

LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA ¿ESPACIOS PROPIOS PARA LAS MAESTRAS?¹

Movements Of Pedagogical Renovation: A Place Of Women Teachers' Own?

MARÍA DE LA CALLE ALONSO RAMÍREZ
MRP² Concejo Educativo de Castilla y León

“Pues más allá de nuestro sueño
las palabras, que no nos pertenecen,
se asocian como nubes
que un día el viento precipita
sobre la tierra
para cambiar, no inútilmente, el mundo”.

(*No Inútilmente*. José Ángel Valente)

RESUMEN

A partir del relato en primera persona a la que se van sumando las voces de mujeres que pertenecemos al MRP Concejo Educativo de Castilla y León, se invita a conocer y compartir un espacio y modelo de indagación y de producción de saber pedagógico en el que la voz es colectiva, el aprendizaje se lleva a cabo entre iguales y la diversidad de contextos educativos a los que se pertenece es un elemento enriquecedor para comprender y transformar la realidad. Un espacio donde *saber-se en relación con* y *sentirse parte de* para crecer profesional y personalmente en igualdad y con voz propia. Se cuestiona la visión restringida de quién y desde dónde se produce conocimiento y el papel secundario al que se ve relegado, aún hoy en día, el saber de los y las docentes.

Palabras clave: Autobiografía, Movimientos de Renovación Pedagógica, Saber pedagógico, Colaboración/trabajo colectivo, Conocimiento compartido, Género, Desarrollo profesional.

ABSTRACT

This article begins with a first person narrative to which gradually join in different voices of women belonging to the Movement of Pedagogical Renovation “Concejo Educativo de Castilla y León”, inviting readers to meet and share a model of inquiry and production of pedagogical knowledge. Concejo Educativo is a place where the voice is collective, the learning takes place between equals and the diversity of educational contexts is an enriching element to understand and transform reality. It's also a place to grow professionally and personally, each one with her own voice, feeling *in relation with* and *part of* it. The narrow vision of who produces knowledge

¹ Enviado el 5 de marzo de 2015, aceptado el 16 de junio de 2015

² MRP. Movimiento de Renovación Pedagógica

and where it is produced is questioned, and so is the secondary role given, even today, to the teachers knowledge.

Keywords: Autobiography, Movement of Pedagogical Renovation, pedagogical knowledge, collaborative work/collaboration, sharing knowledge, gender, professional development.

ANTES DE NADA, POR SITUAR

Sobre las historias de vida: Nunca he sido aficionada a las biografías o a las autobiografías. De hecho, cuando alguna vez me han regalado o he comprado, atraída por su obra y su personalidad, un libro que narraba en primera o en persona autorizada la vida de alguien me ha resultado difícil terminar el libro o dejarme atrapar por el relato. A medida que avanzo en la lectura se instala en mí la sospecha sobre la veracidad de la vida que se me ofrece y ya no me abandona. Empiezo a preguntarme sobre qué es lo que se omite consciente o inconscientemente o cómo se reconstruye cada una, las proyecciones personales de quien reinterpreta o las distorsiones de la memoria. Mentalmente esbozo posibles diferentes relatos sobre el mismo acontecimiento dependiendo de quién o a quién se lo narre o de los pensamientos internos que se hagan mientras se hace o se dice algo.

“...del mismo modo que es posible componer varias intrigas respecto a los mismos incidentes (los cuales, a su vez, no merecen ya ser llamados los mismos acontecimientos) así siempre es posible tramar sobre la propia vida intrigas diferentes, y hasta opuestas”. (Ricoeur, 1996: 100)

No quiero decir con esto que no crea interesante e incluso esclarecedor y formativo conocer las motivaciones, experiencias, cambios, relaciones y todo lo que rodea y conforma la vida de una persona. Ni pongo en duda la labor reivindicativa y visibilizadora que tienen ciertos relatos de carácter auto o biográficos.

Durante mucho tiempo me he negado a escuchar a quienes se empeñaban en que las historias de vida o la biografía-narrativa era un modelo de investigación que se acomodaría muy bien a mí. Cada vez que mi amiga -y eterna directora de tesis- Carmen G. Colmenares me hablaba de esta metodología de investigación era consciente que no se trataba solo de compartir su entusiasmo y saber conmigo sino que, de alguna manera, estaba sugiriéndome un cambio en el enfoque e incluso en la temática de la investigación. Por dentro me decía ¿Una biografía, mía? ¡Ni loca! Y por miedo a herirnos ni la una ni la otra nos dábamos por enteradas de este discurso soterrado y paralelo; una asentía en silencio sin comprometerse a nada y la otra esperaba que la constancia se abriera paso en la cerrazón. Después de tiempo y con cierto escepticismo empecé a leer algunos de los libros sugeridos sobre historias de vida y biografía narrativa en educación.

¿Qué es lo que me ha hecho cambiar de opinión para atreverme e incluso osar a utilizar mi historia de vida como docente en detonante de un relato coral que compartir públicamente? Intuiciones más que certezas. Desde luego nada que ver con la nostalgia y sí con la oportunidad de reivindicar a los Movimientos de Renovación Pedagógica como espacio colectivo de desarrollo personal y profesional y de construcción de saber pedagógico y social.

“este artículo no es ajeno a las tensiones que se producen entre enseñanza e investigación, y relata una búsqueda de formación en la cual ética y estética apuntan críticamente hacia la configuración de formas de resistencia de maestras y maestros frente a la imagen de sujetos subalterno” (Ortiz, 2008: 4).

UNA HISTORIA DE VIDA CONTADA DESDE MÍ, UN RELATO PLAUSIBLE

Acabé la Diplomatura de Maestra de EGB especialista en Lengua Inglesa en 1983 y obtuve acceso directo, lo que me convierte en una maestra con treinta años de experiencia que ha tenido la oportunidad de trabajar en casi todas las etapas educativas como resultado de los múltiples cambios producidos en el sistema educativo y de una personalidad tendente a experimentar diferentes situaciones y contextos educativos, relacionados esencialmente con la enseñanza y la metodología del Inglés como lengua extranjera.

Dejo constancia de mi condición de funcionaria pública porque en ningún momento he considerado que tener un puesto fijo me sirviera para relajarme en mis funciones como trabajadora y docente, bien al contrario he sentido la responsabilidad de responder con profesionalidad y dedicación a mi trabajo, con la libertad, además, de hacerlo por convicción en la capacidad transformadora y emancipadora de la educación, sin la presión de tener que responder a las necesidades de rentabilidad de una empresa privada o de subsistencia laboral. Lo que cada vez va siendo más difícil en este contexto mercantilista de la educación

La decisión de hacer Magisterio tuvo más que ver con una especie de protesta por no poder hacer los estudios universitarios que me gustaban, pero que implicaba trasladarme y vivir fuera de casa (económicamente no era posible y, además, era chica), que una elección sentida. No sentía especial vocación ni tampoco se trataba de la única opción. Podía haber elegido alguna otra carrera en Valladolid, la distancia desde Palencia permitía ir y venir.

Recuerdo los años en la Escuela de Magisterio (1980-1983) como un periodo de un gran estímulo intelectual y de experimentación. Momento que coincide con la existencia de un grupo de profesorado comprometido con la innovación y la dignificación de la profesión. Un núcleo significativo (más que numeroso) que apostaba por romper el anquilosamiento del mundo académico-universitario y proponer otras formas de enseñanza.

Recuerdo haber hecho en psicología (entre otras opciones) un examen oral a partir de una viñeta de Mafalda de Quino; en Inglés un examen escrito sobre las formas no personales del verbo utilizando para explicarlas los recursos de “fluir de consciencia” y de “flashback”. Recuerdo el enorme disfrute que me supuso la lectura de obras de algunos de los autores y autoras contemporáneos de referencia y de mi inmediato flechazo con Cortazar y Borges. Recuerdo el impacto de *Walden II* de Skinner, o *Summerhill* de Neill, no así tanto el de Piaget (más difícil de olvidar ya que tras la lectura había un examen) o de *Educación sin escuelas* de Illich. Recuerdo a Dewey, Freinet, Leontiev, a Bruner y a Chomsky entre otros muchos nombres. Recuerdo la semana de autogestión organizada por un grupo de estudiantes de la especialidad de sociales, ciclos de cine, la puesta en escena de *El Maestro* de Ionesco en versión bilingüe (francés, inglés), cursos de yoga, de lectura rápida o de análisis transaccional, visitas a museos y exposiciones de arte contemporáneo, la realización de un minitaller de creación tras la visita a una exposición de Linchestein en Madrid, la revista de la Escuela con secciones en Inglés y Francés.

Junto a esto hubo clases tediosas, apuntes al dictado, buenas, malas y regulares clases magistrales. Exámenes donde se premiaba la reproducción literal o la memoria, asignaturas perdidas en el olvido y otras que mejor no recordar. Sin lugar a dudas esta parte ocupó más en el conjunto global de mis años en la Escuela Universitaria de Educación pero ni con mucho fueron las que me marcaron ni personal ni profesionalmente, salvo como llamada de atención para recordar aquello en lo que no me gustaría convertirme.

El ansia de libertad, de apertura, de experimentación y de disfrute que se dejaba sentir a finales de los 70 y principios de los 80 y que trajo consigo la aparición de los primeros Movimientos de Renovación Pedagógica³ también caló en este grupo de profesores y especialmente de profesoras y promovieron, al menos en algunos de nosotros y de nosotras, una forma diferente de ver la educación y de entender la profesión.

³ En la década de los 70, a finales de la dictadura franquista, surgen en diferentes lugares del territorio español Movimientos de Renovación Pedagógica: colectivos de enseñantes con un carácter social, independientes de la Administración, sindicatos y partidos políticos y con un sistema organizativo autónomo, asambleario que buscan la transformación de la escuela a través del intercambio de ideas, experiencias y de prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo integral de la persona y la participación de toda la comunidad educativa y que defienden un modelo de escuela pública, democrática, laica y gratuita. Las Escuelas de Verano serán la actividad pública formativa y de intercambio más reconocible de los MRPs.

En nuestro contexto, el encuentro de enseñantes que tuvo lugar en Salamanca en 1976, dio origen al MRP de Castilla y León que en marzo de 1979 se denominaría Concejo Educativo (en referencia a los antiguos concejos y la forma de participación de los mismos). <http://www.concejoeducativo.org/nsp/ce/histori.htm>

William Littlewood (1999) señala que a la hora de enfrentarse a la realidad de la clase las percepciones y el tipo de decisiones metodológicas y educativas que como docente tomamos responden - no necesariamente de forma consciente- a una especie de mapa mental⁴ conformado por valores, experiencias culturales y educativas previas, formación inicial y permanente, pero también a las experiencias con las que nos vamos encontrando tanto fuera como dentro del aula y al enfrentamiento con nuevas ideas.

“The total set of schemata through which the teacher makes sense of the classroom constitutes what we might call the teacher’s ‘mental map’ of classroom reality. This does not mean that the schemata which make up this mental map have been worked out consciously; on the contrary, as in other spheres of life, many of them will have developed subconsciously and never been explicitly examined” (5).

En mi caso, mi periodo de formación inicial no sólo me aportó conocimiento sobre las teorías más relevantes relacionadas con el ámbito educativo sino que puso un basamento sólido, aunque permeable, con el que ir enfrentándome a las diferentes necesidades y realidades de la escuela y a la práctica del aula. Las clases de metodología y de didáctica de la lengua Inglesa, que en nuestro plan de estudios se englobaba dentro del epígrafe general *Inglés (I-VI)* y que eran impartidas por la misma profesora, me proporcionaron un valioso bagaje didáctico y metodológico para afrontar con éxito las primeras experiencias de aula y la gestión de la convivencia y del control del grupo. Mi encuentro con esta profesora fue un punto de inflexión (*turning point*) que marcó mi posterior desarrollo profesional y didáctico.

Cuando se habla de trabajo autónomo, de aprendizaje en grupo y entre iguales, de experimentar, de elaborar pequeños productos finales o de la importancia de la organización y del clima del aula, no es lo mismo si el esfuerzo por comprender cada concepto se hace desde la nada que sí, por el contrario, lo reconoces como algo vivido y al que puedes acompañar con imágenes y relatos que no necesitan ser inventados sino solamente evocados e invocados.

Mi experiencia en el colegio no fue demasiado típica, como mucho más tarde pude comprobar (es curioso ver cómo con demasiada frecuencia damos por supuesto que nuestra realidad es una y la misma para todas las personas y, por tanto, la verdadera). Era el segundo año de la implantación de la EGB y quienes hayan compartido este periodo como estudiante o docente le serán familiares las fichas individuales, los rincones, los “monitores”, la realización de *posters*... Era la época del método individualizado.

Se trataba de un centro religioso privado que en sus inicios fue concertado para atender a las hijas de las familias trabajadoras⁵. Con la excepción de los

⁵ Era un centro de educación infantil y primaria situado en un nuevo barrio de ampliación y modernización de la ciudad.

dos últimos cursos de la EGB donde la explicación de la profesora ocupaba un mayor segmento de tiempo, el trabajo autónomo individual llenaba gran parte del horario. El aula estaba organizada por rincones. Las mesas estaban dispuestas en grupo y había una zona central para la puesta en común. En las paredes podías encontrar mediadores y organizadores y un cuadro con la planificación quincenal en la que íbamos marcando nuestro progreso. Todo ello impregnado, no obstante, de una moral religiosa y de un pensamiento próximo al Concilio Vaticano II y al cristianismo de base.

Quisiera no caer, a pesar de la memoria, en intentar elaborar un relato en el que “*todo cuadre y acabe bien*” (Gutiérrez Cuenca, Correa Gorospe, Jiménez de Aberasturi Apraiz, Ibañez Etxeberria (2009, p. 503). Soy consciente de que el relato responde a la voz y a la lectura de una alumna que no tuvo problemas de aprendizaje, ni de socialización, con una forma de ser, en aquellos momentos, más extrovertida y con una visión positiva de la escuela.

Como todo, los cambios requieren mucho tiempo y suelen estar asociados a personas determinadas capaces de generar en un momento concreto una cierta cultura de centro⁶ y hacer que las propuestas salgan adelante. Desgraciadamente, la resistencia al cambio del profesorado provoca (como así también ocurrió en este centro) que cualquier pequeña variación en el grupo haga que el proyecto deje de ser algo colectivo y vivo y se vaya degradando hasta apenas recordar los principios en los que se sustentaba. Y aunque la evolución del proyecto y del modelo daría mucho sobre lo que reflexionar no quisiera desviarme de mi propósito inicial: justificar un salto al vacío andamiado.

