

## EL DEVENIR DE UNA EXPERIENCIA COLECTIVA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

---

MARÍA DOLORES MOLINA GALVÁN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España

**RESUMEN:** La historia de la renovación pedagógica es una historia hecha de intermitencias. Una historia que la hace moverse entre lo visible y lo invisible sin garantías de continuidad. El momento actual es un ejemplo de ello, de la dificultad que se vive para traer al mundo el mundo de la renovación pedagógica. El relato de investigación que se presenta en este artículo es un

intento, entre tantos otros, de comprender el presente de esta experiencia pedagógica y política. Su particularidad es la tomar la experiencia como eje de sentido para seguir las huellas que han hecho, y pueden hacer posible, la presencia de la renovación pedagógica

**PALABRAS CLAVE:** Renovación Pedagógica, Historia de Vida, Experiencia.

### A modo de introducción

La renovación pedagógica señala el conjunto de experiencias educativas y escolares que se preocupan (y se ocupan) por hacer una escuela más justa, más habitable, más creativa y más humana. Durante la década de los años 70 un considerable número de enseñantes en todo el Estado Español se organizaron, de manera voluntaria y fuera de los caminos institucionales, para crear vínculos y procedimientos que potenciaran el intercambio de ideas y prácticas en lo que llamaron las “Escuelas de Verano”. Estas experiencias tuvieron una gran repercusión en la enseñanza, al menos en términos cualitativos, porque crearon puentes entre la memoria histórica silenciada por el franquismo y los nuevos planteamientos educativos que llegaban de Europa y de fuera de Europa. Las “Escuelas de Verano” fueron, para miles de enseñantes, el lugar de encuentro donde conocer y apropiarse de la información menospreciada y ocultada por la dictadura sobre el territorio, la pedagogía, la historia, la cultura, la política. Marcaron 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. Los MRPs, y en concreto el MRP del País Valencià –Gonçal Anaya- que tomo como referencia de estudio y reflexión,

se fueron conformando como espacios sociales organizados de maestras y maestros que, desde el campo propio de la renovación pedagógica, generan prácticas de resistencia a las formas de control social sobre la escuela y sobre las formas de socialización institucional y burocrática del trabajo docente.

Sin embargo, nos dice Jaume Martínez (1998), conviene situar el origen de estas experiencias más allá de la dictadura franquista y buscar sus raíces en algunas experiencias de la Segunda República, en algunos de los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), de las Escuelas Racionalistas de Francesc Ferrer i Guàrdia y en la política pedagógica de la Primera República. En esta búsqueda de situar el origen podemos ver, y reconocer, que la historia de la renovación pedagógica está hecha de intermitencias, como señala Nieves Blanco (2005). Que la renovación pedagógica mantiene un vínculo con la historia sin continuidad asegurada porque necesita siempre de alguien, de algún colectivo, que enraíce en ella y la haga vivir en el presente.

¿Qué sentido tiene reparar en la idea de la intermitencia para abrir una reflexión sobre esta experiencia colectiva de renovación pedagógica? ¿Qué señala como nuevo y valioso, en la posibilidad de pensar el presente de dicha experiencia, esta idea? ¿En qué medida elaborar la historia de vida de este movimiento nos puede ayudar a transitar este camino reflexivo?

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

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 crítico y un espacio en crisis. Un lugar crítico 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 escolar y pedagógica cambiante. Y era, también, 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 y generar el cambio en la escuela. Pero para quienes en esos momentos seguían sosteniendo el movimiento, éste era percibido como un espacio vivo y como un lugar en camino. Es decir, participar de la vida del MRP significaba un estar con sentido en el mundo y un estar que da sentido al mundo.

Al acercarme como investigadora a estudiar esta experiencia social me encontré asumiendo esta oposición, en el modo de percibir el sentido que tenía el MRP en el presente, más como una contradicción que como una paradoja. Sólo cuando acepté la posibilidad de transformar esa oposición en una paradoja pude encontrar el hilo de sentido y me arriesgue a atravesar el desierto. Porque asumir la paradoja suponía aceptar que se daban sentidos de verdad diversos en los modos de percibir esta experiencia social y por tanto en los modos de darle sentido a su presencia en el mundo actual. Y suponía que la investigación no iba a pretender resolver esta disonancia sino a intentar comprender de una manera holística la trayectoria de vida de este movimiento de enseñantes, y aprender de ella.

