

Hacer presente el saber de las maestras: prácticas educativas que crean y recrean la vida en las aulas

Dolo Molina Galvañ*

Resumen

El texto recupera y reflexiona sobre algunas prácticas educativas desarrolladas por maestras vinculadas a la renovación pedagógica, que pueden servir como ejemplos vivos, ejemplos de la experiencia en la formación inicial y permanente del profesorado. Se trata de recuperar y hacer visible aquello que ya existe y funciona en las escuelas para aprender de ello, pero también para enfrentar las limitaciones y los peligros en las que pueden quedar atrapadas estas prácticas para mantener abierta la vía del deseo y de la interrogación.

Palabras clave: Genealogía; Autoridad Femenina; Saber de la experiencia.

'Regaining consciousness on teachers' knowledge: educational performances which create and recreate life in classrooms'

Abstract

This text recovers and reflects on some educational performances developed by teachers as related to pedagogical renewal, which can stand as living examples of the experience of initial and permanent teachers' training. The aim is to recover and visualize everything which is present and working positively at schools to learn from, and also to face the dangers and under-achievements in which those performances may be trapped, in order to keep open the way to desire and questioning.

Keywords: Genealogy, Female Authority, Knowledge from experience.

* Profesora del Dept. Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Espanha.

Dolo Molina Galvañ

Hacer presente el saber de las maestras: prácticas educativas que crean y recrean la vida en las aulas

Si somos capaces de mirar haciendo caso a lo que nos dicen nuestro corazón y nuestra cabeza cuando vemos maestras y maestros satisfechos, y niñas y niños felices, tal vez entonces podamos dar una respuesta a la pregunta que nos regaló María Zambrano: ¿Quién sabe si el amor determine en último término a la voluntad y aun al conocimiento?. (NIEVES BLANCO, 2006, p. 183)

En estas páginas trato de recuperar y reflexionar sobre algunas de las prácticas educativas que he ido reconociendo en las maestras, aunque también en algunos de los maestros, con quienes he compartido la experiencia de sostener un espacio de relación política y de formación pedagógica como el MRP.¹ Prácticas educativas que son algo más y también algo diferente a un saber-hacer. Son algo más porque buscan poner palabras al sentido libre de lo que se hace, a decir lo que se ha aprendido al dejarse tocar por la realidad aún sabiendo que este saber es contingente. Son algo diferente al saber-hacer porque pueden reconocerse como un actuar cualificado, reconocible y continuo en el tiempo; un actuar que hace simbólico y que cambia el significado de las cosas, tal y como nos explica Anna M^a Piussi (2007).

El sentido que tiene para mí recuperar y nombrar estas prácticas para hacerlas reconocibles, pensarlas y compartirlas, se orienta por el deseo de ir elaborando una genealogía; y también por el deseo de hacer reconocible aquello que funciona en las escuelas, que ya existe, que se da y de lo que vale la pena aprender para no perder ni ceder ante el origen relacional de la educación. Me parece que esta cuestión es muy importante teniendo en cuenta que vivimos en un presente caracterizado por el cambio constante y acelerado, que nos invita a confundir lo viejo con lo anterior y la novedad con lo nuevo,² colocándonos en un permanente sentimiento de precariedad.

Tener genealogía significa que arriesgar en la búsqueda de un lugar en el mundo no es una tarea solitaria. Crecer como maestra y encontrar ese lugar propio ha ido de la mano, en mí, de buscar apoyo y potencia en el círculo de autoridad femenina; es decir, en el reconocimiento de aquello que me liga a otras maestras. Nieves Blanco y Remei Arnaus (2010) se refieren a la autoridad femenina como el vínculo a un lugar simbólico y real en el que cabe un modo de hacer en singular y en femenino, un modo de hacer que nos permite desplazarnos de lo neutro y de la ajenidad, aspectos que con frecuencia encontramos al entrar en una institución como la escuela o la universidad. Hacer político el reconocimiento de la genealogía supone, como ha hecho presente el Movimiento de Autorreforma Gentil en Italia, que la creciente presencia femenina en las escuelas y las universidades no puede reducirse a un dato, no puede tratarse como una simple información; indica más bien la diferencia cualitativa que está

Hacer presente el saber de las maestras: prácticas educativas que crean y recrean la vida en las aulas

cambiando el sentido del trabajo en la escuela poniendo en el centro de la educación el más relacional, es decir, la relación educativa.

