

Cuando el proyecto de vida se vincula a un proyecto de cambio social

Fernando Hernández, Pere Durán e Inma Coscollá

Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes.

Ministerio de Ciencia y Tecnología. BSO2003-02232.

Barcelona, 2006



Grupo de investigación consolidado:
Formación, Innovación y Nuevas
Tecnologías (2005SGR 00431)
<http://fint.doe.d5.ub.es>



Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación
Parque Científico de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
<http://www.cecace.org>



Cuando el proyecto de vida se vincula a un proyecto de cambio social

Fernando Hernández, Pere Durán e Inma Coscollá

Perfilando los hilos de la historia

Nuestro primer encuentro con Inma fue en un almuerzo con ocasión de unas Jornadas sobre Proyectos de Trabajo en el País Valenciano. Coincidimos en la misma mesa y hablamos de la profesión docente, de proyectos de trabajo, de política... Como resultado de la participación en aquellas Jornadas comenzaron a llegar las actas que Inma realizaba de los encuentros de un grupo que se reunía para reflexionar sobre su actividad docente desde la perspectiva de los proyectos de trabajo. Mientras tanto escribimos a un colega de Valencia, explicándole la investigación que estábamos realizando¹, al tiempo que le pedíamos que nos sugiriera nombres de educadores que pudieran tener el perfil que buscábamos para el estudio. A vuelta de mensaje, nos dio una serie de nombres que podían ser referentes para la elección del docente de secundaria, y nos planteó que cualquiera de las mujeres que formaban parte de la organización de la ‘Escola d’Estiu’ podían adecuarse a las características de la maestra de primaria.

En el cruce de mensajes llegó uno de Inma con una invitación para participar en la ‘Escola d’Estiu’ del País Valenciano. Valoramos que las circunstancias nos ponían en el camino de quien podría ser la maestra de Primaria. Nos pusimos en contacto con ella. La invitamos a participar y respondió con un inmediato espíritu de colaboración. Como luego diría cuando nos encontramos “*per a mi és un regal aquest moment de reflexió i record*”. Esa fue la disposición con la que entró a participar en la investigación.

Para iniciar la investigación volvió a cumplirse lo que se iba a perfilar como uno de los ejes características de la trayectoria de Inma: su relación con los Movimientos de Renovación Pedagógica. Aprovechando el viaje a Valencia para participar en la ‘Escola d’Estiu’, acordamos encontrar un tiempo para hablar. Entre el final de la conferencia y el inicio del almuerzo, dedicamos dos horas a una intensa conversación. Cuando la transcribimos se la enviamos con el siguiente comentario.

Como me indicaste, es posible que cuando leas este texto no te reconozcas “porque el lenguaje oral no es el mismo que el lenguaje escrito”, dijiste. Incluso, es posible que algunas cuestiones te parezcan poco explicadas, confusas o demasiado personales. Por eso te comenté que sería un primer punto de partida. Una primera entrevista en torno a la cual podemos ir hacia una segunda conversación, en la que podamos establecer prioridades, indicar temas o consideraciones que no se han de hacer públicas. Además de completar otras cuestiones sobre las que no tuvimos oportunidad de hablar: los niños y las niñas, los cambios en la educación, en el trabajo, en las familias,... y definir juntos el nexo conductor de tu recorrido y de tu historia de vida. Además de si quieres aparecer como coautora, si los nombres y lugares te parece que se mantengan,...

¹ *Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes*. Ministerio de Ciencia y Tecnología. BSO2003-02232.

Inma recibió la transcripción y se tomó un tiempo para responder. Nos la devolvió revisada en detalle. Planteamos la posibilidad de un segundo encuentro, pero el tiempo siguió pasando inexorable y no hubo manera de concretarlo. Decidimos entonces que lo que Inma nos había contado en la primera entrevista era lo suficientemente relevante como para poder construir su historia de vida profesional en relación con los cambios sociales y en la educación que afectaban a los docentes. Pensamos siempre habría una oportunidad de retorno, de completar lo escrito, cuando Inma leyera la primera versión de 'su' historia. Decidimos entonces, que de forma excepcional, en este caso no iba a ver una segunda entrevista. Dejamos la puerta abierta, sin embargo, a que la historia pudiera completarse con nuevas aportaciones de Inma.