## En la aproximación, delimitar el problema de investigación

El deseo de comprender la trayectoria de vida de este movimiento de maestras y maestros, me llevaba a no buscar tanto el hacer una reconstrucción histórica de las prácticas discursivas del colectivo, como a tratar de recuperarlas sin dejar caer la vida, sin desarraigadas de quien las producía en las condiciones singulares en las que lo hacía. Es decir, me llevaba a buscar la unión entre lo vivo y lo viviente para llegar hasta los pensamientos que se producen allí donde se hacen las cosas. Se trataba de intentar poner orden en la experiencia acompañándose de quienes estaban comprometidas/os en las mismas prácticas que constituyen los espacios de conformación de los saberes experienciales. Lo que descubría al acercarme a la realidad del MRP es que éste, no estaba sujeto únicamente a los envites de la política del poder (macro-política) sino, y de manera especial, a las singularidades que lo sostenían y al modo en que éstas tomaban decisiones a partir de las condiciones de posibilidad que encontraban o se arriesgaban a abrir en cada presente. En este sentido, la primera cuestión era aprender a enunciar los problemas y su relevancia para quienes sostenían esta experiencia social.

Después de más de tres décadas de existencia, el MRP se enfrentaba a un futuro incierto. El presente traía consigo una crisis que abría la fractura en dos cuestiones importantes y vitales para las cuales no parecía haber una vía práctica de expresión ni de solución que no provocara distanciamiento. El MRP se enfrentaba a la cuestión de la perdurabilidad por un lado, y a la cuestión de la continuidad por otro.

La **cuestión de la perdurabilidad** se relacionaba de manera especial con el “legado” y su transmisión. Es decir, cómo poner en el mundo el bagaje experiencial y cultural que se había ido elaborando y sedimentando durante estas décadas. Porque este bagaje es un saber pedagógico-político muy ligado a la experiencia que necesitaba, para hacerlo existir y crecer, un alguien en quien enraizar. 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 precisaba que alguien lo hiciera suyo e hiciera vivir a través de sí esta tradición. Sin embargo, el MRP llevaba casi una década experimentando su envejecimiento. Las generaciones más jóvenes de enseñantes no eran visibles en el presente del MRP; y al mismo tiempo cada vez era más difícil para esta generación de jóvenes enseñantes saber de su existencia y saber de su aportación histórica a los cambios vividos en la escuela y en la educación. En

este sentido, el MRP no sólo tenía que enfrentar la debilidad de la voz pública, también había de enfrentar el olvido social.

La **cuestión de la continuidad** se relacionaba 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. Pero el presente que vivía el MRP mostraba la reducción del espacio organizado, es decir, el de-crecimiento. En la última década no sólo había envejecido, también había empequeñecido. La desvinculación o el distanciamiento en relación a la práctica activa del movimiento de algunos de sus miembros, había 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.

Por otro lado, estas cuestiones de la perdurabilidad y la continuidad habían estado siempre presentes en la vida del movimiento ya que son aspectos intrínsecos en el devenir de toda experiencia social. Sin embargo era ahora, cuando se presentaban en una forma más críptica que creativa y cuando se vivían con un cierto desfallecimiento. El sentido que podía tener hacer la Historia de Vida del MRP se encontraba en la posibilidad de poderla interrogar para desvelar, reconocer y nombrar las formas prácticas en que había ido respondiendo a estas cuestiones a lo largo de su trayectoria.

Así que, de mi primera preocupación por ver y enunciar la “teoría” que estos enseñantes 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 como iba evolucionando en el tiempo, en la trayectoria de vida.

### **En el desarrollo de la indagación, tomar la experiencia como eje de sentido**

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.

Considerando aquí, que la experiencia es una unidad fluida de vida y pensamiento, 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? 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 da-

tos. Suponía, más bien, un aprender a acompañar la memoria, un aprender a atender y reparar en el proceso productivo de creación de significados

## En el análisis, buscar pistas y señalar lugares

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 pensamiento 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.

## Bibliografía

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

Martínez, J. (1998): Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid. Miño y Dávila

Larrosa, J. (2006): "La experiencia y sus lenguajes", en Estudios Filosóficos, nº 160 HYPERLINK "[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa)"  
[www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa).