

**La història vivent / La historia viviente**  
**ENSENYAMENT**

*“La lengua que hablamos nos permite formular paradojas e, incluso, parece a veces que nos incite a formularlas, como para ayudarnos a deshacer las construcciones mentales que nos esconden lo real”* (Luisa Muraro, 2006:107)

¿De qué hablo cuando digo renovación pedagógica? La renovación pedagógica tiene que ver con el conjunto de experiencias educativas y pedagógicas que se preocupan (y ocupan) por hacer una escuela bonita y viva. Una escuela que sea más justa, más habitable, más humana y más creativa. Adquiere una fuerte y amplia presencia en nuestro país en la década de los años 70, aunque sus raíces se vinculan a algunas experiencias de la Segunda República, a algunos planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), de las Escuelas Racionalistas de Francesc Ferrer i Guàrdia y a la política pedagógica de la Primera República. Como podemos ver, y nos señala Nieves Blanco (2005), la historia de la renovación pedagógica está hecha de intermitencias. Es decir, que no tiene una continuidad asegurada. Esta es una realidad que a menudo pesa y causa dolor en las maestras y los maestros, que durante algo más de treinta años han estado haciéndola presente en el mundo, porque aparece el miedo de desaparecer y de que se diluya con ello el legado.

En verdad hoy, decir renovación pedagógica produce extrañeza. Su presencia, en el mundo actual, es cada vez menor. No suele hacerse presente ni como referencia a una tradición ni como referencia a una práctica. Simplemente está dejando de estar o está pasando a estar en des-uso. En este sentido, es posible que el título de este artículo formule una paradoja.

Creo que hay que considerar para explicarse esta situación, que la renovación pedagógica ha sido significada poniendo el acento en un compromiso pedagógico y político centrado en el terreno de lo social, privilegiando

como referente simbólico en la corrección de la injusticia y la alienación, la esfera social. Pero este terreno ha sido ocupado con virulencia por la política instrumental y el mercado; y aquí, la renovación pedagógica se ha encontrado atrapada en una lógica del poder y en una lógica de la dialéctica que le ha dificultado inventar respuestas otras para un mundo que ha cambiado.<sup>2</sup> Además, no ha conseguido o no ha sabido nombrar y hacer presentes aquellas prácticas vivas que ha generado, que circulan en las escuelas y en el mundo y que no caben en ese referente simbólico de lo social.

Intentaré, en el desarrollo de este texto, explicar el sentido que ha tenido para mí transformar esta paradoja en un proyecto de investigación. Intentaré, así mismo, ubicar el lugar desde el que se orientó la práctica de exploración e indagación; para describir, posteriormente, cuáles han sido los hilos de sentido seguidos en el relato de una experiencia colectiva que ha querido significar y hacer presente la renovación pedagógica en el mundo. Para terminar, trataré de nombrar algunas prácticas educativas reconocibles, que tienen su origen en esta experiencia y que van más allá de ese horizonte simbólico que ha significado a la renovación pedagógica.

### **En el origen, escuchar la necesidad y el deseo**

“El lugar de lo otro fue el otro lugar de nuestro encuentro también”

(Núria Pérez de Lara, 1998:83)

Mi primer contacto con la renovación pedagógica se produce en la mitad de la década de los años 90. Era estudiante de pedagogía, y en aquellos momentos aunque ya con dificultades, la escuela de verano era el espacio de proyección privilegiado para el movimiento de renovación pedagógica. Un espacio de formación otro, ligado a la *construcción* de una cultura pedagógica que pretendía hacer más habitables las escuelas y más humanas las experiencias educativas.

Y un espacio que conservaba la huella de sus orígenes en los años 70 como ese lugar otro desde el que decir y aprender a hacer la escuela que se quería y la sociedad que se soñaba. Es decir, lo que se respiraba en aquel espacio era otra política ligada al devenir colectivo y a la conciencia social; otro saber ligado a la experiencia viva y las prácticas reales de las maestras y los maestros en sus aulas; otro poder ligado a una experiencia ética y política del compromiso docente.