Al finalizar los estudios de magisterio tenía, imagino que como la mayoría, la intención de cambiar las aulas y la educación. Por experiencia como profesora, como tutora de prácticas y como profesora asociada en la EUE de Palencia (Universidad de Valladolid) se que muchas de estas buenas intenciones se malogran al enfrentarse a la realidad de los centros y que ante las dificultades vamos postergando la decisión de cambio esperando encontrar circunstancias más favorables que, por supuesto, nunca llegan en las condiciones que deseamos.

Son muchos los factores involucrados a la hora de tomar una decisión. En mi caso mi experiencia escolar me sirvió para dar sentido a lo aprendido durante los años de formación inicial. Una buena formación metodológica me ayudó a enfrentarme con confianza a mi primera experiencia como profesora y a no desanimarme ante las dificultades. La relación con docentes que compartíamos

⁶ La participación, el trabajo colectivo y cooperativo, el trabajo en red son temas ejes que se trabajan periódicamente en el MRP Concejo Educativo, siempre con el análisis y las necesidades del contexto social del momento. Las actividades y documentos sobre los diferentes temas trabajados pueden verse en www.concejoeducativo.org

las mismas inquietudes de cambio y planteamientos educativos, resultó una fuerza indispensable para seguir luchando y resistiendo sin caer en el desanimo.

Al curso siguiente de acabar magisterio, estando en Inglaterra, me llamaron para incorporarme a mi primer destino en un pueblo: un aula de educación de personas adultas para preparar para la obtención del graduado escolar. Tomé una decisión que he seguido manteniendo, o eso es lo que me gusta pensar, a lo largo de mis años de maestra: “nunca ponerme la falda de cuadros”⁷ por mucho miedo que me diera lo que tenía enfrente. O dicho en otras palabras: estar alerta para no convertirme en el modelo de docente que la gente describimos para referirnos a una experiencia escolar anodina, negativa o poco significativa. Tenía que impartir todas las materias, así que me pareció una buena ocasión para poner en práctica lo aprendido sobre la globalización. Y como tuve la suerte de que ese mismo trabajo le fuera ofrecido, en otro pueblo, a otro compañero de promoción y con el que, gracias a la Escuela de Verano Concejo Educativo, celebrada en Zamora, descubrí que compartíamos un interés por la renovación y la transformación de la escuela, lanzarse a esa forma de trabajo fue una empresa de la que ambos salimos reforzados en la idea de que es posible otra forma de enseñar y de trabajar.

SALIR DE DEBAJO DE LA LUPA Y CONTAR CON VOZ PROPIA

Y yo ¿qué sé de ti cuando me interpretas? Y tú, ¿que ves en mí cuando me lees? ¿Qué sabemos de la persona que nos investiga y que, desde su distanciamiento y aparente objetividad, nos observa, analiza, evalúa, produce ciencia, sin mostrarnos su cara? ¿Qué sabemos de su capacidad para ver, para observar, con qué prejuicios, expectativas o conocimiento se enfrenta al objeto de estudio?:

“Sin embargo, el paradigma científico occidental se empeña en esconder el rostro del investigador, en “descorporarlo”, en no situarlo epistémicamente, desconociendo de esta manera que “el punto central es el locus de la enunciación, es decir la ubicación geopolítica y cuerpo-política del sujeto que habla” (Gorfolguet, 2006: 22).

Desde esta perspectiva, el investigador se planta, cual narrador omnisciente, en un lugar desde el cual tiene el poder de observar, mientras él mismo no puede ser observado: de esta forma, “cree salirse del cuadro” (Naranjo, 2008: 12).

No es extraño que con frecuencia el mundo de la academia y el mundo de la escuela permanezcan uno indiferente al otro y conformen sus propios nichos

⁷ En mi época (principios de los 80), a pesar de ciertos aires de modernidad, la figura del docente, especialmente de las maestras, estaba aún demasiado condicionada por la idea de “ser modelo para” y se esperaba, que la forma de vestir se ajustara a una imagen de prudencia. La falda de cuadros representaba para mí todo lo que tiene que ver con la idea de mimetización, uniformización y de rendición. Desgraciadamente nuestra práctica muchas veces responde a una falda de cuadros solo que customizada según la tendencia del momento.

de debate y reflexión y entre ellos se retroalimenten casi endogámicamente, especialmente dentro del ámbito universitario. Pocas veces hemos sido convocados con voz propia y, sobre todo, en condiciones de igualdad.

Tampoco resulta sorprendente que los docentes nos sintamos insectos, hormigas (por su carácter trabajador goza de buena prensa dentro del imaginario educativo) observadas por el atento ojo de un entomólogo quien gusta luego de hacer una interpretación de los movimientos que se producen en la colectividad, dotándonos de intenciones, creencias, impulsos, haciendo sugerencias o mostrando alternativas de mejora. Desde esta voz en off omnisciente en las que se nos reduce a categorías y en la que algunas variables o elementos tiene que ser dejados aparte por el bien y la “objetividad” de la investigación, no siempre es posible establecer un diálogo entre personas que son a la vez “expertas” cada una en su ámbito pero, de igual manera, limitadas por ese mismo campo en su observación y manera de ver la realidad.

A pesar del giro indiscutible en el campo de la investigación educativa y en el concepto de quién y desde dónde producir ciencia, todavía es difícil encontrar un espacio de relaciones simétricas a partir del cual poder negociar significado y construir saber colectivo. Es frecuente ver en los diferentes ámbitos académicos (investigaciones, congresos, publicaciones, seminarios, grupos de trabajo, etc.) una clara diferenciación entre quien produce reflexión teórica, y por consiguiente ciencia de primera clase, y quien se encarga de lo concreto, de la práctica y, por tanto, en el mejor de los casos, produce teoría aplicada, clase B, una especie de “diplomatura” científica. Pudiera parecer que estar en el campo de estudio de la investigación, lejos de aportar un conocimiento más profundo de ciertos aspectos, nos creara una ceguera o una tara que nos impidiera alzar el vuelo y poder reflexionar, analizar y aportar conclusiones o líneas de avance.

Es preciso desinstalar esa concepción encasilladora y restringida de lo que es investigación, de cómo se produce el conocimiento y de quién detenta el poder de producirla. No se trata de negar una posibilidad sino de abrirse a otras, de acercarse de forma diferente a la comprensión del problema.

Desde esta concepción hago mías las palabras de José Emiliano Ibáñez (2003), miembro de Concejo Educativo cuando al definir la posición desde la que se habla en los Movimientos de Renovación Pedagógica, defiende la conjunción entre práctica y reflexión como forma de conocimiento:

“... se habla, por tanto, desde una posición “extraña”: no se hace ni desde el campo de la especialización teórica ni desde el encajonamiento práctico; ni desde el punto de vista específicamente profesional ni desde el que analiza la educación como algo ajeno. Y se reivindica esta posición: sin unir dialécticamente teoría y práctica, educación y acción social, nos moveremos en campos limitados desde el mismo comienzo; las conclusiones mismas estarán afectadas, su eficacia transformadora será discutible y se reducirá o anulará su carácter democrático (en

tanto en cuanto son diferentes quienes “saben” y quienes “aplican”, o, por otro lado, unas personas son profesionales expertas y otras “usuarias”): Necesitamos la praxis, como unión dialéctica entre la práctica y la reflexión, como acción consciente: necesitamos hablar como activistas reflexivos”(2003: 12).