Otra decisión importante que tomamos giró a cómo ordenar la historia de Inma. Dudamos bastante sobre cómo hacerlo, pues después de la revisión que ella realizó de la transcripción de la entrevista, su narración hablaba por sí sola, tenía su propio orden y sentido. Nos parecía que podía constituir una interferencia o una intromisión intervenir en demasía en su relato. Pero teníamos presente que una historia de vida no es una autobiografía ni una confesión personal. Que en la historia de vida es necesario que el 'otro' se haga presente. En este caso, el otro somos nosotros y las voces de quienes van señalando mojones que constituyen el contexto de lo dicho y vivido por Inma. ¿Pero cómo hacerlo para que la experiencia de Inma no perdiera su sentido y coherencia? Decidimos entonces dejar como hilo conductor el trazo narrativo que ella había marcado. Nuestra intervención sería poner en relación su narración con otros textos. Textos que también hablan de lo que ella ha vivido. Es por eso que la historia de Inma se construye de manera sincopada: su narración marca la melodía de base. Los textos que ponen en contexto esa melodía actúan como contrapunto que la destaca. Nuestras voces se limitan al acompañamiento, a llenar –si eso fuera posible– los tránsitos entre los 'decires' de la experiencia vivida.

Quedaban todavía dos decisiones a tomar: qué títulos debían marcar los movimientos por la historia y el que encabezara el relato. Para el primero, decidimos tomar frases del decir de Inma como ilustración de sus momentos clave. En cuanto al título de la historia de vida, consideramos que tenía que reflejar la experiencia dominante que trasciende y traspasa la narración. En ocasiones, puede que la persona entrevistada sea que sugiera el título de la historia. En otras, es una frase en la que uno descubre ese motivo que lo envuelve todo, y que le acaba dando sentido a la historia. En este caso, el título, como el gordo de la lotería, se hizo esperar. Apareció cuando ya la historia estaba en gran parte estructurado a partir de la relación de Inma con los cambios profesionales. Nos dimos cuenta que, de repente, en su relato se produce un giro y su yo se hace presente de otra manera, con otra transparencia. Es cuando emerge un signo de coherente exigencia entre la vida personal y el compromiso social.

Al descubrirlo la historia se articuló en tres partes. Las mismas en las que Inma divide su narración, reflejada no tanto en lo que dice, sino en desde 'donde' lo dice. Por eso, en la primera parte hay elementos de contexto. En la segunda, el decir de Inma se acompaña de nuestro contrapunto marcando de forma leve su relato. En la tercera parte, el contexto se recupera e Inma concluye con su agenda del presente. Nos pareció que desde esta articulación se lograba captar y reflejar los tránsitos que Inma reflejaba en su historia.

Por último nos gustaría señalar dos cuestiones formales. En la primera versión de la historia, dado el valor que la relación con la lengua tiene en la trayectoria de Inma, mantuvimos las citas en catalán. Pensamos que Inma se tenía que leer tal y como se había pensado a sí misma. En una segunda redacción, después de recibir los comentarios de Inma, hemos traducido sus manifestaciones, para hacerlas públicas, y para ponerlas en relación con las historias de los otros once docentes que han participado en la investigación.

Las citas de Inma aparecen en cursiva. Las voces de otros, las que contribuyen al contexto de la historia, aparecen como citas. Nuestro diálogo con unas y otras voces sirve de armazón al fluir narrativo que Inma nos ha regalado.

Te gustaban los niños y estabas en la efervescencia de apostar por la revolución²

Inma, como ella misma se presenta, es del 60 (*'yo soy del 60'*). Época que en la reciente historia de España coincide con el inicio de los Planes de Desarrollo, impulsado por los ministros tecnócratas vinculados al Opus Dei. Ministros que llevan en su agenda colocar a España en el sistema capitalista, dejando definitivamente el modelo de producción autárquico de la posguerra. La Ley General de Educación de 1970 será un reflejo de esas políticas modernizadoras. Una ley que se aprueba sin el presupuesto para llevarla a cabo, con la presión de los ajustes económicos derivados de la crisis energética y bajo el paraguas del autoritarismo y la represión para quienes manifestaran la reivindicación de libertades democráticas.

Dicha Ley (Ley General de Educación, 1970) respondía a las exigencias económicas derivadas de la tardía industrialización, que se hizo posible gracias al envío de remesas de divisas generadas por los millones de trabajadores españoles emigrantes en la Europa central, así como por un turismo extranjero creciente fiel reflejo del bienestar disfrutado por nuestros vecinos del norte. Todavía era plenamente cierto aquello de “España es diferente”. La industrialización (planes de desarrollo) y la consecuente expansión de las comunicaciones, de los servicios, del comercio, etc., implicaban una mayor cualificación de la mano de obra. Al fin, España dejaba de ser un país eminentemente agrario y comenzaba a salir del subdesarrollo (Gómez Llorente, 2005: 17).

Siendo hija de una familia obrera, emigrante y viviendo en un barrio de la periferia de Valencia, el despertar de su conciencia social fue temprano. Y lo hizo, como otros jóvenes durante la última parte del Franquismo, vinculándose a los movimientos que dentro de la Iglesia Católica seguían el viento de renovación que había traído el Concilio Vaticano II. Movimientos que también reflejaban como, desde finales de los años sesenta, una parte de la Iglesia española había comenzado a tomar distancia de la Dictadura.

Bien, primero, yo en aquel momento tenía que hacer una carrera corta porque estudiaba con becas y en ese tiempo trabajaba. Segundo, en ese momento estaba en los Juniors, un grupo de la Acción Católica que trabajaba con

² *T'agradaven els nanos i estaves un poc en l'efervescència d'apostar per la revolució*

niños/as y jóvenes. En aquel momento éramos un grupo crítico dentro de la Iglesia y estábamos en medio de lo que llamábamos 'la asamblea de la gente joven' del barrio donde yo estaba. Estábamos conectados en diferentes colectivos.

En el curso 1978-79 nos encontramos a Inma implicada de lleno en el Movimiento Júnior. Lo que significaba seguir un camino que vinculaba una manera de vivir la fe cristiana, acompañada de un proyecto de transformación y mejora de las condiciones sociales. Pero su despertar social y político había comenzado con anterioridad.

Yo ya estaba en la Asociación de Vecinos desde los 16 años. Y en la Parroquia,... en la Teología de la Liberación desde los 15 o los 16. Esa era mi caldo de cultivo donde yo, en cierta manera, nací. Estaba claro que la efervescencia social era muy fuerte. Y yo estoy, además, muy 'clavada'. Clavada como he estado toda mi vida en espacios, podríamos decir, marginales de la política, pero haciendo política. O sea, no en los partidos,...

En este marco de efervescencia social es en el que Inma se plantea ser maestra. Una profesión que le posibilitará cubrir varios objetivos. El primero, realizar unos estudios que le permitieran acceder en un tiempo corto a un puesto de trabajo. Algo que era fundamental para los hijos e hijas de familias de origen campesino insertadas ahora en la trama industrial de las periferias urbanas. Jóvenes que formarán parte de una primera generación familiar que va a poder estudiar una carrera.

Mi padre me lo verbalizó. Me dijo: "el papá quiere que estudies". Yo sí que me acuerdo –mi entorno familiar es castellano hablante- a mi padre diciéndome: "El papá quiere que estudies, pero no te podemos pagar cualquier cosa". Tenía dos hermanas que venían detrás de mí y mi padre me dijo eso: que continuara con la beca y que fuera una cosa que me diera trabajo.

El segundo objetivo era ampliar el interés por los jóvenes en el que ya transitaba con los grupos católicos. Un interés que no era individual sino colectivo. Por eso no sorprende que varios compañeros de Inma, sin ponerse de acuerdo, también decidieran estudiar magisterio.

- De mi colectivo de Juniors nos apuntamos un grupo a Magisterio. Antes que yo habían tres o cuatro, y en mi curso podíamos ser también tres o cuatro.
- F: ¿Fue una especie de opción colectiva?
- No lo sé. No lo verbalizamos de esta manera. No dijimos 'nos apuntamos'. Pero que era una opción, a lo mejor natural, puedo pensar que sí. En el sentido que se daba esa conexión de que queríamos cambiar las cosas –en el sentido de que estábamos implicados en tareas,... y estábamos con los niños/as, y éramos de una clase social media-baja y la carrera era corta.

El último aspecto a considerar en su decisión por el Magisterio fue el de la implicación política. O como Inma lo define, porque ser maestra le iba a permitir seguir dando rienda suelta a su afán por participar en la revolución.

Había una mezcla en mi –esto es una lectura adulta en este momento- una mezcla de que te gustaban los niños y estabas en la efervescencia de apostar por la revolución.

El sentido de compromiso lo recuerdo cuando comienzo a trabajar. Mientras estudiaba Magisterio mi compromiso político estaba en la calle. En ese momento decíamos: ‘la política lo es todo’. Recuerdo que era la frase e íbamos a todas las manifestaciones posibles y...

Creo que lo que había era el deseo de estar vinculada a espacios y a gente,... Yo en aquel momento hablaba de revolución. Ahora digo lo mismo pero utilizo otras palabras no tan grandes. Quería estar con gente que yo admiraba y crecer.

Como hija de una familia trabajadora de la segunda mitad de los años setenta y con conciencia política, Inma sabe que ha de encontrar un trabajo que le permita mantenerse y contribuir a los gastos de la casa. Por eso, en el tránsito hacia magisterio, de profesorado de E.G.B. -como comenzará a denominarse entonces para adecuarse a la LGE y a la inclusión de estos estudios en la universidad-, cursará también, como muchas jóvenes de la época, la formación profesional de Administrativo –que podía cursarse a los 14 años-. Esta formación era similar a los estudios de Comercio que realizó la generación anterior. Lo que le permitirá compatibilizar los estudios para ser profesora con el trabajo.

Yo en aquel momento ya estaba trabajando. Trabajaba desde los 15 años y comencé en una Academia pequeñita. Llevaba la contabilidad de la Academia y de dos o tres empresas pequeñas. Porque yo había estudiado a los 15 años Administrativo con el C.O.U. Comencé entonces en esa Academia a llevar la contabilidad cuando comencé primero de Magisterio. Pero el que llevaba la Academia –que era al mismo tiempo mi jefe en la contabilidad- me planteó dar clases. Comencé a dar mecanografía y repaso de la EGB, de Graduado Escolar. Y llevaba la secretaría de la Academia y la limpieza, ja, ja, ja.

F – Por lo que dices, parece que tú no te encontraste con la educación. La educación se encontró contigo.

En estos inicios se percibe como Inma va entrando en la profesión docente debido a dos factores. Por un parte, a las circunstancias sociales en las que está involucrada, que hacen que la opción de ser profesora sea vista como natural por estar vinculada a lo que entonces era una forma de hacer política. Y por otra, debido a las circunstancias familiares –la necesidad de trabajar- que le llevan de una actividad administrativa a una de docente sin solución de continuidad.

Cuando me sentí maestra, yo necesitaba ser otra maestra³

Y en este encontrarse casi circunstancial con la educación Inma entra en la escuela. Lo que supuso desde su manera comprometida de entender la vida y el trabajo docente, una caída del caballo. Caída en el que se van a poner en juego su conciencia social, la inadecuación entre lo que era y quería ser (entre ‘la realidad y el deseo’ que diría Cernuda) y el descubrimiento de unas circunstancias que no sólo le golpean, sino que le

³ *Quan me vaig sentir mestra, jo necessitava ser una altra mestra*, de la entrevista realizada en catalán.

cuestiona su subjetividad, su sentido de ser. Por eso la primera motivación para ir a la escuela no es, como en otros educadores, su interés por los niños y las niñas. Para Inma el primer foco de interés era entrar en un espacio desde el que se podía hacer política. Además, claro está, de mantenerse económicamente y proyectarse en la relación con los otros.

De la escuela en aquel momento yo no pensaba en los niños. Querer hacer una escuela diferente era una cosa muy natural en mí, teniendo en cuenta mi trayectoria. Eran espacios en los que yo me sentía viva y sentía que había vida y que se luchaba por el cambio. Espacios con más felicidad, con otros tipos de relación y desde los que se creaban alternativas. Ahora incluso digo que hacemos micro-revoluciones del presente, de cada día. Pero en aquel momento creo que no lo pensaba tanto. Para mí era todo algo natural.

Con este telón de fondo entra a trabajar en la escuela pública en el curso 1983-84. Una entrada en la que se abre a la búsqueda de lo que ella denomina un sentirse maestra como ella pensaba que tenía que serlo. Lo que significaba también proyectar una exigencia que transformaría la motivación inicial vinculada al compromiso político, en una implicación que poco a poco se va convirtiendo en una manera de ser y de hacer, que si bien no olvida lo político, va a ir valorizando la relación con las familias, algunos colegas y sobre todo, con los niños y las niñas.

No sé si escogí la escuela porque quería hacer un cambio desde la escuela. No sé si fue este el motivo. Pero yo sé que cuando me sentí maestra, necesitaba ser otra maestra. De hecho, fue mi primera angustia. Para mí, los inicios de la escuela fueron una 'bofetada' muy grande, muy grande. Una caída a la que incluso le puse un límite de tiempo. O sea, me dije,...- después de los primeros meses de entrada en la escuela- que si no conseguía ser la maestra que quería lo dejaba. Me puse el plazo de diez años.

Lo que propicia ese tránsito es el descubrimiento de Inma de una realidad –la de la escuela- que le reclama otro tipo de saber, otra forma de implicación a la que no puede responder sólo desde el compromiso y una buena relación con los niños y las niñas. Lo que sucede es que descubre la necesidad del saber docente. Un saber que ha de tener en cuenta al Otro. Un Otro que se comunica en una lengua que no es la de Inma. Que mira el mundo a través de una experiencia que no es la de Inma, y que tiene un saber con el que sus propuestas escolares no terminan de conectar.

- Entonces yo estudiaba sin cuestionarme demasiado como haría mi trabajo de maestra. Pero fue en el momento de entrar –recuerdo el momento del primer 'cole'-,.. dos o tres imágenes que me golpearon. De decir ¡hostia eso lo he de hacer bien porque si no esto es una mierda! Es como una traición. (Esto no lo decía en este momento, pero era algo así.

Recuerdo algunas escenas como era por ejemplo el tema de la problemática de la lengua. Yo era castellanohablante y estábamos en Benifaió. Y los niños,...

F – Hablaban en Valenciano.

– Entre ellos. Pero conmigo no. Y yo había ido a todas las manifestaciones posibles del mundo mundial en defensa del uso del Valencia,... y ¡pam! La primera cosa que me dije: “tía, mal”.

Después, por otro lado, recuerdo también un día. Sería hacia el otoño, por tanto muy a principio de noviembre. Yo estaba explicando –era segundo de EGB- la caída de las hojas de los árboles. Hice un dibujo en la pizarra –tengo la foto en la cabeza- recuerdo que miré por la ventana y claro ¡estaba en Benifaió y todo lo que veíamos desde la escuela era naranjos! Teníamos un árbol en el patio, en un rincón del patio, que era de hoja caduca. Y tuve la sensación de decir ¡ah, qué mal!

Además, la clase de me iba de las manos. Yo no tenía recursos. Me inventaba cosas que resultaban ingenuas. Con mi pareja en aquel momento intentábamos inventar estrategias durante el fin de semana. Recuerdo que hicimos un termómetro de cartulina. Y me veo con una caja de música. Porque al final los niños escuchaban la música y callaban. Pero no lo hacían como yo lo imaginaba. Y claro, me cogía la histeria. En aquellos momentos tenía junto a la clase un servicio de maestros. Yo iba a llorar diciéndome que yo era una ‘facha’, una fascista. Sabía que los niños me estimaban igual que yo a ellos, pero la clase de me iba de las manos. Además, para rematarlo me pasaba tres horas para hacer una ficha ¡que ellos terminaban en 10 minutos!

De este cruce de descubrimientos, de esta necesidad de saber para ser como piensa que ha de ser (siempre desde su exigencia de coherencia) es desde donde Imna se marca un reto en su deseo de ‘ser una buena maestra’ en el plazo de 10 años. De esta manera comienza a pautar su trayecto por su historia en base a periodos que marcan sus tránsitos. Tránsitos que primero han sido marcados por el compromiso político. Ahora, en esta nueva fase, por el deseo de ser una maestra que conecte con la realidad de los niños y las niñas, mediante formas de relación, pero también con recursos pedagógicos que les permitan aprender de forma motivadora. Luego, como veremos, estos tránsitos adquirirán otros matices y proyectarán otros desafíos.

En aquel momento fue cuando me di el plazo de 10 años. Lo tengo escrito en un diario: ‘Si en 10 años no puedo ser –no sé exactamente lo que dije- una buena maestra, yo me retiro’. Para mí era muy fuerte, lo vivía con mucha intensidad. Había una compañera que era interina –la recuerdo- y yo la llevaba en mi 600 a Benifaió que me decía: “¡Es que tú no puedes ir cada día como si te examinaran!