Por otra parte, nombrar y describir estas prácticas es necesario para hacer reconocible aquello que funciona en las escuelas; para reconocer, custodiar y respetar lo bueno que ya existe, nos dice Luisa Muraro (2008). Pero también, porque estas prácticas, como otras, se enfrentan a limitaciones y peligros que requieren ser vistos para no quedar atrapados en ellos y para mantener abierto el camino del deseo. Algunas de estas prácticas educativas que crean y recrean la vida y que hacen más humanas y más habitables las aulas en las escuelas son: a) la práctica de ir a gusto a la escuela; b) la práctica de vivir la enseñanza como una conversación; c) la práctica de acoger la singularidad de cada situación; d) la práctica de vivir y transformar lo cotidiano y lo emergente en actos de aprendizaje y; e) la práctica de hacer política la educación.

Ir a gusto a la escuela

Dicen que siempre les gustó ir a la escuela. Algunas sabían desde bien pequeñas que iban a ser maestras. Otras, la vida las ha llevado de vuelta a las aulas. Sin embargo todas coinciden al resaltar la dignidad de un oficio “*que es creativo y ayuda al ser humano*”, dice Pilar Tormo (2003). De su dilatada trayectoria docente comparten la experiencia de haber recorrido varios centros, de conocer distintas culturas profesionales y distintas realidades sociales. Comparten también la experiencia de haber trabajado en contextos bastante complicados con biografías de alumnos/as muy duras. En este sentido, la postura de “ir a gusto a la escuela” no niega ni rechaza el desasosiego, la inquietud, la preocupación, el bloqueo, el temor que experimentan estas maestras, como tantas otras, ante las situaciones escolares que encuentran y les llegan. Pero me refiero a ella como una práctica política porque estas maestras viven, y se esfuerzan por hacer vivir la escuela como un espacio y un tiempo de iniciación y apertura al mundo.

Hay en ellas una preocupación profunda por mantener vivo en las criaturas y en las/os jóvenes el deseo de aprender. No es nada fácil porque se imponen en las aulas la masificación como consecuencia de la supresión de grupos, la precariedad de recursos como consecuencia de una falta de inversión económica, el control y la burocracia como consecuencia de una normativa cada vez más invasora y de la obsesión por los resultados académicos competitivos. El poder, advierten, mata el deseo aprender. Mantenerlo vivo significa salir de la lógica dominante que separa la escuela y la vida. Por ello la educación requiere ser entendida como un tiempo de iniciación en el que ayudamos al otro, a la otra, a llegar a ser; a descubrir algo nuevo o una nueva forma de ver y leer la realidad. Enseñar, afirma Pilar Tormo (2003), “*no es enseñar cosas, es ser capaz de sacar del otro lo mejor que hay. Pero lo saca él o ella, tú haces posible que lo saque*”.

Dolo Molina Galvañ

Ser maestra, entonces, no es sólo un modo de ganarse la vida. Ni se puede reducir tampoco a un conjunto de reglas y estrategias de enseñanza. Las experiencias educativas significativas e importantes se hallan en la relación con las alumnas y los alumnos y, señala José Contreras (2005, p. 347), *“en la posibilidad de mantener vivo junto a ellos un interés, de despertar una curiosidad, de que lleguen a interrogarse algo sobre sí o sobre el mundo”*. La docencia, en esta lógica, es un trabajo que no toma como medida el salario porque éste no puede dar cuenta del sentido y el valor de la tarea. El “trabajo” docente va más allá de lo prescrito y no puede vivirse como un menos que resta creatividad pues la enseñanza no puede homologarse a la producción porque disminuye la calidad (afectiva y efectiva) de la relación educativa.