Reconocer el derecho de los profesores y las profesoras a hablar con voz propia, como agentes de cambio y transformación es “una opción política tanto como epistemológica: reconocer el derecho a hablar y estar representado” como señala Elbaz en 1991(cit. por Bolívar, 2001: 61).

RESPONDIENDO A UN COMPROMISO

Los primeros textos que leí sobre historias de vida de maestros y maestras llamaron poderosamente mi atención, más allá del propio formato y enfoque investigativo. Notaba que, sin darme cuenta, iba contrastando mi trayectoria con las suyas, viendo las diferencias, las semejanzas, reconociendo situaciones, reacciones y modos de actuar similares en mi o en gente de mi entorno, el tipo de dilemas y los momentos de desánimo o de euforia por los que había(mos) ido pasando.

Me encontraba haciendo un recorrido paralelo⁸, re-situando mi experiencia y, ayudada por el relato, valorando las opciones y decisiones tomadas en los diferentes momentos históricos, personales, familiares. Sin apenas esfuerzo volvía a revivir la atmósfera sociopolítica y pedagógica de los distintos momentos por los que discurría el relato, bien en primera persona o a través de la experiencia relatada por otras personas con las que se han compartido vivencias a lo largo de la vida. Sin querer iba bosquejando un autobiografía mental que me ayudaba a interpretarme y a ir descubriendo mi propio proyecto ético (Bolívar, 2001: 33).

En este proceso “accidental” de análisis y evocación fueron emergiendo otras voces. El relato del otro-a despertaba un sin fin de recuerdos poblados por personas con quienes se ha compartido época, espacios, tiempos, trabajo, relaciones.

Las historias de vida ponen de manifiesto cómo nuestras vidas se conectan y entremezclan con las vidas y los relatos de las otras personas. Bruner (1996) considera al yo como a un “enjambre de participaciones” como resultado de las múltiples situaciones en las que el sujeto participa. Así unas y otras vamos formando parte de múltiples narraciones que van dejando constancia de la complejidad y diversidad de la realidad y del mundo, al tiempo que van conformando las identidades de cada una.

⁸ Este fenómeno en el que se produce esta especie de “encuentro narrativo” es lo que Carola Conle (1996, 2003) llama “resonancia”: “*Narrative moments of encounter are characterized by what I have called “resonance” (1996), that is, the spontaneous metaphorical connection of parts of one’s own life to the parts of a narrative statement one is hearing or reading. Feelings and images described elicit “me too” reactions and memories from one’s own experience*” (2003: 11).

Es esta consciencia de no poder narrarnos en solitario lo que me impulsa a dejar salir con voz propia a la gente cuyo encuentro ha significado una forma de construirse individual y socialmente en colectivo y cuya relación ha conformado una visión no sólo de la educación sino de cómo y desde dónde posicionarse en el mundo.

Cuando inicié mi incursión en las historias de vida me impactó el poder de identificación y de invitación a participar, con tu propia experiencia, a la lectora. Poco a poco, según iba abandonando prejuicios de índole academicista descubrí la potencialidad de este enfoque para acercarse a la comprensión del hecho educativo desde una perspectiva más dialógica, plural y compleja de la realidad y de la propia investigación, a partir de la reconstrucción de cientos de relatos que van definiendo una imagen más completa de la realidad educativa. Al encontrarme con la lectura de historias de vida cuyo punto de inflexión o detonante⁹ ha sido la pertenencia a un Movimiento de Renovación Pedagógica, me di cuenta de que tenía un compromiso narrativo con Concejo Educativo y con todas las personas que lo han ido integrando, (y por ende con los MRPs). Porque al visibilizar las voces del MRP al que pertenezco estoy invitando, a “mi” vez, al lector y a la lectora a conocer y compartir un referente colectivo; un espacio y modelo de indagación y formación profesional que atraviesa y tiene como eje la educación para avanzar junto a otras personas en un modelo social participativo, democrático, igualitario y sostenible. A transportarle a una dimensión donde la voz es colectiva, donde el aprendizaje se lleva a cabo entre iguales y la diversidad de contextos educativos a los que se pertenece es un elemento enriquecedor para poder analizar e intervenir en la realidad desde una visión más profunda y completa.

PERTENECER A UN MRP: MI VINCULACIÓN CON CONCEJO EDUCATIVO

Hará ahora, en el 2015, treinta y un años de mi primer acercamiento al MRP Concejo Educativo de Castilla y León: la Escuela de Verano que se celebraba en Zamora del 2 al 8 de julio de 1984. Desde entonces creo haber fallado tan solo a una convocatoria de Escuelas de Verano o, en el actual formato, de Encuentros de Verano.

⁹ En este sentido, la tesis doctoral de Dolo Molina (2011) sobre la historia de vida del MRP del País Valencià *Gonçal Anaya* despertó el deseo de unir las voces de Concejo a las suyas para reivindicar un modelo propio de acción, de reflexión teórica y de compromiso como es el de los MRP. Reconocer en el relato una historia similar tanto como colectivo como en las trayectorias de las personas que conforman la vida del MRPs me ha hecho ver la importancia de ofrecer modelos en los que el trabajo colectivo y en red ayude a superar el desánimo y la impotencia ante el trabajo en solitario o la lentitud de los cambios y la fragilidad de los avances en las aulas, los centros, la sociedad.

Fue toda una experiencia encontrarse con una ciudad casi tomada pedagógicamente por cientos de profesores y profesoras de todos los niveles, etapas y áreas de conocimiento que compartían ganas de conocer e intercambiar experiencias y de disfrutar en un ambiente relajado y lúdico. La oferta de cursos y talleres era impresionante en número y en variedad de temáticas: desde la reivindicación de una identidad autonómica, a propuestas para el desarrollo integral y en valores de la persona o acercarse al conocimiento de una forma más lúdica y experiencial pasando por enfoques metodológicos para abordar una determinada etapa, área o situación de aprendizaje sin olvidar los medios de comunicación y audiovisuales. El programa se completaba con una amplia oferta de actividades culturales y lúdico-recreativas que tenía su impacto en la ciudad: exposiciones, conciertos, salidas al entorno, etc.

Una de las cosas que más me impresionó fue el ambiente que se creaba en los distintos espacios de la Escuela de Verano. Se respiraba innovación y magnetismo. Tenías la sensación de estar asistiendo a la construcción, desde muchos ángulos, de una escuela nueva, diferente y moderna. Era una sensación emocionante; se trataba de ver cómo y qué implicaba llevar a la realidad del aula algunos de los planteamientos didácticos o metodológicos estudiados pero, además, de ser consciente de que la educación y la formación de las personas no era ni podía estar ajena a la política y a los problemas sociales y culturales.