Era posible observar entonces, y todavía, que la renovación pedagógica era ese otro lugar en el que se podía hablar, pensar, vivir y experimentar la educación de otra manera; más allá de la burocratización, de discursos asépticos y distantes, y de políticas de control y desafección de “lo público”. Y sin embargo, era ya un lugar críscico y un espacio en crisis. Un *lugar críscico* porque ubicándose en la teoría crítica de la educación, aquella que *considera la educación como una práctica política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía* (Jorge Larrosa, 2006:1), utilizaba una terminología y un esquema de pensamiento que se revelaba incapaz de realizar nuevos enunciados y de poner luz en una realidad cambiante. Y era un *espacio en crisis* porque cada año iba aumentando la ausencia de participantes. Cada vez eran menos maestras y maestros los que experimentaban este lugar como un espacio de formación, y cada vez más se hacía presente la debilidad de este lugar para mantenerse como referencia social de una pedagogía alternativa. La constatación de esta evidencia se podía observar no sólo en la escuela de verano como espacio de proyección privilegiado de este movimiento de maestras y maestros; también se experimentaba en la propia práctica organizada del mismo. Cada vez menos maestras y maestros sostenían, y hacían posible, la proyección y nutrición de un proyecto pedagógico-político de renovación pedagógica. El movimiento de renovación pedagógica se iba anquilosando y comenzaba a percibirse más como “una pieza de museo” que como alternativa real para pensar el cambio en la escuela.

En este contexto, me planteo iniciar una investigación con la intención de recuperar la memoria de esta experiencia social que contaba con casi tres décadas de existencia. Una investigación de corte histórico que trajera al presente el conocimiento que estas maestras y maestros habían ido elaborando en torno al saber escolar, el compromiso social y pedagógico del docente, o la democratización de los centros escolares entre otras cuestiones. Se trataba de actualizar en el campo social y pedagógico la relevancia de esta experiencia colectiva. Sin embargo, ya en el inicio de este trabajo, fui dándome cuenta que este espacio (MRP) seguía viviéndose como un lugar vivo para hacer política. Es decir, era un espacio atravesado por la incertidumbre y el conflicto, que dibujaba una realidad plural y fragmentada, y que se alejaba de esa imagen de unidad empírica con la que parecía asociarse la idea de un sujeto colectivo. Las maestras y los maestros que mantenían este espacio, lo experimentaban como un lugar desde el que buscar sentido a sus experiencias educativas y prácticas pedagógicas tomando como signifiante la renovación pedagógica. Aquí, la renovación pedagógica dejaba de ser un discurso compacto y se experimentaba como una práctica de búsqueda de sentido.

Descubrí, en este proceso inicial, que rescatar la complejidad y la riqueza de esta experiencia colectiva pasaba por volver la mirada hacia el origen. Por tratar de comprender de una manera holística la trayectoria de vida de este movimiento. Ya no buscaba hacer una reconstrucción histórica de las prácticas discursivas sino recuperarlas sin dejar caer la vida, sin desarraigarlas de quien las producía en las condiciones singulares en las que lo hacía. En este momento, la investigación dejaba de poner el énfasis en la definición de un problema para colocarse en el camino de la pregunta, un giro simbólico que como apunta con lucidez Clara Arbiol (2010), señala el vínculo entre lo vivido y lo que se vive, encarnando la pregunta y transformando la investigación en un lugar privilegiado para abrir el pensamiento.<sup>3</sup> Volver la mirada hacia el origen significaba, pues,

recuperar la unión entre lo vivo y lo viviente significando esta experiencia social desde su componente existencial y mutable, es decir, desde las maestras y los maestros que la encarnaban; así como desde la experiencia de sentido que introducía el acontecimiento. Ello me permitiría significar y comprender por qué el MRP seguía experimentándose como un lugar vivo desde donde proyectar al mundo el saber que nace en las escuelas. En este sentido, plantear la posibilidad de hacer una historia de vida del MRP como práctica de indagación permitía abrirse a otras preguntas, a hacer otras búsquedas y a buscar en otros lugares.

### **En la aproximación, tomar la experiencia como eje de sentido**

“En el orden del sentido el pensar humano se abre a lo que viene como acontecimiento de la comprensión, o dicho de otro modo, a la comprensión como un acontecimiento del pensamiento” (Fernando Bárcena, 2005:33)

Decir que el MRP seguía siendo, para las maestras y los maestros que lo sostenían, un lugar vivo para hacer política, significaba considerar la práctica de una política que pone el acento en un actuar aquí y ahora, buscando el sentido y la relevancia de la vida que transcurre en la escuela, pero también fuera de ella, arriesgando en cada momento el sentido de sí y el sentido de la renovación pedagógica. Una práctica política, además, que se desarrolla en el marco de la creación y el diálogo más que en el marco de la confrontación o el dominio. Pero llegar hasta el lugar de esta práctica política suponía atravesar el desierto del sujeto colectivo pues éste, siempre se presenta como un sujeto desencarnado. Es por ello que me propuse, en la práctica de indagación, tomar la experiencia como eje de sentido.

Tomar la experiencia como eje de sentido significaba, en esta investigación, considerar que la maestra o el maestro era alguien al que le pasaba (le afectaba) alguna cosa en su compromiso con la actividad de la renovación pedagógica. Significaba también, reconocer su competencia simbólica,

su proceder auto-reflexivo para reorganizar, recrear y contar de manera efectiva la experiencia de la renovación pedagógica.

Situar aquí la mirada y la escucha, me permitía sacar la práctica de la renovación pedagógica de un orden establecido que la trataba como una cuestión gobernada por el principio del saber por el saber. Dado que la renovación pedagógica había sido definida y diferenciada de otras prácticas discursivas parecía que sólo era posible ver en qué medida, en la trayectoria de este movimiento de maestras y maestros, el par teoría-práctica se iba elaborando con más o menos coherencia, con mayores o menores dificultades; también, en qué medida el contexto histórico abría o cerraba condiciones de posibilidad. En este sentido, el principio del saber por el saber remite, nos recuerda Ana Mañeru (2006), 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, el sentido de lo que hacemos y de lo que nos pasa en aquello que hacemos. Sin embargo, al tomar la experiencia como eje de sentido es posible apreciar que ésta es siempre y al mismo tiempo, propone Luisa Muraro (2007), una interpretación y algo que necesita ser interpretado; pues no existe modo posible de saturar los significados y las interpretaciones de la misma. La experiencia, nos advierten José Contreras y Nùria Pérez de Lara (2010:36), “no siempre se deja pensar bien, no se deja descifrar”, por lo que nos es posible volver a ella una y otra vez en busca de nuevos significados. Pero la experiencia también señala el punto de detención, explica Luisa Muraro (2007), para que lo ya interpretado no “sature de sí” lo que está por interpretar; y para que la de-construcción exhaustiva de lo interpretado no se transforme en destrucción que dificulte la aparición de un pensamiento nuevo.

Considerando aquí, que la experiencia es una unidad fluida de vida y pensamiento,<sup>4</sup> una unidad temporal cuya existencia no está garantizada pues hay una diferencia entre aquello que pasa cada día y las cosas que *nos* pasan, o *nos* acontecen, o *nos* llegan, ¿cómo podía aproximarme a la experiencia y al sentido de la experiencia de estas maestras y estos maestros? Dejar que aflore la experiencia requiere posibilitar gestos de interrupción en el actuar para, dice Luigina Mortari (2002), *cultivar la disposición a la reflexión*. Sin embargo, advierte Milagros Rivera (2009), no es suficiente con hacer posible esta disposición en relación a cada maestra y cada maestro participante de la investigación; es necesario, además, escapar de las operaciones intelectuales que cancelan el reconocimiento de la experiencia. Una operación intelectual que cancela la experiencia es, dice la autora, la dialéctica.<sup>5</sup> En ella, 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 sentidos. Es posible gestar la experiencia y el mundo.

