitan a cumplir, en el terreno del pensamiento y la práctica educativa, la nueva agenda ministerial (...) En esa nueva tesitura, todo el profesorado se convierte formal o legalmente en constructivista, aunque sólo una parte de éste, difícil de cuantificar, lo es por convicción y lo aplica con cierto sentido y rigor”*.

posición, y su modo de entender la renovación pedagógica. Encontramos, como señala Àngels Martínez (2006:58) que en declaraciones sucesivas, el MRP sigue haciendo *"esfuerzos por clarificar que la renovación pedagógica es un proceso que parte de diversos y múltiples focos de la realidad desde la voluntad de sus protagonistas por transformar la misma (las tutorías, la organización del aula, el trabajo cooperativo, la gestión democrática) y no se conduce según un programa uniforme y predeterminado. Es un movimiento social que puede tener el apoyo o la obstaculización de las instituciones del Estado, de los partidos, de los sindicatos, pero no puede ser confundido con los programas de reformas institucionales que éste dirige, aunque se puedan dar coincidencias en determinados objetivos"*. La intervención en la realidad de las aulas y los centros a partir de prácticas pedagógicas que transforman la red de relaciones en su interior y, el modo en que se reconstruye la cultura en el aula y en el centro, son ejemplos y estrategias de cómo desde el MRP se ha ido resistiendo a los procesos de socialización institucional del profesorado. Son en estas prácticas donde las maestras y los maestros han radicado la idea de una pedagogía que cambia la escuela, y una pedagogía que va más allá del discurso profesionalista de la Reforma socialista.

Referirse a la pedagogía que cambia la escuela es reconocer y hacer propio el saber nacido de las prácticas plurales y concretas, que ya presentes en la década anterior, se enfrentaban al constreñimiento institucional y a la imposición de la ideología conservadora y tecnocrática del franquismo. Las escuelas de verano posibilitaron el reconocimiento y la interpretación de estas prácticas pedagógico-políticas, plurales y concretas, dentro del marco del compromiso social de la escuela y del docente<sup>155</sup>. La renovación pedagógica se va definiendo entonces, como un proceso abierto de investigación-acción que se sostiene en el diálogo entre maestras y maestros, y que posibilita la reflexión, el intercambio y el trabajo cooperativo.

Para algunas maestras y algunos maestros que se acercan en esta etapa al MRP y a las Escuelas de Verano, es precisamente la solidez de esta cultura pedagógica y su

---

<sup>155</sup> Sobre esta concepto escribe Jaume Martínez (2001:4): *"A pesar de la complejidad, la pluralidad, las diferencias, e incluso, las contradicciones en los discursos de renovación pedagógica, el concepto de 'compromiso social' muestra en aquellos inicios unas significaciones comunes que podemos identificar en los siguientes términos:*

- *compromiso con el desarrollo personal y la autonomía del sujeto*
- *compromiso con la recreación de las culturas más allá de la instrucción académica*
- *compromiso con el conocimiento, la crítica y la intervención sobre la realidad, el conocimiento no se agota en la comprensión sino que debe tender a transformarse en praxis*
- *compromiso con la revitalización de la palabra y el trabajo autogestionario en la escuela*
- *compromiso con los sectores o grupos sociales afectados por políticas de desigualdad"*

voluntad práctica de participar en la reconstrucción social, es decir, de ir más allá del marco estrictamente pedagógico para llegar al marco de las condiciones políticas que desde el poder se imponen a las relaciones educación-sociedad, aquello que explica o justifica su vinculación al MRP. José Antón (2004:E2) por ejemplo, describe de este modo su "descubrimiento" del sentido político de la renovación pedagógica. *"Llegué a la renovación [pedagógica] con un poco de aprehensión, porque como todo el sindicalismo de viejo cuño, no terminaba de convencerme demasiado. Tenía una percepción de una práctica muy localista, muy centrada en el aula, muy centrada en la metodología tecnológica. Para deshacer esa primera impresión, tuvo un papel importante precisamente la acogida, la gente, el ambiente de trabajo, el vivir el ambiente cooperativo personalmente. La calidad humana y profesional que había allí era impresionante, funcionando, moviéndose. Eso sí empezó a desarmar mis estereotipos, a plantearme que había más cosas"*.

En esta etapa, los seminarios son los espacios que confieren entidad al MRP en tanto que espacios de investigación y producción pedagógica, y precisamente por ello, son una puerta de entrada común a la vida organizada del MRP. Todo y que no son la única posibilidad de vincularse al MRP, juegan un papel importante en la fijación de este vínculo, para aquellas maestras y maestros que quieren dar continuidad a su participación, una puerta que va de la Escuela de Verano al MRP. En primer lugar, porque se conforman como unidad primaria de organización autónoma que deja huella en la experiencia formativa de cada quien, en el proceso singular de ir creciendo como maestra o maestro. El hecho de organizarse, de estar organizado/a facilita, dice Pilar Tormo (2003:E1) *"vivir una cultura de la disidencia, pero siempre hay un sujeto que toma la decisión. Por eso el MRP no hace al maestro, el maestro se hace en el MRP. Nadie puede hacer el viaje por ti. Y eso es una pena para el ser humano, pero a mí me encanta"*. En segundo lugar, porque los vínculos cercanos, afectivos, personales van a facilitar esta toma de decisión, este esfuerzo al que se refiere Pilar Tormo, tal y como se puede percibir en la descripción que Inma Coscollà (2004:E1) hace de su primer acercamiento al seminario Escuela y Medio: *"Vincularme a la gente con la que comencé a trabajar no me daba tranquilidad, pero quería hacerlo. Sobre todo porque desde el principio los vínculos afectivos eran muy fuertes. Admiraba mucho a esas personas. Mucho. Eran un referente en lo que decían, en lo que hacían. Eran una provocación para mi coherencia. (...) Estar con Jaume, Pilar y Anna, con Clara también, me suponía por un lado las ganas y el compromiso de hacer eso, por otro un punto de desequilibrio. (...) Me costó un poco llegar a la tranquilidad. Deduzco que consecuencia de mi propio crecimiento en el ir haciendo"*.

El trabajo en los seminarios es vivido como una práctica pedagógica comprometida, una pedagogía que cambia la escuela, no sólo la didáctica de una materia, porque no se constituyen como grupos didácticos de maestros y maestras que profundizan prioritariamente en la innovación didáctica de una disciplina (matemáticas, historia, lengua...), sino que, como señalaba Joan Cantarero (2004:E1) "teníamos una idea de cómo queríamos que fuera la escuela, de cómo queríamos que fuera el trabajo en el aula". Queríamos una escuela que, *"no estuviese dominada por la iglesia, ni por la patronal; una escuela que no solamente fuera no sexista sino antisexista, una escuela enraizada a su entorno..."* explica Àngels Martínez (2003:E1). En diversos momentos se hace presente la necesidad de diferenciar el trabajo de los seminarios en el MRP, del trabajo de los grupos didácticos. Se insiste sobre ello en los distintos relatos de las maestras y maestros<sup>156</sup> no sólo para situar la voluntad del MRP de "cambiar la escuela para cambiar el mundo", como dice Inma Coscollà (2001:G1), sino también, para dar sentido a la amplitud del trabajo de los seminarios. *"Estaba vinculado al seminario Escuela y Medio, porque mi obsesión desde que comencé Freinet era que la escuela tenía que estar enraizada en el medio. (...) Intentábamos hacer materiales alternativos a la pedagogía y al libro de texto oficial. (...) Lo que nosotros hacíamos era construir un discurso alternativo, creo que más radical, de lo que significa para nosotros el enraizamiento de la escuela al medio; que iba más allá del estudio de la localidad o la comarca, y que planteaba una cuestión elemental pero básica al mismo tiempo, que era tener una propuesta globalizadora del conocimiento"*. (Jaume Martínez, 2004:E1)

Por tanto, aquello que se problematiza, por ejemplo, en el seminario de Escuela y Medio es que *"frente a una concepción curricular fundamentada en la transmisión de un cuerpo organizado de conocimientos, el modelo de escuela enraizada en el medio implica un currículum fundamentado en el conjunto de experiencias que los niños tienen en su intercambio con los diferentes aspectos del medio. Eso implica igualmente centrar el desarrollo curricular en las prácticas escolares orientadas a la resolución de problemas. Se evidencia entonces, una clara actitud investigadora tanto por parte del equipo de maestros como del trabajo de los niños y niñas en el aula y fuera del aula"* (AAVV, 1985:320). El problema, entonces, va más allá de las propuestas metodológicas o de cambios en la tecnología didáctica, porque implica un planteamiento globalizado del proceso educativo. Implica también entender el

---

<sup>156</sup> La diferenciación entre un grupo didáctico y los seminarios del MRP (y el propio MRP) fue una de las cuestiones que más se desarrolló en uno de los grupos de trabajo realizado con maestras y maestros del MRP en noviembre de 2001 (GT1) en el que participaron: Inma Coscollà, Ismael Sanz, Conxa Delgado y Albert Sansano.

entorno educativo como una totalidad en la que interaccionan elementos de la naturaleza y de la cultura popular, y el modo en que es vivenciado por las criaturas. Y la finalidad del trabajo del seminario sería romper con la parcelación disciplinar para caminar hacia un enfoque globalizado del currículum. *"Desde este planteamiento, los contenidos son un instrumento más para la investigación y no una finalidad. La selección de contenidos se hace a partir de la búsqueda de los elementos culturales del entorno con mayor potencialidad educativa. En este ámbito la ciencia es una herramienta para aproximarse científicamente al conocimiento crítico de la realidad, y nunca como un conjunto acumulativo e inconexo de la producción cultural académica".* (AAVV,1985:320)

Por lo que respecta a la aportación del Seminario de Educación Emancipatoria e Intercultural, explica Jose Antón (2004:E2): *"Aportó dos cosas; primero, que cuando se hablaba del tema de los inmigrantes en el centro, el objeto de atención no se podía circunscribir exclusivamente a grupos culturales definidos por características étnicas o lingüísticas. El enfoque era más amplio. Y segundo, que el debate social sobre la inmigración no podía reducirse a un problema estrictamente asistencial, de justicia social, que era el discurso de las grandes ONGs de carácter cristiano; el trasfondo del debate social que había que hacer sobre la inmigración era un debate cultural. Ahora todo el mundo acepta que el tema de la inmigración es un debate cultural, de reconocimiento de multiculturalidad, del intercambio, de la interrelación y lógicamente de crear las condiciones para esa interculturalidad. Pero entonces, el enfoque era estrictamente asistencial"*. El seminario afirma que el Interculturalismo es un concepto que exige un análisis de las desigualdades socio-culturales así como la reflexión sobre cómo estas desigualdades operan en la escuela. Sobre el papel que juega la escuela ante la diversidad cultural, escribe Xavier Lluçh (1991:27): *"Partimos del planteamiento clásico de la sociología educativa, que define la escuela como agente de producción y distribución cultural y, por otra parte, como operador de reproducción ideológica. Por definición, para cumplir estas funciones, la escuela no sirve a los intereses de todos los grupos sociales y, consecuentemente, reproduce el marco de las desigualdades sociales"*.

En este marco, pensar el interculturalismo en el ámbito escolar, requiere no centrarse sólo en las propuestas pedagógicas para evitar caer en una concepción restringida y equivocada. *"Conviene subrayar nuevamente la falacia que supone hablar de educación intercultural en un mundo de dominación cultural, de marginación social y de prejuicio hacia las culturas minoritarias"*, escribe Xavier Lluçh (1991:28). Por ello, una pedagogía intercultural exige un trabajo de comprensión de la realidad social a

partir de los distintos filtros culturales que confluyen en ella. Para desarrollar el interculturalismo en nuestras aulas es necesario, sigue Xavier Lluch (1991:29): *"El deseo por conocer y comprender la cultura de nuestros vecinos (con sus códigos morales y sus estructuras de organización social), la sensibilidad delante del conflicto cultural que con frecuencia padecen nuestros niños, la actitud comprometida de respeto y aceptación de valores culturales diferentes a los propios y la lucha frente a las formas diversas de discriminación racial"*. Nos enfrentamos de nuevo al problema de la construcción del conocimiento en el ámbito escolar. *"En nuestro trabajo"*, escriben José Antón y Anna Ros (1991:1), *"partimos de una teoría de la educación que considera a ésta como un producto sociohistórico en el que la escuela no es solamente un instrumento de reproducción sino también de producción de la cultura, ya que en ella interactúan las diversas contradicciones (sexo, clase, etnia, cultura...) presentes en la sociedad, y en esa interacción los profesores y profesoras, así como el alumnado, son sujetos activos. Entendemos pues el currículum como un discurso dialéctico, no acabado, en el que la relaciones que se dan entre profesorado, alumnas y alumnos, el saber, la escuela como sistema, han de ser unas relaciones participativas en la perspectiva de la construcción autónoma del saber"*. Así pues, una pedagogía intercultural incidirá, para superar una concepción restringida de la educación intercultural, en propuestas metodológicas centradas en el ámbito de la organización escolar, de la organización curricular, de la formación del profesorado y de la coordinación de planes comunitarios. Desde una pedagogía intercultural no se abandona el horizonte de una política intercultural global, éste es su compromiso, concluye Xavier Lluch (1991)

El Seminario Cambiar el Centro partía de la cuestión de que el escenario escolar en que iba a desarrollarse la reforma educativa de las enseñanzas medias, precisaba de un cambio profundo a nivel de organización curricular y de centro para introducir las estrategias de renovación pedagógica que auguraba la Reforma Educativa. Es un momento, dice Àngels Martínez (2003:E1), en que *"a todos los centros llegaban las instrucciones de la elaboración del proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de aula, el proyecto curricular de área. A los centros se les desbordaba, se les agobiaba. Fue una época en que parecía que era legítimo, que en los centros tocaba hacer lo que los MRPs habíamos estado haciendo siempre. Pero como la Administración es tan burocrática y mandaba hacer tantos papeles, parecía que lo que habíamos estado reivindicando era hacer papeles"*. Los principales obstáculos que se señalaban para que en verdad se pudiera dar este proceso de debate pedagógico-político en los centros eran: 1) la resistencia del profesorado en la participación de actividades de dinamización pedagógica fuera del espacio y el

horario del aula; 2) la coordinación pedagógica de los centros planteada como una coordinación por áreas, que venía a perpetuar un esquema academicista con una visión parcelada del currículum; 3) la reducción del debate de la identidad cultural y educativa del centro que debiera abrirse para realizar del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y del Proyecto Curricular de Centro (PCC), a una mera declaración de intenciones. El PCC pasa a ser un documento que puede reproducirse año tras año.

Sobre el trabajo que se desarrollaba en el seminario, dice Àngels Martínez (2003:E1): *“organizamos unas jornadas en invierno. La hicimos en el instituto de Burjassot con el apoyo del CEP de Godella. Luego empezamos a hacer materiales para la tutoría, porque la tutoría era en secundaria el único espacio que no estaba regulado por los programas. Y a partir de las tutorías hablábamos de la evaluación y a partir de la evaluación salían todas las áreas y entonces, lo que tocaba era cambiar el centro. Las segundas jornadas tuvieron un éxito aplastante. Las primeras tuvieron mucha gente pero sólo de la comarca de l'Horta. Las segundas se hicieron en Benidorm y vino gente de todo el País Valenciano”*. La problematización central sobre la que trabaja este seminario, se sintetiza en la idea de que, del mismo modo que no se puede representar Hamlet en el mismo escenario que Macbeth; tampoco es posible *“transformar una escuela, cuyas estructuras giran en torno a un currículum parcelado en asignaturas y un centro organizado por departamentos. Hablar de Secundaria Obligatoria, entendida como una “etapa”, exige pensar en una estructura organizativa que plantee la coordinación por ciclos y niveles; en la que el profesorado deje de trabajar aisladamente y se convierta en miembro de un equipo educativo, y que se reúna para analizar los problemas del grupo de alumnos (es decir, que traslade el eje del análisis de la asignatura al grupo-clase)”*. (Gómez, Lola y Ballester, Vicent,1995:3)

El momento de mayor actividad de los seminarios coincide, afirma Àngels Martínez (2003:E1) con algunos factores importantes que afectaban a la política educativa: *“La huelga [del profesorado en 1988], el libro blanco de la LOGSE, la aparición de los centros de formación institucionales, otros modelos sindicales, la importancia institucional que iban adquiriendo los sindicatos”*. La importancia dada durante este período a las actividades de invierno del MRP, y las circunstancias óptimas dadas para llevarlas a cabo<sup>157</sup>, reforzó la vida de la organización permanente. De manera que junto a las actividades de invierno desarrolladas por los distintos seminarios, se

---

<sup>157</sup> El grupo de maestras y maestros que sostenía el proyecto de renovación pedagógica, el MRP, era numeroso (unos 30), eran jóvenes con una media de edad de 35 años, tenían energías y todavía no estaban en ese momento de la vida en que la maternidad o el cuidado de las personas mayores requiere dedicación.

producen también publicaciones conjuntas que quieren dejar constancia de las posiciones del movimiento ante las contradicciones del discurso institucional sobre la escuela y la calidad de la enseñanza. Es el caso, por ejemplo, del análisis conjunto que se hizo sobre anteproyecto de ley LOSE. Fue un trabajo colectivo importante, afirma Jaume Martínez (2004:E1), "primero porque discutimos todos, segundo porque tuvo un material y, tercero porque tuvo una proyección política muy clara". Valoraciones en las que coinciden todas las maestras y maestros entrevistados. Del análisis hecho del documento base se identifican, enfatiza Àngels Martínez (2006:65), las siguientes contradicciones que presenta el discurso institucional sobre la escuela y la calidad de la enseñanza: "A) *la titulación diferenciada al finalizar la etapa obligatoria y los límites de la comprensividad teniendo en cuenta la existencia de una doble red de centros (estatales) públicos-privados; B) la estructura tradicional disciplinar de las áreas de conocimiento; C) el mantenimiento de las estructuras organizativas de centro y la estructura del lugar de trabajo del profesorado; D) la forma en que se implanta la ley: no hay voluntad de hacer debate público político. Se presenta sólo como un debate técnico, de expertos; no se sensibiliza la opinión pública; E) límites disciplinares, corporativos y religiosos de la estructura del currículum; F) límites de condiciones de posibilidad: organización de los centros y financiamiento*".

Otro de los trabajos colectivos que aglutinó las actividades de los seminarios fue la preparación del II Congreso de MRPs en Gandía (1989). Las ponencias que el MRP va a aportar al Congreso giran en torno a la discusión sobre la definición de Escuela Pública, el currículum y, las funciones de los MRPs. Las ponencias realizadas para el bloque específico del currículum se transformó en una publicación, en cuyo texto de presentación podemos leer: "*Las escuelas son construcciones sociales sobre las que actúan relaciones de fuerza e intereses divergentes y opuestos. Y en el currículum se concretan –bajo determinada propuesta cultural- esas diferentes relaciones de poder y de fuerza en un momento histórico dado. Pensar el currículum hoy es pensar también de qué modo y por qué razones –no siempre explícitas- se acude al recurso de la reforma para adaptar a nuevos intereses las funciones institucionales de los establecimientos educativos*". (MRP, 1989:8). Dado que el debate sobre el currículum no puede reducirse a un debate técnico, el procedimiento propuesto en el ámbito de la renovación pedagógica para enfrentarse a la racionalidad burocrática e instrumental del discurso institucional es, tomar el centro escolar como unidad de renovación pedagógica y tomar el Proyecto Educativo de Centro como programa de investigación para la mejora de la calidad de la docencia. Desde esta propuesta, algunas experiencias que desde la renovación pedagógica se han impulsado para



concretar los principios éticos e ideológicos del modelo de escuela pública y popular, y los principios de cooperación y participación democrática de la comunidad educativa, son, escribe Jaume Martínez (1993:108): *"Experiencias de dirección colegiada, donde la cultura de la cooperación se ha enfrentado a la jerarquía de los cargos uni-personales. Y se han inventado responsabilidades profesionales más allá de lo que la Administración regulaba, por ejemplo, la dinamización o coordinación pedagógica del centro, o bien la coordinación pedagógica de una zona, comarca o territorio"*.

Y aún hay un tercer trabajo conjunto publicado, aunque unos años más tarde (1992), que recupera la idea de que la pedagogía crítica ha de contemplar la educación como un proyecto cultural, es decir: *"que los enseñantes somos desarrolladores de ambientes culturales y que la escuela es una exigencia de cultura alternativa que busca la igualdad para que todos tengan los mismos espacios y grados de libertad"*. (Programa XVII Escola d'Estiu, 1992:2). El libro recoge textos diversos que ponen de relieve el significado de las comunidades críticas de profesores y profesoras, así como la necesidad de repensar la pedagogía crítica a la luz de los enfoques postmodernos también. Recoge la trayectoria de lo que han sido las escuelas de verano en tanto que territorio de la práctica crítica y la trayectoria de los colectivos críticos (MRPs) en el Estado Español. Así mismo incorpora algunas de las aportaciones que se hicieron en la XVII Escuela de Verano y vuelve a plantear la necesidad de un plan unitario de formación del profesorado, un programa de colaboración entre los CEPs y los MRPs, que necesariamente ha de debatir qué significa un modelo de formación basado en la renovación pedagógica.

#### **2.1.4. Hacia un nuevo modelo de formación de la escuela de verano**

Tras la constitución del MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Comarques Centrals-, se producen cambios en la Comisión Organizadora. *"Van dos personas de cada organización y dos del MRP"*, concreta Conxa Delgado(2003:E1). Es decir, el principal cambio es que bajo las siglas del MRP encontraríamos a las maestras y maestros que, en ediciones anteriores se vinculaban desde la Asamblea de la Escuela de Verano a título personal, no representando a ninguna organización, para convocar y organizar la siguiente escuela de verano. A partir de la constitución del MRP, será desde este espacio que se convoca a la Comisión Organizadora.

Después de la X Escuela de Verano (1985) comienza en la Comisión Organizadora un largo e intenso debate sobre el modelo de la escuela de verano. *"Ahí sí que había debate, sobre lo que es la formación permanente del profesorado. Recuerdo*

*asambleas muy duras. En relación al modelo, empezamos a tener broncas porque no estaba clara cuál era la idea de formación permanente del profesorado. Un debate que empieza cuando la Administración se responsabiliza de la formación [aparición de los CEPs]. Creíamos que no se trataba tanto de dar cursillos como de reflexionar sobre nuestra práctica", explica Conxa Delgado (2003:E1). Algunas de las propuestas de cambio defendidas por el MRP, respecto al modelo de formación del profesorado propio de la renovación pedagógica que tendría que desarrollarse en la Escuela de verano, pasarían por: a) reducir tiempo a los cursillos y aumentar el tiempo dedicado a los seminarios y grupos de trabajo; b) ofrecer perspectivas de análisis de la escuela desde orientaciones teóricas, ideológicas y políticas alternativas a las presentadas bien desde la escuela tradicional o desde la nueva administración socialista; c) buscar espacios y tiempos para el debate colectivo sobre la práctica y facilitar canales de organización de maestras y maestros para la renovación pedagógica; d) reforzar la relación y la confluencia con la lucha de otros movimientos sociales progresistas. (Martínez, Àngels y Delgado, Conxa, 1990)*

*¿Qué hay detrás de este debate? ¿Por qué se produce? ¿Desde dónde se plantean los cambios propuestos por el MRP? La socialdemocracia, dice Pilar Tormo (2003:E2), es un sistema que se explica el mundo a partir de las instituciones democráticas. En este sentido, en nuestra llegada a la socialdemocracia recibimos la invitación que hace el poder a pensar y a cambiar el sistema educativo desde esas instituciones democráticas. Algunos de los cambios en los que nos va a situar el nuevo contexto socio-político son, por ejemplo: la instauración y funcionamiento de los CEPs como los centros de formación institucional del profesorado. O, la legalización de los sindicatos y la recuperación de su fuerza y su reconocimiento institucional como espacios desde los que luchar por los derechos de los trabajadores y trabajadoras, también de la enseñanza. O, la afirmación de que son los partidos políticos y las instituciones democráticas los espacios propios desde donde hacer posible los cambios, también los que atañen a la enseñanza. En este nuevo contexto histórico, quienes habían visto y entendido la Escuela de Verano como espacio de reciclaje para la formación del profesorado, consideraban que ésta había cumplido ya su función social. También, para quienes habían entendido la Escuela de Verano como el espacio privilegiado desde el que luchar contra el franquismo y pedir la democracia y sus instituciones democráticas, veían que este espacio dejaba de tener sentido social y político. Lo que hay detrás de este debate es pues, la necesidad de resignificar este espacio social, y con él, el sentido y el contenido de lo que define la práctica discursiva de la renovación pedagógica. "Para nosotros, los MRPs, [las escuelas de verano], eran el medio de unificar voluntades y fuerzas para aprender en la práctica a hacer una*

*escuela alternativa, para teorizar esa práctica, para buscar la unión con otros movimientos sociales, para elaborar teorías alternativas y para estudiar las teorías pedagógicas de vanguardia que pudieran influir en nuestra práctica transformadora", dicen Àngels Martínez y Conxa Delgado(1990:18).*

Este debate pone de relieve, además, la crisis que se vive respecto al principal rasgo que identifica a la Escuela de Verano desde su nacimiento, es decir, ser un espacio unitario permanente de carácter pedagógico. En un momento histórico en que todo es visible, nos encontramos ¿para qué? Esta es una cuestión de fondo, problemática y conflictiva, que Conxa Delgado (2003:E1) hace presente cuando se refiere a su experiencia en la comisión organizadora en este período. *"Al final se hacía un poco lo que nosotras decíamos, aunque nos costaba mucha discusión y, mucho enfrentamiento. Pero es que, quien mantenía el movimiento, quien hacía verdaderos esfuerzos para que fuera un movimiento unitario éramos nosotras. El resto de organizaciones no tenía ninguna necesidad"*.

Desde el MRP se defendía que había que continuar manteniendo el vínculo entre la crítica social y la crítica pedagógica. El espacio de la Escuela de Verano como territorio de convergencia entre las fuerzas progresistas de la enseñanza y la cultura del País Valenciano, era un ejemplo vivo en el que poder identificar el compromiso docente. Era necesario seguir buscando y seguir creyéndose esta unidad, porque el proyecto de escuela pública y popular que se reivindicaba y se defendía, no podía dejarse, exclusivamente, en manos de las instancias administrativas. Así, escriben Àngels Martínez y Conxa Delgado (1990:18): *"Quienes decidimos que había que seguir haciendo Escuelas de Verano lo hacíamos pensando que ser de izquierdas y ser maestro tenía que significar buscar los caminos teóricos y prácticos, la información y la experiencia, para hacer escuela popular y para saber en cada momento qué es y cómo se hace escuela popular. Y eso no lo podía dar ninguna instancia de la Administración, no lo podíamos encontrar más que desde el movimiento de renovación, que es autónomo porque construye su teoría, su práctica y su ideología autónomamente, sin otro determinante que su práctica y los intereses ideológicos y políticos desde los cuales la teoriza. Dicho de otra manera, para nosotros ser un profesor/a de izquierdas en el País Valenciano habría de ser lo mismo que ser de la Escuela de Verano: no puede significar tan sólo estar afiliado a un partido político y/o a un sindicato de izquierdas, sino construir una práctica escolar de izquierdas que requiere la adquisición de conocimientos y la unificación de fuerzas para resistir y afrontar el peso de la ideología dominante y los medios de control del Estado sobre nuestra práctica profesional"*.

Por eso un espacio unitario tiene que ser algo más que un conjunto diverso de siglas. Tras diez ediciones de escuelas de verano, se podía observar que en las escuelas y en las aulas se habían generado actividades innovadoras, pero era necesario que estas actividades fuesen teorizadas y reflexionadas dentro del proyecto de la renovación pedagógica. La cuestión entonces pasa también por poder reconocer este proyecto de renovación pedagógica. Para el MRP este fue un momento importante, dice Inma Coscollà (2004:E1), porque planteaba la necesidad de reivindicar, buscar coherencia y hacer reconocible el proyecto de escuela pública y popular. *"Nosotras decíamos que teníamos que hacer didáctica y también hacer baile, pero nuestro compromiso político era hacer pensamiento, reflexión, cambio real en la escuela. No queríamos una escuela reformada con anécdotas, con actividades bonitas, sino un pensamiento global de la escuela"*. Pero ello significaba que la escuela de verano, como espacio de formación unitario tenía que, por una parte acoger como propio este proyecto de escuela pública y popular en el nuevo contexto democrático; y por otra parte defender un modelo de formación autónomo y alternativo al que estaba proponiendo la Administración. *"La autonomía se basa en la capacidad de tomar decisiones con criterios propios, de aceptar o criticar alguna cosa en la medida que aquella facilita u obstaculiza la consecución de tus objetivos. Por tanto, el carácter autónomo de las Escuelas de Verano sólo podía partir de la formación de criterios para la práctica. Eso requiere el debate y la formación de criterios para la práctica. Hubiese sido una incoherencia que partiendo de estas afirmaciones hubiésemos mantenido en la organización de los encuentros de julio la estructura de los cursillos, que minimizaba el tiempo y por tanto la importancia de discutir sobre la práctica escolar desde las perspectivas ideológicas del MRP"*, escriben Àngels Martínez y Conxa Delgado (1990:19).

El proyecto de escuela pública y popular ha de reivindicar la autonomía respecto de la Administración porque los límites de acción de la misma, en el mejor de los casos, son su carácter reformista; y este proyecto requiere en tanto que producto histórico ser dinámico, abierto, inacabado, con posibilidad de modificarse y de transformarse. *"Una consecuencia de preguntarnos a quién sirven los principios y prácticas en el interior de las instituciones escolares es la toma de posición política. En un territorio donde se establecen relaciones de desigualdad a muchos diferentes niveles, la conciencia crítica de profesores y profesoras debe conducir a una práctica solidaria con quienes padecen la injusticia"*, escribe Jaume Martínez (1993:5).

El debate sobre el modelo de formación en la escuela de verano, fue largo e intenso porque no se trataba de mejorar un formato que se iba reproduciendo o cambiar la estructura de los programas sin más. Fue un debate, explica Inma Coscollà (2004:E1), que buscaba la coherencia del discurso y la práctica de la renovación pedagógica, buscaba la distinción y el reconocimiento de un espacio crítico y alternativo, e independiente de la política de la Administración.

Fernando Roda (2004:E1) destaca que nos estamos refiriendo a un momento histórico en que, a pesar de los grandes cambios que se estaban dando en el ámbito político-pedagógico, la mayoría del profesorado que acude a las escuelas de verano *"tenía muy claro que la política tenía que afectar a la vida cotidiana"*. Por eso, pensar el modelo de formación de la escuela de verano, era también tener en cuenta que este espacio era por encima de todo, *"un encuentro amistoso y festivo de todas y todos los que estamos cansados de aguantar una ideología y una práctica educativa alienante. Por tanto, es necesario dejar constancia de que nuestro encuentro anual permite el lugar a más cosas"*. (AAVV,1991:49).

A partir de 1988, la estructura de la escuela de verano cambia. Lo que se propone es organizar la escuela de verano en torno a tres grandes espacios diferenciados: aula-debate, grupos de trabajo y talleres. En los grupos de trabajo, explica Àngels Martínez (2003:E1), *"se hablaba de la experiencia pero no queríamos sólo la experiencia; tenía que ser la teorización de la experiencia y vincular la experiencia al tema central, porque cada escuela de verano tendría un tema central, y entonces se organizarían las escuelas de verano: las aulas debate en relación al tema central, las experiencias en relación a cada aula debate, y solamente quedaba libre en estructura los detalles"*. Todo y que la evaluación de este formato que realizaron en 1989 un grupo de estudiantes de pedagogía junto a Fernando Roda, confirmaba la adecuación del modelo a los intereses de las participantes y los participantes, lo cierto es que a lo largo de la década de los noventa, el modelo entra en crisis. El número de asistentes, dice Àngels Martínez (2003:E1), comienza a bajar, y la pregunta que se abre desde entonces es si realmente hay coincidencia entre esta propuesta de formación y las necesidades del profesorado. Lo que afirma Inma Coscollà (2004:E1), es que esta apuesta radical por romper la disociación: entre la teoría y la práctica, entre los que piensan y los que enseñan, entre los que imparten el curso y lo reciben, porque dicho modelo contribuye a la fosilización de las prácticas educativas y a hacer rutinaria y alienante la función docente; todo y que muestra la madurez y la coherencia del MRP, comienza a dibujar, *"aquello que te va a hacer minoría"*. Y lo que concluye Fernando Roda (2004:E1), es que la distancia del tiempo muestra que *"entre el deseo*

*de que la formación del profesorado fuera de otra manera y la posibilidad de contribuir que tenía la escuela de verano a que eso fuera así; pues creo, que la distancia era muy grande. Aunque es cierto que continuaba siendo el único espacio en el que a la gente se le rompían los esquemas. Pero articular realmente un modelo alternativo de formación del profesorado estaba muy lejos de que se consiguiese y sobre todo, de que tuviera incidencia".*

## **2.2. Los materiales curriculares, un espacio de proyección y de intervención para la renovación pedagógica**

¿Por qué las maestras y maestros del MRP han visto en los materiales curriculares un lugar estratégico de intervención? Lo que explica Jaume Martínez (1998:123), es que un material curricular es una teoría sobre la escuela; "no constituye sólo el soporte o el medio para la instrucción, sino que es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del curriculum y el trabajo de los profesores y los estudiantes. El material codifica la cultura seleccionada en el curriculum y le da una forma pedagógica. (...) El texto refleja, en las tareas que determina, una teoría curricular; por lo tanto, no sólo es el soporte técnico de la información, sino que es también un modo de hacer el currículum". El material curricular se concibe como un espacio estratégico de intervención para el cambio en la escuela; porque son una parte fundamental de los Proyectos Curriculares, de su contenido y su desarrollo.

Un proyecto curricular es entendido y pensado desde los MRPs, como "algo más que un conjunto de materiales, carpetas o paquetes didácticos para profesores y alumnos. Implica un conjunto de decisiones ideológicas sobre qué enseñar y cómo, sobre las relaciones sociales de aula y de centro, sobre la actitud que debe mantener el profesor y el alumno ante el saber, ante la enseñanza y ante el mismo proyecto curricular. Tales decisiones deben ser explícitas, para que la elección de proyectos curriculares que hagan equipos de profesores y centros sea consciente y el trabajo con ellos no sea alienante sino que fomente la propia formación y desarrollo profesional" (AAVV,1991:1). En este sentido, la elaboración, selección y diseño de los materiales didácticos "es una oportunidad de ofertar una visión alternativa de análisis y concepción de la sociedad en que vivimos, su historia, sus valores, sus costumbres, y al mismo tiempo proponer una dinámica educativa diferente, en la cual el alumno pase a ser un protagonista más activo y crítico". (Coscollà, Inma, 1991:47)

Para la nueva orientación que la Reforma Educativa propone para la selección y estructura de los contenidos escolares en la EGBy REM<sup>158</sup>, desde la Administración Educativa se busca, escribe Àngels Martínez (2006:118), *"la colaboración de grupos didácticos vinculados anteriormente al ICE para asesorar la experimentación y también algunas personas de los Movimientos de Renovación Pedagógica [] Se extiende la idea de que el profesorado puede elaborar sus propios materiales didácticos y que la alternativa al fracaso escolar la ha de buscar el profesorado adaptando los programas a las características de su alumnado. Por eso es necesario un tipo de formación del profesorado orientada a estas nuevas funciones más creativas"*. También es cierto que durante este tiempo de experimentación de la Reforma Educativa (1983-1989) se puede percibir la inquietud del profesorado por buscar y crear alternativas al libro de texto. *"Ciertamente, los estudiantes de los grupos experimentales perdieron los colores de los libros de texto y se acostumbraron al dossier de las fotocopias que siempre estaba inacabado"*. (p.118)

Pero este período que legitima y potencia la creación propia de materiales de las maestras y maestros se trunca, explica Àngels Martínez (2003:E1)<sup>159</sup>. Por un lado porque desde las asesorías de los equipos de experimentación de la Reforma, se realizan materiales casi exclusivamente centrados en la reforma de las asignaturas, tal y como estaba planificado por la Administración, porque aunque se hace hincapié en la idea de áreas en lugar de asignaturas, la reforma, en la enseñanza secundaria, no cuestiona la organización departamental ni apenas toca nada de la estructura organizativa de centro.

Por otro lado, está la huelga de 1988. Como explica Manuel Puelles Benitez (2002), si durante el curso académico 1986-1987 se produce una huelga imprevista y, de características inéditas del alumnado, que sorprende a la Administración Educativa tanto por el volumen como por las exigencias educativas que se hacen: mejora del funcionamiento de los institutos, mejoras en las políticas de becas, mejoras de la

---

<sup>158</sup> REM (Reforma experimental de medias) Los grupos REM son los grupos de algunos centros de medias en los que se estaba experimentando la implantación de la reforma.

<sup>159</sup> *"En aquel momento colaboré con la Administración en la experimentación de la Reforma. Creí, y sigo creyendo hoy, que era absolutamente correcto y coherente el que lo pudiera hacer. Que pudiera trabajar durante mi horario lectivo en la formación de profesores a través de la Administración, y por otra parte, que pudiera estar organizada en un MRP. Eso no fue visto así por todo el mundo. Todo el mundo tampoco valoró igual esa doble vía de trabajo. Había una vivencia en los MRPs como que de la Administración nos secuestraban gente. Cosa que era verdad, en muchos lugares los MRPs se deshacían dentro de las instancias de la Administración. A mí, aquella experiencia me servía para decir: cómo puede ser que esté toda la mañana en un despacho con calefacción, estupendo, trabajando con cinco personas, y que no saquemos ni la mitad de faena que saco luego por la noche en dos horas, en un sitio frío, sin local, sin nada que lo están haciendo como trabajo voluntario a costa de sus horas libres"*. (Àngels Martínez, 2003:E1)

participación en los centros, gratuidad de la enseñanza, abolición de la selectividad, escolarización total para los menores de 16 años...; en 1988 se da la huelga masiva del profesorado, exigiendo una homologación económica que no administrativa, a través de un complemento específico generalizado. Las peticiones se centraron en la homologación de las retribuciones complementarias del profesorado público con las de los demás funcionarios de la misma categoría, la subida de los niveles de los complementos de destino y otras cuestiones de carácter laboral. Àngels Martínez, (2003:E1) relata: *"La huelga fue un desastre. Se vivieron situaciones muy miserables. Por ejemplo 1000 personas considerándose a sí mismas la asamblea del profesorado. Pueden ser muchas, pero 1000 personas no son la asamblea del profesorado. (...) Vi muchos ejemplos de manipulación, de debate de masas, muchas situaciones en las que ves cómo se está manipulando a la gente a través de quien es el que mejor sabe dar el mitin. Fue una huelga larga, que se cargó muchos procesos de formación que se estaban haciendo en los centros, porque algunas decisiones de los Claustros fueron: 'como la Administración no nos ha dado el aumento de sueldo que queremos, ya no vamos a hacer más formación, nos negamos a la experimentación de la Reforma'. Se cerraron porque la Administración no había cedido, y a mí, me parecía mal que no cediera, de hecho dimití de mi papel de asesora. Pero al mismo tiempo me parecía que la contestación a la Administración no era negarse a hacer innovación, porque a la Administración le daba absolutamente igual que no hiciéramos innovación. Eso en todo caso era un derecho nuestro"*.

Además, cobraban relevancia, tanto en la sociología como en la pedagogía crítica, las teorías en torno a *"la descualificación profesional y proletarización docente [que] han contribuido a desentrañar los actuales mecanismos de control y regulación de la actividad docente, así como la falacia del discurso técnicamente neutro de la profesionalidad docente, o las a menudo falsas y simples correspondencias entre modernización e innovación pedagógica, o entre reforma y cambio educativo"*, escribe Jaume Carbonell (1993:9). En todo este contexto de la experimentación de la reforma, relatan las maestras y los maestros, parecía posible abrir un debate profundo sobre los materiales didácticos, y que éste pudiera conectarse con un debate más amplio, un debate de carácter macro-sociológico. Desde la renovación pedagógica el debate necesario sobre los materiales curriculares, tenía que articularse en torno a tres grandes ejes:

- a) las condiciones de trabajo del profesorado y la estructura del puesto de trabajo;
- b) la organización y funcionamiento de los centros escolares;



c) el desarrollo de los proyectos curriculares<sup>160</sup>.

### **2.2.1. Elaborar materiales curriculares: una opción política de desarrollo profesional**

Durante esta etapa los seminarios del MRP Escola d'Estiu del País Valencià – Comarques Centrals-, colocan su centro de interés en la selección y organización de los contenidos y las formas de presentación y desarrollo del currículum, es decir, en el análisis y realización de materiales curriculares. Sin embargo, eso no quiere decir que ambos debates se realicen al mismo tiempo. Con frecuencia, de la reflexión y el análisis sobre la selección dada de contenidos escolares, al análisis y elaboración de materiales curriculares y/o didácticos, lo que se produce también es una evolución y/o transformación de los seminarios. Algo, que podemos observar a través del relato de Inma Coscollà (2004:E1)<sup>161</sup>, *"mientras el seminario de interculturalismo hizo una apuesta muy directa por hacer materiales; en el caso del seminario Escuela y medio nunca se produjeron materiales, porque nunca se buscó de una manera directa; aunque siempre se pensó en los materiales curriculares. Se analizaron las editoriales, y el tipo de actividades que proponían. Se planteaba cómo podía ser una unidad didáctica que partiendo de una provocación del medio pudiera trabajar aspectos diferentes de la educación, y esbozamos una unidad didáctica, pero sin pensar la elaboración concreta del material a publicar"*. Cuando nace su hijo, Inma se retira de la actividad del seminario y del MRP durante tres años. Al volver, continúa, *"siento que necesito elaborar algo. En ese momento, el movimiento [MRP] está en esa línea y el seminario también. El seminario está trabajando el tema de la globalización del currículum, y hacemos los materiales de "La Cüina". Entonces, no hablábamos de proyectos de trabajo, sino de unidades didácticas que podrían ser el centro de interés que vinculaban todos los ámbitos del conocimiento sin romper del todo las materias"*. Y este cambio de centro de interés del seminario, y por tanto del trabajo que realiza, lleva consigo también otros cambios: desde el nombre del seminario al número de sus componentes. Así, cuando se reincorpora Inma Coscollà, lo hace al nuevo seminario de Materiales Curriculares y no al seminario Escuela y Medio.

---

<sup>160</sup> Desde el MRP se entiende que: *"Un proyecto curricular es un instrumento para el cambio o, por el contrario, es un instrumento para el mantenimiento del orden cultural y escolar establecido. En las circunstancias actuales no creemos que puedan existir proyectos curriculares buenos desde el punto de vista técnico o epistemológico si éstos no se plantean radicalmente la función de la escuela, del profesor y de las relaciones sociales en el centro. Todos, explícita o implícitamente, optan. A partir de la realidad actual de nuestras escuelas, unos proyectos intentarán provocar el cambio de éstas y otros remodelarlas sin tocar sus raíces"*. (AAVV,1991: 1)

<sup>161</sup> En esta narración, el énfasis que coloca Inma Coscollà en focalizar el trabajo del Seminario Escuela y medio, le hace caer en un error temporal, en un error cronológico respecto de la constitución del seminario de Interculturalismo; puesto que éste es posterior al Seminario Materiales Curriculares. Varios miembros que formarían parte del seminario de Interculturalismo, en aquel momento formaban parte del Seminario Materiales Curriculares, como son Anna Ros o Jose Antón.

Elaborar materiales curriculares facilita la proyección y la presencia de la renovación pedagógica en las escuelas. La voluntad de los seminarios siempre ha sido sacar fuera su trabajo, ponerlo en el mundo para hacer mundo. Las maestras y los maestros organizados en el MRP siempre han tenido conciencia que el trabajo que se realiza en el aula y en la escuela tenía que ver con la transformación del mundo, de las injusticias, de la falta de libertad,... Pilar Tormo (2003:E1) expresa esta dimensión del saberse organizada desde el querer transformar los problemas en proyectos de trabajo, de buscar soluciones. Hacer materiales curriculares marca precisamente, ese paso hacia delante. El paso dado de la constatación de un problema al deseo de aportar alguna alternativa. *"Sentirse, vivirse y reconocerse movimiento social, es tener conciencia de que los problemas de la educación desbordan las paredes de tu aula. Si tuviera la percepción de que los problemas puedo solucionarlos en solitario, no estaría aquí. La educación tiene una dimensión social. Pero la vivencia de la acción es siempre agrídulce, porque eres consciente de la necesidad de tratar esa dimensión social del problema que aparece en mi aula"*. La renovación pedagógica, dice Jaume Martínez (1995:76), es una práctica teórica organizada. *"Los movimientos de profesores y profesoras que se saben actores sociales en el interior del sistema educativo están ayudando a construir ese conocimiento necesario para comprender el contexto en el intervenimos y proporcionan sugerencias y posibilidades para establecer alternativas desde la diferencia, la complejidad y la contradicción"*.

Inma Coscollà (2001:GT1) a su vez, incorpora al hablar de la elaboración de materiales la dimensión de la indagación. Es decir, la elaboración materiales didácticos supone abrir un proceso de investigación que pretende traducir los planteamientos de la renovación pedagógica en prácticas e ideas que puedan guiar la acción de los y las docentes. Hacer materiales era una estrategia de estudio a partir de la cual, hacer visible la renovación pedagógica en la vida de las escuelas, no sólo como realidad discursiva sino fundamentalmente como realidad práctica y experimental. Hacer posible la coherencia, explica esta maestra, entre los principios educativos de la renovación pedagógica y la práctica en las aulas.

Por eso, pensar acerca de la elaboración de materiales es también pensar la relación que se establece entre el profesorado y el conocimiento. O, como escriben Anna Ros y Jose Anton (1991:1), no se trata sólo de desarrollar una teoría del aprendizaje y de la enseñanza *"basada en la investigación que permita la construcción autónoma del pensamiento teniendo en cuenta el carácter social de este proceso en él, la realidad objeto de estudio es problemática, no estable y así ha de ser percibida y planteada; el conocimiento se construye a partir de lo que se conoce y junto a otros (profesores,*

*alumnos y otros elementos sociales) a partir de una observación, reflexión e investigación ordenada desde la práctica; en este conocimiento que proponemos, métodos y conceptos se interrelacionarán de manera compleja". Situándose en esta misma dimensión, la elaboración de materiales implica necesariamente, pensar la relación con la función docente y la formación permanente del profesorado. Es decir, redefinir la relación del profesorado con el conocimiento, desde la perspectiva de renovación pedagógica, implica cuestionar las prescripciones curriculares y las condiciones institucionales en las que se desarrolla. Para la renovación pedagógica, en este punto, se hace necesario combatir la racionalidad instrumental que marca la separación radical entre los expertos y el profesorado, entre la teoría y la práctica, entre quienes piensan y quienes aplican. "Dicho de otra manera, la renovación pedagógica en las escuelas no puede depender únicamente de un conocimiento profesional regulado por destrezas técnicas. La actual división social del trabajo en el interior del sistema educativo establece una radical separación entre los expertos, teóricos y administradores, y el profesorado de las escuelas e institutos. Esa tradicional racionalidad instrumental que establece un amplio abismo entre quienes piensan y quienes ejecutan; entre quienes dicen poseer la teoría y quienes quedan relegados a aplicar la técnica". (Martínez, Jaume, 1995:75-76)*

Decíamos, que la elaboración de materiales y la producción textual en general, es pensada por el MRP, como posibilidad viva de hacerse presente en el mundo. La producción textual es, entonces, una estrategia de visibilidad afirma Jaume Martínez (2004:E1), "porque eres en la medida que construyes propuestas para otros y tratas de socializar una cultura de renovación pedagógica a través de textos". Reconocer esta realidad, no excluye sin embargo, asumir que la proyección posible a partir de los materiales es insuficiente. Y es insuficiente no sólo para hacer visible la cultura de la renovación pedagógica, también para considerar que se logra un impacto amplio y transformador en las escuelas. Es decir, por una parte, la renovación pedagógica es mucho más que el material que se ha conseguido elaborar y publicar; por otra parte, la renovación pedagógica crece y enraiza en las escuelas a través de la práctica del profesorado y la posibilidad de abrir y consolidar equipos de trabajos en los centros.

Por ello, parece que no es posible buscar la presencia y el impacto de la renovación pedagógica en las escuelas sólo a través de las posibilidades de experimentación y circulación que los materiales publicados han tenido en las escuelas, refiriéndonos a ellas en abstracto y en general. Si consideramos, como afirma Pilar Tormo (2001:GT2), que el MRP nunca ha optado por asumir el proyecto educativo de una escuela, ello

significa, que cada quién allí donde ha estado, en cada momento, ha intentado enraizar y socializar la cultura de renovación pedagógica.

A partir de la elaboración y publicación de la unidad didáctica "La Taronja", por ejemplo, se facilita que esta experiencia educativa pueda entrar en las aulas y en las escuelas en las que no trabajan maestras o maestros organizados en el MRP. Pero también, a partir del trabajo, de la investigación, las inquietudes, las preguntas con las que las maestras y los maestros van avanzando en los seminarios, es posible abrir y desarrollar en el contexto concreto de la escuela en la que trabajan, a través suyo, ejemplos de materiales didácticos. Es el caso, por ejemplo, de la unidad didáctica de "El Mercado" desarrollada con alumnos de 3º de EGB en el Colegio Público "Mas d'Escoto" de Riba-roja del Turia, y sobre la que Conxa Delgado (1989), comienza relatando: *"Hacía ya mucho tiempo que las maestras y los maestros discutíamos en el seno del MRP "Escola d'Estiu" cómo resolver el problema de la globalización. Discutíamos documentos teóricos y consultábamos a expertos, pero era necesario también atreverse a experimentar en la práctica. Sabíamos que las posibles soluciones al problema las encontraríamos investigando en la escuela, trabajando con nuestros alumnos/as. Contrastando nuestros estudios. La experiencia que aquí se relata es una entre otras de las que se llevaron a cabo en diferentes niveles de EGB por distintas maestras y maestros que compartíamos inquietudes comunes de renovación pedagógica".* (1989:31)

La elaboración de materiales tanto en el marco de los seminarios como en el de las escuelas, implica, para la renovación pedagógica, la posibilidad de abrir un debate público y colectivo sobre: a) la reestructuración de la jornada laboral, que ha de incluir tiempo para la reflexión y organización colectiva del trabajo, para la investigación, para la formación permanente, para la atención individualizada de los alumnos...; b) la necesidad de pensar la organización y el funcionamiento de los centros educativos teniendo en cuenta, la creación de espacios y tiempos para la coordinación y el trabajo cooperativo de profesores, estudiantes y comunidad educativa; c) la consideración de vincular la elaboración y uso de los materiales curriculares al desarrollo de un proyecto curricular. *"En relación al currículum oficial, esta experiencia entra en conflicto con las prescripciones curriculares del MEC y de la Conselleria. Es difícil organizar módulos globalizadores cuando se tienen en el cajón unos programas oficiales que "obligan" a ir tema tras tema, y asignatura tras asignatura. Y es necesario enfrentarse a esa rígida concreción de contenidos y objetivos. [ ] En relación con los materiales (...) esta experiencia nos obligó a rechazar el libro de texto y buscar información y materiales en el propio entorno. Pero*

tampoco encontramos materiales adaptados a nuestra realidad. Fue necesario autofabricarlos, lo cual supuso una gran dificultad y mucho tiempo disponible, lo que entra en lo que algunos autores llaman "la fase pre-activa" de la enseñanza. Una fase para la que no se tienen –o no se pagan- suficientes horas. [] En relación con nuestra formación profesional, (...) el verdadero aprendizaje, y la posibilidad de adquirir seguridad en las tareas, nos ha sido dado por el trabajo cooperativo con otros maestros/as renovadores. Desde el aislamiento y la individualidad, creo que nos hubiéramos rendido ante las dificultades institucionales y administrativas. Por tanto, el atrevernos a la hacer pública nuestra experiencia no es más que una invitación a la dignificación de la escuela popular y a trabajar cooperativamente en movimientos de renovación pedagógica". (Delgado, Conxa, 1989:33)

### **2.2.2. Los materiales curriculares desde una perspectiva de renovación pedagógica**

Partiendo de la vinculación que plantean los MRPs entre la elaboración de materiales curriculares y el desarrollo del proyecto curricular, escribe Inma Coscollà (1991:46): "Por propia experiencia podemos decir que la elaboración de proyectos curriculares plantea globalmente el proceso de la tarea docente, no sólo la transmisión y aplicación, sino la opción para un contenido, una forma de organizarlo, una determinada metodología de trabajo, unos criterios de evaluación..., y todo este proceso que tiene la repercusión directa del proyecto concreto que se haya podido evaluar, tiene la repercusión indirecta y nosotros calificaríamos de más importante, de que unos maestros han tenido que hacer opciones justificadas teóricamente y desde una práctica determinada, que tienen la posibilidad de conjugar la teoría y la práctica en un mismo proceso, que pueden revisar la validez de sus planteamientos... y todo eso nosotros pensamos que es Formación Permanente".

Y lo que Àngels Martínez (2006:123) explica, es que este vínculo entre la elaboración de materiales curriculares y el desarrollo de un proyecto curricular se orienta desde la experiencia del Humanities Curriculum Project desarrollada por Lawrence Stenhouse, que basa su propuesta de innovación del currículum en una praxiología, una forma de mediación entre la teoría y la práctica<sup>162</sup>. "Este concepto de proyecto curricular se va a difundir entre los colectivos de profesorado crítico, como alternativa a la concepción tradicional de los programas que superaba la disyunción entre pensantes y ejecutantes y como, herramienta de formación del profesorado ligada a la transformación de su práctica".

---

<sup>162</sup> "La praxiología fundamenta el arte de traducir las ideas a la acción sin limitar el juicio de los prácticos acerca de la mejor manera de hacerlo". (John Elliott, citado por Jaume Martínez, 1995:39)

Pensar el currículum como un proyecto de trabajo significa analizar el conjunto de experiencias educativas que propone la escuela, lo cual implica el ejercicio reflexivo del profesorado durante el proceso de desarrollo práctico del mismo. Para hacer posible esta práctica reflexiva, hay que atender, en especial, a la búsqueda de alternativas al libro de texto puesto que en éste, explica Jaume Martínez (1998), están fuertemente prefijados los marcos conceptuales y las relaciones entre distintos contenidos culturales, a través de su formateado y presentación de la cultura, lo que hace difícil intervenir sobre ellos durante el desarrollo del currículum. ¿Cómo pensar las alternativas al libro de texto para desarrollar la idea del currículum como proceso? *"Stenhouse, haciendo referencia la concepto de "proyecto curricular" pedía que nos imagináramos a un profesor que entra en clase conduciendo una carretilla que transporta cajas de diferentes formas, colores y volúmenes. Con la metáfora de la carretilla reforzaba la idea de la elaboración de materiales de distinto tipo y uso, con codificaciones de información diferentes: texto escrito, informes, monografías, artículos de prensa, filminas, videos, gráficos, fotografías, esquemas, etc, materiales que permiten un tratamiento diferenciado en función de las características del contexto de aplicación, así como la posibilidad de ser modificados, ampliados, corregidos, etc, por los profesores y los alumnos durante el proceso de aplicación".* (Jaume Martínez,1998:151-152)

¿Qué características tendrían, desde una perspectiva de renovación pedagógica, los materiales curriculares para el profesorado y el alumnado?<sup>163</sup> Los materiales tendrían que:

- a) ser **flexibles** para poder adaptarse a las circunstancias concretas de cada centro y tendrían que favorecer el desarrollo del proyecto curricular como un proyecto educativo de todas las áreas. Es decir, las asignaturas, entendidas como áreas de conocimiento, han de dejar de pensarse de manera parcelada, aislada y desligadas de los problemas relevantes de la realidad, para posibilitar canales de información científica que converjan en la resolución de dichos problemas. Flexibles para facilitar la participación del alumnado, para provocar la coordinación y el intercambio entre el profesorado,
- b) **hacer explícito** el concepto de cultura, la teoría del aprendizaje y los criterios epistemológicos y metodológicos que sustentan el proyecto, para acortar la distancia entre el currículum pensado y el currículum en la acción, facilitando

---

<sup>163</sup> Para desarrollar esta pregunta extraigo algunas de las ideas principales expuestas en los documentos publicados: materiales didácticos como "Conquista y Colonización", artículos publicados en revistas, programas de escuelas de verano... Son documentos que se han ido elaborando en el Seminario Materiales Curriculares.

la autonomía del profesor y la profesora en su práctica y desarrollo en el aula. *"Los materiales contribuyen a una práctica profesional alienada si no se permite al docente desarrollar una racionalidad crítica superior a la adaptación técnica de los planes ideados por otros"* (AAVV,1991:2),

- c) **contemplar** la desigualdad de género, de lengua, de clase y de cultura del alumnado así como las propuestas de discriminación positiva requeridas para superar estas desigualdades en el aula y en el centro,
- d) potenciar un tipo de **relaciones de comunicativas** deseables entre alumnado y profesorado. *"Debería fomentar un tipo de estructura de tareas de aula en la que el profesorado provoca el planteamiento de problemas, ofrece fuentes de información, dinamiza y ayuda a explicitarlos y a buscar soluciones consensuadas; el profesor no es la fuente de saber sino el facilitador de las relaciones entre el alumnado, el problema planteado y los recursos científicos para abordarlo"* (AAVV,1991:2),
- e) organizar los problemas y las fuentes de información favoreciendo la **relación entre el saber científico y el entorno cotidiano** del alumno y la alumna,
- f) presentar una **propuesta amplia y diversa de actividades** para que tanto el profesorado como el alumnado, puedan escoger en función al nivel de dificultad que se va a afrontar, respondiendo a la diversidad de ritmos de aprendizaje y de intereses, presentando la información en diferentes formatos facilitando el aprendizaje y comprensión teniendo en cuenta distintas capacidades del alumnado, diferenciado el material de trabajo individual de material informativo que puede ser de uso colectivo, y que favorezca el trabajo cooperativo. De manera general, para que el conjunto de actividades presentadas facilitasen el desarrollo coherente y creativo del proyecto, *"debería señalar también diferentes nexos entre actividades a modo de diferentes itinerarios que puedan seguirse sobre un mismo mapa conceptual, para adaptarse a procesos divergentes-convergentes de construcción del conocimiento"*. (AAVV,1991:2)

Una de las características destacables de la trayectoria de vida del MRP durante este período, es la cantidad de material elaborado y publicado. Entre 1984 y 1992, el MRP publicó textos de carácter ideológico-teóricos en torno a la renovación pedagógica y los distintos posicionamientos y reflexiones que desde ella se plantean respecto de la política educativa del momento. También durante este período en los distintos seminarios se elaboran materiales didácticos dirigidos al alumnado y al profesorado para desarrollar en las aulas. O materiales curriculares dirigidos al profesorado y que se centran en el análisis y la reflexión de la vida organizada de los centros escolares, y

en los que presentan propuestas de cambios en la organización y funcionamiento de los mismos.

**TABLA QUE RECOGE MATERIAL PUBLICADO POR EL MRP ESCOLA D'ESTIU DEL PAÍS VALENCIÀ –COMARQUES CENTRALS- (1984-1992)**

<b>Material sobre proyectos curriculares y renovación pedagógica</b>	<b>Material para trabajar en el aula</b>	<b>Material para trabajar en el centro</b>
<i>Materials per a la investigació. 10 anys d'Escola d'Estiu.</i> Ed.MRP Escola d'Estiu PV,1985	<i>La cüina...</i>	<i>Programar en una escuela sin programación.</i> Ed. MRP Escola d'Estiu PV,1985
"L'escola arrelada al medi". Ed. MRP Escola d'Estiu PV,1985	<i>Conquista y colonización. Materiales para la crítica.</i> Ed. MRPEE- PV, CEDSALA, CEP de Burjassot,1988	<i>Taller d'avaluació.</i> Ed. MRP Escola d'Estiu PV,1987
"Elements per un currículum alternatiu de les EEMM". Ed. MRP Escola d'Estiu PV,1986	<i>La taronja.</i> Ed. Generalitat Valenciana. Conselleria de Agricultura, 1989	<i>La globalització com a forma d'organització del currículum.</i> Ed. MRP Escola d'Estiu PV,1987
<i>Sistema educatiu, escola popular i pedagogia crítica.</i> Ed. MRPEE- PV, CEP de Burjassot, 1988	<i>La crisis del Golfo. Materiales para la escuela.</i> Ed. MRPEE- PV, CEDSALA, CEP de Burjassot, 1991	<i>Tutoria-avaluació. Segon recull de materials</i> Ed. MRPEE-PV, CEP de Burjassot,1991
<i>Un currículum para una escuela popular.</i> Ed. MRPEE- PV, CEP de Burjassot, 1989	<i>Els mulsumans del Balansiya.</i> Ed. MRPEE- PV, CEP de Burjassot, 1991	
<i>Projectes curriculars i desenvolupament del currículum.</i> Ed. MRPEE- PV, 1989		
<i>Crítica de la pedagogía y pedagogía crítica.</i> Ed. Galaxia, 1992		



### **2.2.3. Límites y contradicciones en la elaboración y desarrollo del material curricular**

Una de las grandes contradicciones señaladas en los relatos de estas maestras y estos maestros, en torno a la elaboración y circulación-experimentación de los materiales curriculares, se refiere al momento de desarrollo de la Reforma Educativa. Mientras que para la renovación pedagógica, la tarea de elaborar materiales comporta la posibilidad de abrir un debate político sobre el modo de hacer el currículum; la Administración Educativa, atrapada en un discurso confuso y una política educativa contradictoria, tiende a favorecer que en la práctica de los centros escolares esta posibilidad se dificulte, para asumir una reproducción curricular pasiva y no creativa. De manera que, afirma Pilar Tormo (2003:E2): *"La Reforma intenta casar dos discursos: el discurso reaccionario de la vida en las aulas y el discurso de los objetivos. La Reforma secuestra y pervierte el discurso de la renovación pedagógica. La Reforma ha quedado como un discurso muy estructural de la vida cotidiana, y no ha entrado en la vida de las aulas. (...) Quiso casar dos discursos antagónicos y se reservaba para la práctica el más reaccionario: el libro de texto, las evaluaciones, las notas, el academicismo más duro"*. (Pilar Tormo, 2003:E2)

Desde este mismo marco contextual, Àngels Martínez (2003:E1) reflexiona acerca de su experiencia en los equipos de asesoramiento de la Reforma; y cuestiona el modo en que los procesos administrativos y burocráticos exigidos por la Administración no favorecieron el proceso de debate necesario para desarrollar, desde la perspectiva de renovación pedagógica, los proyectos curriculares. Aún refiriéndose al currículum como un proyecto para la acción educativa, el proceso burocrático de la Reforma, a pesar de secuenciar los niveles de concreción en el diseño y desarrollo del marco curricular base, desde el currículum pensado en su nivel más abstracto hasta las formas singulares que alcanza dentro del aula; redujo, en la práctica, el análisis reflexivo y crítico que debía hacer el profesorado a partir de las condiciones contextuales e institucionales para enmarcar su desarrollo, a un proceso costoso y tedioso de rellenar papeles. Un proceso que en muchos casos, continua explicando esta maestra, enfrió las iniciativas de innovación educativa que se estaban llevando desde hacía años en algunos centros. Del mismo modo, y como consecuencia de ello, ahogó las iniciativas de muchos profesores/as que se atrevían a hacer sus propios materiales didácticos. *"Los asesores y las asesoras llegaban a los centros con paquetes curriculares, unidades y proyectos curriculares, ya desarrollados, con una presentación mucho más atractiva que el conjunto de fotocopias, en blanco y negro, que conseguía hacer el profesorado"*.

Mientras los MRPs tenían la esperanza de que los proyectos curriculares pudieran ser una verdadera alternativa a la "dictadura" del libro de texto, es decir, *"una oferta práctica de procesos específicos de diseño, desarrollo y evaluación del currículum"*, (Martínez, Jaume,1991:3), la práctica real del proceso de desarrollo de la Reforma Educativa mostraba que aquellas propuestas que iba experimentando la renovación pedagógica no iban a tener muchas posibilidades de éxito en la vida de las aulas y de los centros. *"Navegábamos a contracorriente"*, explica Jose Antón (2004:E2). Para este maestro, uno de los problemas que enfrentaba la renovación pedagógica a la hora de pensar y elaborar materiales tenía que ver con la codificación cultural de los textos escolares, en la cual, prevalecía un tratamiento no conflictivo del contenido científico. Un ejemplo de ello, lo sitúa ante la celebración que se prepara para 1992 del V Centenario del descubrimiento de América<sup>164</sup>. Desde el Seminario "Projectes Curriculars", se vio como oportunidad para profundizar la lucha contra la hegemonía ideológica y para preguntarse críticamente sobre la función de las escuelas, tomar el ejemplo del V Centenario para elaborar unos materiales curriculares: *"Conquista y Colonización. Materiales para crítica"*. El punto de partida, es que los hechos de la historia son hechos políticos y por tanto su comprensión, requiere una comprensión política. *"Nos enfrentamos a un acontecimiento histórico que será juzgado según la posición que se ocupe en relación con las formas en que se reproducen cultural y económicamente las relaciones sociales en nuestra sociedad. (...) La comprensión del acontecimiento histórico se sitúa en contra de la producción de un conocimiento técnico y neutro. Es una comprensión política. Sitúa al sujeto en una posición de actor consciente e interesado en conocer para transformar"*, leemos en el texto de los materiales (1990:4). Partiendo de esta tesis, los materiales curriculares servían como herramientas para la construcción crítica del conocimiento y no como instrumentos para instalar al sujeto en una posición alienada. Sin embargo, continua explicando Jose Antón (2004:E2): *"La escuela no estaba acostumbrada ni los MRPs en general, a convertir problemas socialmente relevantes en objeto de análisis y discusión escolar. La sociedad tampoco estaba acostumbrada a cuestionar celebraciones que realizaba el gobierno socialdemócrata, como el V Centenario, que se vendía socialmente como elemento de prestigio nacional, estatal, patriótico, español"*.

---

<sup>164</sup> *"Curiosamente, un acontecimiento que tradicionalmente ha enfrentado diversos modos de analizar y comprender la historia, es ahora un foco de consenso en el ámbito oficial de la política. Lo que tanta tinta vertió para expresar la superioridad de unas razas sobre otras, o por el contrario, para afirmar la solidaridad entre los pueblos frente al esclavismo y la explotación, deviene ahora un festival internacional en el que confluyen la voluntad y los intereses de los gobernantes"*. (Seminari Projectes de Treball, 1990:2)

Por otra parte, mientras desde el MRP se tenía la convicción de que la elaboración de materiales curriculares era una buena estrategia de formación permanente del profesorado, una posibilidad para interrogarse sobre los problemas de la enseñanza y una manera de experimentar sus propias estrategias de acción; aquello que hace presente Inma Coscollà (2004:46), es que el profesorado se enfrentaba en la escuela y en el ejercicio de su trabajo a los obstáculos y condicionantes de hacer el material:

- en un tiempo que normalmente salía fuera de su horario laboral,
- con compañeros/as que no siempre eran del mismo centro educativo,
- asumiendo los costes económicos que suponía hacer el material ya que no siempre eran asumidos por la administración educativa,
- sin conseguir abordar una buena experimentación y un buen seguimiento del mismo,
- requiriendo una formación del profesorado que no siempre era reconocida en el currículum personal de cada quien,
- desarrollando una actitud crítica y activa que no siempre era cómoda dentro de un sistema que tenía pretensiones prácticas de homogeneización y control.

En el texto, Inma Coscollà (1991:47), hace hincapié en la sustracción de competencia profesional que se hace sobre la actividad docente, cuando se planifica y se diseña la práctica docente fuera del ámbito de la acción de los maestros y las maestras. *"Nosotros, como maestros progresistas, denunciemos esta situación, que pensamos promueve una actitud conformista y a-crítica en los docentes, y que tiende a eliminar el sentimiento de la necesidad de aumentar la propia formación, ya que en la práctica las funciones que se nos exigen son las de transmisión y control. [] También pensamos que no podemos aceptar a-críticamente los materiales didácticos, considerándolos simplemente como herramientas técnicas, ya que reconocemos, (...) el papel central que ejercen en el condicionamiento del proceso de aprendizaje del alumno y de las propias prácticas docentes"*.

Pero también, más allá de las constricciones y limitaciones generadas por el sistema educativo para que el profesorado pudiera elaborar su propio material curricular, se vivían otro tipo de contradicciones surgidas en el interior de la práctica organizativa del MRP. Así por ejemplo, desde el criterio de que el material curricular tenía que ser sometido a la investigación y a la crítica, a la "prueba de verdad", es decir, a la experimentación y evaluación del mismo; Xavier Lluch (2004:E1) afirma que en el MRP se ha preferido dedicar más tiempo a producir materiales que después a difundir esos materiales o a pensar estratégicamente cómo hacer esta difusión. *"Creo que como*

seminario, desde los esfuerzos y las energías y las horas que la gente dedicaba, encontraba más interés, más intensidad, más placer intelectual en hacer y acabar los materiales, que después en pensar estratégicamente cómo podían ser difundidos, conocidos y explicados. Siempre hemos dicho aquello de hacer red y de conectar experiencias, de poner en marcha los materiales y después analizarlos. Pero en general, creo que se ha invertido más tiempo en producir esos materiales que luego en difundirlos". Este modo de organizar el trabajo ha tenido implicaciones en relación a la rentabilización del material, continua explicando Xavier Lluch: "Seguramente hay una parte de responsabilidad colectiva como movimiento. Aunque también es verdad que creo que se ha producido más material en términos de discurso pero no en términos de material curricular en el sentido de ser utilizado mañana en una sesión en el aula. Ha habido un sesgo claro hacia el discurso teórico y no tanto hacia la producción de materiales. Es verdad que en los grupos de trabajo y en los seminarios se ha tratado de analizar situaciones concretas, pero en términos de producción, eso es otra cosa". Sobre esta cuestión de deslizamiento hacia propuestas más globales y quizás más abstractas o teóricas, añade Joan Cantarero (2004:E1): "Recuerdo que en la evaluación de los materiales de la cocina, algunas propuestas de las actividades más innovadoras al final no se hacían. Quizás porque implicaban demasiadas complicaciones en el aula. Nos dimos cuenta de que unos materiales muy prácticos para el aula no acababan de incidir en la línea que queríamos. Posiblemente fuera el ver las limitaciones que hacer materiales puntuales lo que nos llevó a centrar nuestra atención más en una propuesta global, de reflexión más crítica". También hay que pensar esta dificultad de dar continuidad al trabajo, insiste Xavier Lluch (2004:1), desde cierta tendencia al activismo de las personas que formaban el MRP, porque "cuando acabábamos un material ya estábamos en el siguiente. Creo que, a veces, hubiera sido una buena estrategia hacer un alto y dedicar un año, o un par de años a rentabilizar ese trabajo. Ha habido como cierta incontinencia". Una incontinencia que se vive también como despilfarro. Porque es un problema la forma de trabajar a la que estamos abocados, explica Inma Coscollà (2001:GT1), "por la falta de infraestructuras, y de medios, y de tiempo. Tengo la sensación de despilfarro por la cantidad de trabajo que hacemos y no rentabilizamos".

Por otra parte, hay una cuestión que todo y que está presente, que se reivindica y se afirma en los textos, no parece estar bien aclarada en las decisiones prácticas de la vida organizativa. Jose Antón (2004:E2) explica, que a pesar de que los materiales de "Conquista y Colonización. Materiales para la crítica", se elaboran junto a otros colectivos o movimientos sociales, y de cuya experiencia se escribe: "nos parece especialmente significativa por cuanto desplaza la capacidad y posibilidad de

*selección y organización del currículum del marco único y especializado de los profesores a un marco más amplio, donde confluyen intereses y el debate de los profesores progresistas con otros movimientos sociales y ciudadanos comprometidos en programas de transformación de la realidad social y cultural"* (AAVV, 1989:35); esta experiencia no tuvo continuidad. Lo que se problematiza, aunque quizás no con suficiente claridad, no es tanto buscar las aportaciones de otros movimientos sociales para elaborar materiales, como tomar la decisión sobre el ámbito educativo en que estos materiales se van a experimentar, desarrollar e intentar hacer un seguimiento. Se trata, entonces, de la pregunta sobre si se interviene sólo en el ámbito formal de la educación (escuela) o, se amplía esta intervención del MRP al ámbito informal de la educación (ONGs, por ejemplo). Y esta cuestión generaba conflicto, dice Jose Antón (2004:E2): *"Hoy parece normal el juntarse con gente que no participa de la escuela para hacer materiales sobre la huerta o cualquier otro asunto; pero en aquel momento no era así. (...)Recuerdo que se decía: 'nos tenemos que centrar en el ámbito de la escuela, no podemos desgastar nuestros esfuerzos ni aspirar a intervenir en otros espacios'. Se trataba, fundamentalmente, de un problema de economía de esfuerzos y de participación de personas; y significaba que cada vez que se abrían las posibilidades de intervención, había un repliegue de nuevo hacia lo que era propiamente la participación del MRP: la escuela"*.

Sin embargo, esta "economía de esfuerzos" para Inma Coscollà (2004:E1) significa un modo de no caer en la dispersión. Una de las características del MRP, es la necesidad de nutrir un proyecto colectivo que en sí mismo está atravesado por la complejidad y la diversidad de referentes. *"En realidad la evolución del trabajo y el pensamiento del movimiento no tiene una frontera muy clara entre lo que la gente decidimos hacer y lo que las circunstancias nos provoca hacer. Como colectivo, la riqueza y al mismo tiempo la pérdida, es tener un bagaje muy diverso. Evolucionan también la formas organizativas, pero lo hacen en función de las fuerzas de la gente. Así, en función del número de personas que somos pasas a hacer una cosa, o no"*. No es solamente el número de personas que sostiene la organización permanente aquello que incide en estas decisiones, también se trata de una evolución dialéctica entre la manera en que, desde la pedagogía crítica se busca y se piensa críticamente la sociedad y particularmente el diálogo con las políticas educativas. *"Imagino que esa evolución o desarrollo conceptual tiene que ver con los momentos distintos por los que pasa también el contexto social y las políticas educativas dentro de ese contexto social"*, dice Jaume Martínez (2004:E1). El modo en que se aborda la relación entre los problemas sociales y la necesidad de cambio en la escuela se constituye también desde los límites prácticos, que tienen que ver con la satisfacción colectiva en torno

al conocimiento de un problema o una pregunta que inquietaba. *"Estuve unos cinco años en la mesa de interculturalismo de la Confederación<sup>165</sup>. Durante unos años tuvo mucha marcha, mucho trabajo, y estuve como representante de la Federación de MRPs del País Valencià<sup>166</sup>. Durante el tiempo que duró está mesa hubo un cambio grande en la vivencia de la importancia del tema. En los dos o tres primeros años, el tema de la interculturalidad era muy importante, se produjeron muchos documentos, y en los encuentros anuales siempre había una ponencia de eso. Pero después, una vez habían documentos y una posición ideológica más o menos debatida, no sé..., murió. Murió en la medida en que se tenía una cierta posición sobre el tema".* (Xavier Lluch, 2004:E1)

Al respecto de las limitaciones internas en la elaboración de materiales curriculares y su desarrollo, los relatos exponen cuestiones diferentes que van desde el deseo de no acotar la intervención del MRP sólo al ámbito escolar, hasta la dificultad de atender todos los frentes abiertos o susceptibles de tratarse en tanto que movimiento social. Desde la necesidad de tomar posición en relación a la política educativa a, indagar acerca de problemas socio-educativos relevantes para construir alguna propuesta alternativa. Sin embargo, es difícil comprender la insatisfacción que se hace presente porque aparece como una confusión entre: el deseo de integrar en las propuestas curriculares de renovación pedagógica las creaciones de los márgenes discursivos (como el ecologismo o el interculturalismo) y, el intervenir en estos márgenes desde el ámbito educativo no formal. O la confusión entre investigar y avanzar en la didáctica crítica de algún ámbito de conocimiento (la especialización) y, trabajar de manera parcelada en distintos ámbitos.

### **2.3. La fragilidad de la organización autónoma ante el desarrollo institucional**

En varios documentos leemos que el acercamiento que la administración socialista inició en su primera legislatura a la renovación pedagógica, pasó por incorporar algunos elementos del lenguaje propio de la renovación pedagógica, y por integrar en los equipos de asesoramiento de la Reforma Educativa a algunas personas de los

---

<sup>165</sup> La Confederación Estatal de MRPs se constituye el 10 de junio de 1991. La CEMRP se estructura sobre la base de la total independencia de las Confederaciones, Federaciones y MRPs que formen parte de esta en los respectivos ámbitos territoriales. Desde esta independencia y autonomía, y partiendo de la riqueza y de la diversidad de organizaciones integrantes, la CEMRP tiene como objetivo avanzar en la implantación del Modelo de Escuela Pública. Tiene también como finalidad, representar a los MRPs en todos los temas que estén relacionados con la renovación pública y la defensa del modelo de Escuela Pública. Coordina la actuación de los MRPs, Federaciones y Confederaciones a través de los órganos confederales. Organiza y promueve Congresos, Encuentros Estatales, Mesas Específicas, Jornadas...

<sup>166</sup> La Federació de MRPs del País Valencià se constituye en 1986 con la finalidad de representar a los MRPs del País Valencià en los espacios y las instituciones públicas, y de coordinar las actividades de dichos movimientos, promoviendo espacios de encuentros y órganos federales.

MRPs. En la trayectoria de éstos, este período se caracteriza, según la Confederación Estatal de MRPs (1991:8), por mantener una resistencia a ser absorbidos por las nuevas estructuras institucionales; por vivir con ambigüedad, entre el temor y el provecho, las oportunidades que ofrecía el sistema<sup>167</sup>; por las divisiones internas y por la pérdida de referentes pedagógicos y de sentido de la propia permanencia. Sobre ello escribe Jaume Martínez (2002:87): *"Las políticas de la socialdemocracia (...) constituyeron un importante punto de inflexión en la formación histórica de los MRPs. En una apretada síntesis puede decirse que aquellas políticas se edificaban sobre la idea de todo para el maestro, pero sin el maestro. Así que el Estado se instituye en definidor y portavoz de la renovación pedagógica. De ahí a la instauración política de la Reforma, con mayúscula y en singular, había un paso (...) Triunfó la banalidad discursiva de que el Estado lo formamos todos y, por tanto, las reformas educativas son de todos"*.

Marcada esta segunda etapa de la trayectoria del MRP por el desarrollo de la oferta institucional para la formación permanente del profesorado (CEPs), y por el proceso de implantación de la Reforma Educativa, uno de los problemas que enfrentaba la organización autónoma era el cuestionamiento político de su permanencia. *"Vino la democracia y quien mandaba, que era de izquierdas, dijo que ya no era necesario organizarse en movimientos sociales, que con las instituciones democráticas ya no tenía sentido organizarse. Algunos lo vieron así y para transformar la escuela y la sociedad se fueron a las instituciones políticas. Otras y otros pensamos que daba igual quien estuviera en el poder, había que continuar trabajando desde la idea de transformar la escuela para transformar el mundo. Eso produjo las primeras ausencias. Algunos dejaron de reunirse, de escuchar, de pensar, de participar, esperando que los que prometían hicieran el trabajo. No habíamos aprendido aquello de la sociedad civil y del derecho de todas las personas a ser protagonistas de la historia"*, explica Pilar Tormo (2004:E3).

Así que si con la llegada de la democracia se cuestiona el sentido del sujeto político y colectivo, es decir, la irrelevancia política de los movimientos sociales, la aparición de los CEPs como propuesta institucional de formación permanente del profesorado, va a cuestionar al sujeto pedagógico y su conocimiento pedagógico. *"Con los CEPs, muchos compañeros decidieron participar y abandonar los MRPs. Hubo que discutir nuevamente cuál era nuestro espacio en relación a la formación. De aquel debate incompleto, no aprendí demasiado; si bien a nivel discursivo la cosa se explicaba*

---

<sup>167</sup> En términos de subvenciones, de tener representación institucional, de tener visibilidad social...

bien, a nivel práctico, trabajar y acudir a los CEPs era no trabajar ni acudir a los MRPs. Nos volvimos a confundir", concluye Pilar Tormo (2004:E3).

Mientras el MRP enfrentaba estas dos grandes cuestiones en torno a la permanencia de la organización autónoma, ésta iba ordenando su presencia social dentro de un cotidiano atravesado por conflictos y decisiones organizativas. Desde cuestiones de infraestructura a cuestiones de coordinación del trabajo de los seminarios, Desde la distribución de las tareas burocráticas a la organización de la escuela de verano. Desde el trabajo en la Federación de MRPs del País Valenciano y la Confederación Estatal a la representación en plataformas unitarias y espacios institucionales. La vida organizada se va haciendo más compleja; sin embargo, *"había una gran flexibilidad organizativa. Era un movimiento muy flexible, muy poco jerarquizado, muy irregular también en el funcionamiento. No había una estructura planificada, ni una división del trabajo, ni nada parecido. [...] Pero como no había una estructura muy formal, su debilidad también era que había que discutirla continuamente, y eso implicaba la participación y la implicación de la gente"*, explica Jose Antón (2004:E2). Sobre todo, dice Inma Coscollà (2004:E1), hacia el final de esta etapa comienza a tenerse la sensación de que *"la escuela de verano es un cajón desastre. Es como si cada curso que comienza, comenzases. No niegas todo lo vivido, pero acaba la escuela de verano y se dice 'a ver qué hacemos'. Hay seminarios que tienen fuerza para dar continuidad y otros no. Es como si cada curso renovases tu vínculo práctico de lo que vas a hacer ese año. Es así tan sencillo y tan complicado al mismo tiempo"*.

Los dos grandes pilares sobre los que se va a mover la organización autónoma van a ser por un lado, avanzar hacia un proyecto curricular de renovación pedagógica para fortalecer un diálogo crítico con la Administración, la cual, se presentaba como portavoz de la renovación pedagógica<sup>168</sup>; y, por otro lado, mantener la autonomía y la independencia de la organización autónoma buscando prácticas sostenibles para la propia vida organizativa. Ambas cuestiones, sin embargo, van a estar atravesadas por conflictos y cierta carencia de orientación y planificación, quizás porque se vive un momento en donde se pone toda la energía en el hacer; en el hacer posible las condiciones de posibilidad. Aunque también es un momento en que *"la ingenuidad de querer subsistir a las condiciones del presente, hace que los problemas se puedan*

---

<sup>168</sup> Sobre esta práctica de las políticas socialdemócratas iniciadas por el PSOE, escribe Jaume Martínez (1998:87): *"Esto tiene una doble importante consecuencia para los MRP. Por un lado, pierde valor su principal capital cultural: las reformas/pedagogías plurales, locales, en minúscula, implementadas a través del diálogo cooperativo y el ejemplo militante. Por el otro, se desavanece la epistemología del diálogo crítico con el Estado. Frente al inspector autoritario de la primera época de surgimiento de los MRPs, se pasa, en este nuevo estadio de la historia, al asesor pedagógico del Centro de Profesores, en algún caso antiguo compañero de filas de la renovación pedagógica"*.



resolver; que los conflictos puedan resolverse en un ambiente mínimamente sano", dice Pilar Tormo (2003:E1).

El debate que caracteriza el desarrollo del MRP durante esta etapa, que impregna la vida, el pensamiento, la actividad, la discusión, la elaboración textual, el diálogo con sí mismo y con los otros, es que la renovación pedagógica es el campo propio de los MRPs, su proyecto y su producto. *"Aquello que es específicamente de los MRP es la renovación pedagógica que se realiza cuando analizamos la realidad educativa y social y partimos de la praxis escolar del profesor y la profesora así como del alumno, que son sujeto y objeto de la acción educativa. [] Entendemos la praxis escolar como acción que genera una reflexión teórica que, a la vez, da lugar a una modificación de la propia práctica.[...]Sólo podemos entender la renovación pedagógica cuando se tiene en cuenta que: a) la práctica y la teoría escolar tienen un carácter socio-político que implica el establecimiento y defensa de ciertos principios y criterios (articulados, en nuestro caso, a través de la Alternativa por la Escuela Pública); b) es necesario desarrollar el carácter científico-investigador (en la teoría y práctica) que impregna la tarea de los enseñantes; c) es necesario también establecer plataformas autónomas de debate, contraste de experiencias e investigación, tanto en el interior de los MRP como en el conjunto de los colectivos y grupos implicados en la tarea educativa"* (II Congreso MRPs, 1989:141). La renovación pedagógica como proyecto de trabajo para el cambio en la escuela, *"es una hipótesis abierta y dinámica que se despliega y se transforma en el proceso de cooperación, en el intercambio y la autocrítica"*, escribe Jaume Martínez (1994:53).

Por otra parte, el desarrollo de este debate se materializa en la vida de los seminarios, en las actividades de invierno, en el modelo de escuela de verano, en la producción textual, en los materiales curriculares. Y ello refleja, explica Àngels Martínez (2006:166); *"cómo el colectivo dedica tanto tiempo a la reflexión teórica como al diseño de materiales, de estrategias de intervención en el centro y en el aula y la organización de actividades propagandísticas"*. Todo ello sucede mientras se abren expectativas, dentro del propio MRP, de ampliar el espacio de la organización autónoma, es decir, de intentar incorporar a más gente, más socias y más socios, más jóvenes que salen que la Escuela de Magisterio, también. *"Hay un momento en el que detectamos la crisis de crecimiento. En realidad, todo lo contrario, el decrecimiento. Entonces aparece el debate de abordar tareas de sensibilización, organizar no sólo actividades abiertas sino grupos de trabajo abiertos que pudieran acercar a gente de magisterio, a gente de nuevas generaciones que se incorporan a la escuela"*, dice Albert Sansano (2003: E1). La necesidad de incorporar gente nueva se veía, la

constatación de que el ritmo de trabajo de los seminarios era alto y que resultaba difícil que se enganchara gente nueva, se compartía; sin embargo, sigue explicando Albert Sansano, las propuestas que iban surgiendo, como la propuesta de hacer una escuela de primavera, no eran viables en la práctica. Y una parte importante de esa inviabilidad tenía que ver con que cada quien comenzaba a tener hijas e hijos, padres y madres mayores que necesitaban cuidados, además de otras responsabilidades profesionales, sociales o personales, que no hacían posible dedicar más tiempo del que ya se dedicaba a la vida organizada.

### **2.3.1. La debilidad del ejemplo militante**

Para hablar de la pérdida de autoridad social, es decir, de reconocimiento, apoyo e implicación en este movimiento de enseñantes, habría que tener en cuenta, explica Pilar Tormo (2003:E2), *"que en los primeros tiempos de la renovación pedagógica, los años 70, no hay formación institucionalizada. Quien quería hacer otro tipo de escuela tenía que aceptar el marco que le ofrecía la escuela de verano para la formación. No había otro. [En los años 80] aparece por primera vez, y de la mano del gobierno socialista<sup>169</sup>, los modelos de formación del profesorado como una responsabilidad del Estado, como una cuestión pública"*. En ese momento, sigue explicando Pilar Tormo, se presenta a los MRPs la cuestión de aceptar o desestimar la formación institucional. Sin embargo, *"el problema no era aceptar o no la formación institucional, sino pensar las características que iba a tener esa formación, para saber si el MRP podía, o no, jugar en el marco de la formación institucional reclamando una formación autónoma e independiente"*.

Desde los MRPs se reclama que la escuela no puede cambiar si no se tienen ejemplos de renovación pedagógica; y para hacerlos emerger y para impulsarlos, es necesaria la formación del profesorado: *"Hemos venido defendiendo un modelo de escuela con determinadas características que requiere, entre otras cosas, un determinado modelo de profesorado"* (AAVV,1993:40). Algunos de los principios sobre la formación del profesorado que reivindica el modelo de la renovación pedagógica se refieren a la vinculación entre la teoría y la práctica; a la comprensión de la función social e ideológica de los procesos de escolarización; al reconocimiento de la complejidad de la vida en las aulas y en los centros; a la investigación e intercambio de reflexiones y experiencias como base fundamental de la formación. Por eso, desde este mismo planteamiento se rechaza una formación permanente uniformada, tipificada, que se encuentre constreñida por patrones prefijados y externos a la realidad de los centros.

---

<sup>169</sup> Recordemos que el PSOE llegó al poder en 1982 con una mayoría absoluta aplastante. Una victoria que conmovió al país entero.

Dicha formación, se dice, no favorece los proyectos de renovación pedagógica en la escuela. Porque no podemos hablar de renovación pedagógica cuando ésta, *"no implica la elaboración de propuestas prácticas y teóricas alternativas; y porque estas alternativas no pueden hacerse desde un despacho al margen de la participación de muchos profesores/as y de las experiencias de muchos centros, reflexionadas con diversidad de perspectivas y con profundidad de ideas"*, escriben Àngels Martínez y Conxa Delgado (1990:20).

En un primer momento, la formación institucionalizada es dinamizada por la gente de renovación pedagógica que, *"era la única que estaba cualificada, sin embargo, no se materializan las relaciones entre la formación de la renovación pedagógica y la formación institucional. Eso en cualquier caso, se hace a nivel personal. En general los CEPs no reclaman ser renovación pedagógica ni hacer renovación pedagógica"*, dice Pilar Tormo (2003:E2). En un segundo momento, después de la huelga de 1988 se inicia un cambio en la práctica institucional de la formación del profesado. Y los CEPs y los equipos de Reforma *"se nutren de 'asesores', profesores de primaria y, en mayor cantidad, de secundaria, que eran premiados con salir del aula por hacer bien su trabajo en el aula. Las asesoría son todas, o en su mayor parte, de área o disciplina curricular, por lo que quedan fuera de ese privilegiado espacio de intervención en la formación otros problemas o enfoques pedagógicos no centrados en la estructura de las disciplinas (...) La Reforma se convierte en el programa total. La mayor parte del presupuesto y el personal destinados a programas de formación se vincula a la difusión del discurso de la Reforma"*, escribe Jaume Martínez (2001:10).

Además desde la Administración se promueve asociar la formación con la retribución salarial; ya que el aumento de salario fue una de las reivindicaciones del profesorado durante la huelga de 1988. Es la invención e implantación de los "sexenios". *"En junio de 1991 [los sindicatos] ANPE, CSIF y CCOO firmaron con la Administración el acuerdo sobre los sexenios, que incluía en el sistema retributivo la posibilidad individual de hacer cien horas de formación certificadas a lo largo de seis años de trabajo docente para obtener un pequeño aumento del salario mensual. Otros sindicatos como STEs o CNT, se opusieron a este acuerdo y también la Federación de MRPs, porque vinculaba la formación a la posibilidad de diferencias salariales entre los trabajadores de la enseñanza"*, escribe Àngels Martínez (2006:176).

Desde los MRPs se continua reivindicando el cuerpo único de enseñantes<sup>170</sup> como condición básica de una enseñanza democrática, y se critica que las expectativas sobre el cambio en la escuela y la educación se coloquen sobre el profesorado<sup>171</sup> sin haber modificado las estructuras del lugar de trabajo. *“En la actualidad, y fruto de la evolución histórica reciente de nuestro sistema educativo, vemos que el profesorado está sometido a una fuerte presión social, llena de contradicciones sobre su papel, sus funciones, las tareas que debe realizar, el escalón que debe ocupar, el perfil que ha de tener. Estas contradicciones no son independientes del debate sobre la escuela y la educación, y se manifiestan en diversas concepciones vigentes sobre su profesionalidad”*. (AAVV, 1993:41-42)

Y lo que desde la renovación pedagógica se percibe y se vive en la evolución de este período democrático, es una debilidad conceptual y política sobre el papel que han de jugar los MRPs en el nuevo escenario político, social y pedagógico. *“El MRP nace durante el franquismo y lucha contra la dictadura. Tiene además alternativas, pedagogías en plural, pero todas se constituyen bajo una misma referencia. Ahora, el problema es ¿cómo se configura desde un punto de vista democrático formal, es decir, más allá del antifranquismo, de la antidictadura, del antiautoritarismo?”*, dice Pilar Tormo (2003:E2). Las fuerzas políticas que durante la dictadura, sigue explicando esta maestra, reclamaron la democracia junto a la ciudadanía, ahora *“contribuyen a diluirla, a vaciarla de contenido, a desarmarla ideológicamente”*. Y en lo que respecta a la formación permanente del profesorado, la Administración convoca e invita a los MRPs para analizar la situación que padecía la formación del profesorado y elaborar estrategias de actuación. En aquellos momentos, 1986, *“la administración reconocía como elementos de la situación: una insatisfactoria formación inicial; la lentitud del sistema educativo para las transformaciones sociales; la evolución de los conocimientos pedagógicos y las técnicas didácticas que se derivan; la necesidad de cambios curriculares y estructurales en el sistema educativo; la falta de*

---

<sup>170</sup> *“No es posible contemplar propuestas de renovación en la escuela sin ver la interrelación que tiene con la formación del profesorado, que debe protagonizar de un modo activo tal renovación. [...] Respecto de la formación inicial, es tradicional el rechazo a la doble titulación y propuesta histórica del cuerpo único docente. Nadie asegura que la licenciatura –sin modificar las estructuras de formación universitarias- vaya a mejorar el aprendizaje de los futuros profesores y profesoras, pero se sabe que, entre otra dificultades, la doble titulación refuerza la jerarquización entre los distintos cuerpos del profesorado, “invitando” a los profesores y profesoras de niveles inferiores a ascender profesional y socialmente a través de la obtención de nuevas titulaciones y certificaciones. Y ello genera frustración, malestar, descualificación y devaluación del profesorado en los niveles inferiores del sistema, ya que el puesto de trabajo en estos niveles se mantiene sobre una injusta discriminación en la retribución económica, la distribución de las horas de trabajo, la formación académica y el reconocimiento social”*. (Martínez, Jaume, 1998:220-222)

<sup>171</sup> El gran eslogan de la Reforma Educativa era potenciar el papel protagonista que tiene el profesorado en el cambio educativo y escolar.

*planificación, coordinación y evaluación de los programas de perfeccionamiento que había habido hasta entonces; y finalmente, la necesidad que la formación permanente se realizara lo más cerca posible del lugar de trabajo",* escribe Albert Sansano (1992:122-123). Seis años después, se puede comprobar, sigue explicando Albert, que se ha dado por parte de la Administración una apropiación del lenguaje y de las propuestas de renovación pedagógica, y lo ha hecho pervirtiendo su sentido profundo. No hay una política de formación del profesorado; de la propuesta de la Administración se puede ver el reflejo de unas ideas y unas prácticas burocráticas y basadas en el control. Así que, escribe Albert Sansano (1992:119), *"no resulta extraño ver como un proyecto curricular comienza a ser entendido como una simple programación; investigar en el aula, un proceso aislado, incluso, del centro; investigar en la acción, una cámara de vídeo en una esquina; formación en centros, una suma de proyectos individuales; o hablar de obligatoriedad de la formación permanente sin poder resistir que hablamos del derecho a recibir una formación permanente de calidad en unas condiciones laborales dignas"*.

La debilidad del ejemplo militante tiene que ver entonces con el hecho de que las instituciones democráticas no saben reconocer y asumir las formas de organización autónoma que ya tenía la ciudadanía. El nuevo sistema democrático desprestigia la organización e instala, dice Pilar Tormo (2004:E3), la cultura del no "sirve para nada", que es la cultura del poder. *"Se consolida un modelo de democracia en la que lo importante es negociar con el poder"*. Y no sabemos, continua diciendo Pilar, *"cuál es la relación que se tiene que mantener con diferentes instituciones dentro de la democracia funcional, orgánica"*. Por otra parte, las instituciones democráticas, que son progresistas, no hacen una apuesta clara a favor de la organización autónoma del profesorado. Cuando aparecen las subvenciones, dice Joan Cantarero (2004:E1), *"empiezan a aparecer actividades formativas por todos los lados. No sólo los sindicatos, muchas entidades comienzan a hacer formación. Se abre el mercado de las subvenciones"*. Es una de las estrategias de cancelación que utiliza el poder para debilitar las exigencias de reconocimiento y recursos por parte de la organización autónoma. Otra estrategia de cancelación pasa por la concesión que se hace para ocupar un lugar de representación en los órganos democráticos, el Consejo Escolar Valenciano, por ejemplo. *"El MRP tenía una fuerza reconocida dentro del campo de la formación, eso es innegable, sin embargo no se consigue que el MRP forme parte de la comisión permanente del Consejo, ni se consigue aprobar un convenio de colaboración económica. Por eso es pura anécdota. En aquel momento no tuvieron más remedio que reconocer que había un espacio de formación en el cual la renovación pedagógica era la voz crítica reconocida socialmente. Es una concesión*

*formal, porque no viene acompañado de la posibilidad de discutir los problemas. Tampoco la izquierda se organiza en el espacio del Consejo Escolar para establecer qué es lo que quiere conseguir en ese espacio; cada cual va a la suya. En general los órganos de participación de consulta educativa como el Consejo Escolar Valenciano son burocráticos y formales, una representación a menor escala de la participación parlamentaria. No plantea a la estructura política problemas desde la vivencia de la ciudadanía y de la vida social", explica Pilar Tormo (2003:E2).*

En la democracia que se construye, formal, delegada y representativa, la voluntad del MRP por hacerse presente en las instituciones; por ser reconocido por los partidos políticos y por los sindicatos, no tiene cabida. *"Hemos querido estar, pero diría que no hemos tenido mucha suerte. No creo que nos hayan visto nunca, ni en los mejores momentos como un intelectual orgánico que es lo que éramos, y lo que somos. Alguien que crea, desde una línea de pensamiento, unas propuestas que pueden hacerse hegemónicas a través de la política", concluye Jaume Martínez (2004:E1).*

### **2.3.2. Las dificultades internas para articular el trabajo colectivo**

Hacia el final de esta etapa un problema que va haciéndose cada vez más presente es la dificultad de articular el trabajo colectivo. Durante este tiempo de desarrollo de la Reforma Educativa, la posibilidad de organizar un proyecto curricular significaba la oportunidad de escenificar otra pedagogía en la práctica. Así que, desde el MRP se plantea la necesidad de hacer un proyecto curricular de renovación pedagógica. La idea consistía en encajar, como si de un puzzle se tratara, las preocupaciones y las elaboraciones que los distintos seminarios estaban llevando a cabo para dar forma a un proyecto común con una traducción escolar<sup>172</sup>.

Hasta este momento, la producción colectiva más significativa e importante que se había realizado, consiguiendo ir más allá de la parcelación de los seminarios, fue la crítica que se hizo al anteproyecto de ley de la LOGSE. Un trabajo reflexivo bonito y satisfactorio, define Jaume Martínez (2004:E1), *"primero porque discutimos todos, segundo porque tuvo un material y tercero, porque tuvo una proyección política muy clara"*. En efecto, los distintos relatos de las maestras y maestros, coinciden en señalar este trabajo como una experiencia enriquecedora, explica Inma Coscollà (2004:E1), porque además de articular un debate colectivo vinculó, en el mismo, el análisis político y el pedagógico. Digamos que este estudio profundo de la LOGSE ejemplificó

---

<sup>172</sup> *"¿Qué nos identifica ante el problema de hacer una propuesta cultural para el currículum?: una manera de interpretar la cultura y hacerla socialmente útil; una forma de crítica a la escolarización y una concepción de la ética de la práctica educativa". (Martínez, Jaume, 1998:236)*

la posibilidad de integrar las distintas inquietudes en el desarrollo de un proyecto común; es decir, ejemplificó una propuesta práctica de teoría de una cultura de la globalización y la integración. Una cultura, dice Jaume Martínez (2004:E1), arraigada en el discurso de la renovación pedagógica pero en la que siempre se ha dado una distancia entre la idea teórica y las decisiones concretas y reales que se tomaban para llevarla a cabo. Una cultura, continúa diciendo, que es compleja y por tanto, no siempre es fácil plasmarla en la práctica cotidiana, de hecho, *"ha habido siempre una dificultad para entender desde cada seminario la importancia de abrir un espacio común de reflexión y de debate"*.

Así, uno de los obstáculos presentes en el cotidiano de la vida organizativa ha sido, afirma Albert Sansano (2003:E1), conseguir articular *"el trabajo que se realizaba en los seminarios y aquello que tenía que ser una línea de trabajo político-pedagógica del MRP. En eso siempre ha habido una dificultad"*. Aunque fue una preocupación constante del colectivo incidir en esta fragmentación, dice Conxa Delgado (2004:E2), el esfuerzo que se hizo para intercambiar aquello que se estaba haciendo en cada seminario no tuvo continuidad: *"Los seminarios trabajaban de manera autónoma. Hubo un par de años que hicimos un esfuerzo muy grande en que cada seminario contara lo que estaba haciendo. Porque éramos un movimiento y teníamos que saber lo que estaba haciendo cada uno. Pero creo que eso no lo hemos resuelto nunca"*, concluye esta maestra. El problema, señala Xavier Lluch (2004:E1), es que la estrategia de generar espacios y tiempos para contrastar con los otros la producción intelectual y material de los distintos seminarios, no pasó de ser un intento formal para atender una carencia que se percibía; es decir, no se consiguió ir más allá de lo que era presentar y relatar la actividad de cada seminario. Y en general, esta propuesta se vivía como un esfuerzo extra, una obligación más, que acarreaba más trabajo, más tiempo, más energía, pero que no cambiaba sustancialmente la actividad de cada seminario, ni la del MRP en su conjunto. O por el contrario, se percibía, que el planteamiento de buscar un esquema que permitiera que los esfuerzos de los distintos seminarios confluyeran en una propuesta común, iba a restar autonomía e iba a condicionar el trabajo interno de los seminarios. *"Cuando de alguna manera ha habido algunos intentos de que toda la escuela de verano, el debate y por tanto el debate en los seminarios tuviera un único contenido, recuerdo que algunos seminarios eran reacios a que se difuminara su trabajo"*, explica Albert Sansano (2003:E1).