Sin embargo, advierte Inma Coscollá (2007), es importante aprender a poner nombre a las contradicciones que se viven en la escuela; porque es cierto que muchas veces, especialmente cuando vence el cansancio, el peso de la institución (su lenguaje burocrático, su obsesión por el control, su política de incentivos, sus tiempos apretados y fragmentados), *“cae sobre mí y comienzo a hacer [con las alumnas y los alumnos] el discurso del enfado por la falta de respeto, por la desgana que demuestran, por la falta de responsabilidad... Creo que es muy importante reconocer esos momentos y hacerlo no desde la culpa, sino como parte de las relaciones contradictorias que se generan en la escuela”*. Identificarlos y nombrarlos, facilita salir de la queja y el lamento. Nos ayuda a decir las cosas como son y como están pero sin dejar caer el sentido humano de lo que significa educar. Reivindicar el ir a gusto a la escuela es colocarse como las “Señoras del juego”.³

Vivir la enseñanza como una conversación

Para estas maestras la práctica pedagógica exige una continua autorreflexión, pues no parece posible agotar y satisfacer con grandes argumentos, la incertidumbre que genera una práctica viva, contingente y frágil como es la práctica pedagógica. Conversar facilita entrar en relación con la otra, el otro, lo otro y consigo misma. La conversación se inicia al saber-se en relación. Es en esta relación que la autorreflexión discurre en un itinerario en el que sin separarnos de nuestra experiencia, sortea la repetición y el encallamiento del pensamiento. Conversar aquí, es algo diferente a comentar, a charlar, a intercambiar impresiones o informar incidencias. Se asemeja más bien al diálogo; especialmente a un diálogo magistral que da medida y favorece la práctica del pensar en relación.

Con frecuencia, explica Coral Montaner (2008), *“podemos percibir un ruido de fondo, que nos hace vivir con ambivalencia y contradicción la experiencia educativa”*. Son momentos en los que se siente desorden y nos encontramos confundiendo lo necesario con lo urgente. ¿Cómo aplacar la inquietud que se genera sin obviarla, sin aplanarla? Hay dos elementos en la conversación que estas maestras cuidan y potencian. El primero se relaciona con no evitar la raíz

Hacer presente el saber de las maestras: prácticas educativas que crean y recrean la vida en las aulas

encarnada de la propia experiencia educativa, que se concreta en el deseo de explicitar lo que “me” pasa al afrontar tal o cual conflicto, al hacer alguna propuesta, o al encontrarse ante diferentes situaciones pedagógicas. Se trata de poner en juego lo que hago o lo que me preocupa; ir buscando sentidos de verdad en la realidad concreta en la que cada quien se encuentra inmersa. El segundo elemento, se relaciona con el mantener abiertas las preguntas y nutrir la búsqueda. Estas maestras tienen todas más de veinte años de experiencia docente y en esta trayectoria han ido acumulando un considerable conjunto de estrategias y de recursos didácticos valiosos; *“tenemos una buena mochila”*, dice Pilar Tormo (2008). Pero tener una mochila llena a veces puede hacernos caer en la trampa de creer que ya se tienen todas las preguntas contestadas, apunta Coral Montaner (2008). Y lo cierto es que siempre resulta difícil escapar a la desorientación que se vive cuando se impone la vorágine del día a día: la presión de los horarios, la aceleración, el exceso de tareas y demandas exigidas; por ello afirma, *“es necesario continuar nutriendo la búsqueda de mediaciones adecuadas que hacen posible que circule la vida en aula”*.

En la práctica de conversar las preguntas van adquiriendo nuevos matices, se van destilando, van creciendo pero no buscan agotarse en argumentos; pues en la mayoría de las ocasiones en que el exceso y la presión desorientan y confunden, el problema, dice Coral Montaner (2008), *“no se basa en un desencuentro entre sistemas de pensamiento sino en la dificultad de poder expresar una intervención o un pensamiento que siento como propios y encarnados, pero que cuando intento explicarlos parecen transformar la mediaciones en simples anécdotas”*. En la conversación se exige (y nos exigimos) sentidos de verdad, hay un trabajo que hacemos con las palabras para que estas se mantengan cercanas a la experiencia sin someterla. Aquí el nudo reside en el cómo mostramos la realidad. La práctica de conversar permite (y nos permite), a su vez, mantener abierta la pregunta desde el silencio creador y desde la pasividad. Ya no se trata del trabajo que hacemos con las palabras sino del que ellas hacen “en mí” por su cuenta. Es el trabajo de las palabras, explica Milagros Rivera (2008), *“el que hace que, de pronto, la inspiración llegue, como si a una le dictaran frases al oído. Llega cuando una o uno finalmente accede a hacerse disponible a la escucha. Es un signo de que un trabajo de las palabras ha concluido, y de que, con él, una modificación de mí se ha cumplido”*. Entonces nos hacemos conscientes por ejemplo, de que iniciar la relación educativa no es lo mismo que acompañar el aprendizaje, o que tener en cuenta la motivación del alumnado no implica de manera directa mantener vivo el deseo de aprender, o que dar la palabra no conlleva siempre el tener abierta y activa la escucha.