En este punto, *el testimonio* se revela como una fuente de indagación apropiada para convocar la experiencia (y la memoria) de la renovación pedagógica. Para conocer su trayectoria (y su legado) entre lo visible y lo invisible. Para señalar las líneas de continuidad y discontinuidad de ésta en el presente. Pedir un testimonio invita a hacer el gesto de interrupción necesario para que aflore la experiencia porque posibilita pensar la existencia histórica. La petición se trata aquí como el acontecimiento imprevisto que provoca el pensamiento, porque el acto de relatar es un acontecimiento que nos hace pensar. En este sentido, el testimonio es una fuente de sentido que gesta significado y sentido porque el acto de relatar no es un proceso en el que se reproduce la experiencia como en un espejo.

El testimonio se me reveló además como una experiencia de aprendizaje profunda, algo que actuaba en la transformación de sí al ponerme en relación con el otro y con lo



otro que este traía; al dejarme tocar por su presencia y el relato de su experiencia. Aprendí que aproximarse y explorar la experiencia de otros y otras, requiere una apertura activa y atenta de la escucha. Escuchar como un acto de obediencia para encontrar la vía de resonancia de las experiencias de las otras y los otros. En este sentido, descubrí que hacer una historia de vida no pasaba por reducir los itinerarios singulares de las maestras y los maestros ni el itinerario común de la trayectoria de este movimiento de enseñantes, a datos. Suponía, más bien, un aprender a acompañar la memoria, un aprender a atender y reparar en el proceso productivo de creación de significados.

### **En la escritura, buscar los hilos de sentido**

“Hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza” (José Contreras y Núria Pérez de Lara, 2010:36)

Trabajar con testimonios implica aceptar que hacer una historia de vida es algo más y es algo diferente a ceñirse a los hechos. Es algo más, porque en la experiencia se entrelazan múltiples aspectos que no se reducen al hecho visible y que sin embargo actúan en los comportamientos cotidianos. Me refiero por ejemplo a la frustración, al olvido, a la alegría, al dolor... Es algo diferente a ceñirse a los hechos porque los testimonios ordenan aquella parte de la experiencia que no se puede deducir de los hechos ya conocidos. En este sentido lo que este movimiento de enseñantes es, se deriva de los significados de lo particular, y no tanto de algún significado general. ¿Cómo poner en relación esos significados particulares para elaborar el relato de una experiencia común, colectiva? ¿cómo establecer una trama que estructure la relación de los hechos narrados?

Los hilos de sentido que encontré para mantener el sentido de esta experiencia colectiva sin fraccionarla, y engarzar con el hilo de pensamiento que me abriera a la comprensión de la misma, fueron el tiempo y la temporalidad. Es decir,

el tiempo como sustancia de la trama y el tiempo en su condición de experiencia. Siguiendo la premisa de M<sup>a</sup> Elisa Varela (2007) de que el tiempo es experiencia, intenté buscar significados diversos sobre la experiencia del tiempo. Buscar una temporalidad que pudiera dar cuenta de la extensión y la complejidad de esta experiencia colectiva y de su trayectoria vital. Para ello, tal y como sugiere esta autora, acudí a la Grecia Clásica para recuperar los términos distintos con los que nombraban la experiencia del tiempo: el tiempo cronos, el tiempo kairós y el tiempo aión. El tiempo cronos se entendía 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. Atendiendo a estos términos, la cronología de los hechos era sólo una parte del tiempo que había que identificar; porque la experiencia del tiempo como una realidad que deja marcas y huellas de su paso entraña más amplitud y profundidad.

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. Son los pliegues históricos quienes marcan las diferencias en lo que respecta al nacer, al vivir y al morir; pero éste es un 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. Pensar y contar la vida entera de este movimiento de enseñantes (MRP) suponía, pues, reconocer y comprender la novedad que traían los testimonios para mostrar toda la potencia de su significado. Suponía construir una trama que privilegiara la experiencia de las maestras y los maestros más que los procesos impersonales.

En este trabajo, seguir el hilo de sentido del tiempo cronos, el tiempo kairós y el tiempo aión, me ayudó a delimitar la trama de esta historia de vida partiendo del sentido y los significados que aportaban los testimonios.