Los relatos de las maestras y los maestros sitúan el nudo de esta dificultad a la hora de articular el trabajo colectivo y de apropiarse de la propuesta de hacer un proyecto

curricular común, en primer lugar, en las condiciones y los intereses cambiantes de las distintas singularidades. Considerando, como dice Conxa Delgado (2004:E2), que en el MRP, *"creíamos que éramos un movimiento [social] y teníamos un montón de responsabilidades"*, comienza a darse también un desequilibrio entre las exigencias de este ser y estar como movimiento social y los cambios que se van produciendo en las vidas de cada quien. Aparece el cansancio, dice Àngels Martínez (2003:E1): *"no podemos con todo. La comisión organizadora empezaba a ser un marrón. Un marrón quiere decir que era muy importante pero es que yo llevaba muchos años en la comisión organizadora, y ya no quería estar más porque quería hacer materiales. Al otro, le pasaba lo mismo y además estaba en Entrepobles y entonces tenía que hacer materiales de solidaridad. El otro estaba en el CEP, el otro estaba haciendo la tesis, el otro estaba en no sé qué"*. Era difícil llegar a todo. Además, la vida de los seminarios se resentía por estas mismas razones, como expone Xavier Lluch (2004:E1): *"La vida del seminario estuvo muy determinada por cuestiones estrictamente personales. Parece como una explicación de muy poca cosa, pero me la creo. Porque cuando ese seminario [Seminario de Educació Emancipatòria i Intercultural] tuvo más capacidad de producción, de hacer materiales..., fue cuando estábamos los cuatro con una asistencia regular<sup>173</sup>. Después Àngels tiene hijos y se desvincula, yo también me desvinculé porque me dediqué más a la enseñanza de gitanos y luego vinieron mis hijos. Jose y Anna, ya sabemos, por la enfermedad. Y ya está. Así fue todo"*. A pesar de que la trayectoria del seminario d'Educació Emancipatòria i Intercultural no termina en esta etapa, se va acusando hacia el final de la misma la debilidad del seminario. Como también, se van produciendo varias "bajas", en el propio contexto del MRP, por maternidad o por necesidad de cuidar a las personas mayores; o por las exigencias de las carreras profesionales. El ritmo de trabajo y las posibilidades de estar al frente de varios proyectos militantes, no es igual cuando se tienen 20 y 30 años, que cuando se tienen 40 años, afirma Xavier Lluch.

Otro nudo importante en relación a esta dificultad, se sitúa en las dificultades reales de supervivencia que tiene la organización. Así, dice Pilar Tormo (2003:E2): *"somos pocos, tenemos muy poca infraestructura y eso nos hace vivir una vida organizativa muy puñetera. Recuerdo unos años en que las discusiones eran el piso, el alquiler, la limpieza. Cuestiones de subsistencia a nivel económico"*. Lo que esta maestra quiere decir es que los problemas de subsistencia organizativa colapsan frecuentemente, y en un momento determinado con insistencia, el debate pedagógico y político propio de un movimiento de renovación pedagógica. Los problemas de subsistencia y la

---

<sup>173</sup> Xavier Lluch se está refiriendo además de a él a: Àngels Rodas, Anna Ros y José Anton



continua sensación de estar al borde de la crisis organizativa hace, sigue diciendo esta maestra, que "lo urgente desplaza lo necesario", y que propuestas como la de concretar un proyecto curricular de renovación pedagógica se perciban como un exceso (de trabajo, de obligación) más que como una necesidad (pedagógica y política).

Además, hay cuestiones de la vida organizativa que comienzan a generar tensiones y que tienen que ver muy claramente con la distribución de tareas y de funciones. *"En lo que se refiere a la división de tareas, había determinadas tareas que 'daban' más poder que otras. Por ejemplo, estar en contacto con el resto de la red; tener una posición clave en la federación o en la confederación era un espacio de poder muy importante. Mientras que otro tipo de tareas, también necesarias, no lo eran tanto. Por ejemplo, la comisión organizadora; y la comisión permanente estaría en un punto intermedio"*, explica Jose Antón (2004:E1). Aunque esta cuestión aparece en distintos relatos no se especifica claramente qué quiere decir "dar más poder": ¿tener más reconocimiento público? ¿tener más capacidad de decisión? ¿tener más visibilidad? Sin embargo, lo que sí se relaciona con esta cuestión en los relatos, son otros temas subyacentes como la cuestión de la militancia sindical y la percepción de un exceso de academicismo. En relación al primer tema, dice Jose Antón (2004:E1): *"el tema sindical fue importante sobre todo en los años 80, porque precisamente esos lugares de poder e información [funciones de representación del MRP en la Federación MRP del PV, Confederación...] no era lo mismo que los desempeñara una persona del STEpv que una de CCOO. Porque las identidades y las fidelidades son múltiples. Y el nivel de identificación de una persona con una organización o con otra también es desigual"*. Este maestro se está refiriendo a la doble militancia que la mayoría de las maestras y maestros tenían (y tienen), es decir, la militancia sindical y la militancia en el MRP. Y lo que señala Jose Antón, es que en el MRP había una presencia notoria de militantes del STEpv; en este sentido lo que pone de relieve es quizás, la desconfianza en la fidelidad a los intereses del MRP según fuera la procedencia sindical del o de la representante. Por otra parte, respecto al problema del exceso de academicismo, explica Fernando Roda (2004:E1): *"Creo, es una impresión, que algunos sospechaban que lo que se estaba produciendo era una preponderancia del ámbito académico. Especialmente de toda la gente de lo que aquí se dice el área de didáctica y organización escolar. Porque el profesorado universitario de esa área tiene un protagonismo muy grande en las escuelas de verano. Puede ser que no sólo hubiera conflicto en el sentido del que hablábamos antes [distribución de tareas y funciones], que también, si no que se añade a eso el miedo a decantarse, a que la escuela de verano se escorase hacia el ámbito académico"*.

En verdad la transición de esta etapa a la siguiente va a estar marcada por el peso de estas tensiones internas, que van a modular las prácticas de relación entre las distintas singularidades, así como entre los seminarios. Van a provocar encuentros y desencuentros que favorecen que la práctica organizativa interna tienda más a la diferenciación que a la integración. Por eso, la voluntad de hacer posible una cultura de la globalización que concretar un proyecto curricular de MRP va a ir encontrando obstáculos frecuentes.

Además, también va a ser más complicado vivir la distinción entre el componente afectivo y el componente político del vínculo social desarrollado por este colectivo. Porque no ganar en organización social, es decir, no crecer como movimiento recrea unas prácticas de relación propias, que van a ir cosificándose y tornándose opacas y de difícil comprensión para quien está fuera de ellas. Y ello, va a marcar también una clara diferenciación entre el espacio de la escuela de verano y el espacio del MRP. *"En el MRP la gente sabe que es muy importante quererse, pero ¿hemos aprendido a querernos?, creo que no", afirma Pilar Tormo (2003:E1), "no se ha despreciado nunca el componente del afecto y de la estima, pero igual está a medio trabajar. En la escuela de verano la gente está alegre porque se encuentra re-descubriéndose, le está dando dignidad a su oficio. No creo que sea una asignatura pendiente pero es una asignatura en proceso en el MRP. La gente nos queremos, pero ni suficiente, ni bien. No sabemos sacar punta a lo mejor que sabe hacer cada uno, ni que cada persona tenga presencia y reconocimiento".*

En definitiva, este momento de transición estará protagonizado por la voluntad de avanzar en la elaboración de un proyecto curricular de renovación pedagógica, y al mismo tiempo por la presencia, cada vez mayor, de conflictos en el desarrollo de la vida organizativa. Conflictos ligados a los problemas de una infraestructura deficiente y a las tensiones que provoca la desaceleración de la vida de muchos seminarios o la pérdida de fuerza de la organización permanente. Desaceleración que durante la siguiente etapa va a significar la desaparición de los mismos y por tanto, también una minorización importante del espacio organizado. Una etapa que se va a caracterizar más por las desvinculaciones que por las nuevas vinculaciones, que además, van a encontrarse con una forma de vida organizativa, a veces, difícil de situar o difícil de entender. Así, por ejemplo, explica M<sup>a</sup> Ángeles Lorente (2004:E1), que mientras la vinculación a la escuela de verano le resultó sencilla y la sintió como acogedora, *"la llegada al movimiento fue distinta. Siempre lo he comentado con la gente del movimiento. Fue mucho más difícil. La entrada en el movimiento es complicada*

*porque se hace difícil. No me integro sola, Pilar Hernández y yo vamos juntas siempre. Desde el primer momento la integración es de las dos. Llegué a mi primera reunión, que se hacía en el CEP de Godella, y durante toda la reunión, nadie me preguntó quién era. Nadie. Y acabó la reunión y tampoco nadie me preguntó quién era, cómo me llamaba, ni nada". O por ejemplo, el relato de Coral Montaner (2004:E1) al respecto de la práctica organizativa: "Cuando entré nunca había tiempo en una asamblea de hablar de lo que hacía el seminario, de cómo el trabajo de este seminario [Seminario de Secundaria] repercutía en los centros, o en el MRP. Nunca se hablaba de ello o muy de pasada. Creo que hay una desconexión muy grande entre los seminarios y que evidentemente no se analiza lo que repercuten los seminarios en el crecimiento del MRP".*

### III. DE LA ESCUELA AL MUNDO (1993-2000)

---

#### 3.1. Fortalecer el pensamiento y la práctica de la renovación pedagógica: escuela y profesorado

Se abre un período en las reformas educativas en el que, nos señala Jose M<sup>a</sup> Rozada (2002:38), se transita por dos voluntades políticas: *"la de un gobierno que se va y la de quien le viene a relevar. Que tales reformas resulten ser complementarias, nos pone sobre la pista de que también lo son dichas voluntades y las políticas concretas que de ellas se desprenden. No hay por qué extrañarse; las democracias como la nuestra tienden a un bipartidismo que permite la alternancia en lo político y la permanencia en lo económico"*. La aprobación de la LOGSE en 1990 zanjaba el periodo de experimentación abierto durante la primera legislatura del PSOE. La implantación y el desarrollo de esta ley marcará el proyecto educativo de la etapa socialista durante la década de los 90. Pero marca también el giro de la política educativa que va a desarrollar dicho gobierno.

Con ella irrumpe el reglamentismo, dice Jose M<sup>a</sup> Rozada (2002), a través del cual nos advierte Àngels Martínez (2006), se implanta un cambio de sentido en la concepción de la Reforma Educativa necesaria. Si el primer gobierno socialista afirmaba que las reformas no se podían hacer al margen del protagonismo del profesorado ni por decreto-ley, ahora la política es otra; la reforma se planifica y se organiza desde arriba. *"Se publicaron los decretos del currículum (1991), que fueron acompañados de las llamadas 'cajas rojas' (1992) en las que lo oficial y lo oficioso, lo prescriptivo y lo orientativo no siempre estuvieron delimitados por fronteras reconocibles; luego vendrían los reglamentos orgánicos de los distintos tipos de centros, las instrucciones, las normas y los plazos para elaborar los proyectos curriculares y los proyectos educativos"*, escribe Jose M<sup>a</sup> Rozada (2002:33). Por lo que a la ilusión y el compromiso democrático que alimentaron las iniciativas políticas de la primera legislatura socialista, le sigue en esta etapa, la voluntad de priorizar el pragmatismo político. Lo importante es la concreción. De manera que, señala Àngels Martínez (2006:82), *"la iniciativa del cambio va a ir pasando de los centros a la Administración, de las vanguardias pedagógicas que habían ganado un espacio en la década anterior, a los asesores externos de la Administración. Mientras los textos del gobierno siguen hablando de la responsabilidad del profesorado en el desarrollo de la reforma, van apareciendo decretos que hacen cada vez más innecesaria la toma de decisiones y el trabajo en equipo del profesorado"*.

Otro de los giros que se producen en la reforma educativa a partir de esta ley, según Jaume Carbonell (2005), se encuentra en la pregunta que pasa a ser preocupación central. Si durante la fase de experimentación de la reforma la preocupación central era responder a la pregunta "cómo enseñar", ahora ésta se desplaza del centro para poner en su lugar la pregunta "cómo aprender". Este desplazamiento del eje central sobre el que se edifica la reforma va a provocar, afirma el autor, que se prioricen los enfoques psico-pedagógicos por encima de las perspectivas socio-educativas. Es en este giro también, cuando los profesores dejan de ser protagonistas para ceder este lugar a los expertos en psicopedagogía.

Por su parte, Jose M<sup>a</sup> Rozada (2002) afirma que la opción ministerial de tomar como referente el constructivismo para el diseño y el desarrollo curricular, se relacionó con la potencialidad organizativa que esta perspectiva entrañaba<sup>174</sup>. Se necesitaba dice el autor, concreción e instrumentos operativos para que la reforma emprendida fuera presentada y reconocida como tal. El modelo constructivista aportaba los niveles de concreción y diversos aspectos de la didáctica general que facilitaban *organizar paso a paso un currículum*. Sin entrar la justificación disciplinar de las propuestas que se elaboraban ni en la reflexión y análisis de los problemas socio-políticos y culturales de las mismas, este modelo se centraba en cuestiones esencialmente de naturaleza psicopedagógica. Con la LOGSE concluye el autor, *"se mantuvo la doble red<sup>175</sup> y se adoptaron las formas curriculares y organizativas que garantizaban una ordenada presentación de lo formal, aunque esto, creo yo que no fue tanto una decisión de fondo como coyunturalmente determinada por la exigencia de darle forma a la reforma prometida"*. (p.30)

En el desarrollo de esta reforma educativa se apuesta por el centro escolar como elemento fundamental del universo de la innovación pedagógica; aparece el calendario para que cada centro defina y redacte su Proyecto Educativo de Centro (PEC), su Proyecto Curricular de Centro (PCC) y su Programa General de Área (PGA) porque son estos documentos los que van a reflejar el planteamiento pedagógico de

---

<sup>174</sup> Jose M<sup>a</sup> Rozada hace referencia al texto: *"Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori"*, presentado por César Coll en 1986 al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Es a partir de la revisión de los programas del ciclo superior de la EGB, en la que participa profesorado de distintas áreas junto a psicólogos y pedagogos, donde aparece la necesidad, dice Cesar Coll (1994:5), de dar coherencia a las propuestas. Este proceso abierto por el Departament de Ensenyament, evidencia la necesidad que aparece en el profesorado de las distintas áreas, de tener en común una estructura, una terminología y un modo de presentación, así como una cuestiones básica de carácter didáctico y psicopedagógico. Posteriormente, las propuestas realizadas en este texto van a ser asumidas por el MEC para desarrollar el Diseño Curricular Base.

<sup>175</sup> Con la doble (triple) red escolar se refiere a la coexistencia de escuelas públicas (estatales), escuelas concertadas (privadas sostenidas con fondos públicos) y escuelas privadas.

cada centro atendiendo a las necesidades y características contextuales propias. Pero para la realización de esta tarea de traducción y concreción del marco legal (DCB) en los programas educativos que debían desarrollar profesores y alumnos, no se produjeron, explica Àngels Martínez (2006:82), las modificaciones necesarias en la formación del profesorado ni en su jornada laboral. Por eso, afirma, *"era fácil prever que se reduciría a un trabajo burocrático de 'copia y pega' de los programas elaborados por las editoriales del libro de texto, que ya los facilitaban en soporte informático para que fuera más fácil la traducción"*. Según Jose M<sup>a</sup> Rozada (2002:37), la perversión en la elaboración de estos proyectos de centro es que no facilitaron ni la participación democrática del equipo docente ni la necesaria discusión político-pedagógica de los problemas educativos; potenciando en su lugar el aumento de las tareas técnico-administrativas y aquello que el autor denomina la "participación burocrática". Y afirma: *"el constructivismo (...) fue reducido a su versión cognitivista más inocua, esa que podría denominarse la de las ideas previas, quedando desposeído de su mayor potencialidad: la cultural, cuyo desarrollo habría llevado a un conocimiento mayor de la infancia y la juventud, así como a un crítica de las instituciones que las acogen cada vez peor"*.

Las pretensiones de democratizar la vida pedagógica en los centros escolares y de desarrollar el modelo de la enseñanza comprensiva en la educación secundaria acaba siendo una cuestión más formal que real. Frente a un planteamiento flexible de las normativas legislativas, promulgado por los MRPs para facilitar la aplicación de modelos diferenciados<sup>176</sup>, se constata en la práctica la rigidez de la Administración en la formalización y concreción del modelo de Diseño Curricular Base (DCB)<sup>177</sup>; así que el giro de sentido dado a la reforma educativa incluirá también una nueva manera de hablar sobre la educación y la escuela. Aparecen en el discurso educativo otras palabras clave como eficiencia, evaluación, organización. Acerca

---

<sup>176</sup> *"En la enseñanza secundaria culmina el proceso de marginación de los menos adaptados al modelo de cultura académica socialmente dominante. La única vía real para construir una enseñanza integradora y no selectiva es el desarrollo de un modelo curricular que permita la adaptación a la diversidad de intereses, capacidades y necesidades del conjunto del alumnado"*. (Conclusiones II Congreso. Gandía,1989)

<sup>177</sup> *"Vemos con preocupación como se están primando por falta de alternativas válidas, elementos que implican un retroceso hacia un mayor academicismo y disciplinabilidad. [ ]La implantación [de la LOGSE] no se ha hecho a partir del contexto y la autonomía de los centros. Se ha impuesto un discurso teórico a través de formulaciones como el PCC y PEC, no al servicio de la reflexión colectiva. Al contrario se ha confiado más en los supuestos expertos que en el profesorado. El agobio que esta situación provoca, ha determinado que los centros a veces adopten materiales curriculares de las editoriales de forma acrítica, cediendo la selección de contenidos a éstas"*. (Conclusiones III Congreso. Torremolinos,1996. Bloque II:2)

de este proceso de tecnocratización, escribe Jaume Martínez (2005:61)<sup>178</sup>: *Llegó el discurso monolítico de la Reforma y se instauró la PEDAGOGÍA. Así, en singular y en mayúscula. Y aquello del constructivismo, y el tercer nivel de concreción, y el deber hacer el pececé. Y el asesor. Y el experto. Y el inspector-compañero, y la formación en centros miércoles por la tarde. Era y es una, otra, cultura. Y es y era un, otro, mundo. Las pedagogías nacían en la escuela, e iban haciéndose grandes entre los pupitres de las escuelas. (...) [Pero] la PEDAGOGÍA con mayúsculas es única, fría y tecnocrática. No está por la aventura y las emociones. Hay un modelo que aplicar, y punto. Después, si no funciona, la culpa, claro, la tiene el maestro que no ha sabido leer el incomprensible lenguaje de quien le habla desde una, otra, cultura y desde uno, otro, mundo".*

Junto al incremento de los aspectos burocráticos y organizativos, hay que añadir la continuidad de la fragmentación curricular, una formación del profesorado basada en el modelo del experto externo y la pérdida de un contexto favorable para la experimentación y la renovación pedagógica en los centros que se va consolidando con el desarrollo de la LOGSE. Poco después, se aprueba la nueva ley educativa LOPEG<sup>179</sup>, con la que finaliza la legislatura socialista, y con la que se inician los nuevos discursos educativos que caracterizan las reformas de la década de los años 90. Los discursos de la calidad, de la descentralización, de la autonomía de los centros o de la evaluación. En su conjunto, afirman Ignacio Fernández de Castro y Julio Rogero (2001:78), *"la LOPEG confía en que la calidad de la enseñanza que la sociedad reclama se consiga a partir de medidas que por una parte, aumenten el control (inspección, evaluación, participación) y el liderazgo de los directores, y por otra parte potencien la autonomía e identificación individualizada de los centros y estimulan la presencia competitiva en el mercado educativo"*.

El centro escolar va a continuar siendo la pieza central del sistema educativo porque va a ser objeto de elección en la dinámica del mercado. *"Se parte de la hipótesis de que los centros que ofrezcan mejores servicios serán premiados por los usuarios-clientes y que los demás tendrán que adaptarse si no quieren desaparecer, como en un verdadero mercado. Las escuelas se convierten de ese modo en servicios-unidades de producción que tienen que competir por obtener su cuota de mercado, y los padres, en clientes-consumidores que eligen un producto. (...) Es la mercantilización de bienes culturales o la hegemonía de la sociedad reducida al*

---

<sup>178</sup> La primera edición de este texto fue publicada en abril de 2001 en la revista sindical *AlliOli*. Pero el extracto de este párrafo lo realizo del programa de la XXVI Escola d'Estiu del País Valencià –Gonçal Anaya-, julio-2001.

<sup>179</sup> Ley Orgánica para la Participación, Evaluación y Gestión de los centros educativos.

mercado", explica Jaume Carbonell (1996:23). Las decisiones políticas derivadas de ello van a incidir en el desmantelamiento de lo público<sup>180</sup> de la escuela pública. Los discursos sobre la participación, sobre la comunidad educativa, sobre la democratización de la enseñanza o la educación compensatoria que caracterizaron las reformas iniciadas en los años 80, han sido desplazados. Los enfoques y las políticas neoliberales propias de la esfera económica han calado en el discurso educativo, conformando todo un modelo social y cultural. *"Aspectos como rentabilidad, eficacia, aislamiento, individualismo, comienzan a ser habituales en los centros, mientras que fuera de ellos constatamos una progresiva atomización de la vida social a todos los niveles. La vida colectiva encuentra cada vez menos espacios donde organizarse y estructurarse"*. (Conclusiones III Congreso de MRPs. Torremolinos, 1996. Bloque I:1)

Ésta es, efectivamente, una etapa complicada para el pensamiento y la práctica de la renovación pedagógica. Marca un fuerte punto de inflexión en el que cada vez va a ser más visible la debilidad del ejemplo militante y en el que cada vez va a ser más difícil generar y articular las prácticas educativas renovadoras que quieren hacer la escuela pública, popular, y valenciana. El problema es, explica Jaume Martínez (2002:87), que *"si el Estado cultiva la teoría del desentendimiento, la desregulación o el contrato laboral privado sobre programas concretos, y desaparece, por tanto, la escuela pública como proyecto político, la práctica social de la renovación pedagógica pierde su sentido original –en la lógica del Estado, digo-. Así que los MRPs no existen. Se tornan invisibles en las políticas públicas"*.

### **3.1.1. Buscar los resquicios para hacer presente las alternativas renovadoras**

Una de las consecuencias del giro tecnocrático, primero, y neoliberal, después, de las reformas educativas de la década de los años 90 es que termina con el "imaginario pedagógico del entusiasmo", dice Francisco Jódar (1998:30). Toda praxis escolar, nos explica el autor, es mantenida por un imaginario pedagógico y éste se expresa en la práctica de lo existente. Es decir, *"los imaginarios pedagógicos hacen escolaridad en la medida en que, al dibujar horizontes de sentido y conjugar miedos y esperanzas colectivas, acercan lo imaginable y acotan el relato de la memoria y lo posible. (...) lo imaginario pertenece al proceso de constitución de la realidad social"*. Así, si en la década de los años 70, tal y como nos muestra la propia trayectoria del MRP, fue posible pensar, desear y luchar "por otra escuela", además de reivindicar el

---

<sup>180</sup> *"Cuatro condiciones o elementos concurren al menos en el problema del carácter público de los centros escolares: que la titularidad sea pública; que la gestión sea pública; que los criterios, la lógica que preside la actividad y los objetivos sean públicos; que la organización sea democrática"*. (Documento Base del III Congreso MRPs. Torremolinos, 1996:21-22)



protagonismo de la misma en la transformación social; en la década de los 90 el problema radica principalmente en la debilidad que padece el modelo de escuela pública y popular como modelo global y alternativo a "la escuela que tenemos". En aquel momento, explica Pilar Tormo (2003:E2), *"creímos que la escuela tenía que ser protagonista social, pero a la escuela como proyecto cívico, en nuestra democracia no se le ha dado ese espacio"*.

Además, una de las principales cuestiones de este periodo, a las que se enfrenta la práctica organizada de la renovación pedagógica y el compromiso social de la educación, explica Jaume Trilla (1996) y recoge con posterioridad Àngels Martínez (2006), es el desmantelamiento de las concepciones globales sobre la escuela; y con ello, la fragmentación de la idea de la escuela y el triunfo de lo que el autor llama *la pedagogía desmenuzada*<sup>181</sup>.

Tenemos así, por una parte, que la Administración Educativa promulga que el centro educativo es el eje fundamental y básico para desarrollar el principio de igualdad de oportunidades, para promover la innovación educativa y para la formación del profesorado. Por otra parte, la escuela, en tanto que proyecto cívico, ha dejado de ser referencia social y, como consecuencia, cada vez es más difícil responderse a la pregunta sobre qué escuela queremos para la sociedad que deseamos. Y además, lo que ocurre en la vida escolar es que *"la formación del profesorado sigue centrada exclusivamente en didácticas específicas y especializadas; la organización del centro sigue basada en las asignaturas que, sumadas, componen el Plan de Estudios, y su rigidez dificulta otras formas de coordinación del profesorado; impide la flexibilización, variación, y diversificación de las actividades de alumnos y de profesores, que favorecería la adaptación curricular a la diversidad de intereses y necesidades del alumnado; no hay horas en el centro para la reflexión colectiva del equipo de profesores sobre las características del alumnado de cada curso y, para la consecuente adaptación-coordinación de programaciones y planes de trabajo conjuntos"*, escribe Àngels Martínez (1991:47). En este contexto, las experiencias que intentan provocar cambios radicales en la organización de los centros, en la estructura de los programas educativos, en la formación del profesorado tienen una presencia marginal en el discurso pedagógico.

---

<sup>181</sup> *"La escuela montessoriana, la decrolyniana, la de Freinet o la Neill, tan distintas entre sí, se parecen en que no son sólo unas estrategias didácticas, una idea sobre el quehacer docente, una concepción del currículo, una manera de plantear la disciplina, la participación o la gestión administrativa del centro, unas tecnologías determinadas... Son esas cosas también, pero todas juntas"*. (Trilla, Jaume, 1996:19)

M<sup>a</sup> Ángeles Llorente es una de las maestras que se incorpora a la vida organizativa durante esta etapa. Viene de Cataluña y tiene su destino en una escuela de Bunyol. *"Tomo contacto con el MRP porque gente de aquí del centro iba a las escuelas de verano de Valencia. Cuando llegué aquí tenía la escuela, pero quería buscarme algún otro nivel de participación social, porque quería estar en algún otro ámbito de participación. Como necesitaba salir de lo que era el centro y salir de lo que era el pueblo, me decidí a entrar en contacto con el MRP"*, explica M<sup>a</sup> Ángeles Llorente (2004:E1). Se incorpora en un momento en que, como se viene explicando, el MRP pierde fuerza como ejemplo militante, es decir, comienza a tener una presencia marginal en el discurso pedagógico. Sin embargo, el MRP es para ella un lugar social en donde es visible todavía, y posible, *"el gusto por la participación, la actividad emancipadora, la protesta-propuesta, la rebeldía civil, la solidaridad y la lucha por la justicia"*, escribe esta maestra (2000:43). Por eso tiene claro, que también en este contexto socio-histórico, como en momentos anteriores, el MRP procuró no ir a remolque de las temáticas que se estaban abriendo desde la Administración, *"lo que se hace siempre es buscar los resquicios y dar alternativas al tema de la atención a la diversidad, el tema del currículum, el tema de la evaluación del profesorado, la organización de centros, y después todo lo que era el tema de la organización democrática. Estos son los debates políticos que recuerdo, debates que están centrados a otro nivel, no es hagamos una campaña contra eso o hagamos una campaña contra lo otro"*, explica (2004:E1).

Este buscar resquicios tiene que ver, como decíamos en apartados anteriores, con el deseo de la pedagogía crítica de hacer efectivo un diálogo crítico con las políticas educativas. De manera que durante este período, el MRP incidió en la voluntad de transformar el centro educativo en unidad de renovación pedagógica; de plantear principios pedagógicos para orientar un proyecto curricular propio de renovación pedagógica; y de incidir en una idea de democracia que fuera más allá de las fórmulas organizativas de participación formal. Y durante este período, la Escuela de Verano siguió siendo para el MRP el espacio privilegiado de proyección social de un modelo de formación de profesorado y un discurso pedagógico que escapaba a la perspectiva tecnocrática de fragmentación de los saberes pedagógicos. Un rasgo propio de la escuela de verano que Coral Montaner (2000:76), otra de las maestras que se vincula al MRP durante esta etapa, relata del siguiente modo: *"Transcurría la XVIII Escuela de Verano de Comarques Centrals. En la facultad de Pedagogía unas 250 personas de todos los niveles de enseñanza, discutían sobre "Quina cultura? Quina escola?" y trabajábamos en la configuración del modelo de escuela que se defendía... La "fórmula" me pareció potente y transgresora . Pero, sobre todo, me*

*enganchó el posicionamiento ideológico y la larga trayectoria histórica en defensa de una escuela que los MRPs querían pública, popular, valenciana y democrática. Estos adjetivos definían todo un proyecto social con el que me sentí completamente identificada. Y así, deslumbrada, me apunté a esta historia".* Así pues, la idea de buscar los resquicios no pretende referirse a aquello que queda o que "nos dejan", sino al espacio y la visibilidad social por lo que se lucha y se gana.

Buscar los resquicios en los que todavía es posible hacer presente una pedagogía del entusiasmo, es algo que activa el MRP como experiencia social, pero que también está presente en la búsqueda que hacen las maestras que van incorporándose a esta experiencia. *"En el MRP he encontrado actitudes personales admirables que me sirven de referente en muchas ocasiones. Destacaría, por ejemplo, la radicalidad y la perseverancia de las personas más históricas en el movimiento o la capacidad de muchos y muchas por mantener su grado de compromiso en un contexto adverso, actitudes que me sirven con frecuencia de antídoto contra los ataques de pereza o de desánimo",* escribe Coral Montaner (2000:77-78). O, como escribe también Irene Gómez (2000-115): *"[La Escuela de Verano] a mí me hace falta, es un lugar de encuentro, de pensamiento y de debate colectivo, de denuncia, de fiesta, de crecimiento personal..., es un espacio cargado de humanidad, de esa humanidad comprometida que hace el mundo más amable y que entiende que las revoluciones se hacen en el contexto más cercano, desde los espacios cotidiano y por supuesto desde el lugar de trabajo".* Irene Gómez se incorpora también durante esta etapa; y lo hace siendo todavía estudiante de Pedagogía. *"La conocí [se refiere a la Escuela de Verano] cuando era estudiante de pedagogía. No recuerdo bien si nos invitó a participar Fernando Roda o Jaume Martínez. Me convallé y fui con compañeras del ADR de la Facultad, entonces se hacía en el Aulario de Pedagogía.[...] La verdad es que reafirmaron mi intuición de que el mundo escolar podía ser un espacio vivo, creativo, útil, de felicidad y compromiso",* aclara esta maestra (2000:114).

### **3.1.2. El centro educativo como unidad de renovación pedagógica**

Problematizar la formación, explica Pilar Tormo (2003:E2), *"es poner en cuestión las referencias que están actuando de una manera determinada. Y estas referencias son un bagaje cultural sobre la manera de explicarte el mundo y, en concreto, el mundo de la escuela".* Durante esta etapa el MRP se plantea la necesidad de generar en los centros, y desde los centros, estrategias para el cambio educativo recuperando la discusión político-pedagógica de los problemas educativos y evitando reducir la elaboración de los documentos como el PEC o el PCC o la PGA a una simple cuestión burocrática de cumplimiento del marco legal. Lo que significa, para el MRP,

incidir en un modelo de formación del profesorado que no desvincule lo político, lo ideológico y lo pedagógico. Un modelo de formación presente en la escuela de verano y que van a intentar hacer visible, proyectarlo, en los materiales y el trabajo que producen los seminarios para hacerlo presente en las escuelas.

Durante el período de implantación de la LOGSE los MRPs aprovecharon los aspectos más progresistas de la misma para generar estrategias de acción que favoreciesen el avance del modelo de escuela pública y popular. En este sentido, el trabajo del seminario "Canviar el Centre" se relacionó con el estudio de propuestas teóricas y experiencias innovadoras sobre modelos de centros educativos coherentes con una idea de desarrollo curricular basada en la investigación y la renovación pedagógica. Es decir, modelos de organización de centros orientados hacia la transformación de la práctica pedagógica de maestros y maestras, del equipo educativo y del centro en su conjunto. A partir de la investigación sobre diferentes ámbitos del centro en los que se desvelan conflictos, se pretendía desarrollar prácticas docentes colectivas, alternativas y coherentes con el modelo de escuela popular. *"Dicho de otra manera, hemos trabajado sobre el desarrollo práctico del currículum en el centro desde una perspectiva cultural crítica y democrática; vamos a trabajar también sobre aquello que se llama currículum oculto, proponiendo prácticas renovadoras en los espacios donde, en el contexto actual, es factible la intervención, y con la intención de ir cambiando ese contexto, que hoy limita nuestro trabajo a una práctica docente alienada, aislada y limitada al aula".* (AAVV,1992:2)

Desde el seminario se considera que para trabajar el currículum oculto, es decir la práctica institucional<sup>182</sup> del centro educativo, es necesario aprender a *"trabajar el conflicto, explicitar la diferencia de intereses y de prácticas y la necesidad de definir estrategias de consenso para una práctica colectiva orientada democráticamente"* (AAVV,1992:2). El trabajo de este seminario parte en un primer momento de hacer una lectura crítica acerca del modo en que el modelo curricular impuesto por la Administración ordena la estructura y el funcionamiento de los centros, continua con el desarrollo de experiencias de renovación que trabajan desde los ámbitos de tutoría y evaluación<sup>183</sup>; y finalmente, se plantea la necesidad de *"diseñar materiales que puedan orientar al profesorado acerca de la dinamización de la asamblea de*

---

<sup>182</sup> La práctica institucional se define como *"los elementos frecuentemente ocultos pero que son decisivos en el currículum; elementos tales como evaluación, proceso de toma de decisiones, y la relación profesor-alumno. Todos ellos enseñan hábitos y actitudes tanto como lo hace la instrucción formal"*. (Ashenden, D., Blackburn, J., Hannan B., White D., 1988:15)

<sup>183</sup> Ver por ejemplo el texto de Martínez, Àngels (1991): "El conflicto de la tutoría. Modelo educativo y profesionalidad en la enseñanza secundaria" en *Investigación en la Escuela*, nº15, (45-59).

*clase; de presentar diferentes modelos y experiencias para conducir los debates en la sesión de evaluación con la participación crítica y comprometida del alumnado; de sugerir procesos de formación del profesorado a partir de la reflexión sobre la práctica que se puede producir en la evaluación". (AAVV,1992:2)*

Con los materiales sobre tutoría o evaluación realizados por el seminario se pretende fomentar, en los centros, procesos educativos basados en la cooperación y el éxito, y no en la competitividad y el fracaso. Se coloca la atención en la tutoría, "porque es el único espacio libre de actividad académica reglada e integrada en el horario lectivo, en el cual es más fácil introducir este conjunto de prácticas [...] Pero las estrategias educativas que proponemos habrían de fomentar la implicación de ámbitos más amplios del centro y del profesorado, de manera que las prácticas democráticas no se queden formalmente relegadas a un espacio y una hora, sino que trasciendan las clases y el funcionamiento general del centro". (AAVV,1992:2)

Se trataría, pues, de intentar incidir en el conjunto de prácticas que se desarrollan en el centro educativo a partir de los materiales propuestos. Y ello quiere decir posibilitar la reflexión, el debate y la toma de decisiones integrada sobre este conjunto de prácticas que pasa por: "la enseñanza de cada asignatura, la gestión del centro, el tipo de dirección pedagógica, el funcionamiento administrativo y económico, las normas de convivencia, el reglamento de derechos y deberes, el tipo de disciplina exigida y aplicada, las relaciones profesorado-alumnado, las relaciones entre el profesorado de diferentes sexos, de diferentes sueldos, de diferentes titulaciones, de diferentes ideas pedagógicas, las relaciones entre el alumnado de diferentes niveles, de diferentes sexos, las actividades extraescolares, la utilización de los espacios, y muy especialmente, la evaluación" (AAVV,1992:5). Es necesario, se afirma desde el seminario, explicitar el conflicto y trabajar sobre el consenso en aquellos espacios de coordinación de profesorado que ya funcionan en los centros o proponer otros si éstos no sirven o son insuficientes. "Negar el conflicto en la escuela y reducir de nuevo el problema de la organización a un problema técnico, de organización de espacios, tiempos, economía, funciones unipersonales, etc... es una falacia cuando no la ocultación de la función burocrática de las instituciones. La ausencia de conflicto es un principio institucional de funcionamiento de las organizaciones burocráticas, pero la realidad de las organizaciones escolares es una realidad conflictiva" (AAVV,1991:3). Así pues, para pensar el centro educativo como unidad de renovación pedagógica es necesario desarrollar la idea de la escuela como un campo de experimentación y aprendizaje de la democracia real.

Este grupo de trabajo comienza a funcionar a finales de la década de los 80, pero la proyección pública de su trabajo se desarrolla en los primeros años de la siguiente década. En la XV Escuela de Verano (1990) se enuncia y desarrolla la idea del centro como unidad de renovación pedagógica y durante los siguientes años se realizan en colaboración con el CEP de Burjassot, Jornadas en Burjassot (1991) y Benidorm (1992). Las aportaciones de este seminario van a ser especialmente relevantes y significativas en esta primera mitad de la década de los 90 porque como explica Coral Montaner (2004:E1), *"el grupo de secundaria<sup>184</sup> trabajaba sobre cuestiones de la LOGSE, del desarrollo de la LOGSE. Se organizaban jornadas de secundaria alrededor de grupos de trabajo sobre tutoría, conflictos, evaluación [...] Se problematizaban cosas como la coordinación del profesorado, las reuniones de nivel o las reuniones de ciclo en los institutos. Entonces, se hacía en muy pocos institutos, era un concepto nuevo, casi revolucionario, hacer aquello que llamábamos coordinación horizontal. (...) Otras problematizaciones tenían que ver con la dirección de los centros y la coordinación de secundaria. Eran temas estrella. Y también el tema de las tutorías tenía mucha importancia en secundaria porque tampoco se hacían. Normalmente en los centros tradicionales no se hacía tutoría"*. La incorporación de la hora de tutoría al horario escolar del profesorado y del alumnado era reciente. Fue durante el curso 1989-90, cuando llega a los centros de EEMM una circular de la Administración en la que se propone que una de las horas del profesor-tutor se dedique a la tutoría. La circular provoca en el profesorado resistencias y rechazo, explica Àngels Martínez (1991:46), porque se entiende como un aumento de tareas a su responsabilidad profesional. *"Desde mi punto de vista la tutoría ha evidenciado la creciente demanda a los profesores de secundaria (fundamentalmente los del ciclo 14-16) de un tipo de tareas que la concepción tradicional del profesor de EEMM no contemplaba"*.

En este sentido, las aportaciones realizadas por este seminario eran, en este momento de desarrollo pleno de la LOGSE, especialmente importantes para el profesorado de secundaria más atrevido y también más nuevo. *"Aprendí mucho, y mi trabajo en el MRP revirtió en mi instituto de una manera bastante contundente. Me atreví a introducir muchas cosas en el instituto, a argumentarlas, a pelearlas y a coordinarlas. Soy plenamente consciente que si no hubiera estado en el MRP, no me hubiera atrevido a coger ese toro por los cuernos. Mi instituto fue uno de los primeros centros que hacía plan de acción tutorial y que implicó a muchos tutores, que intentó hacer un equipo directivo ampliado en el que se incluían a los coordinadores de*

---

<sup>184</sup> El grupo de secundaria al que se refiere Coral Montaner está vinculado al Seminario de Canviar el Centre. Un seminario compuesto en su mayoría por maestras y maestros de Secundaria, y que acaba reconociéndose como seminario de secundaria.

secundaria, el coordinador de tutores, y el departamento de orientación. Creo que algunas de las innovaciones que se hicieron en mi centro, se pudieron impulsar gracias al bagaje que me daba el MRP en estas cuestiones" , explica Coral Montaner (2004:E1).

El deseo de incidir en la organización de los centros escolares no se reducía sólo a las estrategias apuntadas y orientadas principalmente a las enseñanzas medias. Josefa Pardo<sup>185</sup> (2004:E1), profesora de primaria afirma: *"las escuelas de verano me han servido para darme confianza en lo que hago. Cuando hicimos los grupos flexibles en la escuela, es decir, juntar a niños del primer ciclo y del segundo para hacer clase o hacer talleres, no se entendía mucho y no siempre parecía bien. Ahí es donde me ha servido la escuela de verano, para darme confianza y seguridad en las cosas que hacía"*.

### **3.1.3. El proyecto "Claves para la comprensión y la transformación de la vida social"**

Uno de los grandes problemas que se vive respecto de la formación del profesorado, señala Àngels Martínez (2003:E1), es *"el abismo que se abre entre la teoría crítica del currículum y la práctica concreta"*. Una de las principales preocupaciones del MRP ha sido intentar abrir espacios de teorización intermedios; construir puentes entre la teoría crítica y la práctica concreta de los maestros y maestras, y puentes entre las exigencias de la Administración y el trabajo reflexivo del profesorado.

Con la implantación de la LOGSE aquella idea primera de la reforma en la que se afirmaba que ésta no se podía realizar ni a golpe de decreto ni desde las propuestas cerradas de los libros de textos, se desvaneció. Desde la Administración Educativa se abren convocatorias de ayudas económicas para elaborar proyectos que mostrasen maneras de desarrollar el currículum oficial de las distintas asignaturas, así como los materiales didácticos que los acompañarían. De manera que dentro y fuera del País Valenciano, desde las asesorías de los CEPs o desde diversos grupos de innovación se elaboran proyectos curriculares que ejemplifican el desarrollo de las distintas áreas de conocimiento según el nuevo marco legal y que se orientaban desde el criterio de selección y organización de los contenidos escolares para cada asignatura, en cada curso o etapa, escribe Àngels Martínez (2006). La idea de Proyecto Curricular que se

---

<sup>185</sup> Sobre la trayectoria de su vínculo con las escuelas de verano y el MRP, Josefa Pardo (2004:E1) explica: *"Participo en el año 81 en la escuela de verano, el año anterior había hecho una en Barcelona. Unos años después coincido con Pilar Tormo en el colegio Orba y es cuando de alguna manera conozco mejor el MRP. A partir del año 84 acudo de manera intermitente a las escuelas de verano porque tuve niños, hasta el año 99 que me implico en la vida del MRP"*.

planteaba en la fase experimental de la Reforma y que parecía ofrecer una buena oportunidad para romper con el modelo curricular centralizado, abrir la posibilidad a las propuestas alternativas que pretendían salir de la homogeneización que imponían los libros de textos y, buscar una organización curricular basada en la globalidad como criterio renovador y de calidad de la enseñanza, se dificulta. El discurso institucional sobre la importancia de los materiales curriculares para ejemplificar el desplegamiento del marco curricular de la LOGSE, continua instalada, apunta Jaume Martínez (1995:10), en la lógica de la separación. Por lo que, *"nada hace pensar que el discurso sobre los materiales descontextualizado de los problemas específicos del desarrollo del currículum, el marco organizativo de los centros, y las particularidades y determinaciones prácticas de los profesores y profesoras en las aulas, pueda resolver el problema de la mejora de la calidad de enseñanza"*.

En el programa de la XVIII Escuela de Verano (julio-1993), podemos leer: *"políticos, administradores y académicos con la idea de los 'proyectos curriculares de centro' han desencadenado en el último curso toda una ofensiva trivializadora, simplificadora y alienadora de lo que ha de ser el trabajo de investigación del profesorado en los centros. El resultado es que se intensifican las demandas técnicas, administrativas y burocráticas de nuestro trabajo, al tiempo que se aleja la posibilidad de una reflexión cooperativa y comprometida socialmente de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza. Una vez más, las recetas, las prescripciones a un término prefijado, y la voz mitificada de los expertos, sustituyen a la practica reflexiva y crítica, a la investigación que quiere ir a la raíz de los problemas, al conocimiento que nace de los intentos emancipadores y la autonomía responsable"* (AAVV,1993:21)

Los seminarios del MRP, sin embargo, siguen acompañando este primer momento de implantación de la ley, haciendo materiales curriculares que intentan abrir espacios de reflexión entre el profesorado y con el alumnado sobre otro modo de trabajar con el saber y la reconstrucción de la cultura en el aula, sobre la evaluación, la tutoría, la atención a la diversidad, ... Son materiales<sup>186</sup>, escribe Àngels Martínez (2006:138), *"que querían ejemplificar de forma práctica una manera de pensar la función social de la cultura y el saber escolar en ese momento social; evidencian los criterios de selección cultural aplicados, y muestran procedimientos para llevar esa selección al aula y extraer nuevas ideas de evaluación de la experiencia adaptada a las necesidades del alumnado y el profesorado"*. Pero en un momento en que los centros educativos están colapsados con la realización del PEC, el PCC y la PGA, esta práctica se sabe

---

<sup>186</sup> Se puede consultar de nuevo los materiales publicados por el MRP en la p.86 de este mismo texto.



insuficiente para hacer presente la práctica discursiva de la renovación pedagógica que concibe el proyecto curricular como una propuesta teórico - práctica para la investigación y desarrollo del currículum<sup>187</sup>. Así que frente al modelo centralizado, burocrático y tecnológico del currículo desarrollado por la Administración, el MRP *"quiere intervenir sobre esa realidad aportando elementos ejemplificadores de una, otra, manera teórico-práctica de entender la reconstrucción cultural en la escuela"*. (AAVV,1993:21)

Se presenta desde el seminario Projectes Curriculars al MRP la propuesta de hacer un Proyecto Curricular de Renovación Pedagógica; el intento de concretar un proyecto cultural colectivo que partiendo de las diversas producciones que se están realizando en los distintos seminarios identifique la propuesta cultural necesaria para desarrollar el modelo de escuela pública, popular y valenciana. Se trataba, explica Jaume Martínez (2004:E1), de *"buscar un esquema de red que permitiera que los esfuerzos de los distintos seminarios contribuyeran a una propuesta común que después tuviera una traducción escolar"*. En la presentación que se realiza de dicha propuesta en la XVIII Escuela de Verano (1993), se presenta vinculada a las conclusiones e inquietudes manifestadas en la anterior escuela de verano (1992), en la que se hizo referencia a la voluntad de dar un salto cualitativo para pasar de las *"unidades didácticas y las experiencias aisladas a la elaboración de un proyecto curricular entendido como un amplio –pero tranquilo– programa de investigación que recoja la larga tradición de la renovación pedagógica para definir y enfrentarse a problemas como: a) la selección cultural; b) la traducción curricular de esa selección cultural; c) los principios y estrategias de procedimiento; d) las implicaciones organizativas en los centros; e) la creación de recursos, herramientas y materiales para la enseñanza; f) el desarrollo paralelo de un programa de evaluación que nos sea útil para cuestiones decisiones tomadas y avanzar en nuestro conocimiento profesional"*. (AAVV,1993:21)

El principal obstáculo con el que se encuentra esta propuesta, tal y como se enuncia en el apartado último de la etapa anterior, es que finalmente no es acogida por el colectivo. Los distintos seminarios no la hacen suya, no la asumen como propia. Entre el deseo de abrir espacios colectivos para la proyección y discusión del trabajo que venían realizando cada seminario, y el acoger y avanzar en esta propuesta se dieron

---

<sup>187</sup> *"Desde una perspectiva de renovación pedagógica el proyecto debe convertirse en una herramienta de transformación del trabajo docente y de las relaciones sociales en el centro, aludiendo con ello a dos aspectos en estrecha interrelación: la ideología pedagógica de compromiso con un modelo de escuela liberador, y la táctica que traduce tal ideología en términos de propuestas prácticas de acción en las aulas y las escuelas"*. (Martínez, Jaume,1995:56)

interpretaciones diferentes, se dio y se marcó una distancia. Ante la necesidad, dice Àngels Martínez (2003:E1), *"de dar una respuesta como MRP que legitimara nuestra función social como MRP, no como seminario, propusimos la idea del puzzle, una manera de ver si podíamos elaborar unos materiales colectivos, una cosa de todo el MRP, de todos los seminarios. Hubo propuestas, hubo debates, pero no logramos ver cómo se podía integrar. No supimos hacerlo o no llegamos a acertar"*. Todo y que los relatos de las maestras y los maestros que protagonizaron este momento, coinciden en señalar el conflicto y la brecha que abrió esta idea del "puzzle" es difícil entender qué se vivió y qué sucedió en cada quien realmente. La cuestión se enuncia y al mismo tiempo se sobrepasa. Se coincide también en que es necesaria una lectura en términos organizativos más que ideológicos. En este sentido, explica Xavi Lluch (2004: E1), *"organizativamente creo que no nos hemos pensado lo suficiente. Es todo muy complicado porque en un grupo de personas tan reducido, tan pequeño, creo que los elementos personales influyen mucho y a veces no es sencillo hacer ningún análisis teórico para situar los problemas; porque después hay factores que son estrictamente personales y que te desmontan la paraeta"*.

Esta imagen de un grupo reducido y de un espacio minoritario, es descrita por Coral Montaner (2004:E1) cuando relata su entrada al MRP tras participar en la XVIII Escuela de Verano<sup>188</sup> (1993); *"fui a la primera asamblea de septiembre y esperaba encontrar, no sé, 50 personas. Me encontré a 15 personas y me quedé muy despagada, porque me imaginaba un salón lleno de gente como ocurría en las asambleas que hacíamos de estudiantes. Me sorprendió que fueran tan pocas personas"*.

La crisis de asistencia y de vinculación de nuevas personas se vivía en la organización permanente del MRP (la asamblea, decía Coral Montaner), y en las convocatorias de las Escuelas de Verano. Durante la década de los 90, las primeras semanas de julio ya no se relacionan con tanta facilidad con la convocatoria de la Escuela de Verano. Cada vez más este periodo se va colapsando con la oferta de formación de la Conselleria, con la convocatoria de oposiciones, con la formación ofertada por los sindicatos. Y es que, dice Àngels Martínez (2003:E1), *"el MRP vive ya el dilema de si somos 4 o somos 40. El problema era que si para tener mucha gente tendríamos que hacer unas actividades más acordes con la manera de pensar de la mayoría del*

---

<sup>188</sup> El impacto que resalta Coral Montaner puede entenderse mejor al recuperar también, su primera impresión e inmersión en la XVIII Escuela de Verano: *"fui un poco por curiosidad, y me encontré una movida increíble que me impactó mucho. Recuerdo la entrada en el salón de actos, estaba lleno, lleno. Habrían 300 personas. En la mesa estaban Pilar Tormo y Anna Ros.(...). Estaba acostumbrada a movidas muy asépticas, muy académicas. Desde un primer momento noté que era algo diferente, que había en juego una pasión, una manera de entender la enseñanza, la profesión de enseñar, con entusiasmo, con ganas, con pasión"*. (2004:E1)

profesorado, entonces, ¿para qué las hacemos? En el seminario lo que nos planteábamos hacer eran unas actividades de formación de profesorado que fueran de MRP, porque se trabajaba con las claves conceptuales pero trabajándolas desde ámbitos de experiencias concretos". La realidad es que cuando se pone tanto esfuerzo y el nivel de exigencia es alto, cuando se va teniendo la sensación de que no se llega a todo y que todo "nos comienza a desbordar, el tiempo, el trabajo", la vida organizativa del MRP también se resiente. En este sentido, explica Fernando Roda (2004:E1): *"Había conflictos ligados a lo que era la vida, a cómo se vivía dentro del MRP. Estaba todo muy ligado a cómo se vivía la situación de la escuela de verano, no cómo se vivía lo que tocaba que fuera el proyecto si es que había alguno común del MRP. Creo que más allá de las coincidencias en el discurso de la escuela pública, popular y valenciana, las cosas estaban más ligadas al papel que desarrollaba cada persona, o grupo, o subgrupo"*.

Quizás para pensar esta situación, explica Jaume Martínez (2004:E1), hay que tener en cuenta que no es coincidente la evolución del pensamiento y la evolución de la capacidad organizativa. La trayectoria del MRP va mostrando que el pensamiento se va haciendo más profundo pero el espacio de organización permanente del MRP va siendo cada vez más pequeño. A esta cuestión hace referencia también Conxa Delgado (2003:E1): *"Creo que el paso de los años ha disminuido la cantidad de gente, pero no la calidad del discurso. La calidad del discurso se ha enriquecido y eso para mí es importante"*.

Aunque el proyecto "Claves para la comprensión y transformación de la vida social" no consiguió desarrollarse como el proyecto curricular de renovación pedagógica, tal y como fue presentado en la XVIII Escuela de Verano (1993) y en la asamblea del MRP, es decir, como un proyecto de investigación colectivo, el contenido de la propuesta desde la definición del problema hasta la delimitación del marco referencial en el que se identifica el pensamiento de la renovación pedagógica, sí se han reconocido como parte significativa del bagaje cultural y de la evolución del pensamiento del MRP<sup>189</sup>. La identificación y explicitación pública de: a) los **ejes ideológico-culturales** (ecología, feminismo, interculturalismo y profundización democrática) que actúan como marco referencial del pensamiento de renovación pedagógica; b) la idea de **claves conceptuales** como identificación de meta-

---

<sup>189</sup> Para profundizar sobre el sentido y el contenido político-pedagógico de este proyecto puede consultarse la propuesta presentada en el aula-debate de la XVIII Escola d'Estiu de País Valencià – Comarques Centrals (julio-1993); y el texto de Martínez, Jaume (1998): "El proyecto Claves para la comprensión y la transformación de la vida social" en Martínez, Jaume: *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Ed. Miño y Dávila. Madrid. Cap. 9 (225:237).

conceptos a partir de los cuales se organiza el discurso propio sobre la realidad social; c) la idea de nombrar **ámbitos de experiencia** como contextos de referencia concretos, o como campos de la vida cotidiana susceptibles de ser investigados en la escuela para producir conocimiento crítico de la vida social...; marcan un nuevo modo de hablar que se reconoce como una evolución propia del pensamiento colectivo.

¿Cómo se aprecia en los relatos de las maestras/os esta cuestión de apropiación y reconocimiento sobre la maduración del pensamiento colectivo? El modo más visible es cuando se hace referencia a cómo es visto desde fuera el MRP o cómo se percibe en relación con lo otro y consigo mismo. Así por ejemplo, afirma Jose Antón (2004:E2), que *"el MRP desempeñaba, desempeña, un cierto papel de referencia respecto a las posiciones más de vanguardia dentro de una pedagogía crítica, de una visión crítica de la educación en el contexto del País Valenciano. En comarques centrals creo que ha habido un esfuerzo de reflexión, de lectura, de estar conectados con el pensamiento crítico del resto del mundo"*. Con la misma contundencia otra maestra, Inma Coscollà (2001:GT1), reflexiona sobre el paso del tiempo, el hacerse mayor; el tiempo que transcurre, que es el tiempo en que maduramos, y afirma: *"Hace 20 años el movimiento era joven, y nosotros también, éramos iguales, justificando siempre el fundamento a partir de la repetición del fundamento: el eslogan. (...) La evolución del movimiento pasa por una elaboración colectiva del pensamiento, y eso quiere decir ir haciendo más complejo el pensamiento, buscar todos los matices y cómo hacerlo. (...) La evolución se realiza desde la coherencia y desde el ir rascando en los fundamentos del movimiento; la defensa de una escuela, pública, popular y valenciana"*.

### **3.1.4. El proyecto de investigación "La salud democrática en la escuela"**

La idea de la autonomía y de la participación y de la calidad en la enseñanza se van sucediendo en el nuevo discurso institucional, pero el análisis de la vida de los centros educativos<sup>190</sup> muestra que las nuevas propuestas de organización escolar que está planteando la Administración Educativa se reducen, una vez más, a una serie de medidas burocráticas y tecnicistas que no favorecen una organización flexible que responda a las necesidades del centro, no potencia la coordinación horizontal del profesorado y desplaza como núcleo central al equipo docente para colocar en su lugar la figura del director/a. *"Se impone la vuelta a la estructura jerárquica en la organización escolar"*, afirma Jose M<sup>a</sup> Rozada (2002:48).

---

<sup>190</sup> Me refiero al análisis que se hace en los grupos de trabajo de la Escuela de Verano, en los seminarios, las jornadas... que organizan los MRPs.

En este contexto general, la XIX Escuela de Verano (1994), se plantea la necesidad de analizar y reflexionar acerca del modo en que se vive la democracia en la escuela. Así, en el texto de presentación de la misma leemos: *"En la escuela hay hegemonía, control, burocratización. En la escuela hay división social del trabajo. En la escuela hay segregación. La gramática de la escuela es un encadenamiento de significados que excluye o amordaza todo aquello que no es convencional al poder institucional, cultural y político. La gramática de la escuela es un discurso de poder. Para vivir la democracia en la escuela es necesario enfrentarse a las reglas del discurso, es necesario deconstruir ese encadenamiento de significados que nos hace vivir la ilusión de que la democracia ya existe, de que la democracia es el discurso de poder"* (AAVV,1994:7). Se retoma como documento e instrumento de trabajo el texto de *Cent mesures per millorar l'escola pública*<sup>191</sup> que la Federación de MRPs del País Valenciano ha puesto en circulación desde 1992 para avanzar en una Plataforma en defensa de la Escuela Pública. En las aulas-debate se hace una revisión sobre el estado de la cuestión de las reformas curriculares dentro del mundo capitalista, las formas de control de la política educativa española, la profundización de procesos democráticos en las escuelas y en la práctica concreta en el aula. El MRP, dice Jaume Martínez (2204:E1), retoma el tema de lo público y de la democracia.

En el seminario Projectes Curriculars se continua trabajando con la idea de las claves conceptuales o los meta-conceptos que activan, explica Àngels Martínez (2003:E1), otro modo de hablar de la tutoría, la disciplina o la evaluación porque incorporan en el discurso el elemento ideológico, político, de deseo. Es decir, para la renovación pedagógica es una incoherencia plantear el problema de la democracia o de la coeducación en el centro al margen del problema de la selección de contenidos o de la evaluación. Tener en cuenta las claves conceptuales nos ayuda a observar las implicaciones ideológicas que se dan tanto en la formulación de los problemas como en la solución que se plantea. Para este seminario es importante en este momento, ejemplificar esta cuestión, poner a circular la idea de las claves conceptuales con ejemplos para trabajar en el aula. Cerrar la unidad didáctica de "Vivir la noche" y ampliar el proyecto al escenario del centro. *"Tenemos básicamente que avanzar en la fundamentación del proyecto y acabar las unidades didácticas comenzadas (y elaborar otras, por ejemplo la de "Vivir la democracia en la Escuela", que puede tener mayor interés para aplicarla en nuestros centros en este momento de reforma educativa). Acordamos acabar durante este trimestre la unidad "La Noche" al*

---

<sup>191</sup> El texto que se pone en circulación es una cuarta versión del documento inicial presentado por la Federación de MRPs de Cataluña.

*mismo tiempo que esta tarea nos permite avanzar en la consolidación de las bases del proyecto (selección cultural, principios de procedimiento...). Y si es posible se podría comenzar a desarrollar –paralelamente- la unidad “Vivir la democracia en la escuela”. Trabajaremos los dos ámbitos de una forma dialéctica. Generando las bases del Proyecto a partir de los problemas de la práctica y enriqueciendo el trabajo práctico a partir del debate teórico”. (Acta S. Projecte Curricular, septiembre-1993)*

Es en la XIX Escuela de Verano (1994) donde el seminario propone, al grupo de trabajo que dinamiza, la propuesta de abrir un proceso de investigación en el que partiendo de la identificación de diferentes escenarios de la vida cotidiana en la escuela, atreverse a interrogar los procesos de democratización de la vida escolar. *“Vivir la democracia en la escuela no debería quedar reducido a una de esas unidades didácticas aisladas del currículum formal, donde introducimos de manera puntual cuestiones y aspectos de la vida social no contemplados en los temarios y libros de texto [...] Vivir la democracia en la escuela tampoco debería quedar reducido a propuestas organizativas sobre esquemas de participación más o menos formales. [...] Vivir la democracia en la escuela, -volvemos a insistir- debería de partir de un proceso compartido de análisis crítico de la escuela actual en tanto que proyecto anti-democrático, para construir herramientas concretas de trabajo para desarrollar estrategias globales de intervención educativa democrática”,* escribe Jaume Martínez (1994:28).

El planteamiento del seminario es intentar ejemplificar una *“propuesta formativa de renovación pedagógica; una propuesta que incluye hacer materiales para trabajar con el profesorado la radicalización de la democracia en la escuela. Era de nuevo dar un salto más”,* dice Àngels Martínez (2003:E1). La idea que expone Àngels de dar un salto más, de avanzar, se relaciona con la necesidad sentida de atravesar una de las dificultades que aparecía y se vivía con intensidad en relación a la organización del trabajo en el seminario; la dificultad de cómo vincular el trabajo que se realiza en el seminario con el trabajo y la realidad presente en los centros educativos. Si bien es cierto que hay una valoración común acerca de que el trabajo que se realiza en el seminario favorece (influye en) la mejora en la práctica pedagógica de cada quien, para algunos/as componentes del grupo, *“hay una clara sensación de insatisfacción. Después de años de trabajo de seminarios en el MRP, no hemos encontrado todavía el modelo idóneo de funcionamiento. Tendríamos que tener una plasmación en las manos del trabajo anual del seminario (por ejemplo sobre la carpeta de “La Noche”)”* (Acta S. Projecte Curricular, junio-1994). La insatisfacción incluye una parte

de cansancio y de dispersión de actividades. Atender la estructura organizativa del MRP: la comisión permanente, la coordinación de seminarios, el trabajo del seminario, la coordinación del seminario, la escuela de verano, la representación en Federación de MRPs del País Valenciano, en la Confederación de MRPs del Estado. Era difícil llegar a todo, era difícil también profundizar en el trabajo del seminario y al mismo tiempo integrar gente nueva en él. *"Para alguien (que se incorpora recientemente al Seminario) la experiencia de este año ha tenido un gran valor como formación personal, pero no ha influido en el trabajo que desarrolla en el centro. También se ha vivido, a veces, como una discusión confusa. Puede haber –sobre todo al principio– una diferencia en el lenguaje, en el discurso, entre las personas que entran recientemente y personas que llevan tiempo en el seminario y en el MRP"*. (Acta S. Projecte Curricular, junio-1994)

Se produce un "impás", se vive un momento confuso en el que conviven diferentes ritmos de apropiación y profundización del pensamiento, deseos e intereses dispares. Por otra parte, no es algo que afecte sólo a este seminario, afecta a la vida del MRP en general. *"Llega un momento en que todo se va reduciendo menos el orden del día. Un orden del día larguísimo en el que sólo llegas hasta el tercer punto. Y lo otro es sálvese quien pueda. Creo que es un desperdicio de recursos total"*, explica Conxa Delgado (2004: E2). En este contexto general del MRP, y en el contexto particular del seminario, que continúa viendo la necesidad de ejemplificar un proyecto curricular y una práctica de formación desde la renovación pedagógica, se decidió presentarse a la convocatoria abierta por el CIDE<sup>192</sup> en 1994 sobre proyectos de investigación y desarrollo curricular. *"Entonces vino la convocatoria del CIDE, que creo que nos salvó la vida; porque al aceptarla nos comprometió. Fue cuando comenzamos a aparecer como seminario de "Democracia y escuela", dice Àngels Martínez (2003:E1)*. En aquel momento se vivía el problema de cómo crear el puente entre el pensamiento y la práctica del MRP, y la realidad de los centros escolares. Cómo lograr incidir y llevar el trabajo que se producía en el seminario más allá de lo que cada quien podía hacer en su centro. Acceder a la convocatoria del CIDE permitió abrir el proceso necesario de investigación que significaba también un proceso paralelo de formación del grupo; y cuya finalidad era crear unos materiales curriculares para el profesorado, unas herramientas de trabajo para intervenir en la vida del aula y del centro desde la radicalización de la democracia. El proyecto, dice Pilar Tormo (2003:E2), *"pretende buscar fórmulas de discusión de los problemas que nos vinculen a esa necesidad de hacer una cosa y la otra"*.

---

<sup>192</sup> CIDE: centro de investigación y documentación educativa.

El dinero recibido hizo posible que una de las maestras del grupo, Àngels Martínez, pidiera un permiso de dos meses sin sueldo. Que una de las personas del grupo se dedicase en exclusividad a impulsar y coordinar el trabajo del proyecto, favoreció que el poder salir de esa vivencia de seguir un ritmo muy lento, y de la vivencia de no conseguir concretar una propuesta, un material. El tiempo de dedicación de Àngels Martínez permitió, *"que llegara todas las semanas al seminario con trabajo, de manera que las reuniones tenían mucha vitalidad, porque estaba asegurado que teníamos algo sobre lo que discutir"* (2003: E1). Pero al mismo tiempo, el ritmo que marcaba el seminario era más difícil de llevar, porque el resto de grupo continuaba dando sus clases, implicándose en la vida de sus centros; tenían otras responsabilidades dentro y fuera del Seminario, así como, dentro y fuera del MRP. Suele ocurrir, dice M<sup>a</sup> Ángeles Llorente, que *"las aspiraciones que tenemos no concuerdan con la capacidad real de trabajo que podemos desempeñar. Aquí, el nivel de aspiraciones es inmenso"* (2004:E1). M<sup>a</sup> Ángeles Llorente participó durante dos cursos de la vida del seminario, pero luego, *"como tenía que llevar todo lo de la Federación y las Plataformas que me habían asignado, ya era imposible. Cuando nosotras lo dejamos fue justamente cuando se empezó a elaborar todo el material de la carpeta. Estuvimos en todo el debate previo"*<sup>193</sup>.

A partir del proyecto de investigación presentado al CIDE, "La salud democrática en la escuela", se formó un seminario nuevo "Democràcia i ensenyament" que durante tres años (1995-1998) desarrolló una investigación<sup>194</sup> a partir de grupos de discusión<sup>195</sup> y finalizó con la elaboración de una carpeta de materiales curriculares pensada para la formación del profesorado. En el desarrollo de la investigación y experimentación

---

<sup>193</sup> M<sup>a</sup> Ángeles habla en plural porque se refiere a Pilar Hernández, una maestra-compañera de su escuela junto a la que inició el vínculo al MRP. Durante los años 1993 y 1994, ambas formaron parte del Seminario Proyecto Curricular. Fue el momento en que se estaba trabajando sobre el proyecto claves para la comprensión y la transformación de la vida social, y el momento en que se realizó la unidad didáctica de "vivir la noche".

<sup>194</sup> *"A nosotros nos preocupa cómo se vive la democracia en la escuela y cómo revitalizamos y radicalizamos la posibilidad de la escuela como esfera pública. Nos preocupa saber cómo se vive, y nos preocupa –éste es el objeto principal de la investigación- construir y proporcionar herramientas conceptuales y procedimentales que el profesorado pueda hacer suyos en su interés por la profundización de la democracia"*. (Martínez, Jaume, 1998:49)

<sup>195</sup> *"Aunque en el equipo de investigación estaban implicados diferentes profesores universitarios y de otros niveles del sistema, el núcleo base estaba constituido por miembros de un Movimiento de Renovación Pedagógica. Con todos los matices que se quiera, la cultura organizativa y militante de un MRP en tanto que movimiento social se nutre en gran medida de una compleja, plural, diversa, confusa e incluso contradictoria 'teoría de la vanguardia', según la cual se asume el compromiso moral de sugerir al grupo social en el que se inscribe formas revitalizadoras del pensamiento y la acción en la escuela. [...] El equipo de investigación decidió romper con esa teoría de la vanguardia para ponerse a escuchar (...) Nos dimos cuenta de que intervenir sobre la realidad con objeto de mejorarla requiere previamente de un buen conocimiento del modo en que se producen esos discursos que conforman los imaginarios sociales"*. (Martínez, Jaume, 1998:49)



de los materiales, estuvieron implicadas más de un centenar de personas vinculadas al mundo de la escuela: profesorado, alumnado y familias<sup>196</sup>.

### **3.2. Vivir la democracia en la escuela. Una formulación política de los problemas y una propuesta de formación e intervención educativa**

En 1999 la editorial Graó publica la carpeta de materiales *Viure la democràcia a l'escola. Eines per a intervenir a l'aula i al centre*. Algo más de siete años después de trabajar sobre la idea de construir un proyecto curricular de renovación pedagógica, se consigue publicar (con su consecuente expectativa amplia de proyección), una carpeta de materiales para el profesorado que intenta sistematizar el modelo de formación de renovación pedagógica para radicalizar la democracia en la escuela. La publicación de los materiales marca otro giro cualitativo en la trayectoria del MRP; en primer lugar porque se consigue concretar en un formato sistematizado de trabajo (conjunto de herramientas conceptuales y procedimentales) el modelo de formación propio de la renovación, y en segundo lugar, porque fue una empresa editorial la responsable de publicar y distribuir los materiales. Hasta ese momento, los materiales realizados por los distintos seminarios o los textos colectivos del MRP, habían sido editados por el propio MRP en colaboración con otras entidades u organizaciones<sup>197</sup>. Sin embargo, esta estrategia de publicación tenía, entre otras limitaciones, no poder garantizar una distribución de los mismos amplia y extensa. En este sentido afirma Pilar Tormo (2003:E2) que: *"el proceso de maduración del MRP lo marca el nacimiento del Proyecto Vivir la democracia en la escuela. Un proyecto que pretende poner en relación la teoría y la práctica"*.

Pero en este momento, escribe Jaume Carbonell (2003:113), *"los MRPs han perdido ya hace tiempo la hegemonía que tuvieron en sus primeros compases: en algunas comunidades autónomas ya no existen; en otras funcionan a medio gas, y en otras tratan de reestructurarse creando nuevos espacios y cometidos"*. Ha transcurrido casi la totalidad de la primera legislatura del nuevo gobierno conservador del Partido Popular; y durante estos años ha calado el mensaje de que la mejor enseñanza de calidad se encuentra en la escuela privada. No tiene, todavía, en el Parlamento la mayoría suficiente *"para aprobar y derogar leyes orgánicas, el nuevo gobierno tiene que aceptar la estructura que, en el campo de la educación, hereda de la etapa de*

---

<sup>196</sup> Para saber más sobre la investigación "La salud democrática en la escuela", puede leerse el capítulo de Martínez, Jaume (2003): "La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación" en AAVV (2003): *Ciudadanía, poder y educación*. Ed. Graó. Barcelona. En el archivo del seminario y del MRP se puede acceder al informe de progreso de la investigación presentado al CIDE en 1997. Y en distintos artículos de la Revista *Cuadernos de Pedagogía* (diciembre-1998, junio-2004) y de la Revista *Kikiriki* (diciembre-1996/enero-1997), aparecen resúmenes y alusiones a la memoria de investigación.

<sup>197</sup> Puede revisarse el apartado de materiales curriculares de este mismo texto.

*gobierno socialista (...) y asumir también el dinamismo que impone la Reforma en marcha [...] La Administración Educativa, sin embargo, encuentra en la calidad educativa uno de los objetivos prioritarios de la LOGSE y especialmente de la LOPEG. Este es el principal argumento para legitimar en el período una práctica política de apoyo a la privatización de la enseñanza pública". (Fernández de Castro, Ignacio y Rogero, Julio, 2001:80-81)*

Durante estos años hay una clara desatención a la escuela pública y un aumento de las subvenciones a las escuelas privadas; el mensaje neoliberal de que la enseñanza, como cualquier otra mercancía, se rige por la ley del mercado gana credibilidad social. Los proyectos curriculares de los centros han perdido centralidad en el discurso educativo y se vive un claro menosprecio por los saberes pedagógicos. El principio pedagógico de la *comprehensividad* en tanto que exigencia intrínseca a la escuela pública, levanta cada vez más resistencias y escepticismo entre diversos sectores del profesorado, y el gobierno aprovecha esta situación, explica Jaume Carbonell (2003), para incidir en una descripción distorsionada de la realidad escolar. Monopolizan el discurso educativo los temas como el malestar docente, la violencia en los centros de secundaria, el fracaso escolar y el descenso del nivel educativo. *"La ola de malestar se levantó sobre todo contra los alumnos, imposibles de evitar, a ella se asoció pronto la socorrida ideología del descenso de nivel y la conocida reclamación de una 'vuelta a lo básico', todo lo cual formó parte de la reacción conservadora que en España daría lugar a la reforma de las humanidades y a un nuevo Decreto de Enseñanzas Mínimas (diciembre-2000), recuperando unos programas incompatibles con cualquier práctica pedagógica mínimamente respetuosa con los principios básicos de un aprendizaje que no sea sólo memorístico". (Rozada, José M<sup>a</sup>, 2002:49-50)*

En este contexto se ponen en juego los materiales de la carpeta *Vivir la democracia en la escuela*, y lo hacen ante una realidad adversa y crílica, señala Àngels Martínez (2001:GT2), porque mientras los materiales son una propuesta para intentar construir un pensamiento global, en la escuela y especialmente, en los centros de secundaria se percibe cada vez más la fuerza de la fragmentación. El problema en la escuela es la indisciplina, o los conflictos, la desobediencia o el fracaso escolar, y se pone tanto énfasis en buscar soluciones parciales a estas cuestiones, que cada vez es más difícil entrar en el origen de las contradicciones que generan la queja y el malestar en la escuela. *"En el modo en que se analizan los conflictos en la escuela, normalmente te quedas en la anécdota y no se analiza mucho más", dice Irene Gómez (2004:E1).* Las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas y los centros están dentro de

las condiciones de posibilidad dadas según la estructura organizativa del centro, las regulaciones sobre el desarrollo del currículum, la cantidad de recursos materiales de los que disponemos, .... En realidad una parte importante de lo que son las prácticas pedagógicas de cada quién se configuran en niveles y ámbitos distintos y externos a las aulas y los centros. El problema es que cuando *"la formulación de los problemas concretos de la clase o del centro no se hace a partir del análisis crítico del entorno social en el que se generan una parte importante de las actitudes y de los valores que subyacen a tales problemas, [éstos] se acaban planteando a partir de la culpabilización del alumno o del profesor sin cuestionar la hegemonía ideológica que limita el desarrollo intelectual y moral de ambos"*. (AAVV,2003:116)

¿Dónde están las dificultades para que las prácticas de renovación pedagógica se desarrollen en las aulas y los centros? Desde el MRP se parte de la hipótesis de que la desvalorización de lo público en la escuela pública afecta, sobre todo, al modo en que se vive el cotidiano de la vida en la escuela. Es decir, el modo en que la escuela se vive o no se vive, como un lugar de referencia social donde desarrollamos nuestra capacidad de pensar y aprendemos a vivir la libertad. *"Una de las cosas que más me entristece es saber que los alumnos no quieren venir a la escuela. Me parece terrible, me parece que el poder mata el deseo de aprender. Algo que va en contra de la condición humana, porque el ser humano siempre tiene ganas de aprender. Para mí el drama es que la escuela mina ese deseo de aprender; lo convierte en un castigo, en un padecimiento. No es cierto que la gente no quiera aprender, éste es uno de los derechos que se nos machacan"*, dice Pilar Tormo (2003:E1). El problema no está sólo en el alumnado, también en el profesorado y en el personal no docente, en los padres y la madres; el problema es que cada vez es más difícil *"sentirnos parte activa y participativa de un proyecto colectivo, de un proyecto de todos y de todas en el que decidimos el conjunto de aquello que queremos hacer en la escuela y aquellas estrategias que lo hacen posible"*, escribe Jaume Martínez (1994:27).

La carpeta de materiales *Vivir la democracia en la escuela* se concibe pues, como una herramienta de trabajo para desarrollar una propuesta de acción pedagógica que vincule teoría y práctica; y se presenta como un "caballo de troya" dado que a partir del método de formación que propone y las actividades que plantea, permite que se introduzca y se abra en el centro *"un conjunto de interrogantes dirigidos a iniciar un análisis de lo que hacemos en nuestro centro, aula, equipo directivo, o claustro para enseñar y aprender la democracia. [...] Cuando nos preguntamos sobre nuestra organización de aula o el funcionamiento del claustro, etc., estamos poniendo en juego unos criterios de reflexión, claves o estructuras conceptuales, que*

*conforman nuestro pensamiento y nuestras actitudes ante cuestiones como el saber, el poder, la ciudadanía, la identidad, la democracia y la escuela. [] Nosotros mantenemos la hipótesis de que un proceso de formación del profesorado que nos aumente la autonomía y la capacidad crítica ha de cuestionar y redefinir tanto las actuaciones y las tácticas concretas que desarrollamos en el aula, como las teorías y los conceptos que hay implícitos en esas maneras de actuar cotidianamente". (AAVV, 2002:33)<sup>198</sup>*

### **3.2.1. La proyección política de unos materiales curriculares para el profesorado**

Los materiales nacen con la voluntad de ayudar a crear una red por la radicalización de la democracia en la escuela. La cuestión de la izquierda, se dice en el texto de presentación de la XIX Escuela de Verano (1994), *"no es una cuestión geométrica, es una cuestión de poder. De poder para hacer –nosotros-, y de poder para desear –nosotros- vivir la democracia... también en la escuela. Controlar la lateralidad, la motricidad, el trazo firme, la palabra justa, ... el contexto, ... y la historia. Vivir la vida lo más democrática posible, es la cuestión de la izquierda"* (AAVV,1994:7). El proyecto de investigación "la salud democrática en la escuela" mostraba que el problema de la democracia en la escuela no representaba un problema práctico para quienes vivían en ella; es decir, la democracia en las escuelas se interpretó como un conjunto vacío, un problema vaciado conceptual y procedimentalmente. *"Al fin y al cabo, cuando el día primero de septiembre a las nueve de la mañana el maestro o la maestra entra por la puerta de la escuela, ya está allí la democracia. Y eso es formidable porque no hay que pensarla, reivindicarla, construirla o luchar por ella. Y uno se puede dedicar a otros asuntos: tener que trabajar con fulanito, si no lo trago; esperar que acudan las familias a las reuniones, que cada año vienen menos; elegir los libros de texto, poner notas, organizar las salidas del aula, buscar financiación para el equipo de futbito, acabar los programas, ir al curso sobre Internet. En fin, en la escuela nunca falta trabajo". (Martínez, Jaume, 2004:53)*

Los materiales se piensan y se organizan desde la posibilidad de abrir, en las escuelas, la cuestión radical de desarrollar un proyecto de autonomía, un proyecto para traer de nuevo la vida a la práctica política de la escuela; porque lo que desde el MRP se diagnostica, es que la formación del profesorado se continua planteando desde la separación y la fragmentación entre lo que ocurre y se percibe en el cotidiano de la escuela, y la comprensión crítica de esa realidad institucional. La formación sigue siendo, explica Pilar Tormo (2003:E2), *"alienante, la diferencia es que ocupa más*

---

<sup>198</sup> La Carpeta de Materiales fue publicada por la editorial Graó en catalán en 1999; en 2002 la editorial MCEP edita estos materiales en castellano y los reedita en 2005.

*terminología científica. Y lo sabemos porque la escuela ha cambiado poquísimo. Continua habiendo mucha disociación entre la vida de las personas y su formación, su capacidad de pensar las cosas".*

El Proyecto Vivir la democracia en la escuela se pensó como algo que iba más allá de una carpeta de materiales y también como un proyecto que desborda la vida de un seminario. *"Es un paso adelante en la voluntad de unir teoría y práctica. Es decir, cuando discutimos de teoría no nos olvidamos de lo que significa pensar a partir de problemas concretos, y al mismo tiempo reconocer que no podemos quedarnos en el problema concreto y hacer el esfuerzo de ver que hay detrás de ese problema",* dice Pilar Tormo (2003:E2). El Proyecto Vivir la democracia significa formular el dilema, explica Àngels Martínez (2003:E1), *"en otro punto de la espiral. Se trata de ver cómo intervienen las claves conceptuales en la formación con el tiempo que tienes, con la realidad que tienes".* Como proyecto político de renovación pedagógica, trata de generar grupos de debate (de formación) autónomos. *"La base teórica es que el aprendizaje no segregador requiere de contextos y procesos deliberativos, en los cuales el profesor actúa como un facilitador de la posibilidad de deliberar, aportando evidencias y materiales que faciliten la comprensión y eleven el nivel conceptual del análisis. También se requiere que este proceso se dé ante cuestiones controvertidas de la vida cotidiana, cuestiones por las que los estudiantes se sienten afectados o están directamente interesados. En nuestra opinión, esta idea es válida tanto para el aprendizaje del alumnado como para el profesorado o el de cualquier persona vinculada al desarrollo de la escuela pública".* (AAVV,2003:122)<sup>199</sup>

Sin embargo, entre el intento de materializar, en una herramienta de trabajo como es la carpeta, el proyecto político de la renovación pedagógica y su vigencia, es decir, la propuesta sobre un modo de formular los problemas escolares e intervenir en esa realidad para transformarla<sup>200</sup> haciendo vivir ese proyecto político hay una distancia que no se ha conseguido salvar. Una distancia que no se ha conseguido atravesar.

---

<sup>199</sup> Desde la publicación de los materiales, el seminario "Democràcia i ensenyament" ha participado y/o ha organizado distintos espacios de formación del profesorado para intentar impulsar un proyecto político de estas características. Ha dinamizado grupos de trabajo en distintas escuelas de verano del País Valenciano y del resto del Estado; ha participado de las ofertas formativas de distintos CEFIREs (Alcoi, Valencia, Torrent, Xàtiva, Alicante, La Laguna, La Orotava, Priego de Córdoba...); ha organizado junto al sindicato STEpv y el Servei de Formació Permanent de la Universitat de València un curso para el profesorado de secundaria, se han publicado numerosos artículos en distintas de dentro y de fuera del Estado Español. La actividad del seminario en la experimentación de los materiales ha sido intensa y continuada desde su publicación.

<sup>200</sup> *"Es una manera de vivir la ciudadanía. El tema de las claves, el tema de pasar por las tres fases: a) los escenarios, mostramos la realidad y la miramos, b) después miramos qué ideas hay detrás y, c) después nos encontramos con la posibilidad de generar ideas y alternativas que es la agenda crítica, y volvemos a esa realidad para transformarla".* (Pilar Tormo, 2004:E3)

Sobre las dificultades para generar y consolidar (entre el profesorado) los grupos de debate autónomo, entendidos como unidad primera y básica para generar esa red posible y necesaria para la radicalización de la democracia en la escuela, se afirma: *"el primer obstáculo se encuentra en la arraigada tradición de dependencia de asesores externos, programas centralizados y una legislación educativa burocrática, que contrasta con una dinámica de formación autónoma que no propone una solución única para cada problema. Sin olvidar la cultura individualista y corporativa, que dificulta que grupos de profesores analicen conjuntamente los problemas de sus aulas o escuelas. Y también, la tendencia hegemónica de confundir la reflexión crítica sobre nuestras acciones con un juicio culpabilizador ante el cual intentamos justificarnos"*. (AAVV, 2004:61)

¿Por qué cuesta atravesar estas dificultades? En realidad, afirman los autores y las autoras de los materiales, las dificultades y los obstáculos que aparecen son una nueva diagnosis de la realidad. Por ello, en el intento de comprender estas situaciones, las reflexiones no se sitúan sólo en la adecuación o no del conjunto de materiales, sino que también se hace referencia a la capacidad y a la posibilidad de este sujeto político (MRP) para sostener dicho proyecto. Puede ser, se plantea Àngels Martínez (2003:E1), *"que no existan condiciones de posibilidad para los MRPs o para este modelo de formación del profesorado. Eso también crea contradicciones internas dentro del MRP, porque en el MRP no tenemos tiempo de discutir los materiales, no tenemos tiempo de discutir cuál es nuestra estrategia de formación del profesorado, porque tampoco confiamos en que esa discusión nos vaya a solucionar el problema. Nuestro problema también es que no tenemos tiempo, no tenemos espacio, no tenemos dinero, no tenemos recursos... si al final lo único que vamos a poder hacer es la escuela de verano, para qué vamos a discutir sobre los materiales. Pero por otra parte, la escuela de verano no será posible si no vamos difundiendo esta manera de formular los problemas"*.

Hablar de la proyección política de estos materiales curriculares quiere decir, explica Inma Coscollà (2004:E1), reconocer que se ha dado "un punto de inflexión en la propuesta pública del MRP". Dejar de hablar de cómo funciona la democracia para poner la atención en **cómo se vive**, ayuda a dejar de hablar de la escuela que queremos y no tenemos y nos invita a hablar de la escuela que tenemos y hacemos. Ahí está, dice, "el sustrato del proyecto", que hace recordar el valor de vida que cada quien pone a través de su práctica pedagógica; porque las leyes suelen cambiar las normas pero es más difícil que cambien la vida. Por eso, el intento de concretar en unos materiales curriculares para el profesorado, no el discurso de la

renovación pedagógica, sino el proceso por el cual un colectivo de maestras/os se vincula y profundiza en las raíces históricas de la renovación pedagógica. Un intento que rompe, también, la imagen restringida de los últimos tiempos sobre la renovación pedagógica asociada a una vanguardia organizada<sup>201</sup>. Pero vivir el compromiso social de la escuela, explica Pilar Tormo (2003:E1) no es una práctica restringida para los "iluminados", "(...) *me apunté al MRP porque quería ser una buena maestra, y eso lo quiere todo el mundo. Esa posibilidad la veo en cualquier maestra, en cualquier maestro, sólo hay que arriesgarse. Es un riesgo porque es una apuesta sin prejuicios*".

### 3.2.2. Un proyecto político sin sujeto político

Un problema que tienen los materiales para desarrollarse como proyecto político es, dice Pilar Tormo (2004:E1), que falta encarnarlo, faltan las experiencias vivas. Si bien ha sido importante la elaboración de unos materiales que permitan identificar ese itinerario de formación propio de la renovación pedagógica, que vincula el análisis de la práctica a la reconceptualización del problema y al desarrollo de experiencias alternativas<sup>202</sup>; en realidad, insiste Pilar Tormo (2004:E1) "*no dejan de ser herramientas intelectuales. No hay experiencias vitales; y las personas intercambian experiencias propias, porque la vida circula a través de las personas y a través de ubicaciones de espacios y tiempos. Engancharlos en casos de vida, me parece que es la asignatura pendiente del proyecto*".

Otro de los problemas abiertos, apunta Àngels Martínez (2003:E1), es que éste no fue un proyecto concebido para un seminario sino para el movimiento en su conjunto. Y la pregunta que se abría al presentar el Proyecto Vivir la democracia en la escuela era, sigue explicando Àngels Martínez, "*¿podría ser ésta, una propuesta de formación de los MRPs? Pero tampoco lo conseguimos. No hemos conseguido comunicar al MRP la funcionalidad de estos materiales como estrategia de formación*". Se vuelven a dar los desencuentros, afirma Pilar Tormo (2003:E2). "*El movimiento en su conjunto no es capaz de asumir que esto es un paso adelante dentro de la formación. Considera que es un trabajo más*". Pero el proyecto desborda al propio seminario, no se trata de una concreción práctica; es, continua diciendo Pilar Tormo (2003:E2),

---

<sup>201</sup> Esta idea de asociar la renovación pedagógica organizada a una vanguardia comenzó a enunciarse durante esta etapa y se mantiene hasta el presente. Esa percepción anunciada anteriormente de estar escorándose hacia el academicismo, junto a la crisis de crecimiento y la dificultad de no hacer "grupos de sensibilización" que facilitase la entrada en la vida de los seminarios, va haciendo crecer más fuera que dentro del MRP, pero también dentro, la idea de estar "mirándose el ombligo".

<sup>202</sup> En la carpeta de materiales este itinerario se estructura en: a) ¿qué estamos haciendo? : escenarios y cuestiones para reflexión y el debate; b) ¿cuáles son las creencias y las teorías implícitas que nos llevan a actuar de una manera determinada?: las ideas que sustentan nuestra práctica, actividades para la reconceptualización; c) agenda crítica: facilitar la toma de decisiones, la consideración de los límites y de las fuerzas ante la necesidad de cambio y experimentación.

"una [nueva] aportación a la renovación pedagógica. Y si bien nadie desprecia los materiales, lo que ocurre es que el MRP no hace suyo el debate, el proyecto de fondo".

¿Qué explicaciones se buscan para estas dos cuestiones? Conviene clarificar que, aunque es a partir de la puesta en juego del Proyecto Vivir la democracia en la escuela cuando se agudizan estos problemas, no se trata de concluir por ello que es el proyecto el que desencadena esta situación. Si bien es cierto que en los relatos de las maestras y los maestros se caracteriza este momento de la publicación de los materiales como un momento que expresa la madurez del proyecto renovador<sup>203</sup>; también es cierto que este momento es caracterizado por la crisis de crecimiento<sup>204</sup>, o de "de-crecimiento", como señala Albert Sansano (2004:E2), del MRP<sup>205</sup>.

Es decir, el haber conseguido concluir un proceso de investigación de seminario con la elaboración de unos materiales que pretenden posibilitar una estrategia práctica para abrir un proceso de radicalización de la democracia en la escuela, se logra cuando en el MRP se vive un momento de gran debilidad en la continuidad de la organización permanente. Por una parte la pérdida de la fuerza ejemplificadora de la renovación pedagógica, los ejemplos de vida que nombraba Pilar Tormo; por otra parte, la dispersión del sujeto político que sostiene el proyecto de renovación pedagógica, que enunciaba Àngels Martínez. El problema, su agudización<sup>206</sup>, es que el Proyecto Vivir la democracia en la escuela no consigue romper esta situación ni

---

<sup>203</sup> "Cumplimos años y no entra gente nueva, sin embargo, el hecho de que juntas y juntos hemos ido cumpliendo años también ha hecho que el movimiento haya ido madurando", dice Conxa Delgado, (2003:E1).

<sup>204</sup> Sobre esta cuestión señala Irene Gómez (2004:E1): "Pienso que tenemos un MRP que es de gente muy grande. Grande a nivel de edad y grande a nivel intelectual. No ha habido capacidad de integrar a gente más joven. No hay un número importante de gente para hacer el recambio. (...) Cada vez hay menos gente que esté implicada durante el año. Y no me extraña, porque el grupo a nivel interno es un grupo muy fuerte, gente que se conoce desde hace mucho tiempo, que está dispuesta a asumir mucha carga organizativa en un momento dado, y todo el mundo no es tan kamikaze".

<sup>205</sup> El de-crecimiento que señala Albert Sansano tiene que ver con la desvinculación de las personas de la organización permanente. Y aunque en el siguiente apartado del texto hablaremos sobre las dificultades por las que atraviesa la organización permanente, recojo aquí las palabras de Xavi Lluch (2004:E1): "Creo que las personas pasamos ciclos vitales y no es lo mismo tener 30 años que tener 40 años por muchísimas razones familiares o vitales. No responsabilizaría a la escuela de verano de no ser capaz de vincular a los que antes venían y ahora no vienen. Es una responsabilidad compartida. La gente no viene por mil razones".

<sup>206</sup> Utilizo este término de agudización, porque en la medida que nos acercamos al final de esta etapa, de la que Fernando Roda (2004:E1) afirma que "el MRP se ha constituido en un núcleo muy consolidado, pero a la vez muy reducido", los relatos de las maestras y maestros colocan la fuerza de su discurso en lo que podríamos llamar las carencias: aquello que se considera que debería ser pero no es, el grado de exigencias que se tiene y al que no se puede llegar, la distancia dada entre la cantidad de esfuerzo e ilusión que se pone y la repercusión real que ello tiene...



articular algo distinto<sup>207</sup>. Una dificultad que hace visible, también, la distancia entre lo que pretendían hacer los materiales y lo ocurrido dadas las condiciones de su puesta en práctica. Dicha distancia puede ser explicada, dice Coral Montaner (2004:1), a partir de algunos factores. El **primero** de ellos, tiene que ver con el proceso mismo de elaboración de los materiales; ya que en él, estuvo implicado un número reducido y concreto de personas (S. Democràcia i Ensenyament), aunque, *“en un momento dado, el grupo que impulsaba el proyecto llamó a muchísimas personas para participar en grupos de discusión<sup>208</sup> sobre la democracia en los centros (...). Pero no sé por qué eso ha quedado como algo anecdótico, no ha implicado a la gente que participó en esos grupos a sentirse vinculada al proyecto; y el proceso de elaboración de materiales ha quedado muy reducido al núcleo. Creo que ahí ha habido una fractura. No es que el seminario hubiese dejado fuera a la gente, ni que la gente hubiese dejado fuera el seminario; creo que no se crearon los canales y vías de participación entre ambos ámbitos, es decir, entre el seminario y la asamblea del MRP”*. El **segundo** factor, sigue diciendo Coral Montaner (2004:E1), es que no resulta sencillo apropiarse de los materiales para trabajar con ellos, porque *“a diferencia, por ejemplo, de los proyectos de trabajo de aula, que coges un dossier de alguien que haya escrito sobre proyectos de trabajo y encuentras una manera de hacer proyectos en el aula, un guión y posibles maneras de enriquecer ese guión; los materiales de vivir la democracia en la escuela, tienen una conceptualización compleja. El tema de las claves, sobre todo, para quien no ha estado en el proceso es difícil, y lo de las tres etapas de formación de profesorado. Tienes que estar en un contexto donde veas los materiales en funcionamiento para que te puedas hacer una idea de cómo usarlos”*. Y un **tercer** factor que puede incidir en esta distancia, es que los materiales están dirigidos al profesorado y en concreto a diversos ámbitos de formación del profesorado posibles. *“No son materiales para que hagas algo en tu aula (...) son materiales para hacer formación del profesorado”*, concluye Coral Montaner (2004:E1).

---

<sup>207</sup> *“Una decisión importante que sí hubiera cambiado la vida organizativa del MRP, hubiera sido asumir el proyecto vivir la democracia en la escuela como proyecto de formación del MRP. El hecho de que no ha cambiado nada en lo que es la vida organizativa es el síntoma de que no lo ha conseguido”*. (Coral Montaner, 2004:E1)

<sup>208</sup> Se hizo un grupo de discusión con alumnos/as, otro con padres y madres, y tres grupos de discusión con profesores/as.

### **3.3. La organización autónoma en crisis. La debilidad del sujeto pedagógico-político de la renovación pedagógica**

Los últimos años de este periodo son especialmente críticos. Si bien es cierto que en 1996 se consigue firmar un convenio de colaboración con la Conselleria d'Educació que asegura la ayuda económica para organizar las actividades de formación de profesorado, las subvenciones recibidas a partir de 1995 no sólo resultan insuficientes sino que se reducen drásticamente. *"Las escoles d'estiu, pioneras en la renovació pedagògica del professorat, con veinte años de existencia como la de comarques centrals, ven reducida a la mitad la subvenció de la Conselleria de Educació. En un solo curso pasa de casi 12 millones de pesetas a los menos de 4,5 millones del actual"* (Ducaju, Maite, 3-11-1995, Levante)<sup>209</sup>.

Pero no es sólo la crisis económica la que aparece con virulencia; las escuelas de verano, especialmente, pero también otras actividades y prácticas formativas de renovación pedagógica, pasan también por dificultades. El MRP va dejando de ser una referencia social entre el profesorado y la ciudadanía en general. Al respecto de ello afirma Jose Antón (2004:E2): *"Aumenta la oferta institucional de formación de profesorado, y la comenzamos a vivir como una competencia desleal que nos va quitando feligresía. Además muchas bajas por diferentes motivos. Gente que se descuelga de seminarios, seminarios que desaparecen, grupos de trabajo en la escuela de verano que también desaparecen. Una sensación cada vez mayor, de que se está bajo mínimos"*. De hecho, podemos ver cómo en el relato de esta etapa ha desaparecido la imagen del "conjunto" de seminarios. Algunos de ellos, como el seminario de "Educació Emancipatòria i Intercultural" en el que se encontraba Jose Antón o Xavi Lluç, mantuvo de una manera formal su presencia en las escuelas de verano. Es decir, dinamizaban grupos de debate, pero realmente no tenía una vida activa de seminario. En esta situación estaba también el Seminario de Codeasex.

La gravedad de esta situación se hace realmente visible en 1999; cuando a una semana de comenzar la XXIV Escola d'Estiu del País Valencià –Comarques Centrals-, habían poco más de 20 personas matriculadas. El miedo, la indecisión, la confusión pero también el riesgo, marcó este momento tal y como recuerda Inma Coscollá (2004:E1): *"fue importante convocar la escuela de verano año tras año desde la XXIV convocatoria. Mantener esa decisión creo que fue importante. En realidad, ha habido muchos momentos de estos años que hemos sufrido individual y*

---

<sup>209</sup> Sólo para hacernos una idea de la continuidad de este proceso de desmantelación de la organización autónoma, decir que de los 4,5 millones de pesetas recibidos en 1995, se pasa a los 13482'07 € en el año 2003. Subvención que se mantiene más o menos durante dos años para volver a reducirse hasta la mitad a partir de 2005

*colectivamente más que disfrutar. Pero pienso que esa decisión fue muy valiente".* Será a partir de esta escuela de verano que la matrícula se verá reducida; de una media de 250 asistentes a poco más de un centenar. El desánimo pero también el miedo a desaparecer, a dejar de existir socialmente, va haciéndose más fuerte y más presente. Y ello hace que crezca la desconfianza y la culpabilidad en las relaciones personales pero también respecto de las relaciones que el MRP mantiene con otras organizaciones (especialmente los sindicatos y el modo en que se comprometen o no con la Escuela de Verano) y con la propia Administración.

Sin embargo, esta realidad camina junto a la voluntad persistente en el MRP de interrogar el presente que se vive, e interrogar-se acerca de cómo mejorar las situación del MRP en ese presente. Tras la XXIV Escuela de Verano (1999), en la asamblea del MRP se plantea la necesidad de abrir una reflexión y un debate profundo sobre cómo continuar el camino. Sobre la mesa dos cuestiones importantes: ¿Qué cohesiona el trabajo colectivo del MRP? ¿Cómo se van a distribuir las tareas en el movimiento? Inma Coscollà es la maestra encargada de coordinar la apertura de esta reflexión, y en los meses de julio y agosto de 1999, está dedicada a recoger las aportaciones singulares a estas cuestiones. De la síntesis que realiza, queda claro que el trabajo real que cohesiona al MRP es la preparación de la Escuela de Verano. Ni son los seminarios ni es cualquier otra realidad de proyecto de trabajo colectivo. Queda claro también la no renuncia a buscar un proyecto común, que en ese momento parece que es posible a partir del desarrollo de los materiales del proyecto "Vivir la democracia en la escuela". Sobre ello, dicen Carmen Sanz y Ismael Sanz (1999): *"El Seminario "Democracia y Escuela" es el único seminario que nos queda activo, han publicado un trabajo que es necesario agradecer y profundizar en él, porque trabajando en un proyecto común que llevemos a la escuela o a las aulas, nos cohesionará también como grupo, que es lo que nos hace falta"*. Con más o menos aceptación del presente que se vive, las catorce personas que responden a las preguntas, coinciden con la afirmación de Carmen Sanz y de Ismael Sanz.

Pero la práctica cotidiana en la organización permanente del MRP se hace cada vez más complicada. Ella ve reducida la fuerza y el número de maestras/os que sostienen la organización. Y se va haciendo más perceptible la distancia entre la evolución del pensamiento y la evolución organizativa en el MRP. Se va viendo la distancia entre los proyectos que se pretenden emprender (por convicción, por aceptación, o por un "deber hacer" como movimiento) y las posibilidades reales de llevarlo a cabo. En el documento de síntesis realizado por Inma Coscolla (agosto-1999), se aprecia, que al entusiasmo y la fuerza presente en las exposiciones de voluntades sobre el hacer le

sigue la dificultad de la disponibilidad para la distribución y realización de tareas. En general, o no se clarifica la responsabilidad que se puede y se quiere asumir o se plantean cuestiones como: "mejor dos reuniones por trimestre", "mejor tareas que no impliquen un horario fijo", "mejor tareas que no requieran una presencia física"... Es decir, el MRP cada vez sabe más y quisiera hacer más, pero en el MRP cada vez son menos y se puede hacer menos. *"Ha habido una época muy dura, en la que han desaparecido muchas personas importantes del MRP. Creo que ha estado motivado por visiones diferentes de lo que es el MRP, de las funciones que ha de tener, sobre todo de sus relaciones con otras organizaciones"*, explica Conxa Delgado (2004:E2). La minorización de la organización permanente se hace perceptible, por ejemplo, en la distancia entre la cantidad y diversidad de tareas y actividades que se atribuye el MRP y la capacidad real para llevarlas a cabo como proyecto común: desde la convocatoria y organización de la escuela de verano hasta la participación en la Plataforma por la Escuela Pública; pasando por las actividades de invierno, o el trabajo en la Federación de MRPs del País Valenciano y en la Confederación de MRPs del Estado. Lo cierto es que durante esta etapa y hasta su final se consigue hacer todo eso, pero se llega a todo mientras hay alguien que tiene disponibilidad de tiempo y energías para estar ahí<sup>210</sup>. *"Durante este curso, tal y como se refleja en el boletín enviado a los socios a principio del curso, los miembros del MRP, además de incorporarse a las tareas de coordinación con movimientos sociales, como la Plataforma en Defensa de la Escuela Pública, participan, junto con otros MRP, en las Jornadas de la Federación de MRPs del País Valenciano, que (bajo el lema "Igualdad, libertad, solidaridad") se celebran el 21 y 22 de febrero [1999] en el Mas de Noguera (Alto Palancia), un encuentro de secundaria –organizado por la Confederación de MRP los días 26, 27 y 28 de febrero [1999] en Madrid- que gira en torno a la integración en el aula y la selección de contenidos, y especialmente en el Encuentro Estatal de MRP, que este curso [1998-99] se celebra en Gandía los días 21, 22 y 23 de mayo"*, resume Albert Sansano (2003:169-170). Además, junto a todo ello la necesidad de sostener la propia organización interna del MRP: comisión permanente, comisión organizadora y asamblea que al final de este periodo han ido subsumiéndose poco a poco en una sola<sup>211</sup>. *"El MRP desde que lo conozco ha tenido*

---

<sup>210</sup> En el documento de síntesis realizado por Inma Coscollà (agosto-1999), se recogen las palabras de M<sup>a</sup> Ángeles Llorente: *"Mi disponibilidad es alta. Si se considera oportuno continuaré con la Federación y las Plataformas, por tanto estaría en la Permanente, y si es necesario en la Comisión Organizadora, pero sin una tarea específica"*.