En ese momento CE era un movimiento fuerte que contaba con un número importante de socios y socias, estaba organizado provincialmente con una coordinación regional y las Escuelas de Verano tenían un enorme poder de convocatoria. La alternativa formativa institucional era aún muy pobre y los Centros de Profesores (CEPs) estaban iniciando en ese mismo año (1984) su andadura. Era la etapa del “optimismo pedagógico”¹⁰ (muy similar a lo que por la misma fecha estaba ocurriendo en el resto de los MRP). Aunque más tarde fue necesario abandonar esta especie de “activismo pedagógico” (“cursillismo”) y replantearse la oferta y el sentido de las Escuelas de Verano, ya se iba perfilando un modelo de formación permanente autónomo coherente con el modelo de escuela pública que se defendía y en el que el ambiente relacional sería un elemento importante en la forma de hacer del colectivo.

En 1987 se celebra un Encuentro Regional monográfico sobre el futuro de las Escuelas de Verano. Llama la atención que a la hora de definir el nuevo modelo se mencione reiteradamente la importancia de programar actividades, tiempo y espacios que tenga en cuenta aspectos más personales y afectivos “de tal manera que lo pedagógico pueda ser lúdico, lo crítico sea pedagógico y lo

¹⁰ En la <http://www.concejoeducativo.org/nsp/ce/histori.htm> se recoge una breve historia de Concejo así como las conferencias impartidas por Marta Mata (MRP Rosa Sensat de Catalunya) y Miguel Ángel Aragón (MRP Concejo Educativo de Cy L) con motivo de la celebración en 2002 de los 25 años de existencia del colectivo.

lúdico pueda ser crítico” y posibilite el intercambio y la libre iniciativa ente las personas asistentes ya que “la Escuela Pública también debe tener presente que educar y aprender es disfrutar, que saber es gratificante y liberador” (Concejo Educativo, 1987: 5-6).

Años más tarde, con una reducción significativa del colectivo y de participantes, crear un ambiente relajado y afectivo que favorezca la reflexión y el intercambio sigue siendo uno de los rasgos diferenciadores de las actividades de Concejo y altamente valorados por quienes asisten a ellas.

“En mi primer año de docencia tuve la suerte de ver un cartel en mi instituto sobre una escuela de verano que se celebraba en Palencia y acudí un caluroso mes de Julio. Fue toda una sorpresa ver más de 500 personas distribuidas en un sin fin de talleres y todas las posibilidades de innovación que ofrecían. Yo estaba encantada de estar allí. Me di cuenta que había personas que veían la educación como yo, salvo que la experiencia les había llevado a poner nombres a sus proyectos y a sus ideas” (Carmen Cilleruelo)¹¹.

A este primer acercamiento a Concejo le siguió la participación en diferentes grupos de trabajo: *de inglés, para la paz y la no violencia, de materiales curriculares*. Casi inmediatamente después me hice socia.

Los Grupos de Trabajo han sido, junto con las escuelas de verano, un signo de identidad de la renovación pedagógica y de la forma de producir saber pedagógico. Es un formato para reflexionar, indagar y avanzar en propuestas de intervención sobre algún aspecto de la realidad escolar o educativa que preocupa en un determinado momento a un grupo de enseñantes (miembros y personas cercanas a CE) del mismo o diferente nivel o a personas interesadas en la educación. Autónomos en cuanto a organización y proyecto pero con el compromiso de colectivizar los materiales y documentos elaborados para hacer crecer así a todo el movimiento y a todas aquellas personas que se acercaran a Concejo bien físicamente o virtualmente a través de la página web, tras su creación en el 2000.

En mis primeros años de pertenencia al MRP mi participación se centró casi de forma exclusiva a mi actividad en los grupos de trabajo y a la asistencia a las jornadas pedagógicas y a las escuelas de verano.

Asistía a las asambleas provinciales, sin embargo me veía incapaz de participar y de intervenir. Desde mi juventud y mi poca experiencia docente parecía que nada interesante podía aportar por no disponer, por un lado, de capacidad para incorpo-

¹¹ Comunicación personal de Carmen Cilleruelo, enero 2014. A partir de este momento se incorporan al relato las voces de las personas de Concejo que actualmente están más involucradas en el trabajo continuado y organizativo que requiere el movimiento. La mayoría son voces de mujeres, como también lo es la comisión organizadora y de reflexión, y responden a su vivencia de Concejo y a su proceso de vinculación al colectivo. La información se recabó a partir de conversaciones orales y telefónicas y de intercambio de correos electrónicos en el periodo entre octubre de 2013 y enero de 2014.

arme a unos debates que solían versar sobre análisis de la realidad socioeducativa, política educativa, relación con la Administración, modelo de escuela pública y, por otro lado, no contaba con la trayectoria de lucha y compromiso político que habían tenido (o en ese momento así lo crecía) la mayoría de la gente de Concejo. Además, de alguna manera, sentías que para que tu opinión fuera tenida en cuenta había que evitar no caer en descripciones demasiado prolijas sobre tu propia práctica. Y esto no mejoraba cuando las Asambleas eran regionales donde el discurso era más marcadamente masculino, con intervenciones inacabables y ampulosas que hacía difícil la participación de la gente joven y en especial de las mujeres

“En los movimientos sociales y espacios de participación política se reproducen los mismos esquemas de reparto desigual de los diferentes tipos de trabajo, los mismos esquemas de relaciones de poder que en la sociedad.

*Además en algunos colectivos permanecen formas de relación arcaicas que son agresivas y que valoran el debate áspero o las intervenciones inacabables como muestra de pensamiento crítico. La violencia gratuita en las reuniones o espacios de elaboración aplasta la participación de muchas personas y especialmente de las mujeres”*¹².

Esto nos llevó a reivindicar desde la asamblea de Palencia (tras un fuerte debate interno) un cambio en el lenguaje y en el modelo discursivo. Exigíamos que, en coherencia con los planteamientos de defensa de una escuela coeducativa y de respeto a la diversidad, se tuviera en cuenta la existencia de otros estilos de comunicación, y de pensamiento diferentes. Defendíamos el “yo creo” como un estilo comunicativo más propio de las mujeres (y no como una muestra de inseguridad) y el pensamiento divergente frente a la imposición de un pensamiento analítico y convergente. Y en esta doble lucha me encontraba y me encuentro totalmente identificada.

Por el contrario, la participación en los grupos de trabajo era fácil y fluida. Enseguida te descubrías poniendo en común experiencias, dificultades, recursos metodológicos, reflexiones teóricas, bibliografía, etc.

“De repente me sentí sola en los centros a pesar de que me considero una persona sociable que no tiene problemas para hacer y mantener relaciones y que siempre ha tenido buenas relaciones en el centro. (...) Me apunté al grupo de Secundaria (...) Además ese año estaba dando el primer ciclo de la ESO. Desde el principio me sentí muy a gusto y muy bien acogida. No entendía la forma en que hablabais y muchas de las palabras que se utilizaba pero sí que entendía lo que hacíais y sentía que eran parecidas a las que yo hacía. Era difícil encontrar en los centros gente con la que llevar proyectos juntos” (Mercedes Bermejo)¹³.

¹² Entrevista realizada a Yayo Herrero, coordinadora de Ecologistas en Acción, por Ruth Vicente para *Ecopolítica*, junio 2010.

¹³ Comunicación personal de Mercedes Bermejo, diciembre 2013.

La celebración en 1989 de la Escuela de Verano y de la Jornada Pedagógica en Palencia hizo que me fuera incorporando más de lleno a la vida del colectivo. Mi participación en ese mismo año en el *II Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica* (Gandía, 24-29 de abril de 1989) fue otro punto de inflexión en mi relación con los MRP y en la forma de entender cómo y desde dónde transformar la escuela.