El tiempo cronos, que es el tiempo que marca la transformación permanente de lo concreto, de la fragmentación, de la secuencia y del orden de lo que va cambiando; el tiempo del reloj y el calendario, señala en el esquema de la historia de vida el eje cronológico. La sucesión de acontecimientos resaltados en los relatos que pautan la apertura y la transición de una etapa a otra de la trayectoria de este movimiento.

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. El tiempo de la creación, de la fuerza, del placer, del conflicto, de la debilidad, de la reflexión, del éxito,...; señala en la historia de vida los nudos temáticos. La vida, los temas y los debates que contiene cada etapa de la trayectoria y que muestra un movimiento en espiral del proceso evolutivo del MRP.

El tiempo aión, que es el tiempo de duración de la vida, de una vida; y que no se confunde 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 pone sentido a este vínculo y pone en relación los otros tiempos. Este tiempo se expresa siguiendo la línea vital del MRP desde su fundación hasta el presente. El inicio expresa la fuerza, la novedad y la incertidumbre del nacimiento; el presente contiene la tensión, la duda, la herida y el vacío de la desorientación. Entre ambos puntos del arco se definen los tiempos de madurez, sabiduría e impulso de dicho movimiento.

Tomar el tiempo y la temporalidad como hilos de sentido para captar la trama de esta historia de vida, me ayudó a acompañar la experiencia de las maestras y los maestros sin el afán de descomponerla y transformarla en categorías de análisis; en este sentido, la escritura siguió manteniendo vivo el diálogo entre los testimonios sin pretensión de reducirlos unos a otros ni categorizarlos. Lo cual me ayudó

a ver qué abría o qué cerraba en cada etapa de la trayectoria de este movimiento de enseñantes el sentido relacional de su práctica política y pedagógica. Por ejemplo, en la primera etapa, el núcleo de la vida organizada se mueve entre el buscar, el experimentar y el hacer visible la pedagogía que cambia la escuela. La segunda etapa, marca la transición de un actuar político que se mueve en el horizonte de “la pedagogía que cambia la escuela” por otro se mueve en el horizonte de “pensar el cambio el cambio en la escuela” y que pone el énfasis en ejemplificar el vínculo entre lo pedagógico, lo social y lo político. Una inquietud que se resuelve en el desplazamiento del saber de la experiencia a la revalorización del orden del pensamiento por el pensamiento. En la tercera etapa, se percibe con claridad que dicho desplazamiento dificulta ejemplificar las prácticas de renovación pedagógica, pues éstas no pertenecen al orden de la acumulación de conocimientos sino al orden del saber de la experiencia; un saber que ha de volver a “ponerse en vivo”. Se reconoce aquí, la debilidad del movimiento pero esta situación produce temor y confusión y no consigue abordarse; llegando a la última etapa con muchas dudas sobre la posibilidad de tener continuidad, provocando una nueva situación hasta entonces desconocida. La práctica organizada de este movimiento pasa a estar sostenida únicamente por un reducido grupo de maestras, que se arriesgan y se deciden a tener la inercia histórica para abrir (y abrirse) al presente que se vive.

### **En la proyección, nombrar la prácticas que se revelan como ejemplo vivo**

“Saber que se tiene ‘historia’ tras de sí y que se está dentro de la propia historia” (M<sup>a</sup> Giovanna Piano, 1996:135)

Tener la oportunidad de elaborar la historia de vida de este movimiento de enseñantes, así como la posibilidad de abrir un análisis sobre la misma recuperando los ámbitos de acción en los que este movimiento se ha ido desarrollando: el espacio comunitario, como el lugar en el que se va generando una idea del “nosotros/as”; el espacio político, como el lugar

en el que se va elaborando colectivamente el propósito de un tipo de política; y el espacio de formación, como lugar de creación y experimentación de las prácticas pedagógicas renovadoras; me ha dado pistas. Me ha aportado pistas, y creo que también puede hacerlo a los y las demás, sobre aquellas condiciones que en la trayectoria de este movimiento han facilitado o han dificultado, incluso cerrado, la posibilidad de una práctica política viva que estuviese más en consonancia con la vida en relación, aquella que me toca y exige en mí una transformación. Es decir, con una práctica que abre, y me abre, a los ejemplos de la experiencia, aquellos que me ayudan y me interrogan para mantener una relación auto-reflexiva en torno a mi propia experiencia de ser maestra. Aquellos que me informan de que sólo cambiando las relaciones en el aula y su sentido puedo cambiar la escuela y puedo cambiar el mundo.

Da pistas, señala lugares, digo, pero no nombra prácticas. Este es el trabajo que me queda y para el que tengo que buscar sentido. Las reflexiones que fui abriendo en torno a la historia de vida de este movimiento, mostraban por ejemplo, que al generar una idea del “nosotros” extensa y abstracta que funciona desde la práctica del pluralismo, hay dificultades para auto-limitar aquello que puede ser pensable y experimentable, desarrollando una práctica de la relación en la que resulta casi improbable sentirse “afectada” por el otro/a y por lo que éste/a trae. El conflicto entonces, no actúa en el lugar de la transformación de sí, sino que se sitúa en una lucha por el poder. Se mostraba también, la distancia dada entre el modo en que estas maestras y maestros significaban su experiencia en el movimiento y el orden en el que se hacía pública la práctica política de la renovación pedagógica. Una distancia que señalaba un desplazamiento simbólico muy importante, en el que el MRP dejaba de significarse como un lugar en el que la maestra o el maestro se formaba para fundarse como lugar que formaba a maestras y a maestros. Actúa aquí, de una manera contundente la confusión de considerar que el pensamiento de la experiencia y el pensamiento del pensa-

miento son semejantes y por tanto intercambiables. Proponía, en esta lectura final, que un modo de abrir y abrirse a la política viva, era poner el énfasis en los ejemplos vivos de renovación pedagógica y no tanto en la proyección de un modelo de formación que tendía a homogeneizar unas prácticas que eran, en realidad, singulares y plurales.

En cualquier caso creo que esta investigación termina con una constatación de lo que ya se sabe y se vive: que la práctica organizada de este movimiento de enseñantes no responde a las necesidades del presente y ha entrado en una vía muerta, pero que la renovación pedagógica sigue actuando, para estas maestras y maestros, como significativa de sus prácticas educativas.

La cuestión ahora sea quizás, intentar encontrar los caminos que nos orienten en el modo de nombrar las prácticas educativas que crean y re-crean estas maestras, que mantienen en sí el sentido relacional de las mismas y que están más allá del orden social desde el que se ha interpretado la renovación pedagógica. Prácticas que crean y recrean la vida en las aulas y en los centros, que tienen su origen en la tradición de renovación pedagógica, porque es en ella desde donde estas maestras interpretan y han interpretado la realidad escolar que vivían y la realidad escolar que querían vivir. Nombrarlas para hacerlas presentes, pues son prácticas que mantienen abierto el camino del deseo y de la creación. Pero al iniciar este camino, encuentro una nueva disyuntiva; parece evidente que la renovación pedagógica se vive como algo más que una tradición y que en realidad se experimenta como una acción, como un verbo, como un estar en relación y en permanente movimiento de búsqueda y creación pedagógica. Por otra parte, decir hoy renovación pedagógica causa, como veíamos en el inicio de este texto, confusión y extrañeza, como si fuese algo del pasado, como si fuese algo a superar. Entonces, las preguntas que surgen son: ¿es posible abrir los significados de renovación pedagógica para que incluya unas prácticas que no alcanzaba a reconocer y no estaban presentes en su or-

den de pensamiento? O por el contrario, ¿el lugar simbólico en el que se sitúan estas maestras es realmente otro, tan distinto y distante de la renovación pedagógica que tienen que renombrar el origen de sus prácticas? No sé dar respuestas a estas preguntas, intuyo sin embargo, que el hecho de que la renovación pedagógica se diluya como tradición heredada y se experimente más como movimiento de búsqueda y creación que enraiza en ella pero no la reproduce, me ayuda a enriquecer el universo de prácticas reconocibles y cualificadas de estas maestras y maestros que han participado y han dado vida a este movimiento. Prácticas que son más y algo diferente de un saber-hacer porque cambia el significado de las cosas, y me abren a la experiencia del ejemplo vivo.

### **Bibliografía**

- Antonia de Vita, "Buscando una política más elemental: sostener capacidades, abrir posibilidades", Barcelona: DUODA Revista d'Estudis Feministas, nº 35, 2008 (pag 83-97)
- Chiara Zamboni, "Intermedio. Inventar, agradecer, pensar" en Diótima, *El perfume de la maestra*, Barcelona: Icaria Andrazyt, 2002 (pag 22-28)
- M<sup>a</sup> Elisa Varela-Rodríguez, "La experiencia y el tiempo de la creación siendo fiel al origen", Barcelona: DUODA Revista d'Estudis Feministas, nº 33, 2007 (pag 61-83)
- Fernando Bárcena, *La experiencia reflexiva en educación*, Barcelona: Paidós, 2005
- Jorge Larrosa, "La experiencia y sus lenguajes", en *Estudios Filosóficos*, nº 160 [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa), 2006
- Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura*, México: Fondo de Cultura Económica, 2003
- José Contreras y Núria Pérez de Lara, "La experiencia y la investigación educativa", en José Contreras y Núria Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata, 2010 (pag 21-86)
- Luígina Mortari, "Tras las huellas del saber" en Diótima, *El perfume de la maestra*, Barcelona: Icaria Andrazyt, 2002 (pag 153-162)
- Luisa Muraro, "El pensamiento de la experiencia", Barcelona: DUODA Revista d'Estudis Feministas, nº 33, 2007 (pag 41-46)
- Luisa Muraro, *El dios de las mujeres*, Valencia: Editorial Horas y horas, 2006
- M<sup>a</sup> Giovanna Piano, "Hacerse institución", en Diótima, *Saber que se sabe*, Barcelona: Icaria Andrazyt, 1996 (pag 125-137)
- Milagros Rivera, "La gestación femenina del mundo", en [www.unapalabraotra.org](http://www.unapalabraotra.org), 2009

Nieves Blanco, "Innovar más allá de las reformas. Reconocer el saber de las escuelas", en [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Blanco.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Blanco.pdf), 2005

Nuria Pérez de Lara, *La capacidad de ser sujeto*, Barcelona: Laertes, 1998

Recepción del artículo: 10 noviembre 2010. Aceptación: 15 diciembre 2010.

Palabras clave: Movimiento de renovación pedagógica - Política de lo simbólico - Política del deseo.

Key words: Movimiento de renovación pedagógica" - Politics of the Symbolic - Politics of desire.

**notas:**

<sup>1</sup> Este artículo responde a la invitación que me hace Remei Arnaus para reflexionar en torno al trabajo realizado en mi tesis doctoral: *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià -Gonçal Anaya-*, presentada recientemente (mayo-2010) en la Universitat de València y dirigida por Nieves Blanco García y Jaume Martínez Bonafé.

<sup>2</sup> Un mundo donde los vínculos entre pedagogía y capital, advierte Antonia de Vita (2008:85), se han conjugado de tal modo que han definido un nuevo horizonte de sentido capaz de influir, organizar y reorganizar, contar y recontar la experiencia y las relaciones humanas y sociales.

<sup>3</sup> La cultura académica tiene una preferencia por la definición exhaustiva del problema de investigación. A menudo este trabajo se plantea con tales exigencias que nos hacen perder de vista el sentido y el valor de la pregunta y crece un sentimiento de ajenidad en la investigadora respecto de aquello que mueve su deseo de conocer. Agradezco a Clara Arbiol el hacerme saber de la importancia de nombrar este giro simbólico.

<sup>4</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 dan 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", (Jorge Larrosa, 2003:102)

<sup>5</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 del 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”, (Milagros Rivera, 2009:5)