<sup>211</sup> La **comisión permanente** está formada por un representante de cada seminario, un representante de la comisión organizadora y los cargos de la coordinación general (presidenta, secretaria, tesorera). La **comisión organizadora** está formada por representantes del MRP y de cada una de las organizaciones sindicales y organizaciones sociales que convocan la escuela de verano. La **asamblea** está formada por el conjunto de socios y socias del MRP.

*la misma estructura (...) Últimamente como somos menos, las tres subestructuras se subsumen en una sola. Continuamos hablando de estructura por inercia", dice Coral Montaner (2004:E1).*

Este desajuste hace que se perciba una situación intensa de crisis. A la capacidad creciente del MRP para la proyección de trabajo y apertura de procesos de análisis, reflexión y formación, no corresponde una capacidad autónoma para desarrollarlos. Es decir, *"cuando falla la asamblea lo que hay es el producto de iniciativas particulares, en este caso de grupo que, aunque tienen un vínculo emocional-cultural con el resto, es muy poco práctico desde el punto de vista organizativo",* explica Jaume Martínez (2004:E1). Aquello que pone en evidencia esta crisis es un proceso de envejecimiento que trae consigo el problema de dar continuidad al legado. El MRP como organización social envejece, porque *"cuando un movimiento no se renueva de manera activa, pues envejece. Ahora tengo muchos más años que tenía en aquella época potente del MRP que recuerdo. Pero es que en ese momento coincidimos un grupo de personas que teníamos un proyecto muy claro y que, además, optamos porque fuera nuestro compromiso permanente. Hoy, los compromisos se diluyen más en muchas otras historias personales y familiares",* explica Jaume Martínez (2004:E1). El envejecimiento es más que un problema de minorización del espacio, es también el problema de dar el testigo. Es más que un problema de funcionamiento interno, es un problema que se sitúa en lo social y en lo político. Así lo explica Pilar Tormo (2003:E1), *"el problema de la transmisión y el legado está relacionado también con una sociedad que condena a la gente a no encontrarse. Una sociedad muy individualista, y además, aquí, que provenimos del franquismo, una sociedad desconfiada".*

¿Qué se entiende por legado? ¿dónde reside la dificultad de su transmisión? La idea del legado está relacionada, para estas maestras y maestros, con la continuidad del proyecto de renovación pedagógica y con ello la continuidad del MRP. *"Reconozco una buena parte de mi formación y crecimiento intelectual en la escuela de verano. Ahora siento esa especie de sentimiento de satisfacción (...), en el sentido de decir: estuve ahí dando el tajo, estuve currando. Eso me hace sentir bien. Por eso no me doy de baja, porque continua teniendo ese sentido original de decir: como maestro dónde puede estar",* dice Xavi Lluch (2004: E1). Otros relatos inciden, también, en este modo de entender el legado. *"El MRP ha significado una forma de construirme como persona, de mirar las cosas con una mirada más polifónica, más policroma. Fue cambiar la manera de entender la militancia de la acción social, abrir también otras formas de entender las cosas, la resistencia, la lucha. El MRP lo ha matizado, lo*

*ha desarrollado, en algún caso ha neutralizado prácticas y pensamientos que creo que ya están superados en relación a mi etapa anterior de militancia en organizaciones comunistas clandestinas. Me ha permitido crecer como profesional comprometido", afirma Jose Antón (2004:E2). Pero el legado también se relaciona con un modo de entender y de vivir la educación y la escuela, por eso afirma Pilar Tormo (2003:E1), que el legado "no es un conjunto de reglas y estrategias, es la capacidad de amar. Decir que esto es una aventura que merece la pena vivir, por eso no quiero que desaparezca el MRP, porque me hace reivindicar el ir a gusto a la escuela". La dificultad, entonces, para pasar el testigo, parece que se relaciona más con la resistencia de la ciudadanía a consolidar organizaciones fuertes, y con la pérdida del sentido político que tiene la voz organizada en la cultura democrática construida. "Lo que más pena me da es que no seamos capaces de dar el testigo. Todo lo que has aprendido ponerlo en manos de otra gente que busca. Creo, sin embargo, que la gente no busca con coraje. Se lamenta, se queja, está insatisfecha de su trabajo, pero no busca. Igual, se lo han explicado mal. La realidad es que cada quien tiene que buscarse las cosas, si no, no las encuentra. Quien no busca no encuentra", explica Pilar Tormo (2003:E1).*

Para referirse a esta dificultad de posibilitar la continuidad del proyecto, Josefa Pardo (2004:E1), introduce en la argumentación el factor histórico del cambio en la escuela y el factor del cambio generacional, y dice: *"la gente que entra nueva a la escuela ya no tiene que cambiar muchas cosas; se han encontrado muchas cosas hechas y entonces se sienten descolgadas. No veo a la gente joven ilusionada, y a mí eso me da pena. Una cosa que me sorprendió mucho cuando volví a la escuela de verano en el año 96, es que conocía a muchísima gente. Me sorprendió y me dio un poco de malicia, porque no era bueno, no era normal que conociera a tanta gente después de estar 12 años sin ir a la escuela de verano".*

Así, el final de esta etapa está marcado por el "envejecimiento" de la organización permanente y por la dificultad de hacer posible la continuidad del proyecto de renovación pedagógica. De ello se es consciente, también de sus consecuencias, es decir, de estar viviendo un proceso de pérdida de referencia social, de perder la dimensión social de la existencia del MRP. En un intento de comprender e intervenir ante esta realidad, se realiza entre la XXII (1997) y la XXIII (1998) Escuela de Verano una convocatoria amplia<sup>212</sup> en la sala de juntas de la Facultad de F<sup>a</sup> y Ciencias de la Educación (actualmente Facultad de Psicología), para abordar esta crisis. *"Hubo un*

---

<sup>212</sup> Se convocó a todos los socios y socias del MRP, a simpatizantes y representantes de organizaciones sindicales.

*intento de recuperar y ver que estaba pasando, cuando hicimos una asamblea que se convocó a mucha gente en la facultad, pero no se consiguió, no supimos encontrar la manera ni la forma(...) Aquella asamblea se hizo con la mejor voluntad del mundo pero no se consiguió ir adelante. La convocatoria fue un éxito, lo que pasa es que de aquella convocatoria no salió nada. No se veía, o nadie veía, la manera de abordar un debate en términos políticos o en términos que no te fuera a tocar un montón de temas personales que a lo mejor también iban por ahí. Por eso no se hizo. En ese momento, todo el mundo tenía alguna situación concreta, todo el mundo. No había nadie que no tuviera una situación complicada en lo personal",* explica M<sup>a</sup> Ángeles Llorente (2004:E1). La inercia y la exigencia de la vida social no consigue interferir ni en los excesos ni en las distancias que se van haciendo visibles en la vida de la práctica organizativa. *"El MRP se ha dedicado a ser llamita de la crítica no ha autocensurado debates, pero había imposibilidad de hacerlos. Es la incapacidad de ver que se van produciendo ausencias importantes",* explica Pilar Tormo (2004:E1).

### **3.3.1. La evolución del pensamiento, el problema de la presencia pública**

Una de las cuestiones recurrentes en los relatos de las maestras y los maestros es la dificultad que se percibe para "enganchar" a aquellas maestras y aquellos maestros que se acercan a esta experiencia organizativa. La otra cuestión es la dificultad de hacer presente en las escuelas y en la práctica pedagógica del profesorado, las propuestas curriculares y formativas de la renovación pedagógica. *"El problema de la presencia pública del MRP a nivel social es un problema desde que entré",* afirma Coral Montaner (2004:E1). Y continúa: *"Cuando llegué al MRP ya era escandalosa la poca presencia pública que tenía. Se hablaba de eso y se hacía problema de ello. (...) Siempre ha estado presente. Cuando digo visibilidad no me refiero sólo a salir en la prensa, sino a la presencia, a que las propuestas sean realmente un referente para el profesorado".*

¿Qué pasa con el discurso público de la renovación pedagógica? En algunos relatos se coloca la dificultad del proceso de vinculación al MRP en la distancia aparente entre cómo se habla de lo escolar y lo educativo, y la práctica pedagógica de quien se acerca a esta experiencia organizativa, es decir la posibilidad de conectar desde "lo que hago y lo que me pasa" con lo que se está diciendo desde la renovación pedagógica. Josefa Pardo (2004:E1) dice: *"Al principio veía el MRP muy cerrado. Lo veía como un bloque, cerrado a la gente de fuera. A la gente le daba cosa entrar porque era como que sabían cosas y tú estabas un poco lejos de todas ellas. Después veía, cuando iba a algún curso o a alguna conferencia, que las cosas que*

*decían yo las hacía en la escuela". Una parte del problema, se señala en los relatos, es que el pensamiento de la renovación pedagógica se va haciendo más profundo y más complejo, pero cada vez se tiene menos posibilidad de hacerlo presente y de desarrollarlo en los centros más allá de la práctica cotidiana de cada quién, allí donde trabaja. Otra parte del problema que apunta Pilar Tormo (2004:E3) es, en el caso del proyecto "Vivir la democracia en la escuela" la falta de ejemplos vivos. Es un momento, dice, en que lo que opera es una sensación de haber acumulado saber y de poner el acento en que otros lo conozcan. Así, desde el deseo de dialogar con el mundo y no de no querer ser un guetto, se pone todo el empeño en que los materiales sean conocidos por mucha gente más que en procurar llenarlos de vida, o que estén vivos en algún lugar. Esta cuestión sobre el ser consciente de que tiene mayor fuerza el "hacer" que el "decir" de la renovación pedagógica para conectar con la experiencia de los otros, también es planteada por Gonzalo Anaya (2004:153): "Claro que es difícil desarrollar en el aula mucho de lo que se dice y se propone en los textos y reuniones. Creo que hay que mostrar mucho más y con más eficacia comunicativa: cómo se trabaja concretamente cada día en cada escuela donde hay alguien haciendo renovación pedagógica. Fijaos que cuando la gente se encuentra con vosotros o conmigo y escuchan lo que decimos y cómo trabajamos sí que se ilusionan y aceptan las propuestas que hacemos". Por último, aparece en los relatos, que otra parte del problema es que el pensamiento de la renovación pedagógica se ha complejizado pero desde referentes muy académicos. En este sentido, argumenta Fernando Roda (2004:E1): "Creo que el MRP se ha constituido en un núcleo muy consolidado, pero a la vez muy reducido. Seguramente eso ha supuesto que el discurso del MRP sea más homogéneo y más actualizado, pero actualizado, digamos, en referentes teóricos muy académicos y tal vez, con una falta de conexión con el profesorado".*

Todo y que la evolución del pensamiento y el discurso del movimiento conecta con la voluntad histórica de la renovación pedagógica de vincular teoría y práctica, se produce una distancia real entre el discurso del MRP y la apropiación del mismo por parte de un conjunto más amplio de profesorado. Parece evidente, sigue explicando Fernando Roda (2004:E1), que para una parte significativa del profesorado que está en las escuelas y en los institutos, el discurso actual de la renovación pedagógica resulta demasiado confuso y excesivamente abstracto, teórico. "En este sentido es en el que digo que es un conocimiento académico, porque por mucho que sea Foucault, o Derrida, o Deleuze, no dejan de ser académicos. Que eso se lo trabaja gente que está ligada a la práctica, que eso es una construcción o una apropiación, en el mejor sentido de la palabra, y de la lectura que ha hecho la propia gente del



*MRP, es innegable. Pero que es un discurso elaborado, muy elaborado, y digamos en términos coloquiales barroco, también. Y eso es lo que a lo mejor aleja, distancia, al MRP del resto del profesorado".*

Este dilema ya se hacía presente en la etapa anterior, donde la cuestión se colocaba en la necesidad, y al mismo tiempo en la dificultad, que tenía el MRP para dedicar parte de sus esfuerzos y sus actividades al ámbito de la sensibilización. Pero en este momento, la vivencia del problema se coloca en otro lugar, abriendo otro dilema; ¿es una cuestión de que el MRP va a contracorriente o es cuestión de que el MRP ha interiorizado una cultura del poder? Una parte de esta pregunta se enuncia, y genera consecuencias, en el ámbito organizativo de la actividad y la práctica organizada del MRP. Tal y como explica M<sup>a</sup> Ángeles Llorente (2001:GT2), aunque es cierto que el proyecto político de la renovación pedagógica nace con la voluntad de que se lo crea el máximo de gente, es decir, no nace con una voluntad elitista, es posible *"que la propia formación y la manera de abordar los problemas, o sea, la formación permanente, la discusión permanente, el estar en grupo de trabajo y el estar continuamente replanteándose tu trabajo, te sitúa en una posición de élite"*. Por eso, el problema no se sitúa tanto en reconocer que la vinculación al MRP hace posible la profundización del análisis, *"saber que te colocas en un plano diferente"*, dice M<sup>a</sup> Ángeles Llorente (2001:GT2), como en qué decisiones se toman a nivel organizativo en relación a la elaboración de pensamiento que facilita o dificulta que las personas se enganchen. Por eso, la cuestión relevante que señala Albert Sansano (2001:GT1) es que posiblemente, durante esta etapa, la propuesta de trabajar sobre un proyecto común con la intención de fortalecer el pensamiento de la renovación pedagógica, haya provocado la pérdida de pluralidad y el distanciamiento de las personas. *"Recuerdo ese debate cuando se quería construir una escuela de verano sólo alrededor de un seminario. Y la gente de interculturalismo, y la gente de infantil o la gente de coedaxex, planteaba que eso dificultaba el trabajo interno de cada seminario, porque supeditaba el trabajo del seminario al planteamiento de trabajo de los otros"*<sup>213</sup>.

Pero no todo el dilema que abre la pregunta se agota aquí. Lo que significa que hay una parte del dilema que se sitúa en el plano de lo simbólico y que tiene que ver con la relación que desde el MRP se establece con el conocimiento y con el saber. Sobre todo, cómo desde esta relación el MRP cumple su papel mediador entre la teoría y la

---

<sup>213</sup> Albert Sansano está haciendo referencia a la XVIII Escuela de Verano (1993) que es justo el momento en que se presenta la propuesta de hacer un proyecto curricular de renovación pedagógica. Cuando se trabaja sobre el proyecto "Claves para la comprensión y transformación de la vida social".

práctica. En este orden del dilema se pueden apreciar a partir de los relatos, dos enunciaciones y una evidencia, por tanto, una nueva inflexión con la que se transita hacia la etapa posterior. Es posible pensar que se vive un presente caracterizado por la desvalorización social del saber y del conocimiento. Y ello afecta directamente al principio de la renovación pedagógica de construir un pensamiento global, es decir, *"que cuando analizamos un problema concreto, lo pensamos desde la globalidad. Desde la relación entre la política, el mundo, la sociedad..., hasta los afectos y las relaciones personales. Un pensamiento global muy integrador. (...) Y ese pensamiento global es todo lo contrario a lo que ocurre en la calle, donde se tiende cada vez más a un pensamiento parcelado, dividido. Eso crea el problema de cómo conectar tus análisis de la realidad con las propuestas que haces a la gente. (...) Una posibilidad es bajar el nivel de análisis, pero claro, es que no hacemos las cosas sólo para los demás las hacemos para nosotros, y necesitamos no bajarlo sino al contrario, complicarlo cada vez más para nosotros mismos. ¿Y qué hacemos si los compañeros de escuela no te entienden?"*, explica Àngels Martínez (2001:GT2).

Por otra parte, también es posible problematizar, dice Pilar Tormo (2001:GT2), que el modo en que se está entendiendo y desarrollando la relación entre teoría-práctica, no consigue nombrar ni iluminar la realidad de aquello que pasa (nos pasa) en las aulas y los centros. *"Tenemos una cultura de poder interiorizada, en la que lo que no se produce, no vale. Y el movimiento no tiene producción. No tiene producción propia porque despreciamos el propio sentido de lo que hacemos. Somos incapaces de reconstruir eso, las cosas pequeñas, ponerlas en el contexto. Creo que tenemos principios que obedecen a un criterio de cultura, a una manera de entender el discurso teórico, el discurso de la academia. Y sin embargo, mi teorización y la de los teóricos tiene que ser diferente y complementaria. Creo que no es casualidad que no logremos hacer eso. En realidad no tenemos herramientas que nos den confianza en el modo de responder a nuestras preguntas. Por eso cuando piensas en la teoría piensas en términos académicos; y claro para esta teoría te faltan muchas lecturas, muchas claves de análisis..., y como no tienes esas herramientas no escribes. Por tanto, creo que ese desprecio no es actitudinal, es conceptual"*.

Así que lo que se torna evidente en este período es que a la renovación pedagógica le falta fuerza ejemplificadora, y le faltan herramientas para sacar fuera, para poner en el mundo los ejemplos vivos, aquello que se hace y se hace bien en la escuela. Decía Pilar Tormo (2003:E1): *"En el MRP aprendimos a descubrir lo bonita que podía ser la escuela. Lo bonita que podía ser no en un futuro, sino a través nuestro"*. ¿Por qué, entonces, esa dificultad para rescatar los testimonios y los ejemplos vivos de la

renovación pedagógica? ¿Se trata de una falta de espacio público para hablar y compartir las prácticas de renovación pedagógica? ¿O se trata de que el discurso "demasiado" elaborado nos distancia de nuestras propias prácticas porque no es capaz de recuperar la esencia de lo pequeño, de lo encarnado y de lo vital?

### **3.3.2. La evolución organizativa, la balcanización y la dispersión**

Se inicia esta etapa con la vinculación de algunas maestras/os a la organización permanente, pero en el desarrollo de la misma lo que se va dando y prevaleciendo es la des-vinculación y la minorización del espacio organizado. Lo cierto es que, a pesar de que la organización permanente del profesorado no crece, sí se tiene la necesidad de avanzar en las alternativas propias. Pero sin infraestructura, sin recursos, sin una red organizativa fuerte, lo que ocurría es que *"el MRP se encontraba situado en una minoría cualificada; cada vez sabía más pero sin demasiada influencia más allá de la capacidad heroica de cada quién"*, dice Pilar Tormo (2004:E3).

La práctica organizativa de esta etapa está marcada por el conflicto, el cansancio y la fragmentación. Ni las tareas ni las expectativas de trabajo se reducen y lo que se quiere abarcar, *"es muchísimo más de lo que podemos hacer, y eso genera también frustraciones. No sabemos poner bien el límite, no sabemos organizar bien el trabajo"*, explica M<sup>a</sup> Ángeles Llorente (2004:E1). El principal problema, señala Joan Cantarero (2004:E1), *"es que hay muchos frentes abiertos y pocas posibilidades de atenderlos"*. Un problema organizativo que siempre ha estado abierto, aunque quizás de manera más trágica durante esta etapa, es la cuestión de la distribución de las tareas. Otro problema organizativo abierto ha sido la relación con otras organizaciones sociales y sindicales. Un tercer problema de la vida organizada ha sido el empequeñecimiento de la organización permanente.

Cada uno de estos problemas ha estado presente en toda la trayectoria de vida del MRP, también el que se refiere más específicamente a la organización permanente en términos de personas que la sostienen. *"En el movimiento no somos gente que nos hemos creído elitistas. No tenemos vocación elitista ni de grupúsculo ni de secta. Al revés, siempre hemos tenido la vocación de la transformación colectiva. (...) En un momento determinado hemos sido más numerosos, o hemos sido más acogedores, en otro momento hemos encontrado la simpatía histórica y nos hemos encontrado que éramos 1500 personas en una escuela de verano. Pero incluso en esos momentos sobre la organización permanente, desde que yo me conozco, se ha dicho: somos pocos"*, explica Pilar Tormo (2001:GT2). Por ello es importante señalar que aquello que caracteriza la vida organizativa, durante esta etapa, es el protagonismo que cobra y

ocupa en la vivencia global del vínculo con el movimiento. *"Al ser menos personas lo que se ha problematizado es que se dedicaban muchas horas y muchas reuniones a cuestiones organizativas y burocráticas, y que no quedaba tiempo para el debate pedagógico y el debate político"*, dice Coral Montaner (2004:E1).

Un punto de inflexión claro en la práctica de la organización permanente es, explica M<sup>a</sup> Ángeles Llorente (2004:E1), *"cuando se dejó de debatir sobre las ideas y se empezó a debatir sobre la organización. Ahí es realmente cuando las cosas empezaron a ir peor"*. El primer conflicto que desencadena esta separación entre "lo que se quiere hacer" y "aquello que se tiene que hacer para conseguirlo"; es decir, la separación entre el proyecto y la organización, surge cuando se abre el debate que denuncia que la práctica organizativa del MRP se sostiene sobre una división desigual de las tareas. *"La distribución de tareas hacía que el trabajo menos gratificante desde el punto de vista intelectual, estuviera siempre en manos de algunos. Hay unos que hacen unas cosas y están en una posición y hay otros que están en otras posiciones y hacen otras cosas"*, explica Fernando Roda (2004:E1). Este debate abrió un conflicto profundo en el interior del movimiento, y es uno de los debates que quedó sin resolver o se resolvió mal, afirma Coral Montaner (2004:E1), porque ha continuado presente, aunque con otras formulaciones. *"Hay un debate que siempre ha estado presente, y es el debate sobre los trabajos que hay que hacer: los proyectos, las memorias, las subvenciones, el tema de las coordinaciones. Hay personas que a ese trabajo le han dado menos importancia porque ellos han estado haciendo otras cosas. Y ahí han saltado siempre chispas"*, dice M<sup>a</sup> Ángeles Llorente (2004:E1). Este conflicto que pone delante la cuestión de estar reproduciendo, en la propia práctica organizativa del MRP, el mismo modelo de racionalidad tecnocrática que se critica: "los que piensan y los que hacen", no se puede cerrar bien porque quizás tampoco se enuncia bien. Sin embargo, es un debate que hace visible, que coloca como problema central la dificultad profunda que arrastra la organización autónoma para hacer posible su voluntad de conjugar y armonizar las exigencias de las tareas organizativas con el debate político y pedagógico. El problema que enfrenta es, *"cómo compaginar en un grupo autónomo sin una infraestructura mínima digna, toda la organización y toda la burocracia con las cuestiones de contenido"*, apunta Coral Montaner (2004:E1).

Intentando salvar las relaciones personales y afectivas se sobrepasan los conflictos. Es la ingenuidad de querer subsistir al momento, dice Pilar Tormo (2003:E1), la que permite resolver los conflictos en un ambiente mínimamente sano. Un ambiente que se crea, se cuida, se valora; en muchas entrevistas aparece el espacio informal de la

cena. *"Me gusta recordar los primeros tiempos en que éramos capaces de hablar de todo, todos juntos y luego irnos a cenar. Indica aprendizaje, formación y significa la otra cosa que te decía, significa compañía. Es como el alimento, es como sentirte con alguien en otro lugar. Y eso es muy importante para los seres humanos"*, explica M<sup>a</sup> Ángeles Llorente, (2004:E1). El debate después del debate, las aclaraciones, en un espacio y un tiempo distendido donde las exigencias de "lo que debemos hacer como MRP" o "lo que tiene que ser un MRP", se deslizan hacia el margen para colocar en el centro el deseo de estar juntos y de hacer alguna cosa juntos. *"He sentido el MRP como parte de mi vida, (...) pero últimamente lo vivo más como una obligación que con placer. Recientemente hemos tenido peleas personales, pero creo que hemos tenido a lo largo de la historia peleas mucho más graves y mucho más gordas que estas últimas, lo que pasa que luego siempre nos quedábamos a hablar. Teníamos la costumbre de tratar luego informalmente los problemas. Pero desde el momento en que la reunión del MRP se reducía a acudir a la sede, reunirse, irse, y no teníamos tiempo para disfrutar, para hablar, y encima hay tensiones... Sé que me cuesta mucho, cuando antes no me costaba"*, explica Albert Sansano (2003:E1).

La vida personal de cada quien se complica, hay que atender otras prioridades: la familia, la maternidad, la vejez, la enfermedad, la vida profesional...; y este espacio informal de la cena se va reduciendo hasta que desaparece. De manera que vuelve a emerger con fuerza una vida organizativa atravesada por la crisis. No se hace una parada, dice M<sup>a</sup> Ángeles Llorente (2004:E1) para pensar detenidamente el problema. Y acontece que se van produciendo ausencias y van manifestándose carencias y excesos de una práctica organizativa que no satisface. Se habla de ello, pero de una manera desorganizada y espontánea, dice Inma Coscollá (2004:E1), no se cuestiona el "instrumento" organizativo del que se hace uso para llevar adelante el proyecto organizativo, incide Pilar Tormo (2001:GT2).

Se asumen reuniones con un orden del día cada vez más denso, más largo, pero hay menos tiempo para hablar de lo que se está haciendo desde los seminarios y de lo que se necesita analizar desde aquí con el MRP; de lo que se está haciendo desde los ámbitos en los que se representa al MRP y de lo que se requiere acordar con el mismo para continuar; de lo que se exige en los requerimientos administrativos con la Conselleria y la necesidad de compartir las tareas menos visibles, "más aburridas", expresa Albert Sansano (2003:E1). *"Muchas veces sentía que no tenía tiempos para hablar de lo que estaba haciendo. A mí, me hacía sentir mucha frustración. Muchísima. Porque había temas sobre los que quería informar y sobre los que quería*

opinar", explica M<sup>a</sup> Ángeles Llorente (2004:E1). Los intentos de conciliar todo ello en un esquema de reunión maratoniano, donde nunca se llega hasta el final, generaba tensión e inseguridad. *"Hacer cuatro reuniones y sentir que no se está edificando una sobre la otra, sentir que se volvía a empezar. Eso es una cosa que no ayuda ni a la eficacia ni a la seguridad de las personas"*, apunta Inma Coscollà (2004:E1). Se quiere pero no se puede, todo se sucede con prisas, el compromiso y el esfuerzo que cada quien coloca para mantener la organización es inversamente proporcional a aquello que es posible compartir conjuntamente; y al final lo único que parece que se puede compartir colectivamente es la organización de la escuela de verano. Pero, *"ser una oficina para organizar la escuela de verano a mí me parece que no era ser un MRP"*, dice Jaume Martínez (2004:E1).

Otro elemento característico de la práctica organizativa del MRP que suele aparecer en exceso es la auto-crítica. Una voluntad de revisión y análisis exhaustivo de aquello que se hace, que en algunos momentos parece separar la valoración del producto, del contexto y las condiciones de producción. Y que parece separar el compromiso colectivo, de las singularidades que se sienten comprometidas en él y lo sostienen. *"A veces nos sentimos tan colectivo que hemos perdido la sensibilidad con las personas. Esa voluntad de análisis, de revisión, de crítica, muchas veces arrasando el esfuerzo personal. Cuando se han podido elaborar materiales en las escuelas de verano, lo primero que haces, si eres responsable directo, es temblar cuando pasa por una reunión que lo evalúe. Hasta que se ha llegado a un punto en las últimas escuelas de verano que lo que se pedía es que no se revisaran. He vivido y he visto decepciones por eso. Porque son espacios de compromiso en los que todas las personas no se mueven con la misma seguridad, espacios de todos y de nadie, y aunque es cierto que se habla del producto y no de ti, se olvida muchas veces que detrás de cualquier actividad o producto hay personas. Y por tanto, hay tiempo e inseguridad. A veces se ha perdido el tacto"*, explica Inma Coscollà (2004:E1). En este sentirse "tan colectivo", se pierde también la perspectiva de la evidente disparidad en el camino que recorre el vínculo, y lo que emerge es el problema de *"cómo solucionar los diferentes grados de implicación de las personas y el mantener esa implicación a largo del tiempo. Como no fichas, no cobras y estás voluntariamente, obviamente todo depende del grado de implicación en el proyecto que lleva adelante el grupo. Por tanto, en una organización autónoma supongo que son frecuentes los vaivenes de gente o los diferentes grados de implicación entre unas y otras. La cuestión es, que eso no se viva como un enfrentamiento, un conflicto"*, manifiesta Coral Montaner (2004:E1).

Y, aunque históricamente se ha reivindicado el componente afectivo, de alegría, de complicidad, las relaciones, la práctica de las relaciones dentro de la organización autónoma necesita, todavía, de hacer su camino político y simbólico. *"En el MRP la gente sabe que es muy importante quererse, pero hemos aprendido a querernos, creo que no. No se ha despreciado nunca el componente del afecto y de la estima, pero igual está a medio trabajar. No creo que sea una asignatura pendiente pero es una asignatura en proceso. La gente nos queremos, pero ni suficiente, ni bien. No sabemos sacar punta, que cada persona tenga presencia y reconocimiento"*, dice Pilar Tormo (2003:E1).

Un último problema que se visibiliza en los relatos de las maestras y los maestros es la pérdida de la dimensión social. Y ello conecta con la relación mantenida con otras organizaciones de izquierdas (sindicales y sociales) que históricamente han sostenido públicamente el proyecto de renovación pedagógica a partir de la convocatoria conjunta de la escuela de verano. Y en ocasiones puntuales, en la colaboración, con algunas de estas organizaciones, en el desarrollo de actividades de invierno<sup>214</sup>. *"Los sindicatos y otras instancias para la formación del profesorado que ahora cuentan con más recursos que cuando nacieron las Escuelas de Verano, prefieren crear sus propias fundaciones y asociaciones para la formación del profesorado"*, escribe Àngels Martínez (2006:151). A partir de aquí se sucede, que el MRP, la organización autónoma se va percibiendo y va siendo percibida, como un reducto cualificado un ejemplo del pasado valioso pero sin incidencia y sin condición de posibilidad para reabrir el espacio alternativo. Un espacio que requiere cuidados paliativos pero en el que se coloca poca esperanza. Se pierde dimensión social y se vive la experiencia de dejar de existir socialmente; el MRP entra en el proceso del "ninguneo", afirma Jaume Martínez (2002:89), *"que es esa forma de discurso de poder socialmente construido, con efectos contundentes a medio plazo, con dificultad de identificar sus comienzos y sus finales, pero que hace que una cosa que era deje de serlo; aunque materialmente nunca haya dejado de existir"*. El ejemplo más claro de esta situación se vive en relación al espacio unitario de la Escuela de Verano. *"Lo que ha habido ha sido la voluntad de ser paraguas, y al mismo tiempo la insatisfacción de serlo al no sentir una implicación igual por todos. No sólo en la distribución de las tareas, sino en la iniciativa de las convocatorias. Además, las personas de la comisión organizadora que venían representando a un colectivo o un sindicato, no estaban como voz de ese colectivo sino como personas. Esa insatisfacción se ha vivido desde hace mucho tiempo y de una manera concreta lo que serían la distribución de responsabilidades,*

---

<sup>214</sup> El caso más emblemático de esta colaboración bidireccional se ha dado con el sindicato STEpv-Intersindical Valenciana.

*de tareas, de iniciativa, de vinculación a ese proyecto. Porque siempre ha parecido que era un espacio unitario que nosotras de alguna manera provocábamos, y que los otros, de alguna manera estaban ahí*", explica Inma Coscollà (2004:E1).

### **3.4. La Escuela de Verano cumple 25 años**

Se cierra esta etapa de la trayectoria del MRP en el año 2000. En este año se va a celebrar la XXV Escuela de Verano. Durante este curso (1999-2000), la comunidad educativa organizó una importante movilización en contra de la política educativa del gobierno valenciano y en defensa de la Escuela Pública como la única escuela de calidad. La defensa y la apuesta por una red escolar pública re-aparecer con fuerza en el escenario de la calle. Se reivindica que sólo desde una red pública es posible garantizar un proyecto educativo plural y democrático. Fue la protesta más importante de los últimos años, afirma Albert Sansano (2003), donde se hace presente un amplio rechazo a la política de los conciertos con centros privados, al tiempo que se exige mayor inversión y más construcciones escolares para la red pública. *"Las agresiones a la escuela pública continúan. Por eso la Plataforma continua también. Ganas no nos faltan. Todas las organizaciones participantes creemos en la necesidad de formar un frente mucho más amplio que logre frenar las medidas privatizadoras del gobierno Zaplana<sup>215</sup>, pero lo que es más importante, queremos conseguir que el debate sobre la escuela pública esté presente en la calle, en los centros, en los medios de comunicación. Queremos que todas las experiencias que muestran cómo se hace Escuela Pública se conozcan"*, escribe M<sup>a</sup> Ángeles Llorente en el programa de la XXV Escuela de Verano (2000:53).

Esta escuela de verano se prepara considerando tres cuestiones. La primera de ellas tiene que ver con la necesidad de incidir sobre la importancia del espacio público, y se pretende hacer desde el impulso del debate de la participación democrática y la ampliación del encuentro de verano con otras personas o grupos que reivindican también una democracia participativa, y que están trabajando en el ámbito de la economía, del urbanismo, de los medios de comunicación, de la solidaridad, de la música, de la literatura... La segunda cuestión, pasa por pensar "el espacio social de la escuela en clave de futuro". Reconocer la nueva realidad social emergente en la que se hace evidente que ya no es la escuela el único lugar del que se espera una formación y una educación. El Tema General de esta XXV Escuela de Verano "La

---

<sup>215</sup> Eduardo Zaplana se convierte en presidente de la Generalitat Valenciana en 1996 cuando el PP gana las elecciones por mayoría simple. Y renueva cargo en 1999, cuando el PP gana las elecciones por mayoría absoluta, hasta el año 2002 que forma parte del gobierno Aznar ocupando el Ministerio del Trabajo. El PP ocupa la Generalitat Valenciana desde 1995, pero el Ayuntamiento de la ciudad de Valencia está en manos del PP desde 1991.



escuela más allá de la escuela" se argumenta del siguiente modo (AAVV,2000:6): *"Con un alumnado desmotivado delante de las materias tradicionales del currículum, con un alumnado que muestra un índice ya estructural de fracaso escolar, con un alumnado que ya ha hecho que estemos hablando de objetores de escuela... Hemos de profundizar y conocer nuevas prácticas que rompan los esquemas ya caducos de los contenidos, los horarios y la organización escolar. Hemos de hacer presente la incidencia educativa de los nuevos entornos de enseñanza, no podemos dar la espalda a las potencialidades informativas y de comunicación que nos ofrece la informática, que ofrece Internet, no podemos dar la espalda a las prácticas sociales de nuevos movimientos y a su potencialidad educativa".* Y finalmente, la tercera cuestión que se plantea es recuperar la historia de los MRPs, pero sin caer en la nostalgia, advierte Inma Coscollà (agosto-1999): *"No caer en la nostalgia, pero sí celebrarlo festivamente. Tratar la evolución de los MRPs, su valor histórico. Su sentido en la actualidad. Y lo mismo de las Escuelas de Verano en concreto".*

A pesar de todo, especialmente de la debilidad del sujeto pedagógico-político de la renovación pedagógica y de la dificultad de mantener una organización autónoma, la convocatoria de esta XXV Escuela de Verano se presenta como un nuevo inicio, como un comienzo esperanzador. Algo que se puede percibir en la invitación y en la bienvenida que se hace a la Escuela de Verano; y que se puede percibir también con la decisión de dar un nuevo nombre al Movimiento. Así desde el reconocimiento de la implicación, el magisterio, la estima, la coherencia, y la presencia creativa e incansable de Gonzalo Anaya en la trayectoria del movimiento y de la Escuela de Verano, el MRP quiere homenajear a su maestro, primero felicitándolo públicamente porque se le concedió la medalla al mérito de trabajo, *"la concesión de la medalla al mérito del trabajo nos sirve como un pretexto para reconocerte y agradecerte tu experiencia y tu presente con nosotros"*, se escribe en el programa de la escuela de verano (2000:11); y después cambiando el nombre de la entidad jurídica. Es decir, a partir de la XXV Escuela de Verano, ésta y el movimiento, pasará a denominarse: MRP Escola d'Estiu del País Valencià – GONÇAL ANAYA-.

Por lo que respecta al texto de bienvenida (2000:5), leemos: *" Porque son 25 años de Escuela de Verano en los que habéis estado construyendo experiencia, en los que habéis marcado señales, en lo que habéis dicho y vivido tantas y tantas cosas. [...] Me gustaría invitaros a encontrarnos de nuevo. Hemos de continuar construyendo este proyecto de renovación y lo hemos de hacer con un trabajo cooperativo y crítico. [...] Tenemos que continuar rompiendo los silencios de las cosas dichas. [...] Seguir construyendo perspectivas, fronteras, deseos, proyectos para realizar todo este*

*trabajo.[...] Ver lo que hemos ido haciendo, para contarnos lo que hacemos de nuevo, para llenar de nuevo nuestra maleta de otras experiencias, de otras reflexiones y de algunas ideas prácticas. [...] Nuestras representaciones, nuestras sensibilidades, nuestras pasiones y nuestras posiciones".*

Junto a esta bienvenida que se abre esperanzada al futuro, recupero también las palabras de Juan Yanes (2000) en su aula-debate de la XXV Escuela de Verano. Se cumplen XXV años y es importante reconstruir la historia de los MRPs, porque estos son una parte de la historia de la emancipación, pequeña, pero irreductible, afirma. *"En gran medida la memoria de los movimientos de renovación se confunde con la historia de nuestra propia escuela y de la sociedad que vivimos. Está ahí para que la tratemos no como un objeto de culto, sino como un instrumento para la crítica y la emancipación, sin complacencia alguna. Hoy más que nunca puede tener actualidad un ejercicio de esta naturaleza, pues hay épocas (lo decía Carpentier y nos lo recordaba nuestro compañero Jaume Martínez Bonafé) hechas para diezmar los rebaños, confundir las lenguas y dispersar las tribus. Es cierto que nuestro movimiento no es ajeno a la crisis de las grandes narrativas, pero también lo es que "el sentimiento emancipador es invariable y que ya llegarán las formas en que de nuevo le den esplendor", como el gustaba decir a la vieja militante Irene Falcón. Si lo olvidamos todos seremos incapaces de crear alternativas vivas y posibles".*

#### IV. DEL MUNDO, A CADA UNA Y A CADA UNO (2001...)

---

##### 4.1. Procurar la continuidad, ¿cómo?

Llegamos a un momento en el que las críticas crecientes y plurales a las políticas neoliberales en cualquier ámbito de la vida humana, incluyendo el educativo, están ocupando casi la totalidad de los debates y los análisis dentro y fuera de los MRPs. Sin embargo, parece que a estas críticas y estas resistencias al neoliberalismo, aunque más plurales, les falta mayor conexión y la convergencia necesaria para organizar un verdadero proyecto de transformación social. La crisis de la izquierda, escribe Jaume Martínez (2004:8-9), está en *"su capacidad para el ejercicio de la crítica social, en aquello que este ejercicio tiene también de pedagogía política, es decir, de creación de un conocimiento y una conciencia crítica con voluntad de intervención política. Creo, también, que esta crisis en el ejercicio de la crítica va acompañada, o mejor dicho, está en estrecha relación con la renuncia al compromiso con proyectos de transformación social (...). Las políticas, entonces, se hacen puntuales y locales, y se acompañan de una gran fragmentación de los discursos improvisados y anecdóticos con los que pretendemos significar los conflictos"*. Y sin proyecto de transformación social, continua el autor, desaparece el sujeto de la transformación y la posibilidad de un saber de emancipación, es decir, *"un saber que nos ayuda a crecer en nuestra autonomía y responsabilidad, que nos permite crecer con madurez y capacidad para intervenir de forma crítica y constructiva sobre nuestra realidad. Este saber es nuestro derecho educativo, y nuestra necesidad social. (A los maestros y las maestras valencianas esta idea se nos debería olvidar menos porque Gonzalo Anaya lleva treinta años explicándonosla)"*. Por otra parte, el nuevo siglo se abre con una gran movilización de orden mundial que se concretó en el Foro Social Mundial de Porto Alegre-2001; en ese mismo año y en la misma ciudad, se organizará meses después, el Foro Mundial de la Educación. *"En octubre de 2001 en Porto Alegre nos encontramos unas 14.000 personas para debatir sobre educación y para defender la dignidad y el futuro de la Escuela Pública. Cierto que entre los y las 14.000 asistentes había un porcentaje importante de Brasil y América Latina, pero también había personas de muchos otros países del mundo. Fue un gran encuentro, una "feria pedagógica", una fiesta, un intercambio de ideas, un espacio donde emergen las ilusiones y las reivindicaciones para la educación pública"*, escribe Inma Coscollà (2001)<sup>216</sup>. Además, en este comienzo de nuevo siglo, hay que destacar la euforia que

---

<sup>216</sup> Estas palabras están extraídas del resumen que Inma Coscollà realizó de la sesión de trabajo que dinamizaron Albert Sansano y Jaume Martínez el 11 de diciembre de 2001, tras su participación y presencia en este FME.

se vive en un amplio sector de la izquierda europea por el impulso y la fuerza que la izquierda va tomando y asentando en toda América Latina.

Pero para el MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Gonçal Anaya- en concreto, este cambio de siglo marca un nuevo punto de inflexión. A pesar de toda la movilización y el entusiasmo por esta fuerza renovadora de la izquierda que se vive y recorre todo el mundo, que aparece en los medios de comunicación, que se discute y se analiza en conferencias y debates públicos por doquier; la realidad que experimenta el MRP es otra muy distinta. El problema es señalado por Pilar Tormo (2003:E1): *“Creo que hemos perdido la dimensión social no por principio de funcionamiento, sino porque el espacio está reducido y hace que se pervierta mucho su funcionamiento”*. Es decir, la reducción del espacio dificulta la escucha y dificulta que los problemas políticos que se plantean sean tratados como tales y no como problemas personales<sup>217</sup>. La crisis de los movimientos sociales se concreta, en el MRP, en una fuerte pérdida de la dimensión social. La gente de este grupo, sigue diciendo esta maestra, *“continúa intentando hacer MRP. Lo tiene difícil porque no son los mejores tiempos, ni los mejores temas. (...) Un movimiento social es una manera de establecer la relación con los demás. Aprendí hace algunos años, que la gente se encuentra para hacer cosas. Y creo que en este momento el traje nos viene grande. Sentirse, vivirse y reconocerse movimiento social, es tener conciencia de que los problemas de la educación desbordan las paredes de tu aula. Si tuviera la impresión de que los problemas puedo solucionarlos en solitario, no estaría aquí”*.

No son buenos tiempos para los movimientos de renovación pedagógica, los cuales llevan ya algunos años, reconociendo la crisis que atraviesan: la pérdida de visibilidad social y el proceso de decrecimiento y envejecimiento que cobra fuerza desde mediados de la década de los 90. Además, claro, la fragilidad económica. La cantidad de dinero que reciben de las subvenciones es insuficiente y tiende a hacerse cada vez menor. Ello obliga a buscar constantemente la colaboración, para llevar a cabo sus actividades, con otras organizaciones e instituciones (desde los

---

<sup>217</sup> Llega un momento en que el espacio de la asamblea es tan reducido que resulta realmente difícil acompañar las divergencias. No se viven bien. Colapsan y producen enfrentamientos personales porque no hay posibilidad de mediación, es decir, no hay posibilidad de distanciarse mínimamente de lo inmediato. Se da un exceso de apego a la vivencia, se sobre-dimensionan los conflictos y crece la desconfianza. Concretamente, podemos leer en el resumen de la asamblea extraordinaria del 20 de febrero de 2002: *“La realidad del micro espacio: vivir en la marginalidad como lo hace el MRP en estos momentos históricos, hace emerger la complejidad en las relaciones. Hay una dificultad para separar objeto/sujeto de debate. Ser un microespacio favorece las tensiones entre espacios personales y espacios colectivos (...). La falta de mediaciones y personas que matizan las distintas posiciones [hace que] las formas más o menos distantes de hacer, de entender y de vivir el movimiento, perviertan frecuentemente la idea de la crítica”*.

sindicatos a la Universidad; desde los propios centros escolares a organizaciones culturales y sociales como Ca Revolta). El problema reside principalmente en que esta colaboración se vive y se asume, más fuera del MRP que dentro pero también dentro, como relación instrumental y no tanto, o no en verdad, como la construcción y participación de un proyecto común de transformación. Es decir, la colaboración pasa más por ayudar a una asociación histórica (a la que se le reconoce su compromiso social) para la realización concreta de alguna de sus actividades, que no tanto para reconstruir y legitimar un espacio unitario de la izquierda que trabaja por la transformación de la escuela y la educación, como explicaba Inma Coscollà (2004:E1).

Así pues, lo que nos encontramos tras la celebración de la XXV Escuela de Verano es en primer lugar un estado de satisfacción por haber logrado mantener viva no sólo la Escuela de Verano, también el espacio organizado de la renovación pedagógica. Pero tras ella lo que se abren son las dudas de cómo enfrentar la continuidad, si ésta es posible y en qué condiciones. ¿Puede ser el MRP, hoy, una voz crítica, constructiva y alternativa en la educación? Pilar Tormo (febrero-2002) reflexiona a partir de una de las reuniones del MRP: *"Me siento profundamente vinculada al pensamiento de la Renovación Pedagógica (...) [Pero] una cosa es que necesite del MRP, y de vosotros, y otra cosa es que el MRP necesite de nosotros, es decir de la manera en que hoy sabemos organizar este espacio. No quisiera confundir los debates porque son distintos, o si queréis, cruzados. Sé que cada una de las personas que hoy estamos trabajando de una forma organizada siempre encontraremos la manera de avanzar, de aprender, de continuar buscando espacios críticos, espacios donde intervenir, y espacios hay. Según rueda el mundo la capacidad de crítica y contestación será creciente. Es por eso que a nivel personal no nos tiene que dar miedo entrar en el debate. Trabajo nos sobraré. El miedo viene de no saber acertar ni en el debate, ni en las propuestas. El patrimonio del MRP no nos corresponde a nosotros solos, somos hoy sus portavoces más convencidos y poco más, y esa responsabilidad es la que desborda mi responsabilidad"*. Un par de años después el MRP (2004:3) plantea en un número extraordinario de la revista sindical *AlliOli* una importante cuestión de debate público: *"Poco se puede cambiar en la enseñanza mientras la cultura del profesorado se sitúe más cerca de los intereses de la mercantilización que de los intereses de la emancipación. Eso implica un proyecto educativo de izquierdas para la democracia y la ciudadanía, desde un máximo de convergencias basadas en un proceso de elaboración y construcción de un proyecto común. Creemos que es fundamental tener una propuesta global de futuro para los [y las] docentes, una alternativa a un modelo de escuela y a un modelo de formación del profesorado,*

*que nos permita criticar con fuerza y autoridad el modelo hegemónico presente en la escuela".*

La pregunta se hace enormemente grande, y sucede, en un momento en que en el entorno próximo del MRP (Federación, Confederación o el sindicato STEpv) se abre el tiempo de las conmemoraciones. Se celebran los veinte años de la Federación de MRPs del País Valenciano, los veinticinco años desde el primer encuentro estatal de MRPs en Almagro, los veinticinco años del sindicalismo autónomo y asambleario en la enseñanza. Más allá de los actos y actividades organizadas para conmemorar dichas fechas, es importante rescatar que en este contexto de celebración donde se hace visible cierta complacencia y donde cobra fuerza el discurso sobre la memoria y su relevancia para traerla al presente; el abismo y la inquietud que abre la pregunta formulada por el MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Gonçal Anaya-, es en exceso conflictiva. No se consigue entender, se acoge mal, y agrava una situación que de cualquier manera no es nueva. Por ejemplo, en relación con la Federación de MRPs del País Valenciano, afirma Coral Montaner (2004:E1): *"La situación con la Federación es crítica. Creo que nuestro MRP es un elemento incómodo y es vivido como tal. Y al mismo tiempo valorado y reconocido. Frente a este dilema, la gente de federación se sitúa en unas posturas que van desde no hacer explícitos los conflictos y discrepancias a no implicarse de verdad en las propuestas. Es una situación de conflicto latente y no explícito que es bastante incómoda. Creo que lo ven como un MRP que siempre ha tirado del carro en la parte conceptual, en la parte de elaboración de pensamiento y creo que ese reconocimiento se hace explícito. Pero al mismo tiempo, y sobre todo en los últimos tiempos, pueden sentir, por esa mayoría de edad en el terreno conceptual, que podemos cuestionar lo que están haciendo. Es como si nuestro MRP fuese el que siempre pone el listón y el que decide cuando estamos en crisis y cuando no estamos en crisis. Estamos ahí, navegando entre esas aguas".*

Pero esta incomodidad se da también en relación a otras organizaciones próximas (de manera especial las organizaciones sindicales) con las que históricamente el MRP ha ido organizando el proyecto de renovación pedagógica. Cuando desde el MRP se asume que no se puede responder, desde el presente que se vive y en soledad, a la pregunta de si la renovación pedagógica puede construirse como una voz crítica y alternativa; un elemento que es necesario considerar, dice Pilar Tormo (2004:E1) es, que la mayoría de las organizaciones han nacido del franquismo y han crecido con culturas y posiciones defensivas, de protección. Querer hacer saber que "otros" tienen responsabilidad, también, en el hecho de que hoy el MRP se reduce a un

"grupúsculo", es abrir la caja de pandora. Sigue explicando: *"Nuestra democracia se ha construido desde el miedo, y el miedo se interioriza mucho. Aquí se perdió la guerra, y eso se arrastra, porque tampoco se ha ganado la democracia. Te la concedieron. Éste es un sustrato que hace que nos encontremos con organizaciones muy anquilosadas, con un funcionamiento muy opaco, cerrado, oscuro. Esto es malo para todo el mundo, pero para nosotras es nefasto. El MRP es una propuesta muy abierta, que necesita de gente con la mochila abierta, que quiera hacer un viaje muy poco defensivo"*.

#### **4.1.1. La continuidad no puede pensarse desde la inercia histórica**

Esta idea marca el inicio de todo un proceso de análisis y reflexión, y un proceso que hace vislumbrar el vacío que se abre. El dolor, la incertidumbre, el temor, las rupturas van a estar presentes, junto a cierta luz esperanzadora de procurar la continuidad de esta experiencia social<sup>218</sup>. Hay que asumir públicamente, se dice, que la Renovación Pedagógica es hoy, una voz muy reducida que padece, además, de la invisibilidad social. *"La Renovación Pedagógica nace con voluntad de expresión pública, abierta al conjunto de la sociedad; quiere ser una voz pública con incidencia en la transformación escolar y social; una voz que nace con voluntad de hacerse presente y difundir un modelo de formación, una manera alternativa de hacer y vivir la escuela, y también de hacer presente sus posiciones políticas y de tener vínculos con otras voces y organizaciones de izquierda que luchan por un mismo objetivo: una sociedad más justa y solidaria, y dentro de ella una Escuela Pública, Popular y Valenciana. Es evidente que para poder conseguirlo necesitamos infraestructuras, necesitamos tiempo, necesitamos dinero, necesitamos voluntades que quieran hacer de altavoces de las propuestas y experiencias de la Renovación Pedagógica"*. (MRP, 2004:5)

En este momento el MRP se plantea abrir una lectura política y pública de la situación que atraviesa. Pienso, dice Inma Coscollà (2004:E1), *"que no es casualidad que haya sido en este momento que se haya hablado de un tema que se iba guardando, guardando. Se ha sacado cuando nos íbamos a morir. Cuando dices 'ya no tengo nada que perder'. Eso de decir, ya veremos lo que pasa pero con dignidad"*. Y el tema que se abre es mostrar dos de las evidencias que atraviesan el presente, en las que se encuentra inmersa la Renovación Pedagógica. Evidencias que se constituyen

---

<sup>218</sup> Las palabras de Coral Montaner (2004:E1) son contundentes a la hora de explicar este momento: *"Un momento de mucha ansiedad ha sido el comienzo de este proceso de debate. Cuando nos declaramos en crisis y decidimos abrir el proceso de debate y no sabíamos todavía ni de qué manera lo íbamos a hacer. Éramos en algunas reuniones dos o tres personas. Momentos de vivirlo con mucho vértigo, con muchísima incertidumbre"*.

como paradojas que muestran la situación contradictoria y paralizante que se vive. Estas dos paradojas quedan enunciadas en la asamblea del 9 de diciembre de 2003.

Primera paradoja: *"La manera en que la izquierda se ha ido haciendo presente históricamente desde las organizaciones permanentes, en el siglo XXI, entran en crisis. La movilización e identificación social de la izquierda, en la actualidad, no pasa por la organización permanente. La acción social, la voz crítica, se levanta y se moviliza delante de problemas o acontecimientos concretos como: la catástrofe del Prestige, las guerras contra Afganistán o Irak; o en otro orden de registro, los encuentros anuales de las escuelas en valenciano. Pero es más difícil [la presencia] de la vida organizada, de los espacios colectivos. Hay que señalar además, que cargamos con las reminiscencias de nuestro pasado, como resistencia antifranquista, donde cada uno se monta su espacio y lo hace funcionar la mayoría de las veces, sin buscar confluencias... Cada quien araña su espacio de poder y lucha por coger más. [Desde esta práctica] se va a contracorriente. Si no queremos que la historia decida por nosotras, tendremos que enfrentar el problema en términos históricos y políticos".* (Acta asamblea, 9 de diciembre de 2003)

Segunda paradoja: *"La Escuela de Verano es un espacio [social] que históricamente se ha construido como una plataforma unitaria, pero la realidad es que no es vivida como tal por las organizaciones que de ella forman parte. La Escuela de Verano también está en crisis. Desciende la matrícula, cada vez hay menos dinero y el esfuerzo que se hace desde el MRP para organizarla neutraliza la posibilidad de poder realizar otras actividades, buscar otras maneras también de hacer presente la renovación pedagógica en las escuelas, las aulas y el territorio. No nos podemos responsabilizar del cierre de la Escuela de Verano. Esto compete también a otros y por tanto habrá que abrir un proceso de discusión y debate. La cuestión de la que hacemos problema es: La Escuela de Verano es una organización mayoritaria (en ella participan todas las organizaciones de izquierdas y el MRP), sin embargo las ideas que en ella se proponen, son minoritarias. Son asumidas por muy poca gente".* (Acta asamblea, 9 de diciembre de 2003)

Y este problema el MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Gonçal Anaya- lo plantea dentro del marco del vínculo entre Sindicalismo y Renovación Pedagógica. ¿Cuál debería ser la política sindical para cambiar la escuela? O sea, explica Inma Coscollà (2004:E1): *"Sacarlo más allá de lo que era la anécdota de la comisión organizadora de la Escuela de Verano. Eso no lo habíamos hecho nunca, esa insatisfacción no había salido de ahí. Entonces, siempre que lo exteriorizabas lo que generaba era mal*



*rollo y tenía consecuencias que eran desproporcionadas. (...) Esta parada para pensarlo sin el miedo a los afectos, y sin el miedo a la consecuencia de desaparecer, ha sido ahora y no ha podido ser antes".*

#### **4.2. ¿Sigue siendo posible la organización autónoma?**

Esta es la pregunta del presente que queda abierta. Desde el MRP (2004:5) se afirma que *"la Renovación Pedagógica hoy es una voz que quiere ser minorizada, y no sólo desde la Administración; si no también desde una concepción de la formación [del profesorado] en que grandes organizaciones –que también pueden ser los sindicatos– ofertan y administran, y el profesorado escoge y consume. No creemos que eso se dé porque nuestros amigos y amigas de los sindicatos y los CEFIREs no nos estimen, más bien pensamos que no hemos elaborado colectivamente qué hacer con una organización autónoma que no es de nadie y es de todos y de todas".*

El problema que señala Pilar Tormo (2003:E1), es que a pesar de que el proyecto de renovación pedagógica tenga vigencia, el espacio que ocupa se ha reducido, es decir, la cantidad de gente que se lo cree cada vez es menor. *"Y aquí se encuentra la perversión de que hay gente que nos quiere pero se ha descolgado porque ya no crece aquí dentro. Creo que hoy por hoy hay más preguntas que respuestas. Y no podemos contestar desde nosotras solas, por eso de hacer el debate público, porque es lo que en realidad tenemos hoy para renovar la escuela. Hay que hacerlo así, muy abierto desde ya, porque quiero que sean tan cómplices como yo de lo que le pasa a la renovación pedagógica. Si se quiere renovar la escuela hay que alimentar un proyecto. Una manera de alimentar la formación. Una manera de dignificar el oficio docente".* Pero junto a esta inquietud y desorden que provoca el vivirse, y que se lee en las palabras de Pilar Tormo, como un espacio social situado en la marginalidad; se dan también otras percepciones, otro modo de acoger ese presente, que sin negar la evidencia pone de relieve lo que de vida y deseo continua presente en el MRP. Así, dice Conxa Delgado (2004:E2): *"Nuestra riqueza es que tenemos esa capacidad de cuestionarlo todo y de ir avanzando cada día más y aprendiendo cosas nuevas, y recogiendo iniciativas. Cuando a una se le ocurre una cosa, esa ocurrencia es bienvenida, porque siempre hay intereses y hay ganas de continuar adelante. Creo que hemos perdido en cantidad y hemos ganado mucho, mucho en calidad. Porque creo que el nivel de conciencia y crearse las cosas no es igual. Cuando decimos que el MRP ha de ser una organización autónoma y ha de ser un modelo de formación del profesorado que vaya creando ideas, y renovando ideas y avanzando en sus ideas, pero que ha de ser producto de un debate interno, nosotras no lo creemos. Una cosa es estar de acuerdo y otra que te lo creas, que lo hagas".*

Y, ¿cómo aprender a estar, también, en esta contradicción de continuar sosteniendo un proyecto político que tiene poco espacio social en el que desarrollarse? Habrá, que aprender a abrir lo nuevo en el propio espacio alternativo, afirma Pilar Tormo (2003:E1): *"Aprender de esas experiencias, en que en algunos momentos, somos cualitativamente más que tu MRP. Sin capitalizar nada. Que es algo diferente de la Plataforma de no se qué, no se trata de sumar nada sino de sentirse parte de algo a lo que te acercas desde tu propia realidad. Las plataformas [por el contrario] representan la parcelación y distribución de poder"*. Si la democracia formal, no está articulada, hay que aprender a situarse precisamente en lo que desde ella no se cubre, no se llega: la dimensión política de cada cosa. Es decir, continua diciendo esta maestra (2004:E3): *"Eso, las estructuras de la democracia delegada lo impide, porque permite la parcelación y la fragmentación del pensamiento. La política hace lo contrario; produce un pensamiento global aunque estés hablando de hormigas. Es decir, estás cuestionando el mundo. Esa es para mí la diferencia que es la posibilidad de la ciudadanía con pleno derecho a la palabra porque tiene pensamiento"*.

Desde la certeza de que no se puede crecer ni avanzar en solitario, el MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Gonçal Anaya- (2004:6), expone las necesidades (que son deseos de esta subjetividad colectiva) para poder llevar a cabo la reconstrucción de un proyecto político de renovación pedagógica:

- a) Las organizaciones de izquierda, y en concreto, los sindicatos, tendrían que asumir también el hacer contra hegemonía. *"Nos preocupa que, para poder sobrevivir, queden fagocitadas por las formas y las estrategias que instaura el poder, las leyes de funcionamiento de aquello que llamamos neoliberalismo"*.
- b) Hacer presente el espacio de la Renovación Pedagógica en la sociedad para mejorar y transformar la escuela, a partir de buscar espacios unitarios.
- c) Caminar hacia Planes Unitarios de Formación de la izquierda dentro del marco de la Renovación Pedagógica: *"de vinculación entre la teoría y la práctica; de funcionamiento cooperativo; con una visión global de la sociedad, sin una parcelación del saber"*
- d) Formar redes de centros y colectivos que llevan a cabo una práctica educativa alternativa, e intentar que las organizaciones de izquierda potencien y extiendan estas redes

¿Es necesaria la organización autónoma? En el caso de los MRPs, dice Albert Sansano (2004:E2): *continuo defendiendo la validez de su existencia. Porque los partidos políticos y los sindicatos por propia naturaleza son reformistas. Tenemos que negociar, y eso significa firmar, y eso significa bajar. Y por tanto, eso significa que tú necesitas*

*beber de otras fuentes que te planteen el norte estratégico. Y ese norte, lo plantean el movimiento ecologista, el movimiento pedagógico, el movimiento de mujeres; por tanto, para todos esos colectivos es necesaria una organización autónoma, porque no están mediatizados por las fuerzas políticas. Porque si no, el pragmatismo va a neutralizar toda la riqueza que tienen los movimientos sociales de buscar más allá de lo posible inmediatamente. Ocurre que siempre es difícil calibrar cómo se mantiene el equilibrio entre organización autónoma, para ser organización autónoma de masas o ser organización autónoma multicelular o unicelular".*

*¿Es posible la organización autónoma? Creo, afirma Jaume Martínez (2004:E1): "Que la experiencia de los dos últimos años vuestros es muy importante. Es muy buena desde el punto de vista teórico. Habéis constituido una especie de seminario permanente que trata en efecto, por primera vez a lo mejor en mucho tiempo, mirarse a sí mismo. Mirarse en el espejo para ver a partir de ahí. Creo que ahí, ha habido un grupo de mujeres que ha sabido coger en las manos un proyecto, tratar de pensarlo, teorizarlo en el mejor sentido de la palabra y someterlo de nuevo a debate público".*

*¿Es posible y necesaria la organización autónoma? Hay, indica Pilar Tormo (2004:E3), "una desconfianza clarísima de la ciudadanía hacia la organización permanente. Es así. La gente en un momento determinado quiere salir a la calle, pero no consolida organizaciones fuertes, movimientos fuertes. [Por eso] el nuevo ciclo del MRP no puede ser sólo un recomenzar, tiene que ser un recomenzar en el tiempo, somos hijas de un tiempo y de una historia y nosotras hemos de conectar con la historia".*

**TABLA INFORMATIVA I: Propuestas de reflexión teórica en las Escuelas de Verano (1984-1992). Ámbitos e interlocutores**

EDICIÓN	TEMA GENERAL	ÁMBITO DE REFLEXIÓN	INTERLOCUTOR/A
IX Escuela de Verano (1984)	"Escuela y Medio. Formación del profesorado y renovación pedagógica" <sup>219</sup>	Charla: "Mecánica de la bici"	Acció Ecologista
		Charla: "Modelo de desarrollo curricular"	José Gimeno Sacristán (UV)
		Charla: "Espacios a proteger"	Acció Ecologista
		Mesa Redonda: "Granjas Escuela"	
		Mesa Redonda: "Medios de Comunicación Alternativos/Radios Libres"	
		Charla: "Introducción y teoría del Polvo de Estrellas"	
		Charla: "La tortura"	Amnistía internacional
		Charla: "Eleonora Artesio"	Consejera Educación Ayuntamiento de Turín (Italia)
		Charla: "La música popular"	Vicent Torrent (Al Tall)
		Charla: "Situación América Latina"	CEDSALA
X Escuela de Verano (1985)	"Hacia la Nueva Escuela Pública Valenciana: la formación permanente del profesorado, las reformas educativas y la renovación pedagógica" <sup>220</sup>	Charla: "Programas en Valenciano de socio-naturales en el ciclo medio"	ADENA
		Charla: "La educación pública y la formación del espíritu nacional en la democracia"	Consellería de educación
		Charla: "Diseño del currículum y renovación pedagógica"	Ernest García (UV), Pep Martínez Bisbal (UV)
		Charla: "Estado, economía y reforma de la enseñanza"	José Gimeno Sacristán (UV)
		Charla: "Problemas de interpretación de la juventud"	Mariano Fernández-Enguita (U. Complutense)
		Josep Vicent Marqués (UV)	

<sup>219</sup> Encuentro dos momentos diferenciados sobre la reflexión y debate teórico: a) El espacio de los Seminarios en la segunda franja horaria de la mañana: Escola i Medi, Normalització Lingüística, Escoles Infantils, Marginació social i escola, Formació del professorat i renovació pedagògica; b) El espacio de la charlas en la última franja horaria de la tarde: desglosado en la tabla según definición del espacio

<sup>220</sup> En esta edición se mantiene el mismo formato así, aunque el tipo de intervención no sea definido como "charla", por ausencia de definición en el programa, voy a mantener la misma identificación

		actual"	
		Charla: "La campaña <i>Música popular en la escuela</i> "	Vicent Torrent (Al Tall)
		Charla: "Experiencias de integración en Italia"	Andrea Cannevaro
		Charla: "Música popular mediterránea"	Grup Canem
		Charla: "El momento actual de los MRPs y la política educativa"	Ignacio Fernández de Castro y Carmen Elejebeitia (EDE-Madrid)
		Mesa Redonda: "Hacia una nueva escuela pública y valenciana"	Sindicatos, MRP y entidades cívicas
		Charla: "Escuela pública / Escuela popular"	Gonzalo Anaya Santos
XI Escuela de Verano (1986) <sup>221</sup>	"Renovación Pedagógica por una escuela popular y valenciana"	Mesa Redonda: "EPA en el País Valenciano"	DG de la EGB de la Conselleria, DG Cultura de la Diputación, D. Provincial de Programas, TAREPA-PV, CCOO, FETE-UGT, STE-PV y CNT
		Charla: "Relación entre sistema político y sistema educativo"	Carmen Elejabeitia (EDE-Madrid)
		Charla: "Globalización en la EGB"	Jurjo Torres (U. de Coruña)
		Charla: "Relación entre el sistema político y el sistema educativo"	Mariano Fernández-Enguita (U. Complutense)
		Charla: "Profesionalización del Profesorado y renovación pedagógica"	José Gimeno Sacristán (UV)
		Charla: "La escuela de verano en el ámbito de la renovación pedagógica"	Gonzalo Anaya Santos (UV)
		Charla: "Escuela y medio: evolución cultural en la escuela"	Pep Martínez Bisbal (UV)
		Charla: "Historia ideológica e historia científica: entropía, determinismo y libertad"	Octavio Alberola
		Charla: "Realidad y liberación de la mujer en la vida cotidiana"	Ariane Gransac
XII Escuela de Verano (1987) <sup>222</sup>	"Un proyecto de centro para cambiar la escuela"	Conferencia: "Elementos de reflexión para un debate sobre la ordenación del sistema educativo"	José Gimeno Sacristán (UV)

<sup>221</sup> Aquí el espacio diferenciado de la reflexión y el debate teórico se coloca en la tercera franja horaria (primera hora de la tarde). Todo y que se mantienen y aumenta el nº de seminarios: "Marginación: drogodependencias", "L'arrelament de l'escola a les vivències quotidianes dels xiquets", "Innovació i investigació educativa de l'escola i la renovació pedagògica", "La formació permanent del professorat: estratègia de difusió/generalització a l'àmbit comarcal", "Ensenyances mitges", "Globalització i interdisciplinarietat", "Educació 0-6", "Bilingüisme en la primera edat", "Educació permanent d'adults", "Educació per la pau", "Normalització Lingüística", "Expressió", "Marginació: problemàtica de l'educació en barris amb marginació"

		Conferencia: "Problemas sobre la organización de un centro"	Ángel San Martín, Francisco Beltrán, Bernardino Salinas (UV)
		Mesa Redonda: Valenciano en la escuela	Padres, estudiantes y profesores de valenciano
		Mesa Redonda: Una escuela para la diversidad	Experiencias del Estado
		Conferencia: "La cultura popular y la construcción del conocimiento en el aula"	Gonzalo Anaya Santos (UV)
		Presentación de experiencias	Jaume Carbonell (Cuadernos de Pedagogía)
XIII Escuela de Verano (1988)	"Una escuela popular y valenciana" <sup>223</sup>	Presentación libro: <i>Sistema educatiu, escola popular i pedagogía crítica</i>	Ángel San Martín (UV) y miembros del MRP
		Mesa Redonda: Los profesores y el sistema educativo	Carmen Elejabeitia (EDE Madrid), José Gimeno (UV), Jaume Martínez (MRP)
		Mesa Redonda: Conocimiento y currículum escolar	Gonzalo Anaya (UV), Rafael Porlán (US), Àngels Martínez (MRP)
		Mesa Redonda: Los intereses de los alumnos y el sistema educativo	Ignacio Fernández de Castro (EDE Madrid), Ernest García (UV), Conxa Delgado (MRP), representante de la Coordinadora de Estudiants
		Mesa Redonda: Los movimientos sociales y el movimiento de maestros	Julio Anguita (Izquierda Unida. IU), Vicent Álvarez (Unitat del Poble Valencià. UPV), Jaume Carbonell (Cuadernos de Pedagogía), Pilar Tormo (MRP)
		Mesa Redonda: El plan de centro y el modelo organizativo en la escuela. Relaciones con la totalidad	Miguel Ángel Santos Guerra (UM), un director de una escuela pública,

<sup>222</sup> En esta edición la organización de la Escuela de Verano incorpora diferencias en relación a las ediciones anteriores. En la explicación de la estructura del nuevo modelo de escuela de verano se dice: "ésta será una escuela pensada para todos aquellos que han trabajado o quieren trabajar en grupos estables, en seminarios. [ ] Este hecho comporta la ruptura de la tradicional estructura de cursos-seminarios-tema general-talleres-extracursos, para ofrecer un programa elaborado por los diferentes seminarios, pero que resulta homogéneo dentro de un objetivo común: avaczar hacia la escuela pública y popular del País Valenciano. [...] El tema general: "Un proyecto de centro para cambiar la escuela", se dinamiza cada día por un seminario y constituirá dos sesiones: a) Conferencia-mesa redonda-debate, y b) Trabajo en grupo-debate-conclusiones" (1987:9)

<sup>223</sup> El tema general de esta escuela de verano no queda especificado en el programa

		del sistema educativo	Anna Ros (MRP)
XIV Escuela de Verano (1989)	"Una escuela popular y valenciana" <sup>224</sup>	Aula-Debate: "Las condiciones políticas y administrativas del currículum. Del DCB a la práctica del aula y del centro"	José Gimeno (UV), un representante de la Conselleria de Educación y Jaume Martínez (MRP)
		Aula-Debate: "Los materiales curriculares como propuestas renovadoras de la práctica de los maestros"	Jurjo Torres (U. de Coruña), Fidel García-Berlanga (MRP)
		Aula-Debate: "El marco organizativo y el desarrollo del currículum. La investigación en la escuela"	Miguel Ángel Santos Guerra (UM), Pilar Tormo (MRP)
		Aula-Debate: "El currículum y su relación con la cultura"	Mariano Fernández - Enguita (U.Complutense), M <sup>a</sup> Teresa Miró (psicóloga)
		Aula-Debate: "Estrategias de formación y perfeccionamiento del profesorado"	Ángel Pérez (UM)
		Mesa Redonda: "Otra lectura de la formación del profesorado. ¿Es posible?"	Gonzalo Anaya (UV), Mercedes Madrid (Conselleria Educación), Daniel Gil (SFP de la UV), Enric Joan (CEP Torrent), un miembro de la Escuela de Verano, un miembro de la FMRPs del PV
XV Escuela de Verano (1990)	"Escuela popular y pedagogía crítica"	Aula-Debate: "La escuela popular y la pedagogía crítica en el marco de la renovación pedagógica"	Jaume Martínez (UV)
		Aula-Debate: "El centro escolar comunidad de renovación pedagógica. De la ausencia de conflicto a la búsqueda de consenso"	Serafí Antunez (UB)
		Aula-Debate: "El currículum desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica"	Bernardino Salinas (UV)
		Aula-Debate: "La reproducción generacional de la voluntad de dominar el mundo"	Amparo Moreno (UaB)
		Aula-Debate: "La profesión de docente: entre el idealismo y la frustración"	Félix Ortega (U. Complutense)
		Mesa Redonda: Y después de la LOGSE, ¿qué?: perspectivas para la defensa de la Escuela Pública, Popular y Valenciana	CCOO, CGT, FETE, STE-PV
XVI Escuela de Verano	"El profesorado en la Reforma"	Aula-Debate: "Filosofía y transmisión cultural de la	Amparo Moreno (UaB)

224

El tema general de esta escuela de verano no queda especificado en el programa

(1991)		Reforma. ¿Qué modelo humano transmitimos en (y a pesar) de la escuela?	
		Aula-Debate: "Asociacionismo y sociedad"	Giuseppe Tomás (I. de investigación educativa y formación de Roma)
		Aula-Debate: "Reforma y profesorado"	José Gimeno Sacristán (UV)
		Aula-Debate: "Elementos para el análisis de la Reforma Educativa"	Julia Valera (U. Complutense)
		Aula-Debate: "El maestro y el movimiento obrero: la necesidad del compromiso"	Marta Jiménez (U. La Laguna)
		Aula-Debate: "Materiales curriculares para la educación infantil: los hábitos"	Jaime Ochoa y Fidel García-Berlanga (MRP)
XVII Escuela de Verano (1992)	"Un proyecto curricular desde la renovación pedagógica"	Aula-Debate: "Propuestas culturales en las sociedades de clase. Perspectivas emancipatorias"	Carlos Brandao (U. de Campinas-Sao Paulo)
		Aula-Debate: "La selección de la cultura y el currículum: las voces ausentes"	Jurjo Torres (U. de Coruña)
		Aula-Debate: "Evaluación de proyectos curriculares: un compromiso y un reto"	Miguel Ángel Santos Guerra (UM)
		Aula-Debate: "Un ejemplo de desarrollo de currículum alternativo al centro: la estructura organizativa, estrategia clave en un proceso de enseñanza-aprendizaje"	Lola Anaut (CP. Amara Berri-Donostia)
		Aula-Debate: "Pedagogía: una reflexión válida para el establecimiento del compromiso"	Gonzalo Anaya Santos (UV)



**TABLA INFORMATIVA II: Propuestas de reflexión teórica en las Escuelas de Verano (1993-2000). Ámbitos e interlocutores**

EDICIÓN	TEMA GENERAL	ÀMBITO DE REFLEXIÓN	INTERLOCUTOR/A
XVIII Escuela de Verano (1993)	"¿Qué cultura? ¿Qué escuela?"	Aula-Debate: "Claves para la comprensión y la transformación de la vida social: un proyecto curricular desde la renovación pedagógica"	Seminario Proyecto Curricular (MRP del País Valencià)
		Aula-Debate: "La selección de la cultura y el currículum: las voces ausentes"	Jurjo Torres (U. de Coruña)
		Aula-Debate: "El agrupamiento flexible como respuesta organizativa del centro delante de la diversidad cultural"	CP Hogar Virgen de las Victorias. Torre del Mar-La Axarquía
		Aula-Debate: "Textos, profesores y alumnos delante de otros pueblos y culturas"	Tomás Calvo (UaM)
		Aula-Debate: "Currículum y diversidad cultural"	José Gimeno Sacristán (UV)
XIX Escuela de Verano (1994)	"Vivir la democracia en la escuela"	Aula-Debate: "Practicar la democracia en la escuela. Cómo se concreta en la acción pedagógica del aula"	Gonzalo Anaya Santos (UV)
		Aula-Debate: "Formas de control en la política educativa española. ¿Es la LOGSE una ley prescindible?"	Félix Angulo
		Aula-Debate: "El Estado y las reformas curriculares"	Barry McDonald
		Aula-Debate: "Burocratizar la práctica o profundizar en procesos democratizadores en la escuela"	Àngels Martínez (MRP), Pilar Tormo (MRP)
XX Escuela de Verano (1995)	"Definir ahora la escuela pública"	Mesa Redonda: "El País Valenciano hoy"	Adolf Beltrán (periodista), Gustau Muñoz (ensayista), Jaume Muñoz (periodista)
		Aula-Debate: "¿Qué proyecto cultural hay en el País Valenciano?"	Josep Piera (escritor)
		Aula-Debate: "La política educativa del siglo XXI"	José Gimeno Sacristán (UV)
		Aula-Debate: "Ideas para la escuela del siglo XXI", presentación de experiencias	CP Mas d'Escoto (Riba-roja del Túria), CPR Laporta (Tuejar), CP Blasco Ibáñez (Valencia)
XXI Escuela de Verano (1996)	"Escuela Pública más que nunca"	Aula-Debate: "La città dei bambini, un proyecto político"	Francesco Tonucci-FRATO
		Aula-Debate: "Freinet y la escuela pública"	Jaume Carbonell (Cuadernos de Pedagogía)
		Aula-Debate: "La escuela pública que defendemos los"	Mª Ángeles Llorente (MRP)

		MRPs"	
		Aula-Debate: "La radicalización de la democracia y el valor de la educación"	Jaume Martínez (UV)
		Mesa Redonda: "Escuela Pública más que nunca"	CCOO, STE-PV, MRP
XXII Escuela de Verano (1997)	"¿No olvida nada la escuela? Pedagogías negadas, pedagogías silenciadas."	Aula-Debate: "Pedagogías negadas, pedagogías silenciadas"	Gonzalo Anaya Santos (UV)
		Aula-Debate: "El género ¿olvidado por la ciencia?"	Mari A. Lires (Seminario de Estudios Gallegos)
		Aula-Debate: "Las culturas que no enseñamos"	Carmen Elejabeitia e Ignacio Fernández de Castro (EDE-Madrid)
		Mesa-Redonda: "¿Es posible un internet solidario?"	Pepe Martín (FMRPs de Cataluña), Jordi Adell (U:Jaume I-Castellón), César Carlosiano (EARN- Argentina), Txema Laullón (xarxanet@)
XXIII Escuela de Verano (1998)	"La Reforma que hay, la reforma que queremos"	Aula-Debate: "La educación hoy, las demandas de mañana"	Manuel Delgado (antropólogo)
		Aula-Debate: "Freire en la educación. Referencias a Freire"	Jaume Botey (Presidente de la Casa de Nicaragua de Barcelona)
		Aula-Debate: "La transición a la secundaria, el estado de la cuestión"	José Gimeno Sacristán (UV)
		Aula-Debate: "Experiencias de secundaria"	La Florida, Concejo Educativo de Valladolid, CP Cervantes de Buñol
		Aula-Debate: "El curriculum de la formación básica de las personas adultas"	Remei Arnaus (UB), José Beltrán (UV) y José Martínez (TAREPA)
XXIV Escuela de Verano (1999)	"Reinventemos el futuro"	Aula-Debate: "El estado de la Coeducación"	Geno Morell (Presidenta Asociación Coeducación), Ana Sánchez (UV), Charo Altable (Profesora de Secundaria)
		Aula-Debate: "La diversidad, la igualdad en la ESO, ¿un problema democrático?"	María Massip (IES Badalona 10)
		Aula-Debate: "Cultura e interculturalidad, una perspectiva educativa"	Montserrat Ventura (UB)
		Mesa Redonda: "Cuando hablamos de formación permanente, ¿de qué hablamos?"	Director Formación del Profesorado de Conselleria Educación, Director del SFP de la UV, Paqui Serrano (maestra), Ismael Blasco (maestro)
XXV Escuela de Verano	"La escuela más allá de la escuela"	Aula-Debate: "La Escuela, ¿para qué? Los valores de la	Nuria Pérez de Lara (UB)

(2000)		escuela que queremos"	
		Aula-Debate: "El impacto educativo y deseducativo de los mass-media. Posibilidades de acción"	Xavier Girò
		Aula-Debate: "Proyecto Vitoria-Gasteiz ciudad solidaria" "Formación de las personas adultas: participación y ciudadanía"	Juan Carlos Pérez de Mendirugen y Susana Correa (HEGOA) Manuel Collado (EPA)
		Aula-Debate: "Gonzalo Anaya: una manera de pensar y de vivir"	MRP
		Aula-Debate: "Los MRPs: su historia, su futuro"	Juan Yanes (U. La Laguna)

## **CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LA HISTORIA DE VIDA. UN FINAL QUE NO SE CIERRA**

---

### **1. Para comprender no basta con haber comprendido**

1.1. Recuperar el problema de investigación

### **2. Abrir el sentido de la política y lo político**

2.1. El actuar de la práctica de la relación

### **3. Retomar la Historia de Vida para pensar la experiencia social del MRP**

3.1. El MRP como espacio comunitario

3.2. El MRP como espacio político

3.3. El MRP como espacio de formación

### **4. Un final que abre un comienzo**

## 1. Para comprender no basta con haber comprendido

*“En la historia siempre ocurre algo más o algo menos de lo que estaba contenido en los datos previos, siempre puede ocurrir algo distinto a lo que esperábamos, por ello hay que recordar que para comprender no basta con haber comprendido”*  
(Birulés, Fina, 2007:178)

Es difícil concluir porque tengo certeza de que no me ha sido posible recoger toda la riqueza presente en los relatos. En realidad, la historia de vida realizada es la parte de la historia de esta experiencia social que he conseguido comprender, es decir, aquella a la que he logrado poner sentido, ordenar y explicar. Por ello, este capítulo final está orientado a presentar, más que unas conclusiones, algunas reflexiones que quedan abiertas. Estas reflexiones se van a centrar de manera especial, tal y como se enunció en el problema de investigación, en las prácticas políticas presentes en la vida de la organización permanente. Además, estas reflexiones abiertas se van a desarrollar en torno a aquellos aspectos de la organización permanente que me han resultado más interesantes al tomar como clave de análisis la **práctica de la relación** para pensar la práctica política.

La práctica de la relación no es semejante a la práctica de la organización, advierte Lia Cigarini (1995); por ello mismo, puede confundir o parecer atrevido y/o delicado el hecho de pensar la trayectoria del movimiento de renovación pedagógica poniendo en el centro de la reflexión la práctica de la relación. Siguiendo el pensamiento de Lia Cigarini es posible afirmar que la práctica de la relación hace referencia a una política ajena a la organización. Entonces, ¿por qué analizar la trayectoria de esta experiencia social desde la práctica de la relación?

Una de las características de la política nacida de la práctica de la relación es poner en el centro del discurso político la experiencia vivida en primera persona. Otro rasgo característico de la práctica de la relación se refiere al hecho de concebir cualquier ámbito de la experiencia humana como susceptible de ser político, y en este sentido no se vive la necesidad de distinguir espacios y actividades políticas y no políticas. El paso de lo político a lo no político no tiene solución de continuidad, de manera que la política no se separa del trabajo, de la cultura o del amor ni se distingue si se realiza en una sede, en la calle, en un congreso, la escuela o la casa. La ocupación política se mezcla con cualquier ocupación de la vida cotidiana. La apuesta de la práctica de la

relación es entonces, que las formas políticas no suplanten las formas de la vida. Así, se afirma una tercera característica referida a que la práctica de la relación pasa por encima de la separación entre realidad interior y realidad exterior. Es decir, la política en la práctica de la relación no delimita esferas en la experiencia humana ni reparte de manera equilibrada competencias; la política en la práctica de la relación no se reduce a la cuestión del poder. En este sentido, la práctica de la relación se reconoce como el espacio privilegiado y vivo de la política. Una política que queda fuera de un orden simbólico de pensamiento regido por el dominio, el gobierno, la obediencia y la representación. La práctica de la relación abre a un sentido nuevo de la política (y lo político); donde la política no se limita a la burocratización, al ejercicio del poder o a la sustitución del actuar por la eficacia del hacer. Peligros, que Hannah Arendt (2005) advierte cuando se instrumentaliza la acción y, se degrada la política convirtiéndola en un medio para obtener un fin presuntamente más elevado.

Pero la pregunta era: ¿por qué analizar la trayectoria del movimiento de renovación pedagógica desde la práctica de la relación? Ciertamente, referirse al movimiento de renovación pedagógica implica hablar de una organización autónoma de maestras y maestros que enraizan con el legado de la renovación pedagógica, y construyen un modo propio de entender y practicar la renovación pedagógica. Es decir, el grupo de maestras y maestros hacen presente el legado a través suyo, al mismo tiempo que lo interpretan y lo recrean en (y para) cada presente. Sin embargo, aceptar la definición del MRP como organización autónoma no excluye la posibilidad histórica, de que a lo largo de su trayectoria, la práctica de esta experiencia social haya desbordado la política propia de una práctica de la organización. Entiendo aquí, la práctica de la organización, como la política que se basa en la representación y en las técnicas de gobernabilidad, en la estabilidad de la comunidad, en la construcción de consenso, en la atribución y tutela de derechos, en la unidad.

No excluye esta posibilidad de desbordamiento porque desde su origen, el MRP surge como un movimiento de maestras y maestros que busca ser protagonista del cambio social, político y educativo; y en esta búsqueda, la política para la transformación de las estructuras de dominación y explotación no estaba separada ni ejercía hegemonía práctica respecto de una política contextual, concreta, situada en la escuela y para la transformación de la escuela. Las palabras de Pilar Tormo (2003:E1) sintetizan la idea que pretendo resaltar: *“Aprendimos a descubrir lo bonita que podía ser la escuela. Lo bonita que podía ser no en el futuro sino a través nuestro. La escuela sería bonita con nosotros”*. Además, está presente la constante histórica en cuanto a la fragilidad de la organización y de lo organizativo que relata Jose Antón (2004:E1): *“Nadie me pidió un*

*carnet, ni siquiera metafóricamente hablando (...). Un movimiento muy flexible, muy poco jerarquizado, muy irregular también en el funcionamiento. No había estructura planificada, ni una división del trabajo, ni nada parecido. La división del trabajo se reelabora sobre la marcha. Fue una dimensión de lo político y de la acción política diferente a la que estaba acostumbrado porque venía de lo contrario, tanto en partidos como en sindicatos”.*

Hay además, dos rasgos en esta experiencia social que posibilitan el desplazamiento de una política propia de la práctica de la organización hacia una política otra, más fluida, viva y abierta. Rasgos que acogen la fisura y facilitan que otras cosas ocurran. La primera de estas características se refiere a la formación de un modelo reticular que permite a cada grupo de trabajo o seminario articular la vida propia del mismo según los deseos y los intereses de quienes lo componen. La segunda característica se refiere al hecho de que la acción del movimiento de renovación pedagógica se sitúa en el terreno de la producción simbólica. Ambas características suponen la presencia de la cualidad performativa, del conflicto y de la participación en el interior de una práctica organizativa que pretende tender más hacia una política de la apertura que del cierre.

Pero además de considerar la adecuación de tomar como clave analítica la práctica de la relación, la cuestión fundamental es recuperar el sentido de por qué orientar la reflexión sobre la trayectoria de esta experiencia social a partir de la práctica política que orienta su acción. Para ello, es necesario recuperar la preocupación (o problema) que dio origen a esta investigación.

### **1.1. Recuperar el problema de investigación**

Hay dos cuestiones vitales, y crónicas, en el presente de este movimiento de renovación pedagógica que no parecen tener, hasta el momento, una vía práctica de expresión y de solución sin producir distanciamiento. Me refiero a la cuestión de la continuidad y la cuestión de la perdurabilidad. En el análisis inicial del MRP observaba, que dichas cuestiones, aunque estén ligadas al “significar-se” como interlocutor social y político, no se podían explicar, únicamente, atendiendo a la relación del MRP con el Poder (representado en la Administración Educativa, en las Instituciones Formativas y en otros aparatos del Estado). Ello quiere decir, que el deseo de buscar la perdurabilidad de un legado y el deseo de dar continuidad a una experiencia social, puede no tomar como única medida las condiciones de posibilidad que “ofrece” el presente, sino que, ha de medirse, en primer lugar, con la capacidad propia para “crear” las vías prácticas que

hacen posible que la cultura viva de la renovación pedagógica circule en el presente, y las vías prácticas que hacen posible recuperar (o redefinir) el sentido del estar juntos.

Ello nos coloca en la hipótesis, de que la búsqueda quizás debiera desplazarse de un estar "cuerpo a cuerpo" con el poder, a interrogarse sobre el sentido de significar hoy la práctica de la renovación pedagógica. En este desplazamiento y en esta pregunta sobre el cómo, se encuentra implícita la pregunta del quién. El "cómo", coloca en el centro de la pregunta a la práctica de la renovación que siempre, es un legado sin testamento, porque requiere de alguien que la haga presente a través suyo y, requiere siempre de una interpretación para hacerla presente, porque una práctica necesita de palabras que la nombren y la hagan reconocible y comunicable. El "quién", pone en el centro de la pregunta al MRP, pero para poder abarcarla y hacerla transitable, el MRP como sujeto, no puede permanecer en su condición abstracta y difusa sino que ha de encarnarse. Pensar el MRP implica, pues, atender su componente existencial y mudable; desplazar la pregunta del "qué se es" al "quién se es"<sup>225</sup>. Y aquí, encontramos otros elementos para la reflexión, que no se hacen visibles cuando el MRP se refleja únicamente como una identidad pre-constituida. Elementos como la movilidad de las singularidades que lo componen (quienes se acercan pero no se quedan, quienes se quedan, quienes entran y salen); como la influencia de los cambios que experimenta cada singularidad a lo largo de su trayectoria en el MRP (tener o no tener experiencia en la escuela o en distintos niveles educativos, ser madre, ser padre, la enfermedad, estar de licencia de estudios...); o como el grado y el lugar de implicación en la vida organizada que cada quién decide (sólo en la comisión organizadora, sólo en un seminario, sólo en la junta permanente, todo, lo que sea...).

Es este desplazamiento hacia la propuesta de interrogarse sobre el sentido de significar hoy la renovación pedagógica, el que trae consigo la necesidad (y la posibilidad) de analizar la trayectoria del MRP, atendiendo a las prácticas polifásicas que propicia y en las que se mueve.

---

<sup>225</sup> *"Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia. El descubrimiento de "quién" en contradicción al "qué" es alguien –sus cualidades, dotes, talento y defectos que exhibe u oculta- está implícito en todo lo que ese alguien dice y hace. Sólo puede ocultarse en completo silencio y perfecta pasividad, pero su revelación casi nunca puede realizarse como fin voluntario, como si uno poseyera y dispusiera de este "quién" de la misma manera que puede hacerlo con sus cualidades. Por el contrario, es más que probable que el "quién", que se presenta tan claro e inconfundible a los demás, permanezca oculto para la propia persona". (Arendt, Hannah, 2005:207)*



El MRP es una organización autónoma de maestros y maestras que se mueve en una práctica política que desborda por sus condiciones y su origen, como hemos visto, una práctica de la organización. Pero, ¿desbordar la práctica de la organización enlaza con generar prácticas políticas que tiene su origen en la práctica de la relación? Creo que más bien significa que la vida de la organización permanente del MRP se sostiene en un conjunto de prácticas políticas que se ubican dentro del orden poder y que se orientan por las estrategias históricas de la práctica de la organización; por ejemplo, la representación, la unidad, la reflexión sobre la práctica, el conocimiento compartido... Al tiempo que se puede reconocer que se dan, también, en la vida de la organización permanente del MRP, otro conjunto de prácticas políticas que no siempre se reflejan ni se nombran dentro de este orden del poder y de estas estrategias de la práctica de la organización. Sin embargo, ello no significa necesariamente, que se orienten desde la política de las prácticas de relación. Y es, precisamente, en esta indefinición sobre aquello que es pero no es, de lo que es y no se nombra, de lo que no se nombra y queda velado, de lo que queda velado y parece no darse, de lo que parece igual pero no es semejante; donde vale la pena arriesgarse a leer la trayectoria de esta experiencia social analizando sus prácticas políticas. Lugar donde hoy, se produce la discontinuidad y se vive el vacío entre las ideas y la realidad, entre la voluntad y la experiencia.

## **2. Abrir el sentido y el lugar de la política y lo político**

La política, en el pensamiento arendtiano, sólo es posible como espacio de relación, pues es algo que está entre los seres humanos, no en ellos mismos sino en el "en medio de". Es en la esfera política, donde la acción (y la palabra como acción), concepto central de la obra arendtiana, cobra sentido<sup>226</sup>. De hecho, la acción, entendida como inicio, como comienzo, como posibilidad de acontecimiento que hace aparecer lo inédito; no se mide por su éxito histórico (como ocurre con la conducta humana) sino por este gesto de inicio, de interrupción en los procesos sociales, naturales e históricos que introduce lo imprevisible para trascender el orden los posibles<sup>227</sup>. Así, el significado específico de cada acto se basa en la propia realización, no en su motivación ni en su logro. Actuar entonces, es el acto de inaugurar, de añadir algo propio al mundo, nos dice Fina Birulés (2007:20): *"De este modo, el mundo humano es este espacio "entre", cuya ley sería la pluralidad"*.

---

<sup>226</sup> *"La acción con todas sus incertezas, es como un recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo. (...)Con la creación del hombre, el principio del comienzo entró en el mundo; lo cual, naturalmente, no es más que otra forma de decir que, con la creación del hombre, el principio de la libertad apareció en la tierra"*. (Arendt, Hannah, 1999:107)

<sup>227</sup> Françoise Collin (2006)

Todas las actividades humanas, afirma Hannah Arendt (1999), están condicionadas por el hecho de la pluralidad humana, por el hecho de que no es un hombre sino los hombres en plural, quienes habitan la tierra y de un modo u otro viven juntos. Pero la pluralidad no es idéntica a la alteridad, tiene que ver, sin embargo, con la distinción<sup>228</sup>. La pluralidad indica la realización del vivir como ser distinto y único entre iguales, y no es asimilable a la unidad homogénea del género humano<sup>229</sup>. Y del mismo modo que no es idéntica a la alteridad, la pluralidad tampoco equivale al pluralismo político de las democracias representativas; es decir, no hace referencia a la representación de la ciudadanía a través de partidos políticos y sindicatos, por ejemplo.

La acción en el pensamiento arendtiano, se encuentra potencialmente (ni siempre ni para siempre) en la esfera pública que es el espacio de aparición, de las apariencias, de la visibilidad, en el que hombres y mujeres pueden ser vistos y oídos, y donde cada quien se revela a través de la palabra y la acción. Pero *lo público* no hace referencia sólo al espacio, es, al mismo tiempo, *mundo común*, “entendido como comunidad de cosas, que nos une, agrupa y separa, a través de relaciones que no supongan la fusión”. (Birulés, Fina (2007:21)

Algunas autoras problematizan esta definición de la esfera pública como espacio de aparición y de la esfera política (la acción) como la única actividad que constituye y que hace mundo. Me parece importante recoger estas problematizaciones pues ha sido al reconocer y nombrar los límites, así como el hecho de atravesarlos, que estas autoras han reabierto y reinterpretado el pensamiento arendtiano. Límites y nudos que aparecen al preguntarse sobre las paradojas presentes en el pensamiento de Hannah Arendt y, apertura dada al arriesgarse a abordarlas creativamente; sin hacer de las limitaciones un obstáculo y sin desechar (o abandonar) el pensamiento de Arendt. Al hacerlo, han ido creando los pasajes simbólicos que nos ayudan a desplazar del orden

---

<sup>228</sup> “La alteridad en su forma más abstracta sólo se encuentra en la pura multiplicación de objetos inorgánicos, mientras que toda la vida orgánica muestra variaciones y distinciones, incluso entre especímenes de la misma especie. Pero sólo el hombre puede expresar esta distinción y distinguirse, y sólo él puede comunicar su propio yo y no simplemente algo: sed o hambre, afecto, hostilidad o temor. En el hombre, la alteridad que comparte con todo lo que es, y la distinción, que comparte con todo lo vivo, convierte en unicidad, y la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos”. (Arendt, Hannah, 2005:206)

<sup>229</sup> “Esta trama no está menos ligada al mundo objetivo de las cosas que lo está el discurso a la existencia de un cuerpo vivo, pero la relación no es como la de una fachada o, en terminología marxista, de una superestructura esencialmente superflua pegada a la útil estructura del propio edificio. El error básico de todo materialismo en la política (...) es pasar por alto el hecho inevitable de que los hombres se revelan como individuos, como distintas y únicas personas, incluso cuando se concentran por entero en alcanzar un objeto material y mundano. Prescindir de esta revelación, si es que pudiera hacerse, significaría transformar a los hombres en algo que no son; por otra parte, negar que esta revelación es real y tiene consecuencias propias es sencillamente ilusorio”. (Arendt, Hannah, 2005:212)

gobierno/obediencia, como único orden, las condiciones de la política y para la política<sup>230</sup>. Porque, como señala Françoise Collin (2006:127), “el pensamiento arendtiano no se constituye como sistema y ninguna lectura, panóptica o genealógica, puede dar cuenta de él, ni puede establecerse sobre su desarrollo ningún punto de vista definitivo. A una obra no dogmática sólo puede corresponderle una lectura dóxica, nunca ortodoxa”.

Uno de los nudos más conflictivos está efectivamente, en la concepción de la política y lo político, y en las condiciones de la política y para la política. De manera especial en la distinción que Arendt hace entre labor y acción; pues cuando Hannah Arendt presenta la labor como una actividad necesaria pero repetitiva enfrentándola a la originalidad de la acción, al carácter impredecible e ilimitado de la misma, parece estar repitiendo el mismo dualismo<sup>231</sup> de aquella tradición filosófica de la que pretende apartarse. Hannah Arendt se refiere a la labor como la dimensión ligada al ciclo de repetición de la naturaleza; la labor entonces, responde a la actividad necesaria para satisfacer las necesidades básicas, aquellas que tienen que ver con el mantenimiento del cuerpo como cuerpo vivo<sup>232</sup>. Pero en esta actividad, la labor se caracteriza por no dejar nada tras de sí, nos explica Fina Birules (2007:16), pues “sus productos están destinados a ser consumidos, y desaparecen tan rápidamente como han aparecido”. Así, lo propio de la labor será su no visibilidad, su carácter repetitivo y apolítico (que no constituye mundo). La cuestión es, que aunque Hannah Arendt no dice expresamente en manos de quién queda esta actividad de la labor, a lo largo de nuestra historia éstas, han sido las actividades realizadas por las mujeres o por los esclavos. Aquellas y aquellos que carecían de la libertad necesaria para participar de la política. Y cuyas actividades no pertenecían al orden de lo mundanal por carecer de sentido político, es decir, de orden simbólico.

En este punto, Françoise Collin (2006) nos alerta del descrédito que tiene la actividad de la labor en la concepción arendtiana; pues está afectada de una permanente indignidad al no reconocer en esta actividad de sostenimiento de la vida humana, su carácter mundano (un hacer mundo): “Arendt tiende a ignorar y a relegar en lo

---

<sup>230</sup> “Aunque Arendt criticara la tradición que equiparaba libertad y soberanía, ella misma me parecía caer en la misma tradición, a causa de la aceptación implícita de una imagen de sujeto “autónomo” y “adulto” de matriz típicamente kantiana. Una matriz que ha llevado a la ecuación entre negación de la autoridad y libertad como independencia y autonomía”. (Sartori, Diana, 1996:139)

<sup>231</sup> Separación naturaleza/cultura, razón/emoción, cuerpo/mente

<sup>232</sup> “La labor es una actividad que corresponde a los procesos biológicos del cuerpo, esto es, como dijo el joven Marx, el metabolismo entre el hombre y la naturaleza, o el modo humano de este metabolismo que compartimos con todos los organismos vivos. Por medio de la labor, los hombres producen lo vitalmente necesario que debe alimentar el proceso de la vida del cuerpo humano”. (Arendt, Hannah, 1999:93)

*inhumano o lo prehumano la parte de simbolicidad que rige a lo gestual, que informa al orden mismo de las necesidades y hace que comer no sea nunca simplemente satisfacer el hambre. De ahí una subestimación de la labor, como si extraer agua, talar leña, recoger frutos o cocinar carne tuviera sólo un sentido funcional y no elaborase un sistema de relaciones entre los seres humanos, como si fuera ajeno al orden del lenguaje".* (p.129) Por ello, continúa la autora, si sobre este fondo nos hacemos la pregunta "¿quién es un *quién*, quién es alguien?", la respuesta sería sencilla. Alguien, es aquel que se manifiesta por la acción y la palabra en el espacio plural de lo público, no quien se dedica a la labor de satisfacer las necesidades de sostenimiento de la vida; actividades que en definitiva, dice Adrienne Rich (1983), protegen, reparan y conservan el mundo. La afirmación de estas autoras indica que en la oposición que Hannah Arendt hace entre el orden de la satisfacción de necesidades (naturaleza) y el orden de la iniciativa (acción), parece valorizar toda superación de lo natural dado, por un lado. Y por otro lado, que en la situación de tener que responder, en un sentido estricto, a la pregunta de quién es un *quién*, descubrimos que no todos serían alguien, e incluso que muchos y muchas no estarían siquiera en situación de serlo<sup>233</sup>. Siendo así, estaríamos ante un modelo agónico de política sostenido en un pensamiento elitista.

Al acercar esta distinción y separación que Hannah Arendt hace entre la acción y la labor a la realidad estudiada (MRP); nos encontraríamos con dos escenarios separados e incommunicados en la actividad del MRP. El escenario propio de lo social, lo histórico y lo público en donde el MRP "actúa" como interlocutor social, es decir, interviene en la política y lo político. Y el escenario propio de la intimidad, lo interno y lo privado en el que la vida de la organización permanente que sostiene al sujeto político no entraría en la esfera de lo político y la política.

Algunas autoras como Françoise Collin (2006), Diana Sartori (1996) o Adriana Cavarero (1996), entre otras, han reparado e interrogado la oposición entre naturaleza y acción que hace Hannah Arendt; y advierten en ella no un corte radical, sino un cuasi-corte. La identificación de este cuasi-corte, que viene dado por la propia potencialidad de los mismos conceptos de natalidad y pluralidad que constituyen el pensamiento arendtiano, coloca dicho pensamiento fuera de la tradición filosófica occidental. Así, afirma Françoise Collin (2006:148): "*Sin ser consciente de ello, Hannah Arendt, al afirmar que el hecho mismo del nacimiento es comienzo, formula un enunciado eminentemente subversivo, que rompe el muro secularmente cimentado (y ratificado*

---

<sup>233</sup> No estarían en situación de serlo, especifica Françoise Collin (2006:130), "*aquellos que por el azar de su nacimiento, han sido destinados únicamente al ámbito de lo privado o aquellos que han sido rechazados*".

por ella misma) entre naturaleza y cultura, entre cuerpo y espíritu, entre hombres y mujeres, entre privado y público, entre no mundo y mundo, entre niños y adultos... [] Porque la pertenencia del ser humano al mundo humano tiene lugar, de entrada, bajo el signo de la excepción, no de la unidad numérica de la especie. (...) El individuo excepcional es cada uno. Y es excepcional no sólo a partir del momento en que 'se exhibe', mediante un paso hasta cierto punto voluntario –'el coraje de aparecer'–, sino desde que aparece en tanto que aparece". El nacimiento de un ser humano, pues, no equivale a la perpetuación de la vida sino a la afirmación de **una** vida. Por su parte, Diana Sartori (1996:135-136) escribe: "La entrada en la dimensión pública y política, el actuar político, no es en absoluto (como se dice a menudo) una especie de 'segundo nacimiento' que trae al mundo al sujeto político como negación o alejamiento del primer nacimiento.[] Por el contrario, solo el mantenimiento del vínculo con el principio del nacimiento hace posible que la acción política se mantenga abierta, lugar de ejercicio de la libertad que se enraiza en la natalidad. O sea, que el reconocimiento de nuestra condición de haber nacido es la condición para que nazca la política". Se señala entonces, la relación de la singularidad y la pluralidad como elementos propios y necesarios del actuar político. Elementos, nos dice Adriana Cavarero (1996) que lejos de asegurar la repetición y el control de lo idéntico (lo cual, nos haría asistir al agotamiento de la política), hacen posible nombrar las diferencias singulares en una co-pertenencia constitutiva y enraizada en el nacimiento. Así pues, la política que enraiza en el nacimiento está en situación de desvelar la carga de muerte que las formas institucionalizadas de dominio llevan consigo.

## 2.1. El actuar de la práctica de la relación

Atender a la política de las relaciones implica una apuesta que entraña siempre el riesgo de la exposición de sí, pues esta práctica política no se mueve en el continuum de la paridad sino de la disparidad; donde es el desequilibrio, el vacío o la carencia lo que pone en movimiento el deseo. En el hacer (político) efectivo, lo que mueve las cosas es el más y el menos, no el par<sup>234</sup>. La práctica de la disparidad mantiene abierta la apertura de las relaciones porque, nos explica Milagros Rivera (2003), actúa como mediación que condensa significados nuevos, que son ajenos tanto a la identificación como a la rivalidad; pues la práctica de la disparidad no se sostiene en un pacto de amor, de magisterio jerárquico o de poder social. La política de las relaciones no se mueve en el círculo de las prácticas de conocimiento compartido, por ejemplo, sino en la práctica de buscar el sentido libre, de poner en palabras el pensamiento de las cosas que nacen, de poner palabras al saber de la experiencia. Porque la verdad (el

---

<sup>234</sup> Librería de Mujeres de Milán (2006:211)

saber) es siempre contingente y trascendente a la vez, explica Milagros Rivera (2008: 55): *“La verdad es siempre trascendente, pero el contacto con la trascendencia lo tengo siempre contigo, con alguien contingente y en una situación contingente”*.

Es necesario resaltar, entonces, que cuando en la política de las relaciones circula la disparidad, no se provoca la fusión ni el apego, no se destruye el **en medio de** que permite el hecho de la pluralidad; pues sólo en la idealización de la relación se daría la cancelación de la realidad y el olvido de lo mundano, del mundo. Pero, la pregunta que nos ocupa es: ¿por qué es significativo pensar la Historia de Vida del MRP a partir de la práctica política de las relaciones? La práctica política de las relaciones, dicen las mujeres de la Librería de Milán (2006), pone de relieve el enigma de la impotencia creciente del poder; es decir, el hecho de que la política no puede reducirse a la “lucha legítima para conquistar el poder”. Porque el poder no es algo que se puede mantener o se puede almacenar, nos advierte Hannah Arendt (2005). El poder surge entre los seres humanos cuando actúan y, desaparece, en el momento en que se dispersan. Sin embargo, la tradición moderna ha entendido el poder como forma de dominio y de destrucción (imposición-resistencia), y ha dejado caer su componente relacional<sup>235</sup>. En este sentido, indican las mujeres de la Librería de Milán (2006:211): *“La política corriente tiene en cuenta el materialismo económico y lo integra apelando a los valores éticos, saltándose así el animal simbólico, o sea, el ser humano en lo que tiene de más creativo”*.

El nudo del problema que me ayuda a deshacer, el colocar en el centro de la lectura interpretativa de la historia de vida del MRP la práctica política de las relaciones, es la relación dada (común y constante) entre la identidad y el actuar político. Observo en los textos propios y ajenos al mismo MRP, que el peso que las prácticas de resistencia al control social sobre la escuela y el trabajo docente han tenido en la elaboración de su discurso crítico, han colocado el actuar político del MRP dentro del orden del poder y dentro de un modelo de acción reivindicativa. El actuar político que se sitúa dentro de este orden y dentro de este modelo de acción, concibe la identidad como condición que pre-existe a la propia acción. Es decir, en la acción, la identidad se expresa en lugar de revelarse, en lugar de encontrar su sentido en el mismo actuar. Y el actuar político aquí, se ordena como una actividad reducible a las categorías instrumentales del hacer o a las categorías que operan con criterios morales (el deber ser/ el deber hacer). Lo que tenemos pues, es la idea de un sujeto autónomo, soberano, que posee

---

<sup>235</sup> *“El poder sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades”*. (Arendt, Hannah, 2005:226)

una identidad sólida y que es capaz de mantener en "su" poder las consecuencias de la acción.

La política que representa una identidad pre-constituida y compartida se cierra en un horizonte demasiado limitado que hace de la política un espacio de delimitación de homogeneidades. Una práctica política que cancela la pluralidad y la diferencia; que se mueve más por la búsqueda de consenso que por la cualidad política del conflicto; que elige la unidad a la divergencia. Una práctica política que se mueve en la lógica del poder, es decir, en la lógica de la preservación y la confrontación. ¿Son estas las características reales de la política dada en el MRP y del lugar que ocupa la política en el MRP? Para abrir el sentido y el lugar de la política y lo político en la realidad del MRP, las autoras que me han acompañado en la lectura del pensamiento arendtiano, proponen guiar la reflexión desde el nexo autoridad/libertad en lugar de hacerlo desde el nexo independencia/autonomía, propio de la tradición moderna ilustrada. Y proponen identificar, a partir de este nexo, las prácticas de relación que abren el sentido y el lugar de la política y lo político; es decir, las prácticas que se llevan en sí la capacidad de innovar, de iniciar, de crear algo nuevo, que alteran los procesos de homogeneización de la subjetividad y permiten dejar siempre abierto el espacio de la política al procurar la irreductibilidad de la pluralidad. Como la práctica de la relación sin fin, la práctica del partir del sí, o la práctica de la disparidad.

Pero, ¿qué se entiende como "práctica" en este orden de pensamiento? Nombrar la "práctica" nos dice Anna M<sup>a</sup> Piusi (2007), es reconocer una estructura ya existente; porque la "práctica", continua la autora recogiendo las palabras de Luisa Muraro, es un actuar cualificado y continuo (también en el tiempo) y reconocible. Pero no es un actuar programado, insiste, se trata de un actuar experimental. Pensar la práctica política de la relación significa, entonces, atender **el actuar** de esta estructura en las relaciones que están en el mundo (por ejemplo en la política de las Madres de la Plaza de Mayo). "*Para mí la práctica es lo que hace un corte, porque no es sólo un hacer, es un actuar que hace simbólico, que cambia el significado de las cosas*". (Piusi, Anna M<sup>a</sup>, 2007:84-85).

Pero las prácticas cambian con el movimiento de la realidad; ahí reside su carácter de lo político. Cuando las prácticas no se modifican con el movimiento de la realidad se cosifican, se convierten en modelos. Y en el marco de un modelo no hay movimiento del deseo<sup>236</sup>, se produce más bien, la sustitución del actuar por la eficacia del hacer.

---

<sup>236</sup> "*El deseo desequilibra siempre. El deseo desequilibra todas las relaciones, entendidas al modo antiguo de que nada se desborde, que nada salga de su cauce*". (Rivera, M<sup>a</sup> Milagros, 2008:31)

*“La práctica no es una cosa para la que exista un modelo. Cambian mientras cambia la realidad. En esto de las prácticas es muy importante inventar (...). Al mismo tiempo estas prácticas deben atesorar también cosas que han existido en el pasado”*, explica Anna M<sup>a</sup> Piussi (2007: 89). Las prácticas requieren de una continuidad para ser vistas, percibidas, reconocidas por el gesto o la palabra simbólica, pero no se pueden fijar ni se pueden copiar. Toda práctica que haya sido vista y reconocida puede inspirar a otras y otros una manera de hacer para cambiar, sin que se repita dicha práctica, porque toda práctica política de relación es siempre una práctica contextual, que se origina al poner en juego el propio deseo de libertad y justicia.

### **3. Retomar la Historia de Vida para pensar la experiencia social del MRP**

Hay tres ámbitos de esta experiencia social por los que el relato de la historia de vida va haciendo su recorrido, y que he identificado como: espacio comunitario, espacio político y, espacio de formación. Estos tres ámbitos están presentes en todas las etapas señaladas por el eje cronológico, aunque para el conjunto del relato el peso simbólico de cada uno de ellos pueda variar en significatividad o relevancia en cada una de las etapas.

Así por ejemplo, revisando la historia de vida se puede percibir con cierta claridad que el relato, cuando se sitúa en la primera etapa (del silencio a la ilusión), gira con más insistencia en torno a la configuración del espacio comunitario. Y ello se relaciona en el propio texto, con el hecho de que esa salida de la clandestinidad junto al deseo de tomar la palabra y ocupar el espacio público, provoca también, el deseo de ubicarse en un lugar desde donde interpretar-se como maestra/o e interpretar el mundo. Aquí la búsqueda, la pregunta, la escucha, la euforia, el descubrimiento, el riesgo, el inicio se va conjugando con el proceso de posibilitar y limitar (definir) un lugar propio. Un lugar para la relación con otras y con otros que oriente (y se oriente) en un orden de pensamiento. Un lugar desde donde significarse y significar el mundo (la escuela, la educación...). Y la organización, en tanto que posibilidad de encontrarse con los otros y las otras a través de la palabra supone esa dimensión de la política y lo político que permite enraizar el (y con el) pensamiento. Un lugar que hace posible vivir la preocupación por abrir el deseo de aprender experimentado la libertad creativa en la generación y el intercambio de experiencias educativas. Esta parte del relato se mueve mucho con la fuerza del inicio, con la convivencia de posiciones diferentes, la fiesta, la calle, la comunicación (todo se podía decir y todo se tenía que decir). Hay conflictos, rupturas y distanciamientos pero forma parte del movimiento del comienzo, no se para en la desconfianza sino que la sobrepasa. Del problema o de la carencia se hace una propuesta de trabajo, se generan proyectos. Las contradicciones no son



paralizadoras y las preguntas orientan la búsqueda y el encuentro con el otro. En una entrevista realizada a Pilar Tormo (Diciembre-2008) en torno a la lectura y valoración que hacía sobre el primer borrador realizado de la Historia de Vida del MRP, esta maestra afirma: *“Lo que da significado a esa ilusión es que cuando se habla de la escuela en términos de problemas inmediatamente, de eso se hacen proyectos. Con mucha ingenuidad, porque creo que la ingenuidad acompaña siempre todo inicio (...) Para abrir, [la ingenuidad] siempre ha de acompañar porque habla desde lo necesario, desde el deseo que provoca una situación, la que sea, en la que no niega la gran explosión de la organización autónoma como un cambio radical que da sentido a la escuela, al mundo en el que vivimos, al diálogo con la cultura de nuestros antepasados y de nuestro futuro, de lo que queremos ser, de lo que queremos que permanezca y que tenga sentido”*.

De manera general, la segunda parte del relato (de la ilusión al compromiso) gira más, en torno a la configuración del MRP como espacio político. Me refiero al hecho de ir elaborando colectivamente una forma de vivir la política y de hacerla presente como rasgo de identidad. Este es un momento que deja ver con claridad la convivencia (no siempre apacible) entre una práctica política de la representación (se ha consolidado la unidad jurídica de la asociación) y una práctica política hecha en primera persona, en lo cercano, en lo vivo, lo singular, que se mueve en el espacio de la relación y en el deseo de recuperar el sentido de lo que se hace. La vida interna del MRP se enriquece y crece con el trabajo efectivo de los seminarios. La consolidación y la diversidad de los seminarios supone un momento de intensa producción simbólica y escrita. El énfasis se coloca en la búsqueda de formas de trabajo viables donde hacer real la reflexión sobre la práctica. Vías prácticas que ejemplifiquen la vinculación teoría y práctica. Un momento, señala con claridad Àngels Martínez (2006), para experimentar el tránsito de “la pedagogía que cambia la escuela” a pensar “el cambio en la escuela”. Y en este punto de inflexión conviven también, formas diferentes de relacionarse y entender este vínculo entre la teoría y la práctica. No es extraño, porque es el momento en que se consolidan los distintos MRPs del País Valenciano y el Estado como entidades jurídicas. Es decir se visibilizan y se legitiman como interlocutores sociales y políticos. De manera, que la vida organizada del MRP se mueve entre dar lugar al deseo de interpretar de una manera libre y original la propia experiencia para hacer reconocible el saber de la experiencia; y la búsqueda de un sistema válido para generalizar ese salto reflexivo de pensar el cambio de la escuela entre el profesorado. Las estrategias se mueven entre la reivindicación de la autonomía del profesorado y la crítica al nuevo profesionalismo que se desprende en la reforma educativa; y la sistematización de un método de trabajo que visibilice los principios de la teoría crítica. Un momento cuya preocupación

se centra en ejemplificar el vínculo entre lo pedagógico, lo político y lo social. Y por tanto, un momento también en que se descentra el pensamiento de la experiencia y se revaloriza el pensamiento del pensamiento. En relación con todo esto, creo que las palabras de Xavier Lluch (2004:E1), sintetizan este cruce entre la consolidación de un nosotros/as (un sujeto colectivo) y el deseo de reconocerse y representarse a través de un pensamiento autónomo y elaborado. *“Es el deseo de construir un pensamiento y un discurso autónomo. Había como un cierto orgullo de decir nosotros marcamos cuál es el campo de discusión y cual es el discurso desde el cual plantear las cosas. Eso ha supuesto crisis en las relaciones con las instituciones. Crisis en cuanto a la capacidad de vincular a otras personas al movimiento”*. También sobre este momento de crisis, no con las instituciones o la proyección social del trabajo del MRP, sino con la alerta sobre el no crecimiento de la organización permanente y el salto simbólico que comienza a darse hacia el pensar el cambio de la escuela, Pilar Tormo (diciembre-2008) reflexiona: *“Estoy convencida de que nosotras conectamos con la vida y las elaboraciones de otros pensadores alejándonos de nosotros mismos. Diría que no sabemos hacer bien ese vínculo con el Kemmis, con el Stenhouse (...) Hay una falta de seguridad en nosotros mismos y creo que eso se ha ido diluyendo, no se hace de repente, sino que se hace poco a poco”*. La reflexión que Pilar Tormo hace sobre el relato de la Historia de Vida en esta etapa, conecta con la observación que añade en su escrito, sobre la lectura y valoración de la misma, Inma Coscollá (diciembre-2008): *“Mientras leía ha habido momentos que he sentido que habían espacios de trabajo que tienen más visibilidad en la historia que no otros. Lo notaba porque había espacios en los que yo he trabajado, que para mí han significado mucho. Por ejemplo, la red de grupos que durante unos tres cursos hubo en torno al seminario “Escuela y Medio”, y los encuentros de intercambio de experiencias que hacíamos; o por ejemplo el seminario de materiales curriculares que hicimos “La cuina” queda un poco anecdótico, y fue un trabajo en el que incluso se evaluó la experimentación de los materiales en algunas aulas. Además, tenía detrás todo el tema de la globalización de las áreas y de partir de la experiencia y del entorno directo de los niños”*.

De igual manera, al acercamos a la tercera etapa (de la escuela al mundo), el relato se va ordenando de manera general colocando el peso en la configuración del MRP como espacio de formación. Me refiero, a que se coloca el peso de la política y lo político no tanto en la elaboración nueva de pensamiento como en la complejidad del mismo por una parte; y por otra parte, en poner el acento, el énfasis en que otros lo conozcan. Que conozcan el saber que se ha acumulado y que se ha conseguido, de algún modo, sistematizar en un método de trabajo. Es el caso de los materiales que se piensan para el profesorado, los materiales del proyecto *Vivir la democracia en la*

escuela. Una propuesta para cambiar la escuela incidiendo en la transformación del pensamiento y las prácticas del profesorado. Se manifiesta un gran interés en que todo ese legado, que el MRP ha ido reinterpretando, se transmita, pueda enseñarse, pueda materializarse de algún modo en la vida general de las aulas, los centros y el mundo. En este momento, en que sobrevuela en la vida del MRP, el temor a desaparecer a no ser visibles, el hecho de tener ya un saber acumulado, así como, la organización del mismo en forma de paquete cultural elaborado, supone la búsqueda insistente de vías para su colocación en el mundo, para su transmisión. Olvidándose, o relegando a un segundo lugar, señala Pilar Tormo (2008), que lo que se ha aprendido no forma parte del orden de la acumulación sino que forma parte del orden de la experiencia, del saber de la experiencia, que se ha de volver a "poner en vivo". Generar experiencias, tener ejemplos vivos, reconocer la experiencia del otro para identificar lo que ya existe y funciona en las aulas y escuelas, incidir en la práctica del intercambio. Se dan contradicciones entre la explicación de la práctica de formación basada en la renovación pedagógica y la exposición de la misma, la posibilidad y la viabilidad de la misma en el modo de llevarla al mundo. Pero también reaparece, ahora fortalecido, el conflicto en torno a la concepción misma de la formación. Es decir, el problema no sólo está en cuál es la formación basada en la renovación pedagógica, sino que el problema se sitúa también en el sentido que tiene la formación (especialmente la cuestión del para qué) dentro de un movimiento de renovación pedagógica que se define a sí mismo, como movimiento social. Una idea que se refleja en las palabras de Albert Sansano (2003:E1): *"Un movimiento social no solamente se plantea reflexionar sobre la problemática global del mundo educativo, o de la sociedad, sino que se plantea vincularse a acciones de intervención regulares. Se plantea vincularse no sólo a la vanguardia de los movimientos sociales sino al conjunto de la sociedad. Ahora estamos centrados en trabajar teóricamente sólo en la vanguardia de los movimientos, en contribuir teóricamente al debate de esa vanguardia. Creo que ahí hay un agujero entre la definición y la realidad"*. Que toda esta cuestión reaparezca reforzada por la situación de incapacidad para crecer y luego también por la cuestión del de-crecimiento de la organización permanente, genera cierta paralización, el centro del problema está claro pero no así el modo de resolverlo como se desprende de las palabras de Joan Cantarero (2004:E1): *"A mí me parece muy necesario hacer una campaña contra la LOCE y hacer unas actividades o una conferencia o participar en tal manifestación como MRP. Al mismo tiempo, tener un grupo de trabajo como el de democracia y escuela, o el de interculturalismo, o proyectos de trabajo. Las dos cosas hacen falta, las dos cosas son complementarias, las dos cosas creo que definen el MRP. La renovación pedagógica implica renovar en el aula además de entrar en cuestiones más políticas o macro políticas. Pero también, al revés, hacer*

*materiales para el aula y no ocuparte de la LOCE o del tema de la religión en la escuela y tal, pues eso tampoco es. Veo la complementariedad y la necesidad de los dos ámbitos de trabajo”.*

Y finalmente, en la última etapa (del mundo a cada una y a cada uno), el relato de la Historia de Vida muestra el colapso, la desorientación. La vida organizativa entra en una fuerte crisis, no así la cultura viva de la renovación pedagógica. Es importante hacer esta distinción. Las fisuras y las fracturas del sujeto colectivo no se corresponden con la anulación en la continuidad del orden simbólico. Es decir, cada quien se refleja y se sitúa en el legado de la renovación pedagógica. En la continuidad de la práctica de reflexión sobre la propia experiencia se sigue dando el orden de pensamiento que orienta las preguntas y la búsqueda permanente. El problema es que no se sabe hacer juntos y juntas, el problema es que el sentido del “estar juntos y juntas” se ha puesto en crisis. Las palabras de M<sup>a</sup> Ángeles Llorente (2004:E1) para explicar cómo vive este momento revelan esta idea: *“Durante los dos últimos años me he desvinculado del trabajo cotidiano, de lo que es el pensamiento, creo que no. He hecho un esfuerzo por no desvincularme. De la renovación seguro que no me voy a desvincular, del movimiento en el que estaba tengo dudas”.* También iluminan esta idea las palabras de Albert Sansano (2003:E1): *“He sentido el MRP como parte de mi vida, últimamente lo encuentro como una obligación más que como parte de mi vida. Y una sensación de no atreverme a irme pero tampoco sé estar (...) Sé que me cuesta mucho, cuando antes no me costaba. Antes me aburría, a lo mejor, que me tocara hacer lo que nadie quería hacer: los archivos, la secretaría, el montaje, la economía, la infraestructura,... pero lo hacía con placer. A alguien le tenía que tocar y no lo veía como un castigo. Ahora, cuando salgo del trabajo, ir a casa y volver a la sede, no me apetece. Estoy cansado y no me apetece ir a hacer el trabajo del MRP, y antes ni me lo planteaba”.* Se instala la desorientación, y los obstáculos se convierten en problemas, ya no se tiene capacidad ni fuerza creativa para transformarlos en proyectos o para reinventarse; pero tampoco se tiene fuerza para tomar decisiones, para asumir colectivamente alguna decisión. Lo que vive el sujeto colectivo es una cierta paralización, un saberse al borde del vacío. En relación a este momento, señala Pilar Tormo (diciembre-2008): *“En un momento de desorientación, creo que no hay que tomar decisiones. Y eso es lo que hicimos una serie de personas, optamos por asumirnos desorientadas, y no tomamos esa decisión. Porque esa decisión se podría tomar en otro momento, cuando tú tienes la desorientación organizada. Sabes lo que quieres hacer con esas necesidades y arriesgas. Ese momento es un cierre. En aquel momento unas personas optaron por irse, y eso tiene sentido. Y otras personas continuamos con el peso de la organización todo y que, marcando la diferencia”.*

En esta lectura general he ido resaltando cada ámbito de la experiencia del MRP (el comunitario, el político y el de formación) en alguna de las etapas, pero lo cierto es que todos estos ámbitos están presentes en todas las etapas; y para hacer un análisis más transversal y más complejo vale la pena ahora resaltar en la reflexión, no tanto las distintas etapas, como el modo en que se va significando el MRP en tanto que espacio comunitario, espacio político y espacio de formación.

### 3.1. El MRP como espacio comunitario

Me refiero al espacio comunitario como lugar en el cual se va generando una idea del "nosotros/as". En el caso del MRP, este proceso de identificación colectiva se genera en torno al deseo de organizar una voz propia, se dice, que lleve la educación y lo educativo, la escuela y lo escolar al espacio más amplio de lo social y lo político. En este sentido, el "nosotros/as" se va ordenando en torno al proyecto de renovación pedagógica; un modelo político y pedagógico de la escuela, que se sostiene en el principio de que la educación es un derecho humano y un instrumento especialmente importante para las clases populares. Un proyecto que enraiza en las prácticas de la pedagogía autogestionaria y la pedagogía popular; y un proyecto que exige la toma de posición política por parte del docente<sup>237</sup>. En este espacio podemos ver que es el nosotros/as quien ocupa el lugar de la relación. Es decir, se hace referencia a una relación comunitaria instituida bajo el paraguas de una identificación colectiva que se define como pluralista y autónoma.

La idea del pluralismo y de la autonomía se han resaltado históricamente en el discurso del MRP como fructíferas y originales en la tarea de hacer presente, de generar, crear e impulsar el pensamiento y la práctica de la renovación pedagógica en el contexto de cada presente. Sin embargo, al interrogar la historia de vida del MRP poniendo en el centro de la misma la práctica de la relación; percibo que hay una tendencia al cierre de la política y lo político en la dinámica de la organización permanente. Un cierre que interpreto relacionado con estas ideas del pluralismo y la autonomía, y que se marca en el relato de la historia de vida a partir de: la incompletud de los debates,

---

<sup>237</sup> *"En un territorio donde se establecen relaciones de desigualdad a muchos diferentes niveles, la conciencia crítica de profesores y profesoras debe conducir a una práctica solidaria con quienes padecen la injusticia. El criterio de solidaridad no se reconoce imbuido de la vieja –o la nueva y remozada– ideología liberal: la solidaridad con 'los pobres', que están lejos y a quienes hemos de acercarnos a salvar. Antes al contrario, el análisis de la posición que se ocupa en el conflicto hace que se busquen estrategias, alianzas y correspondencias tácticas entre quienes por razón de edad, sexo, cultura, etnia o clase social, padecen situaciones de injusticia educativa y social, y desarrollan prácticas de resistencia o rebeldía contra ello". (Martínez, Jaume, 1998:190)*

la dispersión en el interior de la vida organizada y, la dificultad de articular un proyecto político y pedagógico de renovación pedagógica.

Vale la pena recordar que la constitución jurídica del MRP en tanto que organización permanente supuso un gran cambio para el movimiento de enseñantes de los años 70; en concreto, para procurar una infraestructura mínima que garantizase durante todo el año la continuidad del trabajo que se iniciaba en la Escuela de Verano, así como para fortalecer la presencia pública y política de un colectivo crítico del profesorado formado en la experiencia social unitaria de la Escuela de Verano<sup>238</sup>. Hay que recordar, también, que aunque el MRP se constituye como un espacio organizado diferenciado de los sindicatos y las otras organizaciones que venían convocando años tras año la Escuela de Verano, la entidad jurídica se forma a partir de una composición mixta que estuvo remarcada (y pactada) en su origen<sup>239</sup>. Y aunque pocos años después se modifican los estatutos restando representación en el Consejo a las entidades adheridas al MRP<sup>240</sup>; lo cierto es que, entre la formalidad burocrático-administrativa y la realidad de la práctica organizativa se han producido distancias y se han mantenido nudos que han condicionado la práctica de relación en este espacio comunitario. La distancia es reconocible en el hecho de que en la vida práctica de la organización permanente no ha estado la presencia de una representación formal de estas entidades adheridas salvo en la Comisión Organizadora de la Escuela de Verano<sup>241</sup>. El nudo que acontece en la vida cotidiana

---

<sup>238</sup> La constitución de un interlocutor social y la posibilidad de éste para acceder a las subvenciones de la Administración.

<sup>239</sup> El MRP Escola d'Estiu del PV –Comarques Centrals- es una asociación que se constituye en 1984 tras la celebración de la VIII Escuela de Verano de Valencia. En el artículo 10 (La asamblea de la Asociación o Consejo) de sus estatutos que corresponde al Capítulo Segundo (De los órganos directivos y de la forma de administración) se afirma: “*La asamblea de la asociación recibe el nombre de Consejo. Su función es la de concretar la línea general de la asociación, la actividad y la localización de las distintas Escuelas de Verano, así como revisar la actuación de la Permanente y las Comisiones Organizadoras de cada Escuela. El Consejo está integrado por doce representantes de la Asamblea General de cada una de las Escuelas de Verano, así como por tres socios representantes de cada una de las entidades adheridas a la asociación*”. En el artículo 8 de este mismo capítulo, se aclara que: “*La Junta Directiva o Permanente, se elige entre los miembros del Consejo y por este, de forma proporcional a su composición. Además del coordinador, existirá un vice-coordinador, un secretario, un vice secretario y un tesorero*”. ¿Cuáles son las entidades adheridas a la Asociación? Los sindicatos: CCOOpv, STEpv, CNT, UGT-FETE; el MCEP y el Colegio de Doctores y Licenciados.

<sup>240</sup> Los estatutos se modifican en la asamblea de la XIII Escuela de Verano (1988) para reflejar mejor la nueva realidad del MRP: la consolidación de grupos de trabajo (seminarios) que sostienen la actividad del MRP y la desaparición del MCEP y el Colegio de Doctores y Licenciados como organizaciones adheridas al MRP y la convocatoria de la Escuela de Verano. En estos nuevos estatutos, el Consejo está integrado por tres representantes de cada seminario y comisiones dle MRP, doce componentes elegidos en la asamblea de la Escuela de Verano y **un representante** de cada entidad adherida al MRP.

<sup>241</sup> Así, escribe Albert Sansano (2003:73-74): “*En la práctica serían los socios del MRP, a partir de la asamblea, lo que constituirían la Comisión Organizadora de la Escuela de Verano, invitando a otros movimientos sociales (sindicatos, grupos pedagógicos, etc) a participar de manera colegiada de aquella*

de la organización permanente pasa por la constitución implícita de un nosotros/as extenso y abstracto, es decir, un nosotros/as que de manera real y simbólica desborda y sobrepasa los límites del vínculo militante y encarnado. Un hecho, además, que implícitamente se concreta en la vida cotidiana de la organización permanente a través de la doble militancia de algunos/as de sus miembros.

En esta doble militancia, un mismo maestro puede actuar en momentos concretos de la actividad organizativa como socio (militante) del MRP, y en otro momento concreto de la actividad organizativa se desplaza de este lugar para actuar en representación de un sindicato o de una ONG; este desplazamiento ocurre de manera especial en el momento de conformar la Comisión Organizadora de la Escuela de Verano. Pero en la práctica cotidiana de la organización permanente aunque dicho desplazamiento no se escenifique, algunos/as de sus miembros actúan simbólicamente como **enlaces** entre espacios comunitarios dispares. Lo que significa que en la práctica de la relación actúan como representantes del MRP en tal o cual sindicato u ONG y a la inversa, es decir, actúan en representación "de", en el MRP. La encarnación, en un mismo sujeto, de los intereses diversos de dos espacios comunitarios diferentes, reduce y/o anula la disparidad entre ambos espacios y la posibilidad de un diálogo más sensato, más real y más profundo entre estos espacios diferentes que se mueven por intereses diversos. Es decir, se hace difícil practicar el conflicto, que es una práctica política, porque el "en medio de" estos dos espacios comunitarios se ha anulado. La relación afectiva, cercana y personal con el otro, es una relación de apego y de con-fusión que dificulta la circulación de lo político y la política. De manera que por un lado, se fortalece y se aviva la idea de un nosotros/as inconmensurable; y por otro lado, se cierra la práctica política de interlocución necesaria. Es un ejemplo en donde la condición necesaria de la pluralidad para la práctica política de la relación se encuentra alterada. La relación no se da siempre entre singularidades, y en este sentido el hacer del MRP no se mueve según una política del deseo y de la disparidad sino en relación a una política de la representación; donde existe un asimilar la pluralidad con el pluralismo.

El pluralismo se refiere a una práctica de relación que se sostiene y busca la presencia de diversas posturas con el propósito, en el caso del MRP, de coordinar el desarrollo y la práctica de la renovación pedagógica. Una organización pluralista pretende hacer visible y atender las demandas surgidas de las distintas posturas, algo que es propio de estructuras totalizadoras como el Estado. La pregunta es, ¿actúa el MRP como una organización totalizadora de la renovación pedagógica? ¿es entonces, la metáfora

---

*tarea. Para el resto de las actividades (de invierno), la vida del MRP la rigió, de forma asamblearia, los socios".*

del "paraguas", la expresión de una estructura totalizadora? Es decir, ¿contiene la metáfora del "paraguas" la idea de que toda práctica de renovación pedagógica está presente y está recogida en el interior de este espacio de relación comunitaria? La cuestión importante para nuestro análisis, es que hay una diferencia entre la idea y la práctica del pluralismo; y la idea y la práctica de la pluralidad.

A diferencia del pluralismo, afirma Luisa Muraro (1996)<sup>242</sup>, la pluralidad acepta la riqueza de las posturas diversas que surgen pero no da cualquier postura por buena. Es decir, la riqueza que se reconoce no tiene que ver con la suma de posiciones y posturas, sino con el "dejarse" interpelar. La pluralidad plantea, entonces, problemas que obligan a profundizar en el pensamiento y a trabajar las relaciones. La práctica de la pluralidad marca así la diferencia entre "el simple estar juntas y juntos" con el estar juntos y juntas porque se comparte un proyecto y se acepta "la tensión de una búsqueda"; sobre todo, la tensión de una búsqueda que implica la transformación de sí.

La práctica de la pluralidad tiene que ver pues, con la aceptación de una práctica de la parcialidad. Es decir, una práctica del conflicto, de la apuesta, de la soledad y del nomadismo. Aceptar la pluralidad y rechazar el pluralismo, explica Luisa Muraro (1996: 229), quiere decir dos cosas: *"Que cuando hay contraste y el contraste afecta a cuestiones de fondo, todas sabemos que hay que obrar con gran delicadeza y, al mismo tiempo, volver al trabajo tanto del pensamiento como de la política. Pero quiere decir también otra cosa, que es que no tomamos en consideración cualquier contraste porque tenemos algunas reglas que dejan fuera toda una serie de posturas tanto de vida como de pensamiento"*. Las reglas implican, entonces, la aceptación de la parcialidad; pueden cambiar, pero lo que no cambia es la aceptación de limitarse en aquello que se refiere a lo pensable y a lo experimentable. *"Estamos convencidas de que con esta auto-limitación no perdemos esencialmente nada, en tanto que sigue ilimitadamente abierta la dimensión vertical, la de la profundización y de la superación. Pensar en grande y en hondo no está excluido de las opciones parciales. Más bien al contrario"*. (Muraro, Luisa, 1996:230)

El MRP no se ha constituido desde la práctica de la parcialidad, generándose por el contrario, un ilimitado nosotros/as en lo que ello implica de contraste de posturas y de diversidad de experiencias. La falta de auto-limitación en lo que puede ser pensable y

---

<sup>242</sup> *"La práctica del pluralismo, todavía demasiado difundida en muchos lugares de nuestra política, es utilizada más o menos deliberadamente en ciertos sitios como instrumento de nivelación, para impedir que surjan ciertas posturas, o sea como un auténtico instrumento de la envidia"*. (Muraro, Luisa, 1996:229)



en lo que puede ser experimentable para un nosotros/a, es decir, la carencia de una práctica de la parcialidad, orienta una práctica de relación en la que resulta casi improbable sentirse "afectado" por el otro y por lo otro que éste trae. Se da, entonces, una interpelación débil que acompaña la fragilidad en la práctica de transformación de sí. Ello explica, por ejemplo, que los seminarios puedan funcionar de una manera autónoma pero simultáneamente, desligados unos de otros y, al mismo tiempo, sentirse parte de un mismo ensamblaje teórico. Cuando no hay práctica de la parcialidad lo que hay es una práctica de conocimiento compartido, que presupone el lugar de la paridad y no de la disparidad en el hacer teoría. La teoría, aquí, pierde el sentido de su significado como poner palabras a la práctica para iluminar la realidad, hacer pasajes simbólicos; y se significa como abstracción, como saber acumulado y re-elaborado. La práctica de conocimiento compartido parte de una "tematización" de la realidad educativa, transformando las preguntas en temas y orientándose por una relación entre teoría y práctica que desplaza la experiencia y el saber de la experiencia al lugar de la demostración y la comprobación; un modo de producir conocimiento, que no consigue dar medida al pensamiento de quien se enfrenta cotidianamente a los problemas reales. El centro de la reflexión y del diálogo se desplaza del saber expresar al saber hacer.

Como colectivo se ha apreciado, valorado y potenciado la importancia de pensar la interculturalidad, la democracia, la coeducación o el territorio, entre otras cuestiones; sin embargo ha sido más improbable que la profundización en cada uno de estos ámbitos se conjugase fuera de una práctica distinta a lo que es la complejización del discurso educativo, es decir, a la ejemplificación práctica de la teoría crítica de la educación. La imposibilidad que se ha vivido, por ejemplo, para llegar a concretar un proyecto político-pedagógico de renovación pedagógica; o la dificultad que se ha tenido para poner en relación el trabajo que se iba haciendo en cada seminario, creo que no sólo tiene que ver con la realidad de una carente infraestructura, ni con la dificultad de generar espacios y tiempos para el intercambio y la reflexión conjunta. Todo ello es cierto, es verdad, pero el hecho de mantener la continuidad de esta situación como parte de la condición de posibilidad de ser MRP, implica creo, la fuerza y la determinación con la que la práctica pluralista ha orientado la práctica de la relación entre sí y la relación con el pensamiento en el interior de la organización permanente.

Un momento claro y revelador, presente en la historia de vida del MRP, que provocó una ruptura en el círculo vicioso de la parcelación en la actividad de los seminarios, fue el momento de trabajar sobre el texto del anteproyecto de ley de la LOGSE. Un

trabajo de reflexión pedagógica y política en la que práctica pluralista habitual queda desplazada, y actúa en la práctica de la relación la aceptación de la parcialidad (que delimita lo pensable y lo experimentable) y el reconocimiento de la disparidad<sup>243</sup>. Es decir, en la política de la relación se atraviesa la idea del nosotros/as para poner en juego la práctica de la relación entre singularidades. Cuando la disparidad, explican las mujeres de la Librería de Milán (2006), se activa no en función de tal o cual fin sino por sí mismo, "como una forma de vida más rica y libre", la relación toma el lugar del "nosotros/as". Se experimenta una relación distinta de la práctica habitual; y diferente también, de un sentir que se ha llegado a ejemplificar una cultura de la globalización y la integración. La práctica de la disparidad en la política de las relaciones evidencia la necesidad de una contratación entre sí y sí. Una necesidad de contratación que es menos aparente y más fina de la que se requiere en la práctica política corriente. Una necesidad de contratación, que "toma la forma de una simple pregunta: ¿qué estoy yo dispuesta (dispuesto) a dar a cambio de qué?" (Librería de Mujeres de Milan, 2006: 214). La activación de la disparidad, el juego de contratación entre sí y sí, busca a su vez una medida, un tener a quién hablar y a quién escuchar, que implica una práctica de reconocimiento del más del otro y de lo que el otro trae. Es entonces cuando la autoridad circula realmente, cuando es posible una práctica de relación en la que está presente "el dar y el dejarse dar". Es una relación que no está mediada por la fuerza, que no se instrumentaliza. Es, por el contrario, una relación mediada por la confianza, una relación de intercambio real que produce una transformación de sí. Y esta relación de confianza, de reconocimiento y de medida es difícil que circule cuando el otro se presenta y actúa en representación de alguien y de algo.

En el espacio comunitario del MRP es difícil que la disparidad ocupe el lugar de la relación, porque la práctica dominante en la izquierda ha sido y es la organización. La organización se sostiene en una política de la representación que deja en la sombra la política de la contratación y que tiende a constituirse de forma separada al deseo de las personas de carne y hueso. Quizás, la continuidad de la experiencia social del MRP, no pase tanto por buscar "altavoces", es decir, apoyarse en la fuerza social de organizaciones más fuertes como los sindicatos para que visibilice la práctica y la presencia de este sujeto (MRP); sino más bien, por generar políticas de relación que no se sostengan en una práctica pluralista, en una práctica de la representación. Una

---

<sup>243</sup> La disparidad es una práctica de la que se comienza a hablar en los años 80, explica Lia Gigarini (1996: 211). "Trata de no tapar y de no defenderse del sentimiento de una disparidad frente a una semejante cuando este sentimiento se hace sentir dentro de sí. Sino de tomarlo como signo del despertar de un deseo, haciendo de la relación dispar con la otra una palanca para la realización del deseo mismo. (...) Nos encontramos, pues, en presencia de una práctica que pasa por encima de la separación entre la realidad interior y realidad externa, volviéndolas mutuamente traducibles".

práctica de relación otra, que intente buscar la potencia de la profundización y de la superación de la renovación pedagógica, en la práctica de la parcialidad. Teniendo en cuenta, que la práctica de la parcialidad aquí, no es similar a la distinción que aparece insistentemente en los relatos de las maestras y los maestros del MRP entre el sentido político de la actividad de un grupo didáctico o el sentido político de la actividad de un movimiento social.

De algún modo, parece que este desprendimiento de la práctica pluralista se ha ido produciendo en el interior de la organización permanente en los últimos años. De un lado el agotamiento de un modelo organizativo ineficaz y poco realista que ahogaba la política de lo simbólico y la creación. De otro lado la vivencia, contradictoria, de practicar (y hacer practicable) para otras y otros una pedagogía renovadora, que cada vez dejaba menos espacio a la pedagogía viva. Es decir, el empeño (señalado como momento de maduración del movimiento) por sistematizar la práctica de la renovación pedagógica como síntesis de un modelo que pone en relación la teoría y la práctica pedagógica, había dejado fuera los ejemplos de vida. Las maestras, que en los últimos años han sostenido esta experiencia social, se han distanciado del hacer de una práctica organizativa que se movía por la política de la representación más que por la política de la contratación; manteniendo un espacio comunitario sentido y vivido como propio y necesario pero, a la vez, dejando caer poco a poco, con temor, con resignación, con dolor todo un esquema de funcionamiento heredado. Esquema que asfixiaba la posibilidad de hacer circular y pensar la pedagogía viva. Quizás, el problema se encuentra hoy, en que este desprendimiento de la práctica pluralista se ha dado por defecto, por el vacío simbólico y real dado en la vida de la organización permanente, más que por el hecho de dejarse orientar por una política del deseo. Y lo que se vive es más la frustración y la incertidumbre que la decisión de preguntarse sobre el sentido de por qué estar juntas.

Pero lo que veo en la historia de vida es que el sentido de la política viva, de la política primera, es decir, la política que se sostienen en el entendimiento, en el intercambio, en la búsqueda y en la mediación entre personas concretas, que hace posible pensar y reconocer la escuela que se quiere sin desconectar-se del sentido y el deseo de lo educativo; está más presente en esta experiencia social en aquellos momentos en que la práctica de la organización y lo organizativo se impone menos. Es decir, antes de la consolidación del MRP como entidad jurídica y en el momento final cuando se acusa la crisis de la organización permanente.

### 3.2. El MRP como espacio político

Me refiero al espacio político como lugar en el que se va elaborando colectivamente el propósito de un tipo de política. El MRP ha entendido la política como **medio** para llegar a la libertad. En este sentido, la idea de libertad se ha asimilado aquí, a la idea de emancipación, del sujeto autónomo y soberano. Sin embargo, en la práctica de la organización permanente se han dado espacios, como los seminarios, en los que se ha relacionado la práctica política con una práctica de libertad; una práctica que parte de la constatación de que los derechos y los medios no garantizan la libertad, es decir, no garantizan la posibilidad, como dice José Contreras (2005), de ver y pensar qué le da vida y qué le devuelve la vida al deseo de enseñar. Una política que, como explica dicho autor, invita a pensar desde sí y desde dentro, *"las vivencias y experiencias en las que descubrimos el sentido de educar (esto es, de nuestro trabajo) y descifrar a qué se vincula en nosotros (esto es, qué mueve en nosotros, qué requiere de nosotros). Se trata de hacer visible lo esencial, de recuperar y nombrar el sentido de lo que hace posible la experiencia educativa desde las prácticas concretas, situadas, singulares, personalizadas, fijándonos en aquello que ya no solemos ver, o que los códigos convencionales de la organización de lo escolar ignoran o silencian"*. (p.343-344)

Ello no quiere decir que esta práctica política se haya dado siempre, ni en la práctica de todos los seminarios. Aunque ciertamente, los relatos de las maestras y los maestros muestran que es en la vida de los seminarios donde se ha dado una práctica de libertad como práctica de relación, que ha sido más difícil y más improbable de vivir y sentir en el espacio común del MRP. En el hecho de hacer política desde la idea de libertad (distinta de la idea de emancipación), explica Luisa Muraro (1996), hay un vínculo entre libertad y trascendencia. Ello quiere decir, en primer lugar, que no es la libertad la que procede de los derechos y los medios materiales, sino que es la propia práctica de libertad la que permite disfrutar de los derechos y de los medios. Es decir, hay una encarnación de la práctica de la renovación pedagógica, un pasar a través de sí, un modo de hacer que se distancia del "practicar" para vivirse como "ser", como experimentación de sí. Y en segundo lugar, significa que es la propia práctica de la libertad la que hace posible que cambie la realidad. *"La capacidad de cambiar las cosas procede de la libertad, es un fruto de la libertad"*, explica Luisa Muraro (1996: 231).

El problema es que esta práctica política como práctica de libertad es quizás una práctica que se reconoce y se nombra poco, la vivencia de la misma no se traduce al lenguaje y por tanto no hace orden simbólico; se desvanece porque no tiene una traducción en códigos culturales. Es algo que se puede apreciar en la Historia de Vida

cuando se relata la vida de los seminarios y la elaboración de materiales curriculares. En la proyección de dichas prácticas hay es una re-elaboración teórica de las mismas, es decir, un esfuerzo por explicar el conjunto de reglas y normas que definen un saber hacer, en lugar de ser pensado como un actuar que cambia el significado de la cosas y que hace un corte simbólico. La idea que subyace, entonces, cuando se habla de "pensar el cambio en la escuela"; es la idea de buscar la medida de la práctica política de la relación entre sí y la relación con el pensamiento a la luz de las teorías críticas y pos-críticas de la educación. La práctica de la relación de autoridad que se ha dado entre quienes sostienen este espacio del seminario se enmudece; la práctica de la disparidad que ha circulado en este espacio y que ha posibilitado reconocer el saber de la experiencia en cada quien, se diluye. La experiencia de los seminarios se asimila a la experiencia común del MRP y ésta se traduce como ejemplo vivo de la praxis pedagógica. El ejemplo del ejercicio crítico y comprometido en el acto de educar. De modo que en esta relación entre teoría y práctica, la práctica se vuelve subsidiaria de la teoría.

Creo que aquí suceden dos cosas importantes que condicionan el devenir del MRP. En primer lugar, como señala una de las maestras en el grupo de trabajo inicial de esta investigación, hay como un cierto desprecio por pensar el sentido de lo que se hace, por pensar la pedagogía viva, al tiempo que crece cierta fascinación por el discurso teórico, el discurso de la academia<sup>244</sup>. De manera que en el modo de entender el vínculo entre la teoría y la práctica, no ha habido salto, no ha habido trascendencia en el sentido en que la define Luisa Muraro (1996:230): "*La palabra trascendencia no indica un más allá con respecto al mundo, sino el movimiento de traducción de sí desde la intimidad indecible hasta la existencia en el mundo*". Y al mismo tiempo, este hecho produce insatisfacción porque la teoría crítica tiene dificultades para recuperar la unión entre lo vivo y lo viviente, es decir, tiene dificultades para recuperar el saber que tiene su origen en la experiencia. De manera que, la teoría con la que se mide la práctica de la renovación pedagógica, tiende a un exceso en la de-construcción de los dispositivos simbólicos y materiales y este mismo exceso dificulta la aparición de un pensamiento nuevo, de un pensamiento creativo que quiere poner en palabras las prácticas que están transformando, ya, la realidad escolar. Sucede, entonces, que el discurso del MRP va mimetizando esta posición ante la realidad escolar haciendo un desplazamiento simbólico lento y sutil pero efectivo, en el que va dejando de hablar de las prácticas vivas y creativas que circulan y están presentes en las aulas y en la

---

<sup>244</sup> "*Somos incapaces de reconstruir eso, las cosas pequeñas, ponerlas en el contexto. Creo que tenemos principios que obedecen a un criterio de cultura, a una manera de entender el discurso teórico. El discurso de la academia. Y sin embargo, mi teorización y la de los teóricos tiene que ser diferente y complementaria. Creo que no es casualidad que no logremos hacer eso*". (Pilar Tormo, 2001:GT2)

escuela para poner en primer lugar, la carencia, lo que no “debe ser”, lo que no se hace, lo que es necesario cambiar. En la medida que va diluyendo el vínculo entre lo vivo y lo viviente, el MRP va dejando de ser un lugar en el que el maestro o la maestra se forma para constituirse como un lugar que forma a maestras y maestros.

De este modo, y ésta es la segunda consecuencia, el MRP se define a sí mismo como ejemplo de praxis pedagógica e intenta colocarse como un espacio intermedio entre la Academia y el aula. El MRP se presenta como espacio que media entre la práctica cotidiana de los centros y el conocimiento elaborado de la Academia. Me parece interesante advertir este desplazamiento porque si una de las características del MRP ha sido advertir su autonomía respecto de la Administración, los partidos políticos y los sindicatos; en lo que se refiere a la Academia (como lugar propio de generación de conocimiento elaborado) sitúa el interés en otro lugar. El MRP quiere ser un interlocutor reconocido y valorado por este espacio. Su discurso y sus prácticas de formación se van a ir acercando cada vez más al modelo académico; así como la relación que va a mantener con el conocimiento (con la teoría). El sentido del trabajo en los seminarios que como dice Pilar Tormo (2004:E3), “es abrir un debate sobre la escuela”, ahora va a colocarse más en la idea de llevar, de transferir, de poner en la escuela algo. El MRP se define como un espacio de teorización, un espacio intermedio, afirma Àngels Martínez (2003:E1), que pretende actuar allí donde se percibe el “abismo” entre la teoría crítica del currículum y la práctica cotidiana. ¿Se convierte en un “traductor” de las teorías críticas y pos-críticas de la educación? Ésta es la pregunta que se desprende al ver la evolución de la trayectoria de este movimiento. El discurso del MRP, advierte Fernando Roda (2004:E1) se va conformando desde la homogeneidad al mismo tiempo que se va actualizando. Pero lo hace con referentes teóricos muy académicos. La cuestión en este punto, para mí, no es tanto buscar una explicación respecto a la minorización del espacio organizado ni a la distancia que puede marcar la práctica discursiva del MRP con el resto del profesorado; la cuestión es reparar en el salto simbólico que se hace sobre el sentido de la práctica política.