El *II Congreso* surge de la necesidad de revisar la adecuación de la propuesta de escuela pública a la realidad social y definir el posicionamiento de los MRP ante la reforma del Sistema Educativo (LOGSE). Fueron unos días intensos de reflexión, debate y trabajo en los grupos para poder llegar a la redacción de un documento final colectivo con las conclusiones de los diferentes temas.

Más allá de lo que supuso para mí el encuentro con esta diversidad de colectivos, lo que realmente me dejó huella fue la seriedad y profundidad de análisis con la que se trabajaba en los grupos. Las propuestas se defendían con pasión y notabas que detrás de la palabra había una experiencia que la avalaba. Eran sesiones maratonianas que para quienes estaban encargados de hacer los resúmenes se alargaba hasta bien entrada la madrugada. Recuerdo el reto y disfrute intelectual que implicaba tanto los debates como el encuentro personal más informal en los tiempos de ocio. Entendí que para cambiar la escuela era necesario trascender el aula y el yo así como tener claro el tipo de sociedad por la que luchar.

En mi caso no existe un acontecimiento único que marque un cambio en mi relación con Concejo hacia un compromiso militante sino un proceso gradual de implicación en la vida del movimiento: la continuidad en grupos de trabajo, la integración paulatina en la comisión pedagógica organizadora de las EV y en la regional, la incorporación de forma rotatoria a la Mesa estatal de MRP, la propia reducción del colectivo y, por supuesto, la vinculación afectiva con las personas que lo integran.

Pero ¿qué es lo que hace que a pesar del peso del tiempo y del actual contexto socio-educativo siga optando por continuar en Concejo y que, además, esté convencida de que es un espacio propio para las maestras? :

“Un espacio de utopía: donde se discute buscando alternativas educativas sin la presión del día a día (...) un espacio de realidad: de la reflexión se pasa a la acción(...) Un espacio de complicidad y apoyo: se pierde el miedo a mostrar las debilidades o las fortalezas como docente;(…) y, por lo tanto, nos podemos apoyar dando ideas o abrazos (según cuadro). Un espacio de reto personal: no siempre es fácil seguir el hilo de las discusiones o la profundidad de las reflexiones (...) Un espacio de acogida: no es fácil entrar en Concejo por el contenido, a veces subido de nivel, pero sí por el continente. Siempre ha habido algo que he podido hacer, aportar, proponer (...) Lo más pequeño valorado siempre; lo más grande compartido entre varias personas” (Elisa Gutiérrez Osés)¹⁴.

¹⁴ Comunicación personal de Elisa Gutiérrez Osés, diciembre 2013.

PARA SER DE UN MRP SE NECESITA TENER ALGO DE CRONOPIO

“Cuando los cronopios cantan sus canciones preferidas, se entusiasman de tal manera que con frecuencia se dejan atropellar por camiones y ciclistas, se caen por la ventana, y pierden lo que llevaban en los bolsillo y hasta la cuenta de los días....”

(*El canto de los cronopios*. Julio Cortázar)

Termina el Encuentro de Verano (el primer sábado después de finalizar el curso escolar) y nos reunimos en una cafetería al aire libre para hacer una rápida evaluación de la jornada y decidir cuántos y cómo iremos a Amayuelas de Abajo. Cada vez es más difícil conseguir juntarnos para pasar dos días en un ambiente distendido haciendo una valoración del año y una primera planificación del trabajo del próximo. Ya hace tiempo que no invitamos a gente cercana a Concejo. Nos gustaría pero nos da miedo que se asusten de la cantidad de cosas que hay que hacer, se vean en la obligación de asumir alguna responsabilidad organizativa o se sientan inseguras al no contar con demasiados elementos de contextualización para ofrecer su opinión. Entramos así en un círculo vicioso: el número reducido de personas socias y activas (y cada vez más mayores) nos impide hacer una oferta de actividades que facilite la incorporación progresiva a la vida de la organización y, al mismo tiempo, esa concentración de tareas nos obliga a rentabilizar las reuniones tratando aspectos organizativos y de contenido simultánea y conjuntamente. Para quien se acerca por primera vez no resulta fácil, se encuentra con una dinámica y un discurso muy construido y denso.

“Cuando os conocí erais un grupo de gente que sabía mucho, que hablaba de educación con "palabras que no entendía" y que cada frase era como leer en inglés y estar traduciendo todas las palabras, pero había algo en lo que contabais, en lo que hacíais que atraía. Aunque hubiese problemas, que también los había, siempre se os ocurría un hilo por el que agarrar la madeja y tirar y eso era divertido. Aunque el resultado no fuese el que queríamos del todo, ni nos siguiesen todos nuestros compañeros, que no lo hacían, nos llenaba lo que hacíamos y eso nos mantenía trabajando y contentos” (Sonia González, 2014)¹⁵

Tampoco para quien no puede asistir lo es. Al deseo de un descanso bien merecido le acompaña el temor, expuesto en alto, de encontrarse perdida en septiembre, a pesar de la minuciosidad con la que se intenta elaborar el acta. El cambio constante como respuesta a una realidad cambiante es, como señala Miguel Ángel Aragón (2003), una de las características que definen la forma de ser de Concejo. Esto dificulta, al mismo tiempo, la reincorporación de las personas a la organización tras un periodo de ausencia.

Apenas comenzamos con la elaboración de un posible orden del día cuando alguien recuerda la necesidad de ajustar la tarea a las posibilidades reales del

¹⁵ Comunicación personal de Sonia González enero 2014.

grupo para no sentirnos desbordadas. Todavía pesa el esfuerzo del final de curso y el del Encuentro de Verano. Se hace una rueda improvisada de las situaciones personales para auto-convencernos de que hay que limitar temas y trabajo. Tras la evaluación del trabajo del año hacemos una primera enumeración de todo lo que hay que ir ensamblando en el futuro plan.

Poco a poco nos vamos animando comentando las aportaciones que nos han resultado interesantes en el Encuentro, pensando formas diferentes de enganchar a gente, poniendo en común ideas o experiencias que le ronda a cada una por la cabeza o que está pensando llevar o haciendo un primer torbellino de ideas del tema sobre el que girará el trabajo interno de Concejo como grupo de investigación y cómo se irá abordando en los diferentes encuentros abiertos. La valoración positiva de la gente se va superponiendo al desánimo por la escasa asistencia. Para cuando nos queremos dar cuenta ya es demasiado tarde, ya estamos entusiasmadas.

Pudiera parecer poco adecuada pero me es difícil hablar de la labor de Concejo sin que se me venga a la cabeza la imagen de estos seres arrebatados e ingenuos, los cronopios. Cómo definir mejor esa especie de resistencia al desaliento, de constate denuncia, de ese “¡no pasarán!” “¡Ni nunca!” “¡No hay paso!” de las rayas en el Paso del Yabebirí ¹⁶, de ese querer unir las palabras y las acciones y de tejerlas con otras a pesar de que “lueve a gritos” y de que haya poca gente para escucharlas.

“Y no sé si por eso, o por lo que escuchaba desde “mi puesto”, detrás de las estanterías, en aquellas reuniones y discusiones interminables que teniais, el caso es que me sentí muy pequeña, me parecíais unas cabezas brillantes, unas personas increíblemente currantas y, sobre todo, amantes hasta el agotamiento de vuestro trabajo y, en consecuencia, de la educación. Vamos, una especie de héroes, para mí, que había casi desertado de la pedagogía” (Luisa Martínez)¹⁷

CRECER JUNTAS Y EN IGUALDAD

Como señala Hannah Arendt

“La acción, a diferencia de la fabricación nunca es posible en aislamiento; estar aislado es lo mismo que carecer de la capacidad de actuar. La acción y el discurso necesitan la presencia de otros no menos que la fabricación requiere la presencia de la naturaleza para su material y de un mundo en el que colocar el producto acabado” (1993: 211).

Una revisión a las experiencias vividas como docentes de cada una de nosotras pone de manifiesto una potente trayectoria de formación, actualización e

¹⁶ Horacio Quiroga (1918) “El paso del Yabebirí”. Cuentos de la Selva.

¹⁷ Comunicación personal de Luisa Martínez, desde su labor como secretaria. Enero 2014.

implicación en los centros. Sin embargo, y aunque todo se enreda y entreteje haciendo difícil distinguir en qué y hasta dónde un espacio, un contexto, unas personas te han conformado en lo que eres, existe una clara diferencia entre lo que significa crecer en un MRP frente a otros espacios de formación y de saber.

Cuando tratas de buscar razones que sustenten esta afirmación la idea de reto, recarga de batería, ilusión y utopía se repiten una y otra vez. Te encuentras participando en la construcción de un proyecto educativo y social en el que no necesitas convencer a la gente, a diferencia de lo que ocurre en los centros escolares, porque ya estás convencida; en el que el análisis de la realidad genera debate, reflexión y denuncia pero, al mismo tiempo, líneas de actuación que puedan servir de modelo para avanzar en la educación en la que creemos y por el que luchamos; sin instalarnos en el lamento y la queja constate que paraliza y contribuye a que nada cambie en los centros; en el que las teorías, los problemas y las situaciones con las que nos vamos encontrando se convierten en proyectos de trabajo a partir de los cuales generar saber y reflexión que modifique la propia práctica y esta, a su vez, contribuya a completar o matizar las propuestas teóricas; y en el que, como buena cronopía, no te importe decir que tu práctica te emociona o que estás ilusionada con un nuevo proyecto sin que notes una mirada que deja entrever un pensamiento de “¡pero qué ingenua, a sus años;!”

La elección de un aspecto educativo que se convierte en tema central es otro ámbito de aprendizaje y saber. Cuando decidimos que es tiempo de tratar un tema son varios los elementos que lo hacen singular aparte de saberte en relación o justamente por eso. Al no ser una organización “sectorial”, de un determinado área o etapa te obliga a utilizar el conocimiento adquirido de tu propia realidad (práctica, teórica y vivencial) para trascenderla y transferirla y poder llegar a generalizaciones que sirvan de análisis o de avance. Esto exige tener que reflexionar sobre los principios en los que fundamentas tu práctica más allá de lo que significa en tu área o nivel y, consecuentemente, revisar y modificar tu práctica (en una dinámica de reflexión-acción). La diversidad de contextos desde la que cada una partimos hace que el tema tenga un enfoque más poliédrico. Simultáneamente existe una autoexigencia como grupo de ir planteando, durante el propio proceso propuestas de intervención que promuevan cambios en el aula, en el centro y en el entorno; e ir las contrastando y completando con el análisis y experiencia de otras personas y colectivos. Todo ello trae consigo, una constante revisión de tu práctica y de tu forma de estar en los centros al tiempo que va ampliando y consolidando un marco teórico que permite acercarte a las nuevas teorías o experiencias de una forma más reflexiva y holística.

Ante la imposibilidad de enumerar todos los aspectos, me gustaría detenerme en uno que ha hecho que Concejo, y de forma especial las mujeres que lo integramos, podamos hablar hoy de crecer juntas y con voz propia y que tiene

que ver con otra de las características identificativas del estilo de Concejo y con la situación actual del MRP.

Por un lado, el especial cuidado a las relaciones humanas y a la atención a las personas en su totalidad nos ha hecho seguir y mantenernos como colectivo a pesar de que no siempre es fácil acercarse y sentirse “parte de”:

“Sería muy difícil entender el trabajo en Concejo sin sonrisas, risa, o, a veces, pena. Eso no quiere decir que no se digan verdades, que no hayamos salido de situaciones complicadas, de debate duro, pero el tono casi siempre ha servido para que volvamos a resurgir” (Aragón, 2002, p.3).

“Ahora, aunque siga pensando lo mismo, ya no me siento tan “pequeña”, es cierto que nunca acabo de sentirme totalmente “Concejo” porque, creo que no ser docente es una dificultad a la hora de pensar, teorizar, proponer, dudar, cambiar..., vamos, todo lo que hacéis en Concejo, pero la calidad (y calidez) humana del grupo ha hecho que me sienta una más” (Luisa Martínez).

Por otro lado, ante la dificultad de encontrar relevo inevitablemente tienes que asumir una amplia variedad de responsabilidades y tareas en la que no siempre te encuentras segura o capaz o en la que simplemente, la realidad personal, familiar o profesional se interpone. Ya no vale decir que prefieres encargarte de una cosa o estar en una comisión mejor que en otra. Irremisiblemente hay que hacerse cargo de los aspectos organizativos, la difusión y la presentación pública, la participación en otras plataformas, la elaboración de documentos, y así un largo etcétera.

Sentirse pequeña, abrumada, no entender lo que se decía, o pensar que no tenías suficiente conocimiento teórico para intervenir han sido comentarios con los que la mayoría nos hemos sentido identificadas y que se repiten en las conversaciones mantenidas. Puedes intentar eludir aquello que consideras incapaz de afrontar durante un tiempo, pero llega un momento que sientes que no se puede cargar siempre determinadas tareas a las mismas personas y tienes que empezar a hablar desde el “nosotros y nosotras”.

Forzadas por la situación, comenzamos una dinámica en Concejo que surgió para poder mantener nuestra asistencia a las reuniones de la Mesa Confederada de MRP en Madrid pero que, poco a poco, fue consolidándose como una forma de funcionar propia.

Ya no era posible que una sola persona se encargara de ir a las reuniones de la mesa estatal. La solución fue crear un sistema rotatorio y asistir en parejas aunque nuestra voz fuera una. Una persona iría en calidad de “experta” y la acompañaría otra quien, la siguiente vez, haría de experta. Como consecuencia, el tema de la mesa estatal empezó a cobrar más relevancia en la mente del grupo. Ahora, por el contrario, era importante saber cuál era la postura o la propuesta a llevar desde nuestro colectivo. Ir a las reuniones de dos en dos te per-

mitía, además, una mayor seguridad a la hora de plantear los temas, tomar decisiones o transmitir la información o acuerdos tomados.

Esta forma de trabajo en parejas para abordar temas o situaciones en la que por diversos motivos hemos sentido que no podíamos asumirlas individualmente o que el coste personal y/o emocional era demasiado alto, se ha mostrado un instrumento eficaz y una buena dinámica y forma de desarrollo y crecimiento personal y profesional. Es nuestra forma singular de autoandamiarnos como colectivo y de aprender entre iguales.