Acoger la singularidad de cada situación

Muchas veces las alumnas y los alumnos arrastran una inercia y unos hábitos académicos que dificultan desarrollar en el aula un trabajo cooperativo. Hace falta tiempo para aceptar formas diferentes de trabajar. Muchas veces se

Dolo Molina Galvañ

vive con angustia esta situación por no atrevernos a parar, a dedicar tiempo y energía a lo que se revela como necesario y aplazar lo que se vive como desbordamiento. Parece que lo importante sea llevar hasta el final el programa. No nos atrevernos a hacer, y en esta falta de decisión se aceleraran los procesos de aprendizaje y se multiplican los problemas. Parece que nos resulta difícil confiar en que se puede llegar a trabajar y relacionarse en el aula de otra manera, especialmente si surgen dificultades; así que forzamos la marcha e intentamos controlar el proceso, pero ello produce un efecto contrario al que deseamos.

Esta es una de las situaciones que atraviesa la experiencia educativa de estas maestras. Hay otras en las que también se reconocen con facilidad, por ejemplo, el agotamiento y la tensión que se vive en las sesiones de evaluación; las relaciones obtusas o la ausencia de relación con compañeras y compañeros del Claustro. Acoger la singularidad de cada situación es el primer paso a dar para salir de un círculo vicioso que impone una relación con los otros, las otras y lo otro basada en el dominio y la fuerza.

Acoger la singularidad de cada situación supone partir del reconocimiento de los límites pero sin ceder en aquello que nos parece irrenunciable y necesario para hacer fructífera la relación educativa. Implica preguntarse por lo esencial, aquello de lo que es necesario ocuparse y que nadie puede hacer por mí; aprender afirma Inma Coscollá (2007), *“a dejar de hacer o a hacer de otra manera, sabiendo apreciar los momentos y avanzar sin mucha prisa”*. Despegarse de lo que siempre ponemos y de lo que ya viene determinado para poder escuchar, para dejarse tocar, para ponernos en disposición, explica Coral Montaner (2008), pues somos conscientes del efecto transformador que esta disposición a la receptividad tiene en nuestras vidas.

La práctica de acoger la singularidad trata de poner cuidado en aquello que hace posible la relación, que da sentido a la escucha y que nos invita a crear y recrear nuestro saber-hacer. Hacer posible la relación implica muchas veces arriesgarse a abrir otros tiempos y espacios que no han sido transitados, ni organizados, ni previstos; y que pueden facilitar una práctica de la relación allí donde otros tiempos y espacios escolares no la hacen posible porque se ha burocratizado su significado y su función (las sesiones de evaluación, el claustro, el consejo escolar). Se trata de crear situaciones que demanden un desplazamiento simbólico, otro modo de entrar en relación. Pilar Tormo (2008) nos habla de su tutoría: *“Casi todas y todos mis alumnos vienen [al aula] con unas relaciones más próximas a la violencia que al amor. Sin embargo, a pesar de los gritos, puedes escuchar que están ansiosos y ansiosas de estima. Tienen pocas experiencias amorosas para tomar referencia, pero sé que en algún momento las han tenido, aunque les sea difícil recordarlas. Trato en la relación educativa de restituir este vínculo buscando en él o en ella alguna cosa que pueda reconocer como fruto del amor”*. Para esta maestra, es la práctica del amor la que hace inviable la violencia; por ello trata de generar, con sus alumnos y sus alumnas, situaciones pedagógicas en las que se pueda experimentar otro

**Hacer presente el saber de las maestras: prácticas educativas
que crean y recrean la vida en las aulas**

modo vivir la escuela y el sentido de la relación educativa. Se trata de interesarse por él o por ella haciendo hincapié en aquello que hace bien o que despierta su curiosidad y que guarda la huella de una experiencia amorosa.