El MRP pasa de ser un lugar en el que abrir la reflexión (junto a otras y otros) sobre lo vivido en las aulas y la escuela, es decir, pensar en relación; a ser un lugar que traduce a la práctica los saberes elaborados y acreditados<sup>245</sup>. Y este movimiento de la práctica

---

<sup>245</sup> Esta idea de “traducir” no se corresponde con un viraje brusco en la relación que el MRP ha mantenido con el saber, sino como algo a lo que se llega poco a poco. Expresa el cambio que se ha dado al poner la confianza más en la palabra externa que en iluminar y nombrar el saber que nace de la experiencia, en las aulas y en las escuelas. Pilar Tormo (diciembre-2008) afirma: “*Ponemos la creación en la palabra externa y no complemento del diálogo. Nos olvidamos de hablar de lo que queremos para ver que nos*”

de relación con el pensamiento a la lógica de la vinculación teoría-práctica se realiza como si fueran intercambiables. Como si la política del pensamiento de la experiencia fuese semejante a la política del pensamiento del pensamiento. Se trata de señalar la confusión que se produce y que está más allá, en cualquier caso, del debate sobre la necesidad de actuar en el ámbito de la sensibilización o seguir el deseo de profundizar el pensamiento. Es otra cosa. Un salto que se produce en la reconstrucción histórica, del que las maestras y los maestros quizás no hayan sido conscientes en sus relatos, porque la explicación de esta confusión se relaciona con la práctica hegemónica de la razón instrumental que desplaza a la razón sensible. Así, quizás, ese distanciamiento que se produce con el resto del profesorado, sobre todo a partir de mediados de los años 90, tiene que ver con que el discurso se ha complejizado mucho, sí, es un discurso muy elaborado; **pero** también con el hecho de que cada vez es más difícil atreverse a exponer la propia experiencia porque el sentido de lo que se hace y lo que se vive tiende a interpretarse desde fuera y desde la separación de quien lo vive. Lo que se sucede pues, es la auto-moderación<sup>246</sup>. Hecho que se puede percibir con más claridad en las palabras de quien se ha acercado al MRP y ha mantenido con este espacio otro tipo de vínculo distinto al vínculo militante, por ejemplo, en las palabras de Josefa Pardo (2004:E1): *“Al principio veía el MRP muy cerrado (...), lo veía un poco cerrado a la gente de fuera, al menos con la gente que yo hablaba veía que le daba cosa entrar porque era como que sabían cosas y tú estabas un poco lejos de todas ellas. [...] [La gente] no se siente con la confianza de decir, a ver cómo lo haces tú que yo también lo quiero hacer así, porque parece que ella tenga la posesión de la verdad. Después cuando estás dentro te das cuenta de que no es así, que la gente es normal (...), pero no se vive así desde fuera, al menos de la gente que yo conozco. (...) Por ejemplo, mi sobrina<sup>247</sup> me dijo lo mismo que yo sentí”*.

Esta confusión dada, en la trayectoria del MRP, entre la política del pensamiento de la experiencia y la política del pensamiento del pensamiento, apunta, también, al círculo vicioso en el que se ha estancado el debate sobre la función que debiera tener un movimiento social. Debate que se ha concretado en los relatos, especialmente, en el

---

*dice Kemmis y que nos dice Stenhouse y que nos dice..., como si nosotros no pudiésemos. Y entonces no hay diálogo, creo que ahí no hay diálogo”*.

<sup>246</sup> La automoderación hace referencia a un modo de estar en la realidad sin tener en cuenta u olvidando el propio deseo. Es pues, una cancelación de la política entendida como práctica de relación.

<sup>247</sup> Son especialmente interesantes las palabras de Josefa Pardo porque sitúa su relación con el MRP a partir de 1996, antes, había participado en las escuelas de verano desde el año 1981 hasta 1984; aunque siempre ha tenido una relación indirecta con el MRP a través de su pareja que sí mantuvo durante varios años un vínculo militante y a través de algunas compañeras de la escuela que también han mantenido este mismo vínculo con el MRP, como Pilar Tormo o Rosa Herrero. Asimismo es interesante porque conecta con la vivencia de su sobrina en la XVIII Escuela de Verano (2003).

interés que ha tenido o no ha tenido el MRP hacia la cuestión de la sensibilización, es decir, hacia una práctica formativa pensada para el profesorado en general, que no ha estado nunca organizado o que comienza su camino en la docencia. Y también, se ha concretado en la demanda de una vinculación más permanente del MRP con las prácticas de otros movimientos sociales. Ambos debates están situados en la misma línea de una política de la representación. Que es la política que reproduce, advierte Diana Sartori (1996), la polaridad entre autonomía y orden coercitivo.

Este debate se cierra en un círculo vicioso porque, como se puede ver en la historia de vida, termina desarrollándose desde la confrontación. Tiende a plantear la dicotomía en las líneas de actuación endureciendo una política que cierra más la acción libre y creativa en la vida del MRP en lugar de abrir la puerta estrecha. La distancia dada entre lo que "debería ser y hacer" un MRP y lo que puede ser y hacer este MRP genera contradicciones en la práctica que reducen la cuestión política a conflictos personales y, a la reivindicación de mayor reconocimiento y apoyo por parte de las instituciones (Administración, Universidad...) y de los sindicatos. Este es el punto final que cierra el círculo vicioso. El punto que muestra otra confusión importante. El hecho de considerar como semejante el legado histórico de la renovación pedagógica y el sujeto colectivo que hace presente este legado a través suyo. ¿Qué significa señalar esta confusión?

En la historia de vida se puede apreciar que el MRP no ha considerado nunca, que el legado de la renovación pedagógica únicamente estuviese presente y representado por este espacio organizado. Sin embargo, se ha ido pensando y representando a sí mismo como un espacio propio en el que hacer confluír las prácticas de la renovación pedagógica. Es la idea de construir un espacio unitario, la idea del "paraguas". En el devenir histórico, el MRP ha mantenido esta propuesta de unicidad a pesar de percibir y analizar que la realidad estaba cambiando. Uno de los cambios más significativos de esa realidad que cambia ha sido el hecho de que los sindicatos han diversificado su acción, han ido más allá de las cuestiones relacionadas con lo laboral y se han instalado en el espacio de la producción simbólica de lo pedagógico. Es decir, los sindicatos hoy, cuentan con elaborados planes de formación para el profesorado que son capaces de competir con la oferta administrativa de los CEFIREs. Además, otras organizaciones y asociaciones de diversa ideología e interés político-pedagógico ha ido emergiendo en los últimos años. Cada quién ha querido salvaguardar su espacio propio y "singular" accediendo a las subvenciones que la Administración abre para la formación autónoma del profesorado. Y, "en el mercado de las subvenciones", el MRP ha ido perdiendo poder adquisitivo al tiempo que ha aumentado la tarea burocrática y administrativa necesaria para acceder a ellas. Ésto es algo que se ha visto, que se ha



dicho, y que se ha analizado<sup>248</sup>. Ante esta situación, y sin salirse de la política de la representación, el MRP se ha ido viendo como víctima. A caballo entre la tercera y la cuarta etapa de la historia de vida, se encuentra uno de los momentos más tensos y paralizantes. La desorientación que se genera lleva a que algunas maestras y algunos maestros decidan descolgarse y apartarse de la vida de la organización permanente. Otras, señalaba Pilar Tormo (diciembre-2008), se quedan y continúan con el peso de la organización aunque marcando la diferencia. Pero, ¿qué marca la diferencia y qué marca la continuidad de una práctica política? La diferencia está en el atreverse a hacer pública y política la situación del MRP, porque esto hace que éste se desplace del lugar del victimismo y se haga responsable del problema que enuncia. Y la primera cuestión de la que se hace responsable es de la vulnerabilidad. Ello genera toda una práctica política en la que se tiene certeza que es en la política de las relaciones, que hace palanca en las relaciones de autoridad y en el reconocimiento de la disparidad, que va a hacer posible atravesar el desierto de la desorientación.

Sin embargo, mantener el peso de la organización significa, también, no salirse de la política de la representación ni de la lógica del poder, que se mueve siempre desde el empeño por durar. Como se desprende de la historia de vida, el MRP ha vinculado la posibilidad de duración y de permanencia (continuidad de la experiencia social), a la condición de la subvención de la Administración. En ella, se ha colocado el sentido del reconocimiento público y la forma de visibilidad (la Administración homologa una formación que quiere ser cualificada y gratuita). Pero en la nueva realidad cambiante, que se resiste a reconocer el MRP como un espacio de confluencia de la renovación pedagógica; competir, con los "otros", en el mercado de las subvenciones desgasta y mortifica. Quizás, por el mismo momento de desorientación, no se ha logrado ver otro modo de garantizar su permanencia y su reconocimiento, o arriesgarse a atravesarlo. Y en este punto, es donde de nuevo es difícil activar el círculo virtuoso y se cierra como círculo vicioso. A la fuerza y la lucidez con la que las maestras deciden salirse del lugar del victimismo para restituir el sentido político del MRP<sup>249</sup>, no se vislumbra o cuestiona alguna otra iniciativa que permita la continuidad y la visibilidad de esta experiencia

---

<sup>248</sup> Podemos recordar las palabras de Coral Montaner (2004:E1): *“Como la organización autónoma no está insertada en una institución o en una organización formal, pues obviamente ha de vivir de sus propios medios; y eso quiere decir que a nivel económico, a nivel de infraestructura, a nivel de tareas burocráticas es una factura que ha de pagar, que ha de conseguir como algo añadido a sus tareas. Has de asumir una infraestructura, unas tareas burocráticas, sin recursos ni materiales humanos para hacerlo”*.

<sup>249</sup> El punto de partida es hacer político el problema que atraviesa el MRP. Ello significa en primer lugar, no conformarse con el reconocimiento histórico que se da porque en este lugar, en esta mirada ubicada en el pasado, la práctica organizada de la renovación pedagógica es representada como una pieza de museo. Y en segundo lugar significa, no renunciar a la capacidad de búsqueda, de interpelación, de diálogo con el saber.

social al margen de la dependencia económica que mantiene con la Administración. Quizás, el buscar la puerta estrecha entre colocar toda la energía en los medios que vienen del poder o el desistir de buscarlos, se encuentre una posibilidad nueva que no reduzca a una existencia disminuida la experiencia del MRP. Esta puerta estrecha, lejos de cerrar la brecha que se ha abierto en el círculo vicioso, puede abrirlo, es decir, puede crear las condiciones de la libertad e instaurar el círculo virtuoso. Desplazar un poco la política de la identidad<sup>250</sup> para poner en juego la política del partir de sí<sup>251</sup>.

### 3.3. El MRP como espacio de formación

Me refiero al espacio de formación como lugar de creación y experimentación de las prácticas pedagógicas renovadoras. El MRP ha orientado su práctica formativa desde el aprender a transformar la vida del aula y de la escuela **desde** el aula y la escuela vivida. No se puede enseñar aquello que no se ha aprendido, afirma Pilar Tormo (2003: E1). Las maestras y los maestros han definido el MRP como un lugar que abre el deseo de aprender, que alimenta la práctica de la indagación, de la reflexión y del diálogo, y que genera herramientas conceptuales y procedimentales para intervenir en el aula y en el centro.

En la historia de vida se aprecia que la referencia al MRP como espacio de formación se sitúa en dos perspectivas diferentes. La primera de ellas hace referencia a cómo se vive, desde el vínculo militante, la experiencia formativa del MRP. En la segunda, se sitúa la propuesta formativa que el MRP plantea como materialización de un modelo de formación basado en los principios de la renovación pedagógica.

Cuando las maestras y los maestros describen la experiencia formativa que han tenido en su vinculación al MRP, resaltan como elementos más significativos: la posibilidad de vincular la crítica social y la pedagogía crítica (reconocer la proyección social de la pedagogía), la posibilidad de establecer una relación crítica con el saber (interrogar la propia experiencia, abrir procesos de búsqueda e investigación, crear espacios para la reflexión y la deliberación) y, la posibilidad de crecer desde el trabajo cooperativo (partir del encuentro, del diálogo y del intercambio con otros y otras). Destacan como excepcionalidad, como valor irreducible, el hecho de que los espacios de encuentro, de diálogo y de intercambio se originen entre maestras y maestros de distintos niveles

---

<sup>250</sup> Que es la política de la representación y que reproduce la polaridad entre autonomía y orden coercitivo. Una lógica que remarca las relaciones de poder y las relaciones de fuerza; que genera una lógica discursiva construida desde las antinomias y basada en la dialéctica amo/esclavo.

<sup>251</sup> Donde el sujeto se reconoce en la condición de estar en un orden que lo vincula con una autoridad relacional constitutiva esquivando el dominio sobre nosotros mismos; es decir, esquivando nuestra voluntad de control y autocontrol.

educativos, de distintas materias y distintos centros educativos. Tanto en el espacio de la Escuela de Verano como en los espacios de los seminarios, principalmente. La forma política de formación que se destaca desde esta perspectiva se asemeja pues, a una práctica de la disparidad y a una política del deseo. Es decir, una política que se basa en el hacer singular, concreto y cotidiano que busca en el otro y en la otra la medida necesaria para mantener el sentido de lo educativo. Para pensar y ver qué le da vida y qué le devuelve la vida al deseo de enseñar (José Contreras, 2005). También, para saber hacer y entender el vínculo con el mundo, añade Pilar Tormo (2008). Porque una de las significaciones importantes que las maestras y los maestros han dado al MRP, es su voluntad de ser y significar el mundo.

Se destaca con fuerza el vínculo entre lo vivo y lo viviente, entre la experiencia y el saber, entre la pregunta y la creación. Las maestras y los maestros aprendían a hacer de los problemas y los obstáculos, proyectos de trabajo. Y ello era posible haciendo palanca en el deseo y la relación más que en la crítica radical de lo que no es, de lo que no funciona, de lo que no está, de lo que es nuestro derecho o nuestro deber. Esto también estaba, era y significaba. De hecho se destaca constantemente el corte ideológico. Sin embargo, en la propuesta de vincular lo pedagógico, lo ideológico, y lo político, no se excluye el actuar en primera persona<sup>252</sup> ni el reconocimiento de lo que ya funciona y tiene sentido<sup>253</sup>. Por tanto, se trata de una práctica formativa que parte del reconocimiento de lo que hay y se pone en nuestras manos, y de la pregunta de lo que está en nuestras manos hacer para vivir la escuela que queremos.

Este "fondo" que caracteriza la práctica formativa del MRP recorre transversalmente toda la historia de vida cuando cada maestra y cada maestro explica el sentido de su vinculación al movimiento. Es algo que ha sido posible experimentar por los sujetos en las distintas etapas de la trayectoria de vida del movimiento, que significa el sentido del vínculo militante y significa por tanto el sentido mismo de la experiencia colectiva. Pero cuando se fija la mirada en el proceso de sistematizar, concretar y hacer circular

---

<sup>252</sup> *"Estar en primera persona es actuar como quien se es, y no en representación de quien no se es (ya sea el currículum, la institución, el sistema de calificaciones, etc). Y es estar poniendo en juego, en la relación y en la manera de presentar la experiencia del mundo, del vivir y de las representaciones y recursos culturales, las formas particulares en que los vivimos y lo expresamos"*. (Contreras, José, 2005:348)

<sup>253</sup> Para explicar esta idea del aprendizaje a partir de los ejemplos que muestran es posible hacer las cosas de otra manera, podemos volver a las palabras de Conxa Delgado (2004:E2): *"Con Gonzalo y otra gente, organizamos el seminario sobre Ferrer i Guàrdia. A partir de ahí, entramos en contacto con la gente del MCEP. Al ir a las reuniones y ver la cantidad de cosas que hacen, descubres, además, que en la práctica son posibles"*. O, también, las palabras de Pilar Tormo (2003:E2): *"La renovación pedagógica supuso la convicción de que el profesorado tenía que experimentar. Se creía en los textos libres y el profesorado hacíamos textos libres. Es decir, el Movimiento Freinet era una práctica de hacer escuela desde la formación del profesorado"*.

un modelo de formación **para** el profesorado **desde** la renovación pedagógica, el MRP como espacio de formación muestra una evolución distinta y diversa.

Sobre este punto, en la historia de vida, es posible encontrar al menos tres cuestiones fundamentales que explican la fragilidad y las contradicciones en las que se mueve el MRP como espacio de formación. La primera de ellas, es que hay una distancia real entre la sistematización y concreción del modelo formativo, su realización y desarrollo práctico y, su transformación en práctica política, es decir, que la práctica renovadora oriente la vida de las aulas y las escuelas. La segunda cuestión, se relaciona con la distinción implícita que se ha dado del MRP como experiencia formativa o experiencia política. La tercera cuestión, está relacionada con la inestabilidad del espacio auto-organizativo y la no posibilidad de llevar a cabo por sí mismo cualquier propuesta de formación duradera.

En apartados anteriores he hecho referencia a la distancia dada entre el modelo de formación de profesorado propio de la renovación pedagógica y su transformación en práctica política; señalando que una explicación posible a esta distancia pueda darse en la evolución de la idea misma de "práctica reflexiva". Y esta evolución en la trayectoria del MRP la he identificado como un desplazamiento sutil pero efectivo, del orden del pensamiento de la experiencia al orden del pensamiento del pensamiento. En la historia de vida se visualiza este desplazamiento en algunos momentos claves en los que se pretende dar una respuesta alternativa a una realidad escolar que quiere ser cambiada a golpe de decreto. Un acontecimiento al que se hace referencia con frecuencia es la aparición de los CEPs (actuales CEFIREs), es decir, el momento en que la Administración Educativa se hace responsable de la formación del profesorado. Frente al modelo de la formación institucional el MRP redefine su modelo de formación en la escuela de verano<sup>254</sup>. El segundo acontecimiento se refiere a la exigencia que la Administración hace al profesorado, y a los centros, para la realización de proyectos curriculares y proyectos educativos. Delante de esta exigencia el MRP se plantea la necesidad de pensar y concretar un proyecto educativo de renovación pedagógica, un proyecto político, que identificase el modelo educativo y escolar que enmarca la renovación pedagógica. Y un tercer acontecimiento, es el que pone delante la ley de 1995 (LOPEG) sobre la participación, evaluación y gobierno de los centros educativos.

---

<sup>254</sup> Dicho modelo de formación se concreta en los siguientes puntos: a) reducir tiempo a los cursillos y aumentar el tiempo dedicado a los seminarios y grupos de trabajo; b) ofrecer perspectivas de análisis de la escuela desde orientaciones teóricas, ideológicas y políticas alternativas a las presentadas bien desde la escuela tradicional o desde la nueva administración socialista; c) buscar espacios y tiempos para el debate colectivo sobre la práctica y facilitar canales de organización de maestras y maestros para la renovación pedagógica; d) reforzar la relación y la confluencia con la lucha de otros movimientos sociales progresistas.

Frente a las problematizaciones abiertas sobre las restricciones en la participación, o el aumento del control institucional, o el giro claramente neoliberal que imprime la ley; en el MRP se plantea el problema de la revitalización de la aventura democrática en la escuela. Y se inicia una investigación que culmina con la elaboración y la publicación de los materiales *Vivir la democracia en la escuela*. En todo este proceso lo que se ha ido dando es un acercamiento a las teorías críticas y pos-críticas de la educación en las cuales encontraban claves conceptuales significativas para diseñar y desarrollar un modelo de formación del profesorado distinto del modelo hegemónico (institucional y no institucional) basado en una formación técnica (la indicación concreta y definitiva sobre el qué hacer) y la separación entre la teoría y la práctica (que reproduce la separación entre los que piensan y los que hacen). En todo ello hay fidelidad al sentido de la renovación pedagógica como lugar de formación, de reflexión pedagógica, de intercambio y diálogo; pero moverse dentro de la idea de **construir un modelo** es en realidad lo que marca el paso del orden del pensamiento de la experiencia al orden del pensamiento del pensamiento. En primer lugar, porque se pierde o se cosifica la práctica de relación constitutiva que está en el origen de la práctica formativa de la renovación pedagógica, y que nunca puede reducirse a un conjunto de normas y de reglas para actuar<sup>255</sup>. En segundo lugar, porque se aplica sobre una realidad siempre contingente, cambiante, singular; la aplicación de ningún modelo puede responder a ello, más bien cierra la escucha, aplanar y reifica, porque se coloca el acento en el cambio de la realidad más que en cambiar la relación de cada quién con la realidad para que ésta cambie<sup>256</sup>. Y en tercer lugar, porque en el ejemplo siempre existe una dimensión tácita que vive sólo a partir de la mediación viva. Por ello, dar autoridad al saber de la experiencia, colocarse en el orden del pensamiento de la experiencia, exige dar autoridad al sistema de relaciones que lo sostiene, “a las relaciones que lo animan y a los sujetos que son sus portadores, significa llevar a primer plano un modo de vida, una estructura de relaciones, una forma de mediación del saber y del vínculo social y no un simple contenido de saber mantenido en la sombra” (Sartori, Diana, 2002:132). Construir un modelo de formación es diseñar un conjunto de normas y de reglas que hacen aplicable el desarrollo de uno u otro tipo de teoría curricular, pero

---

<sup>255</sup> Es la idea del ejemplo en la que insiste Gonzalo Anaya (2004:153): “Creo que hay que mostrar mucho más y con más eficacia comunicativa: cómo se trabaja concretamente cada día en cada escuela donde hay alguien haciendo renovación pedagógica. Fijaos que cuando la gente se encuentra con vosotros o conmigo y escuchan lo que decimos y cómo trabajamos sí que se ilusionan y aceptan propuestas que hacemos”. (Anaya, Gonzalo, 2004, p.153)

<sup>256</sup> Tal vez las palabras de Pilar Tormo (2003:E1) clarifiquen mejor la idea que quiero exponer: “Las organizaciones son facilitadoras del vivir una cultura de la disidencia, y en ese sentido el MRP también lo hace. Pero siempre hay un sujeto que toma la decisión. Por eso el MRP no hace maestro, el maestro se hace en el MRP. Nadie puede hacer el viaje por ti. Y eso es una pena para el ser humano, pero a mí me encanta”.

que no consigue recuperar ni nombrar la vida que recorre las aulas y las escuelas, pues el acento se coloca en el **saber hacer** más que en el **saber expresar**.

En relación a la segunda cuestión, que he nombrado como la distinción implícita que se ha dado del MRP como experiencia política o experiencia formativa; el problema lo veo precisamente en esta distinción que recorre de una manera tácita la vida del MRP y que ha marcado alguno de los debates más duros. El MRP como movimiento de masas o como grupo de iluminados. El MRP como movimiento social que participa de la crítica y la transformación social o el MRP como movimiento corporativista (de la escuela para la escuela). El MRP como movimiento para la sensibilización pedagógica o el MRP como movimiento de pensamiento vanguardista. Este modo de colocarse en relación y en diálogo con el otro desde las antinomias y el pensamiento dicotómico, no sólo reproduce unas relaciones de fuerza que desgastan y son estériles e inhibitorias de la práctica política viva; sino que se basan en la configuración de una política de la identidad (y de la representación) como única política posible y como condición indispensable (y pre-existente) de la acción. Definir el "qué somos" será aquello que legitima nuestra acción y nuestro reconocimiento como interlocutor social. Es una forma de afirmación contundente que cierra la apertura originaria del "quién", la posibilidad de entender la subjetividad como una continua y arriesgada exposición a los demás<sup>257</sup>. Probablemente una explicación posible a la paralización y el colapso que se describe en la última etapa, se encuentra en esta incapacidad para salir en la práctica (no tanto en el discurso) de las antinomias que han estado presentes en toda la trayectoria del movimiento.

Finalmente, sobre la tercera cuestión a la que me he referido como la inestabilidad del espacio auto-organizativo y la no posibilidad de llevar a cabo por sí mismo cualquier propuesta de formación duradera, quisiera señalar, básicamente, la distancia dada entre la propuesta de desarrollar (a una escala amplia) un modelo de formación del profesorado que sea una alternativa real (con posibilidad de incidencia) al modelo de formación hegemónico (institucional o no institucional); y las condiciones reales que se tienen y con las que se cuenta para sostenerla. No se trata de no ser consciente de la realidad que se tiene y de lo que se es. Se trata más bien de reparar de nuevo en la práctica política en la que se sitúa el MRP al generar propuestas como ésta. En primer lugar, me hace pensar que el MRP se sitúa en un cuerpo a cuerpo con la realidad y consigo mismo. Porque aquello que es visible, que se muestra como una evidencia, es

---

<sup>257</sup> "En la exposición de la acción se arriesga siempre contemporáneamente el sentido de sí y el sentido del mundo". (Sartori, Diana, 1996:143-144)

que los otros espacios organizados (sindicatos) o espacios de formación (Universidad), en los que el MRP podría sustentar la puesta en marcha de este modelo de formación llevan tiempo creando y recreando su propia parcela y práctica de formación. Estar en un cuerpo a cuerpo con la realidad y consigo mismo es de nuevo colocarse en una lógica del poder, en donde el “diálogo” que pretende abrir con los otros espacios organizados, parte de una desigualdad en las relaciones de fuerza porque el MRP ha dejado de ser una referencia social, y porque estos espacios organizados cuentan con los instrumentos del poder (dinero, legitimidad institucional, infraestructura, visibilidad, negociación y toma de decisiones en los órganos institucionales...). El problema es que mientras incide en este lugar, descuida la posibilidad de una política más elemental, la política de la relación, la política que hace presente, en el aula y la escuela, el legado de la renovación pedagógica a través de la mediación viva. Y esto se percibe en el hecho de que las elaboraciones son cada vez más pobres y más desligadas de la vida en la escuela. En el hecho de que mucha parte de esta elaboración se hace desde la crítica a lo institucional. En el hecho de que en la vida de la organización permanente, lo organizativo ha desplazado a lo político<sup>258</sup>.

#### **4. Un final que abre un comienzo**

Pensé que al acercarme al final de este capítulo me sería fácil poner el punto y final. Sin embargo, no es así. En parte porque descubro que las preguntas de investigación me han hecho abrir un proceso en el que muchas veces me he sentido superada. Hay preguntas, y expectativas, que acaban siendo demasiado grandes para ser atendidas en una única investigación y desde el aislamiento que impone el proceso de trabajo de un proyecto académico como éste. Por suerte, este no es el primero ni el único trabajo de indagación y de reflexión que se realiza sobre la renovación pedagógica organizada y en concreto, de la experiencia del MRP Escola d'Estiu del País Valencià – Gonçal Anaya-. Este trabajo es un intento entre otros de traer al mundo el mundo de la renovación pedagógica, que en definitiva significa traer al presente la experiencia (y lo que ella nos pueda enseñar) de un colectivo de maestras y maestros que llevan más de treinta años haciendo una escuela bonita y viva, más justa, más habitable, más humana, más pedagógica y más creativa.

Una de las dificultades más grandes que he tenido, tanto en la planificación como en el desarrollo de esta investigación, ha sido buscar la distancia necesaria y precisa para no confundirme con la realidad que era objeto de indagación. Y en este proceso, uno

---

<sup>258</sup> Quizás las palabras de Jaume Martínez (2004:E1), clarifiquen un poco más el resultado de esta política que desgasta: “*Ser una oficina para organizar la escuela de verano, a mí me parece que eso no era un MRP*”.

de los aprendizajes fundamentales que he hecho ha sido asumir mis limitaciones, que son varias, pero dos de ellas especialmente importantes para llevar hasta el final este trabajo. La primera ha sido aceptar que ninguna forma de distanciamiento de las que he intentado practicar me alejaban lo suficiente de la realidad que estudiaba como para no sentirme afectada por ella. De manera, que he aceptado la posibilidad de hacer de la dificultad, virtud; arriesgándome a interrogar, a indagar y a pensar esta experiencia social desde el lugar en el que para mí ha sido más significativa y a la vez más indescifrable: la vida de la organización permanente. La segunda cuestión ha sido aceptar que una investigación académica no puede ser un trabajo para calentar el corazón sino para abrir la comprensión. Por ello he tenido que enfrentar, a cada momento, el peligro de deslizarme hacia el homenaje o la nostalgia. En la resolución de ambas dificultades, seguir el pensamiento de Hannah Arendt ha sido fundamental; pues me ha ayudado a encontrar un modo de aproximación en el que no quedara anulada la contingencia, ni el impacto ni la singularidad de la experiencia. Para esta pensadora la comprensión *“significa afrontar la realidad, cualquiera que ésta sea, de manera atenta, sin ideas preconcebidas, y, al propio tiempo, resistiéndonos a ella”* (Hannah Arendt, citada por Fina Birulés, 2007:170). He tratado de seguir su orientación aprendiendo, también, a no renunciar a la emoción como parte integrante de la cosa y por ello mismo, de la tarea de comprender. Pues como nos recuerda la autora, la ausencia de la emoción no se halla en el origen de la comprensión. Finalmente, para situar el modo de aproximación a la realidad estudiada y abrir su comprensión, he procurado buscar categorías distintas a las que habitualmente me habían servido y había utilizado para pensar y hablar del MRP; el propósito era interpretar la historia de vida desde otro lugar, fuera de lo que ya se podrían señalar como lugares comunes.

Creo que el trabajo intenta asumir una complejidad de la que tengo certeza que no he terminado de recorrer. Sin embargo, es necesario asumir que ahora es hasta aquí hasta donde puedo llegar en la interpretación de la historia de vida del MRP. Y este es el lugar que me permite habitar (y sostener en la medida que se mantienen abiertas) las preguntas que iniciaban esta investigación. En relación a las cuestiones centrales en las que ha incidido esta investigación: la perdurabilidad (el legado y su transmisión) y, la continuidad (la voluntad de seguir manteniendo abierta esta experiencia social); creo que es necesario hacer hincapié en la distinción de la práctica organizada de la renovación pedagógica de la cultura viva de la renovación pedagógica. La cultura de la renovación pedagógica está viva porque está encarnada en cada maestra y maestro y se hace presente en el mundo a través suyo. La práctica organizada tiene sin embargo problemas importantes, su continuidad quizás pasa por arriesgarse a abrir un nuevo inicio y desembarazarse, en cierta medida, del peso que imprime la política



de la identidad (del qué se es) y así, posibilitar abrir una política del partir de sí. Es decir, un actuar político que no es un mero medio sino un fin en sí mismo. Un actuar político que mantiene la apertura originaria del "quién" y de su calidad relacional constitutiva como centro de la acción política. Una política que coloca el acento del cambio no en la realidad sino en "mi" relación con la realidad. Es decir, no es posible desde el MRP transformar el sistema educativo o el modelo hegemónico de formación, pero es posible inventar prácticas en la escuela y en el aula que se muevan al margen de los códigos dados, que se apoyen en las prácticas de relación y que cambien la realidad de la misma. De hecho, eso mismo es lo que significa reconocer que la cultura de la renovación pedagógica está viva. Es posible generar espacios de encuentro, de diálogo y de reflexión en los que compartir e intercambiar experiencias y crear pensamiento. Es posible, asimismo, hacer político, es decir, público, ese pensamiento y ese saber. Se precisa la búsqueda del camino.

**BIBLIOGRAFÍA:**

- AAVV (1985): *Materials per a la investigació. 10 anys d'Escoles d'Estiu*. Ed. MRP Escola d'Estiu del PV –Comarques Centrals-
- AAVV (1988): *Sistema educatiu, escola popular i pedagogia crítica*. Ed. MRP Escola d'Estiu del PV-Comarques Centrals y CEP de Burjassot
- AAVV (1989): *Un currículum para una escuela popular*. Ed. MRP Escola d'Estiu del PV-Comarques Centrals y CEP de Burjassot
- AAVV (1990): "El compromiso de la escuela ante el V Centenario" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 185
- AAVV (1991): "Los movimientos de renovación pedagógica" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 194
- AAVV (1991): *Escola Popular, Pedagogia crítica i Renovació Pedagògica. Materials per al debat*. Ed. MRP Escola d'Estiu del PV-Comarques Centrals
- AAVV (1992): "Escuelas de Verano" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 205
- AAVV (1992): "Investigación educativa y apertura curricular" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 205
- AAVV (1992): *Crítica de la Pedagogía i pedagogia crítica*. Ed. Galaxia. Valencia
- AAVV (1993): "El trabajo docente y la renovación en la escuela" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 220 (40:43)
- AAVV (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Ed. Laertes. Barcelona
- AAVV (2000): *Recull d'experiències de vida en la renovació pedagògica*. Ed. MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Comarques Centrals-. València
- AAVV (2002): *Vivir la democracia en la escuela*. Ed. MCEP. Morón de la Frontera
- AAVV (2003): "Vivir la democracia en la escuela. Una manera de formular los problemas del aula y del centro" en la Revista *Tabanque*, nº17. Valladolid
- AAVV (2003): *Sindicalismo autónomo y asambleario en la enseñanza. 25 [y más] años*. Ed. Confederación de STEs. Madrid
- AAVV (2004): "Renovació pedagògica ara i ací" en la revista sindical *AlliOli*, nº 179
- AAVV (2004): *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Ed. Traficantes de sueños. Madrid
- Alonso, Luis Enrique (1998): *La mirada cualitativa en sociología*. Ed. Fundamentos. Madrid

- Antón, Jose A. y Ros, Anna (1991): "Conquista y colonización" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 194
- Arendt, Hannah (1999): *De la historia a la acción*. Ed. Paidós. ICE. Barcelona
- Arendt, Hannah (1999): *Entre amigas. Correspondencia entre Hannah Arendt y Mary McCarthy*. Ed. Lumen. Barcelona
- Arendt, Hannah (2003): *Entre el pasado y el futuro*. Ediciones Península. Barcelona
- Arendt, Hannah (2005): *La condición humana*. Ed. Paidós. Barcelona
- Arendt, Hannah (2007): *¿Qué es la política?* Ed. Paidós. Barcelona
- Arfuch, Leonor (1995): *La entrevista, una invención dialógica*. Ed. Paidós. Barcelona
- Arfuch, Leonor (2002): "La vida como narración" en Arfuch, Leonor: *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Ed. Fondo de Cultura. Buenos Aires (87:115)
- Atienza, José Luis (coord.) (2005): *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos: una investigación sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros de la Universidad de Oviedo*. Ed. Universidad de Oviedo
- Bárcena, Fernando (2005): *La experiencia reflexiva en educación*. Ed. Paidós. Barcelona
- Bauman, Zygmunt (2004): *La Globalización. Consecuencias Humanas*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México
- Bauman, Zygmunt (2005): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México
- Bauman, Zygmunt (2005): *Identitat*. Ed. Universitat de València. Valencia
- Bertaux, Daniel (1993): "De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica" en Santamarina, Cristina y José Miguel Marinas (coord.): *La historia oral: métodos y experiencias*. Ed. Debate. Madrid (19:34)
- Berveley, John (2005): "Testimonio, subalternity, and narrative authority" en Denzin, Norman y Lincoln Ivonna (coord.): *Handbook of qualitative research*. Ed. Thousand Oaks Sage Publications
- Birulés, Fina (2007): *Una herencia sin testamento: Hannah Arendt*. Ed. Herder. Barcelona
- Blanco, Nieves (2005): "Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela" en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.3, nº 1. ([www.ice.deusto.es/rinace/reice](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice))
- Blanco, Nieves (2006): "Saber para vivir" en Mañeru, Ana y Piussi, Anna M<sup>a</sup>: *Educación, nombre común femenino*. Ed. Octaedro. Barcelona

- Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Ed. La Muralla. Madrid
- Bourdieu, Pierre (1997): *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama. Barcelona
- Bruner, Jerome (2000): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial. Madrid
- Cabaleiro, Julia (2008): "Educación, mujeres e historia" en Duoda-Centro de Investigación de Mujeres. Universitat de Barcelona
- Campillo, Neus (2001): *El descrèdit de la modernitat*. Ed. Universitat de València. Valencia
- Carbonell, Jaume (1992): "De la Ley General de Educación a la Alternativa de Escuela Pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza" en *Revista de Educación*. Nº Extraordinario
- Carbonell, Jaume (1993): "Imágenes y dilemas" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220 (8:10)
- Carbonell, Jaume (1996): "Estado, mercado y escuela" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 253 (20:26)
- Carbonell, Jaume (2005): "Un largo camino" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 342(48:52)
- Carbonell, Jaume y Gimeno, José (2003): "La pedagogía oficial/ la pedagogía no oficial" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 326 (106:113)
- Cigarini, Lia (1995): *La política del deseo. La política del deseo se hace historia*. Ed. Icaria Antrazyt. Barcelona
- Cohen, Yolande (1993): "História oral: uma metodologia, um modo de pensar, um modo de transformar as ciencias sociais?" en *Ciencias Sociais Hoje*. Sao Paulo (266:275)
- Collin, Françoise (2006): *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad*. Ed. Icaria. Barcelona
- Conclusions I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica. Barcelona-1983
- Conclusions II Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica. Gandía-1989
- Conclusions III Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica. Torremolinos-1996
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995): "Relatos de experiencia e investigación educativa" en AAVV: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Ed. Laertes. Barcelona (11:59)

- Contreras, José (2005): "La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar" en Gairín, Joaquín (coord.): *La descentralización educativa. ¿una solución o un problema?* Ed. Cisspraxis (329:373)
- Contreras, José, Lloret, Caterina y Pérez de Lara, Nuria (2007): "Escuelas que se reinventan a sí mismas" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 368 (48:53)
- Coulon, Alain (1988): *La etnometodología*. Ed. Catedra. Madrid
- Cucó, Alfons (2002): *Roig i blau*. Ed. Tàndem. València
- Cuesta, Josefina (1993): *Historia del presente*. Ed. Eudema. Salamanca
- De Certeu, Michel (1994): *A invenção do cotidiano*. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ.
- De Vita, Antonia (2007): "Como el camino más largo. *Studio Guglielma: una vocación por la creación social*" en *Revista Duoda*, nº 32 (91:102)
- De Vita, Antonia (2008): "Buscando una política más elemental: sostener capacidades, abrir posibilidades" en *Revista Duoda*, nº 35 (83:97)
- Delgado, Conxa (1989): "El Mercado" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 172
- Delgado, Conxa y Martínez, Àngels (1990): "Les escoles d'estiu" en *Renovación Pedagógica*, nº 1. Ed. Federació de MRPs del País Valencià.
- Delgado, Conxa y Martínez, Jaume (2004): *Gonzalo Anaya: converses amb un mestre de mestres*. Ed. Tàndem, València
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan (coord.) (1999): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Ed. Síntesis Psicología. Madrid
- Del Olmo, Gemma (2006): *Lo divino en el lenguaje. El pensamiento de Diótima en el siglo XXI*. Ed. Horas y horas. Madrid
- Diótima (1996): *Traer al mundo el mundo*. Ed. Icaria. Barcelona
- Diótima (2002): *El perfume de la maestra*. Ed. Icaria. Barcelona
- Errante, Antoinette (2000): "Mas afinal, a memoria é de quem? Histórias Orais e modos de lembrar e contar" en *História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel*, nº8. Pelotas (141:174)
- Elliot, John (1990): *La investigación-acción en educación*. Ed. Morata. Madrid
- Fernández de Castro, Ignacio y Rogero, Julio (2001): *Escuela pública: democracia y poder*. Ed. Miño y Dávila. Madrid
- Ferrarotti, Franco (1990): *La historia y lo cotidiano*. Ediciones Península. Barcelona
- Ferrarotti, Franco (1993): "Sobre la autonomía del método biográfico" en Santamarina, Cristina y José Miguel Marinas (coord.): *La historia oral: métodos y experiencias*. Ed. Debate. Madrid (121-128)
- Fraser, Ronald (1996): "La formación de un entrevistador", en *Historia y Fuente Oral*, nº3 (131:153)
- Gimeno, José (1998): *Podere inestables en educación*. Ed. Morata. Madrid

- Gómez, Lola y Ballester, Vicent (1995): "¿Es posible representar Hamlet en el mismo escenario que Macbeth?" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 238
- Gómez, Víctor (1995): *La mestra*. Ed. Tres i quatre. València
- Goodson, Ivor F. (ed.) (2004): *Historias de vida del profesorado*. Ed. Octaedro. Barcelona
- Halbwachs, Maurice (2004): *La memoria colectiva*. Ed. Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza
- Heller, Ágnes (2002): *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona
- Hillessum, Ety (2007): *Diario 1941-1943. Una vida conmocionada*. Ed. Anthropos. Barcelona
- Ibáñez, Jesús (1994): *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden* Ed. Siglo XXI. Madrid
- Informe Evaluación Externa XIV Escuela de Verano del País Valenciano, 1989.
- Jiménez, Marta (1993): "Reforma educativa y profesionalización docente" *Cuadernos de Pedagogía* nº 220 (31:34)
- Jódar, Francisco (1998): "Ayer y hoy de una experiencia escolar", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 275 (28:35)
- Jourdan, Clara (2007): "La Librería de Mujeres de Milán en el presente", en *Revista Duoda*, nº 32. Barcelona (63:76)
- Joutard, Philippe (2000): "Desafíos à História oral do século XXI" en Ferreira, Marieta de Moraes, Fernández Tania Maria y Alberti, Verena (coord.): *História Oral. Desafios para o século XXI*. Ed. Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro (31:45)
- Kholi, Martín (1993): "Biografía: relato, texto, método" en Santamarina, Cristina y José Miguel Marinas (coord.): *La historia oral: métodos y experiencias*. Ed. Debate. Madrid. (173:184)
- Larrauri, Maite (1996): *La espiral foucaultiana. Del pragmatismo de Foucault al pensamiento de la diferencia sexual*. Ed. Episteme. Valencia
- Larrosa, Jorge (2003): *La experiencia de la lectura*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México
- Larrosa, Jorge (2006): "La experiencia y sus lenguajes" en *Estudios Filosóficos*, nº 160.  
[www.me.gov.ar/curiform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa](http://www.me.gov.ar/curiform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa)
- Larrosa, Jorge (ed) (1995): *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. La piqueta. Madrid
- Lázaro, Luis Miguel (2004): "Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983". Ponencia procedente del último encuentro hispano-luso

- ("Ibérico") que tuvo lugar en Castelo Branco en septiembre sobre renovación pedagógica en España y Portugal (1-24)
- Librería de Mujeres de Milán (2006): *La cultura patas arriba*. Ed. Horas y horas. Madrid
  - Linhares, Célia y Nunes, Clarice (2000): *Trajectórias de Magisterio: Memórias e Lutas pela reinvençao da Escola Pública*. Ed. Quartet. Rio de Janeiro
  - Maffesoli, Michel (1993): "El ritual y la vida cotidiana como fundamentos de las historias de vida" en Santamarina, Cristina y José Miguel Marinas (coord.): *La historia oral: métodos y experiencias*. Ed. Debate. Madrid (109:117)
  - Maffesoli, Michel (1997): *Elogio a la razón sensible*. Ed. Paidós Studio. Barcelona
  - Martínez, Àngels (1991): "El conflicto de la tutoría. Modelo educativo y profesionalidad en a enseñanza secundaria", en *Investigación en la escuela*, nº15 (45:59)
  - Martínez, Àngels (1994): "Els projectes de centre o els Pececes –dilemes i interrogants sobre la pràctica-" en Programa XIX Escola d'Estiu del País Valencià
  - Martínez, Àngels (2006): *Els moviments de Renovació Pedagògica al País Valencià 1975-2000*. Trabajo de investigación DEA, presentado en el Dpto de Historia Contemporánea. Facultat de Geografia i Història. Universitat València
  - Martínez, Jaume (1989): "Projectes curriculars i desenvolupament del currículum". Materiales del Seminario "Projectes Curriculars". MRP Escola d'Estiu del PV-Comarques Centrals
  - Martínez, Jaume (1993): "Los MRPs o el compromiso en la escuela" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 220
  - Martínez, Jaume (1994): "Els MRP: un repte a la desmobilització del professorat" en Programa XIX Escola d'Estiu del País Valencià
  - Martínez, Jaume (1994): "Viure la democràcia a l'escola (un programa d'investigació)" en Programa XIX Escola d'Estiu del País Valencià
  - Martínez, Jaume (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Ed. Miño y Dávila. Madrid
  - Martínez, Jaume (2001): "Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3, nº 1
  - Martínez, Jaume (2002): "¿Qué son los MRPs?" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 311 (85:89)
  - Martínez, Jaume (2003): "Testimonios de Renovación Pedagógica Valenciana" en *Revista Kikirikí*, nº70 (35:38)

- Martínez, Jaume (2004): "Sindicalisme i Renovació Pedagògica. Document de treball per a la Conferència Sindical de l'STEpv", en *AlliOli*, nº179. Número extraordinario de mayo-junio (7-10)
- Melucci, Alberto (2001): *A invenção do presente*. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ
- Melucci, Alberto (2001): *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Ed. Trotta. Madrid
- Montoya, Milagros (2007): "Ser en confianza", en AAVV: *Educación, nombre común femenino*". Ed. Octaedro. Barcelona (85:113)
- Morgenstern, Sara (1993): "Hay que reconducir los CEPs" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 220 (78:80)
- Mortari, Luigina (2002): "Tras las huellas del saber" en *Diótima: El perfume de la maestra*. Ed. Icaria. Barcelona (153:162)
- MRP Escola d'Estiu del PV –Gonçal Anaya- (2004): "Renovació Pedagògica ara i ací", en *AlliOli*, nº179. Número extraordinario de mayo-junio (3:6)
- Muraro, Luisa (1994): *El orden simbólico de la madre*. Ed. Horas y horas. Madrid
- Muraro, Luisa (2007): "El pensamiento de la experiencia" en *Revista Duoda*, nº 33(41:46)
- Muraro, Luisa y Zamboni, Chiara (1996): "Diótima comunidad, Diótima política, Diótima maestra", en *Diótima: Traer el mundo al mundo*. Ed. Icaria Antrazyt. Barcelona (225:252)
- Passerini, Luisa (2006): *Memoria y utopía. La primacía de la intersubjetividad*. Ed. Publicacions Universitat de València (PUV). València
- Piussi, Anna Mª (2008): "La sabiduría de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad" en *Rizoma Freireano*, vol 1-2. [www.rizoma-freireano.org](http://www.rizoma-freireano.org)
- Piussi, Anna Mª y Bianchi, Leticia (ed) (1996): *Saber que se sabe*. Ed. Icaria. Barcelona
- Portelli, Alessandro (2000): "Memoria e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI" en Ferreira, Marieta de Moraes, Fernández Tania Maria y Alberti, Verena (coord.): *História Oral. Desafios para o século XXI*. Ed. Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro(67:71)
- Puellas, Manuel (2002): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Ed. Tecnos, Madrid
- Pujadas, Juan José (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Ed. CIS. Madrid
- Riboli, Daniela (2007): "La creatividad de la relación", en *Revista Duoda*, nº 33 (85:99)
- Rivera, Mª Milagros (2003): *Nombrar el mundo en femenino*. Ed. Icaria-Antrazyt. Barcelona



- Rivera, M<sup>a</sup> Milagros (2008): "La relación sin fin", en AAVV: *El trabajo de las palabras*. Ed. Horas y horas. Madrid (15:98)
- Rivera, M<sup>a</sup> Milagros (2009): "La gestación femenina del mundo" en [www.unapalabraotra.org](http://www.unapalabraotra.org)
- Ros, Anna (1994): "S'aprenen valors democràtics a l'escola?" en Programa XIX Escola d'Estiu del País Valencià
- Rozada, José M<sup>a</sup> (2002): "Las Reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)". Ponencia presentada en el IX Encuentro bienal de la Federación Icaria, celebrado en Gijón en julio-2002. [www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)
- Sansano, Albert (2003): *L'escola que volem*. Ed. Tandem. València
- Santamarina, Cristina y José Miguel Marinas (coord.) (1993): *La historia oral: métodos y experiencias*. Ed. Debate. Madrid
- Santamarina, Cristina y Marinas, José Miguel (1999): "Historia de vida e historia oral" en Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan (coord.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Ed. Síntesis Psicología. Madrid (259:285)
- Sarlo, Beatriz (2005): *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Ed. Siglo XXI Argentina. Buenos Aires
- Sartori, Diana (1996): "Nacimiento y nacer en la acción. A partir de Hannah Arendt", en *Revista Duoda*, nº 11. Barcelona (135:155)
- Seminari *Canviar el centre* (1992): "Materiales para el desarrollo democrático del currículum en el centro". Archivo MRP Escola d'Estiu del País Valencià
- Sofías (2007): *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Ed. Horas y horas. Madrid.
- Stephanou, Maria (1998): "Problematizações em torno do Tema Memória e História da Educação" en *História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel*, nº4. Pelotas (131:141)
- Suárez, Mercedes (2002): "Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación" en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1 nº 1 (1:17)
- Thompson, Paul (1988): *La voz del pasado. Historia oral*. Ed. Afons el Magnànim. València
- Thomson, Alistair (1997): "Recompondo a memória: quesotes sobre a relação entre a História Oral e as memórias" en *Proj. História*, nº 15, Sao Paulo (51: 84)
- Thomson, Alistair (1998): "Quando a memória é um campo de batalha: envolvimentos pessoais e políticos com o passado do exército nacional" en *Proj. História*, nº 16, Sao Paulo (277:296)

- Thomson, Alistair (2000): "Aos cinqüenta anos: uma perspectiva internacional da história oral" en Ferreira, Marieta de Moraes, Fernández Tania Maria y Alberti, Verena (coord.): *História Oral. Desafios para o século XXI*. Ed. Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro (47:65)
- Thomson, Alistair, Frisch, Michael y Hamilton, Paula (2000): "Os debates sobre memoria e história: alguns aspectos internacionais" en Ferreira, Marieta de Moraes y Amado Janaína (coord.): *Usos & abusos da História Oral*. Ed. Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro (65:101)
- Tormo, Pilar (1994): "Dotze tesi per a una idea. La participació democràtica" en Programa XIX Escola d'Estiu del País Valencià
- Tormo, Pilar (2004): "Anys 70. Moviment sindical i moviment de renovació pedagògica Escola d'Estiu. Fent camí cap a redreçament nacional del País Valencià", en AAVV: *Carme Miquel. Una mestra del País*. Ed. Saó. València (51:65)
- Touraine, Alain (2005): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo hoy*. Ed. Paidós. Barcelona
- Trilla, Jaume (1996): "Pasado y presente" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 253 (14:19)
- Van Manen, Max (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ed. Idea Books. Barcelona
- Varela, Elisa (2007): "La experiencia y el tiempo de la creación siendo fiel al origen" en *Revista Duoda*, nº 33. Barcelona(61:83)
- Viñao, Antonio (1999): "El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)". Ponencia presentada en el IV Encuentro Regional de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia, celebrado en enero-1999
- Yanes, Juan (1997): *La república del profesorado: etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*. Tesis doctoral dirigida por Javier Marrero. Universidad de la Laguna. Tenerife
- Zamboni, Chiara (1996): "Lo inaudito" en *Diótima: Traer al mundo el mundo*. Ed. Icaria. Barcelona (23:39)
- Zamboni, Chiara (2002): "Intermedio. Inventar, agradecer, pensar" en *Diótima: El perfume de la maestra*. Ed. Icaria. Barcelona (22:28)
- Zambrano, María (1989): *Notas sobre el método*. Ed. Mondadori
- Zambrano, María (2004): *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Editorial. Madrid
- Zurriaga, Ferran (2004): "La Secció de Pedagogía de Lo Rat Penat de València" en AAVV: *Carme Miquel. Una mestra del País*. Ed. Saó. València (25:39)