Pero no se trata sólo de sentirte acompañada sino de que al ir, de esta manera, asumiendo retos para los que creías no estar preparada (presentar unas jornadas, participar en una mesa redonda, redactar un documento, etc.) vas tomando la palabra y creciendo junto al otro y la otra en distintas facetas.

“Concejo nunca fuerza a la gente, incluso por ser mujer no se exige la cuota. No te echan en cara, te animan a que lo hagas y e incluso se buscan formas para que si te animas te sea más sencillo. No te tienen en cuenta que un día te hayas negado, no te etiquetan. Aunque todos seamos consientes de que a unos se les dan mejor o no le cuestan tanto una serie de cosas, a la siguiente vez, cuando hay que hacer el reparto de tareas, se pone en alto y se vuelve a pedir a ver quién asume cada cosa (...). Es bueno no sentirte etiquetada. Por eso alguna vez decides que es momento para hacerlo” (Mercedes Bermejo)

Aprendemos de lo que decimos y de lo que hacemos y de lo que dicen y hacen otras personas, colectivos, organizaciones; pero también de cómo y desde dónde lo decimos, de cómo nos enfrentamos a los problemas, de lo que aporta cada uno y cada una en lo personal, en la forma de pensar, de comunicar, de hacer, de relacionarse, de lo que valora, de lo que lee, de lo que es capaz de reírse...

La dinámica de trabajar en colectivo se ha ido expandiendo a casi todos los ámbitos de la organización y va acompañada de un estilo cada vez más comunicativo y dialógico que podría definirse como otra característica de Concejo. No se trata solo de poner en común el conocimiento sobre el tema a trabajar sino que el mismo proceso de interacción oral te obliga a clarificar tus propias ideas, a matizar, a modificar, a buscar espacios de significación compartida y a ir a construyendo un discurso que responde al proceso creativo y al pensamiento de una colectividad, enriquecida y matizada por las diferentes individualidades sin que eso signifique crear un texto de mínimos o de consenso.

Saberte en relación, en complicidad y valorada en todos los sentidos, sin tener que dejar fuera una parte de ti no puede ser respondido más que con un enorme compromiso personal.

UN PUNTO QUE NO ES FINAL

Dicen que las historias de vida es un formato que se ajusta, con cierta naturalidad, a las mujeres.

“Por otro lado, se ha reivindicado un *modo propio de conocer* de las mujeres, distinto del razonamiento lógico-formal androcéntrico (propio de un “yo epistémico”), lo que conduce a considerar la narrativa como una forma específica del discurso femenino. Incluir la “voz” y asumir la condición de autora en el discurso de investigación (expresada en primera persona del singular), se corresponde con un yo “dialógico” que siente y ama, frente al modo dominante de discurso sobre la enseñanza (informe racionalista o pretendidamente neutro, propio de un extraterrestre asexual, es decir, angélico)”. (Bolívar, 200: 131).

Probablemente. Quizás también a las maestras que nos dedicamos a articular una parte de la realidad en narraciones comprensibles. Lo que es que en mi caso, una vez rota la resistencia “ágrafa” (no solo inicial), me he encontrado cómoda en él y la dificultad ha estado más en ser, a la vez, juez y parte, intérprete e interpretada, observada y observadora de una vida a la que tienes que dar sentido. He intentado ser honesta aunque la falta de espacio deja lagunas que pueden inclinar la narración hacia un tipo de interpretaciones no pensadas pero, en la medida de lo posible, he procurado que mi texto respondiera a esa duplicidad de posición y voz, consciente de que, sin querer, la pasión me ha hecho mostrar las luces y tan solo los grises de lo que supone militar en el MRP Consejo Educativo.

En mi defensa, la convicción de estar mostrando un espacio privilegiado de saber pedagógico, de crecimiento personal que no se entiende sin la acción colectiva y en relación con el otro y la otra. Un espacio en el que como afirma Carmen Cilleruelo “*adquieres valentía o Vigor para seguir defendiendo la escuela en la que crees. Es el lugar donde las palabras: escuela transformadora, democrática, crítica...tienen sentido y se dicen sin el cansancio de nuestras salas de profesores. (...) Es, en definitiva, un lugar para la Utopía*”. (correo electrónico, enero 2014)

Una advertencia: “*Todos los relatos contados por los propios actores, aunque pueden en raros casos dar una exposición enteramente digna de confianza sobre intenciones, objetivos y motivos, pasan a ser simple fuente de material en manos del historiador y jamás pueden igualar la historia de éste en significación y veracidad.*” (Arendt, Hannah. 1993:215).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÓN SALINAS, Miguel Ángel (2002). *La evolución de Concejo: una visión desde dentro del movimiento*. Conferencia impartida con motivo de la celebración de 25 años de Concejo Educativo. *25 años hacia una educación social*. Valladolid 23 marzo de 2002 Disponible en <http://www.concejoeducativo.org/nsp/ce/histori.htm>
- ARAGÓN SALINAS, Miguel Ángel (2003). Los MRPs: su sentido y sus formas de actuación: el caso de Concejo Educativo de Castilla y León. *Tabanque*, nº17, 87-98 <http://jei.pangea.org/edu/tab/index.html#ara>
- ARENDDT, Hannah (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- BOLÍVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, Antonio (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BRUNER, Jerome (1996). Meaning and Self in Culture Perspective. En D. BACKHURST y CH. SYPNOVICH (Eds) *The social self* (pp.18-30) London: Sage
- CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN (1987) *Encuentro sobre el futuro de la Escuela de Verano*. Valladolid: Concejo Educativo.
- CONLE, Carola (2003). An anatomy of narrative currícula. *Educational Researcher*, 32(2), 3-15.
- GUTIÉRREZ CUENCA, Luispe, CORREA GOROSPE, Jose Miguel, JIMÉNEZ DE ABERASTURI APRAIZ, Estitxu, IBÁÑEZ ETXEBERRIA, Alex (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de educación*, nº350, 493-504.
- IBÁÑEZ HERRÁN, José Emiliano (2003). Movimientos y redes para una cultura transformadora. *Tabanque*, nº17, 11-32 Valladolid: Universidad de Valladolid. <http://jei.pangea.org/edu/c/e-movim-redes.htm>
- LITTLEWOOD, William (1999). Adapting Classroom Schemata. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, v4 nº1 (pp 1-15) Jun 1999.
- MOLINA, Dolores (2010): *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de Vida del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-*. Tesis doctoral Dirigida por Jaume Martínez y Nieves Blanco. Universidad de Valencia. Valencia. http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/docs/Dolo_Molina.pdf
- MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1989). *Conclusiones del Segundo Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica*. Mesa Estatal de los MRP.
- ORTIZ NARANJO, Nancy (2008). *Formación Investigativa y subjetividad. Narrativas de resistencia. Trabajo de investigación para optar al título de magíster en educación*. Directora de tesis Hilda Mar Rodríguez. Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

- RICOEUR, Paul (1996/2009). *Tiempo y Narración III. El Tiempo narrado*. México: Siglo XXI. (1996)1ª edición. 4ª reimpresión
- VICENTE, Ruth (2010). Entrevista a Yayo Herrero, coordinadora de Ecologistas en Acción. *Ecopolítica*, junio 2010. Disponible en http://www.ecopolitica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=112:entrevista-a-yayo-herrero-sobre-ecofeminismo&catid=25:ecofeminismo