“Aprender a dejar de hacer o a hacer de otra manera” supone siempre un cambio en el modo en que nos relacionamos con la realidad; y ello exige un desplazamiento simbólico, pues no se trata de empeñarse en cambiar al otro o lo otro, sino cambiar nuestra relación con ello. Por ejemplo, señala Pilar Tormo (2003), es necesario en la vida experimentar los momentos para reír, para hablar, para tomar decisiones, para escuchar, para ensimismarse, para sentirse mogollón... Los “momentos” no se rigen por el horario ni por el deber pero la escuela está diseñada desde estos parámetros. Y sin embargo, no puede impedir la experiencia de vivir “los momentos” en el aula y en la escuela; pero al generarlos, al hacerlos presentes en ella, la experiencia escolar adquiere nuevos significados y sentido en nuestro ser maestra y en nuestro ser alumna.

Transformar lo cotidiano y emergente en actos de aprendizaje

Con la renovación pedagógica, dice Pilar Tormo (2003), *“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”*. Esta idea de que la escuela puede ser bonita, y sobre todo, puede ser distinta porque “tú y yo” estamos en ella y podemos hacer otra cosa, es un elemento que identifica la raíz de la experiencia de ser *maestra* en estas mujeres.

Para estas maestras, la experiencia socializadora de la escuela es una experiencia importante y tiene que ser significativa en la construcción de la subjetividad de las y los estudiantes. Parten de la idea de que la escuela tiene que abrirnos a las preguntas y alentar el pensamiento, y esta idea la concretan en el principio práctico de “hacer del problema y de la necesidad proyectos de trabajo”. La escuela ha de tener propuestas en las que el saber nos ayude a comprendernos a nosotros mismos y el mundo en el que vivimos. La escuela tiene que dialogar con la cultura y con el mundo que la envuelve, tiene que cultivar esta disposición y este trabajo, por ello la relación educativa no puede reducirse a los afectos que provocamos en nuestro alumnado. La relación educativa implica necesariamente una relación afectiva con el saber, si es verdad que trabajamos para que la escuela aporte nuevos elementos de comprensión de la realidad en la que vivimos. Ahí se encuentra el sentido del diálogo entre el conocimiento y la experiencia vital. Sin embargo, dice Inma Coscollá (2007), es difícil atender a este diálogo si restringimos nuestro actuar docente a las prescripciones curriculares. *“Es un arte moverse con libertad dentro de este corsé que evidentemente es inútil y generador de fracasos, de aburrimiento, de desánimo, de suspensos..., pero que parece que es un imponderable”*.

Aunque con dificultades *“pues si no reconoces las dificultades te estás inventando un mundo inexistente”*, advierte Pilar Tormo (2009), estas maestras

Dolo Molina Galvañ

consiguen hacer circular la libertad en su relación con el saber. Desde la cultura de la renovación pedagógica que comparten han trabajado frecuentemente la posibilidad de organizar la enseñanza en relación a ámbitos de experiencia y problemas sociales relevantes; y han indagado y experimentado distintas formas de integración curricular. Pero hay aspectos vitales de su relación con el saber que desbordan las distintas propuestas de organización curricular. Por ejemplo, el amor a la pregunta que Inma Coscollá y Pilar Tormo ponen de relieve siempre en sus aulas. La pregunta nos invita a pensar, aprender a hacer preguntas es uno de los aprendizajes fundamentales que generan en el aula, pues facilitan el establecer relaciones múltiples con el saber. Tratan de señalar que no es suficiente trabajar en el aula la experiencia del miedo, por ejemplo, si para tratarla dejamos caer lo que el saber y el conocimiento nos aporta para su comprensión. Así que, para trabajar las emociones no basta tratar los aspectos conductuales y actitudinales; es el conocimiento el que transforma la vida, el que nos ayuda a crecer.⁴

Estar dispuesta a dejarse tocar por las propuestas, por la curiosidad, por los deseos que traen las alumnas y los alumnos, es otra forma de estar en el aula y en relación con el saber más allá de las constricciones que provoca el currículum. Aprender a suspender el “no se puede”, dice Inma Coscollá (2010), para arriesgarse a desarrollar propuestas que exigen romper con los tiempos y los espacios escolares pero también con nuestra propia programación. *“Aprender a abrir posibilidades no sólo de las propuestas que parece que conectan fácil con los horarios y tiempos del cole, sino también ver qué pasa con las propuestas que de partida parece que no congenian con lo que podemos vivir en él. Me gusta eso de crecer en la flexibilidad, abrirme a la vida de lo que puede pasar y, experimentar el potencial de aprendizaje y de relación que genera lo que no estaba pensado”*.

Estar en disposición de acoger lo que nos llega, explica Coral Montaner (2008), afinando la escucha y la observación para no perderse en la inseguridad, nos permite arriesgarnos a traer y hacer crecer con el alumnado aquello que está creciendo en mí.

Hacer política la educación

Otra de las ideas que comparten y que enraiza en su cultura de renovación pedagógica es, como dice Inma Coscollá (2004), *“cambiar la escuela para cambiar el mundo”*. Para ellas ha sido y es importante el saberse en relación y el saberse organizadas, aunque ello no significa necesariamente formar parte de una organización en este momento. En su trayectoria como maestras la aspiración de intervenir educativamente para cambiar el mundo ha ido afinándose, madurando, buscando y elaborando un sentido de la política y lo político que no destierre ni anule la propia singularidad. En este sentido, han mantenido siempre una actitud de búsqueda constante de un orden de pensamiento y de unas prácticas con sentido que pusiesen en el centro del actuar docente la relación y

Hacer presente el saber de las maestras: prácticas educativas que crean y recrean la vida en las aulas

el partir de sí. Es por ello, que cuando se habla aquí de política se hace referencia a que la vida en relación “me toca” y “me he de responsabilizar” de ello, pues se asume que no es posible cambiar nada en el mundo si no se produce un cambio primero y anterior en las relaciones (y su sentido) en el aula y la escuela.

La política y lo político, explica Coral Montaner (2009), no es algo que se encuentra más allá de lo que hago cada día en mi clase, en mi centro, en la calle. En este sentido hacer política la educación es buscar el camino para que adquiera sentido y relevancia la vida que transcurre entre las aulas. Llevar afuera lo que en ellas se sucede, se crea y se re-crea. Se trata, de no aplazar el sentido ni el significado de lo que hacemos para un futuro; se trata, concluye Inma Coscollá (2007), “de cómo formar parte de la creación de las relaciones de vida, de las relaciones amorosas que potencian el crecimiento y el aprendizaje”. Es esto lo que realmente tiene sentido; y lo tiene porque es político. De manera que pensar aquello que nos pasa y nos acontece en el aula cuando estamos en relación, buscar el saber (o hacer teoría) partiendo de la experiencia y de la contrastación de la misma, generar nuevas prácticas que adecuen las respuestas a una realidad cambiante... es hacer política. Pues la política, en definitiva, y como nos recuerda Milagros Rivera (1994), es todo aquello que hacemos para evitar la violencia. ¿Y no es este, también, el sentido profundo de la educación?

Referências

BLANCO, N.; ARNAUS, R. **Desarrollo profesional de las mujeres enseñantes. Ser una maestra, una profesora, hoy**. Texto presentación de la mesa de comunicaciones en el I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente. Málaga, 2010.

BLANCO, N. Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 1. (www.ice.deusto.es/rinace/reice), 2005.

_____. **“Saber para vivir” en AAVV: Educación, nombre común femenino**. Ed. Octaedro. Barcelona (158:183), 2006.

CONTRERAS, J. La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar In: Gairín, Joaquín (coord.). **La descentralización educativa. ¿una solución o un problema?** Ed. Cisspraxis (329:373), 2005.

CONTRERAS, J.; Lloret, Caterina y Pérez de Lara, Nuria Escuelas que se reinventan a sí mismas. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 368 (48:53), 2007

DE VITA, A. Como el camino más largo. Studio Guglielma: una vocación por la creación social. **Revista Duoda**, n. 32 (91:102), 2007.

MAÑERU, A. Señoras del juego en el aula. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 333. Barcelona, 2004.

Dolo Molina Galvañ

MAÑERU, A. PIUSSI, A. M^a (Coord.). **Educación, nombre común femenino**. Ed. Octaedro: Barcelona, 2006.

MURARO, L. El pensamiento de la experiencia. **Revista Duoda**, n. 33(41:46), 2007.

MURARO, L. "C'è tanto" en Consentino, Vita y Santini, Marina (Coor): *L'amore che non scordo*. **Storie di comuni maestre**. Ed. Librería delle done: Milán, 2008.

PIUSSI, A. M^a. "Una reflexión sobre el saber de la experiencia y la práctica" en Sofías: **El saber es un placer**. Ed. Horas y Horas. Madrid (81:86), 2007.

RIVERA, M. "Nota al margen" en AAVV: **El trabajo de las palabras**. Ed. Horas y horas. Madrid (13:14), 2008.

RIVERA, M. **Nombrar el mundo en femenino**. Ed. Icaria: Barcelona, 1994.

NOTA: las citas de las maestras están sacadas de documentos diversos relacionados siempre o con las entrevistas realizadas para la tesis o con los textos que escriben para participar de los encuentros de formación que ellas mismas organizan o a los que acuden.

Notas

¹ Me refiero en concreto al Movimiento de Renovación Pedagógica de Valencia. Este texto recupera mucha de la información recogida en las entrevistas y el análisis de documentos diversos realizados para elaborar la historia de vida de este movimiento de enseñantes; pero también es fruto de las muchas conversaciones formales e informales mantenidas con estas maestras (Pilar Tormo, Inma Coscollá, Coral Montaner, Cristina Sapiña, Pepita Pardo, Àngels Martínez, Conxa Delgado) con quienes mantengo una práctica de relación política desde hace años. En realidad, diría, que el texto pretende recoger aquello valioso que puedo reconocer en "su ser maestra" y que difícilmente se puede explicar de una manera sistemática y procesual, por tanto se trata de expresar lo que de ejemplo vivo tienen para mí. Son ejemplos de la experiencia, como dice Max van Manen (1998), que me ayudan y me interrogan para mantener una relación autorreflexiva en torno a mi propia experiencia de ser maestra.

² Ana Mañeru (2006) se refiere a estas diferencias diciendo que lo que viejo es aquello que ya no nos sirve para dar respuesta al presente y lo que nos podemos desprender, pero que lo anterior se refiere a aquello de lo que no se puede prescindir sin quedarse sin raíz. Del mismo modo se refiere a la novedad como un sucedáneo de lo nuevo. "La novedad es lo que prima en las cada vez más tecnificadas teorías sobre la educación, las cuales pretenden abstraer, generalizar y sacar una media estadística de lo que de verdad es nuevo, para que así no resulte imprevisible, para que no sorprenda, para tener su control" (MAÑERU, 2006, p. 68).

³ "Ser señoras del juego en el aula quiere decir explicar un conocimiento que ha germinado en ti, haciendo posible que estés allí con autoridad, no con poder. Ser señoras del juego en la educación significa, por tanto, crear y sostener relaciones de autoridad, no sólo en clase, sino también en casa, en la calle, en el trabajo. Significa reconocer a la otra y al otro; mantener la apertura a la incertidumbre; asumir la disparidad y la diversidad; buscar el encuentro personal; partir de la experiencia y valorarla; abrir conflictos; decir la verdad en el aula y fuera de ella. Nada que ver, pues, con el poder ni con la fuerza" (MAÑERU, 2004, p. 76).

Hacer presente el saber de las maestras: prácticas educativas que crean y recrean la vida en las aulas

⁴ *Pilar Tormo* (2002, p. 43) *relata en una entrevista realizada por Rafa Miralles para Cuadernos de Pedagogía el trabajo realizado con un grupo de alumnos y de alumnas que tenían pendiente la vacuna de hepatitis*. “Les he preguntado: ‘¿Cómo creéis que sería recibido ahora un camión de vacunas en Afganistán?’. Entre los jóvenes es común que se desate una histeria cada vez que vienen a vacunarlos y, si no aprovechamos estos momentos especiales, pierden de vista la perspectiva global del asunto. Aprovechando la circunstancia, hemos indagado los conceptos que sustentan el miedo y hemos desmontado lo que hay tras ese miedo. Estoy segura de que mañana vendrán a vacunarse y no dirán ni mu, porque ahora están acorazados. Algunos de ellos han llegado a comentar que hablarán con los cuatro que hoy no han estado en clase para que también pierdan el miedo. Hemos aprendido juntos y ha surgido de forma natural la dimensión cooperativa del aprendizaje”.

Correspondência

Dolo Molina galvañ – Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Universidade de Valencia, Espanha.

E-mail: m.dolores.molina@uv.es

Recebido em 14 de dezembro de 2010

Aprovado em 22 de fevereiro de 2011