Dejamos a Imna, en su trayecto de aprendizaje de ser maestra, con la necesidad de encontrar una salida a su exigencia. Con la posibilidad de encontrar una gente –siempre en la historia de Inma estará la gente con la que descubre, proyecta, lucha, ríe y vive de forma intensa- que le ayudará a ser maestra. Y todo eso lo encuentra en el Movimiento de Renovación Pedagógica.

Entrar en los Movimientos de Renovación Pedagógica⁴

Inma no necesitó cumplir su promesa. Su vinculación al Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) del País Valenciano va ser un espacio de encuentro que le permitirá ser la maestra que había pensado que quería ser. Los MRP son parte integral de la historia no sólo de Inma sino de la educación española, especialmente en la transición democrática y el primer gobierno socialista (1982-1986). Como escribe Jaume Martínez

⁴ *Entrar als Moviments de Renovació Pedagògica.* De la entrevista realizada en catalán.

Bonafé (2002:86), una de las referencias de los M.R.P. en el País Valenciano, esta relevancia viene dada porque

“los Movimientos de Renovación Pedagógica significan la posibilidad de un diálogo crítico con el Estado desde la mayoría de edad del maestro. Un diálogo de creación (pedagógica) y un diálogo de formación (docente)”.

Los diferentes M.R.P. del Estado español surgen, a principios de los años 70 impulsados por el doble cometido de recuperar la tradición pedagógica anterior a la Guerra Civil y de reivindicar una escuela democrática. El sentido de este último objetivo lo señala Marta Mata, una de las promotoras de la ‘Associació de Mestres Rosa Sensat’,

“L’any 1975 el document Per una Nova Escola Pública sortia de l’Escola d’Estiu de Barcelona i constituïa de llavors ençà el punt de referència de tots els Moviments de Renovació com a marc desitjat de política educativa democràtica⁵” (Mata, 1990: 7, en Olga Roig, 2002:265).

El tránsito de Inma al M.R.P. no es de golpe, ni de un día para otro. Inma, como parte de su compromiso social, estaba vinculada a un sindicato, que entonces se denominaba de trabajadores de la enseñanza. Nombre con una fuerte carga de mitificación obrera, pero también de reivindicación de un cuerpo único, que fue una de las banderas de la transición, bajo el slogan: ‘a igual trabajo, igual salario’. Del sindicato, como ella señala, va pasando poco a poco al M.R.P., en la búsqueda de ese ‘ser docente’ que constituía una de sus prioridades.

Para mí, un primer clic, pero que no me cambiaba mi sentimiento de ansiedad, porque una de las cosas que me acompañaba al intentar hacer las cosas bien, o como yo deseaba, era la ansiedad porque no lo hacía bien-. Pero sí que es cierto que una de las cosas que a mi me sitúa, que me ubica en otro ámbito, es entrar en los Movimientos de Renovación Pedagógica. Entré poco a poco. Yo estaba en grupos de izquierda y me afilié al ‘Sindicat de Treballadors de l’Ensenyament del País Valencià’ (S.T.E.P.V.).

Una de las notas que han caracterizado a los M.R.P. ha estado su autonomía ante los sindicatos y los partidos políticos. Aunque en sus orígenes pudiera haber puntos en común con los sindicatos de clase y los partidos de izquierda, sin embargo, quien se vinculara a ellos tenía que aceptar dejar su capa de militante fuera de las reuniones y las asambleas. Esto es lo que ha hecho que los M.R.P. constituyan una experiencia única de encuentro desde la pluralidad, en la España de comienzos de los años 70, fragmentada en una multitud de partidos y de opciones sindicales. Lo que vinculaba a sus miembros era la defensa de la democratización de la enseñanza y la reivindicación de autores como Freinet y Freire, o la tradición de la escuela de la II República.

Y a pesar del modo en que se dibujan las relaciones de fuerza en el teatro de la lucha de clases en aquellos primeros años de 1970, los M.R.P. surge como un movimiento autónomo de los partidos políticos y las organizaciones sindicales.

⁵ “El año 1975 el documento ‘Per una Nova Escola Pública’ salía de la ‘Escola d’Estiu’ de Barcelona y constituyó en aquel entonces el punto de referencia de todos los Movimientos de Renovación como marco deseado de política educativa democrática”.

Y, por tanto, también como movimiento plural en sus postulados teóricos, y en sus formas organizativas. Sin embargo, muestran rasgos claramente identificables desde los que constituir su identidad colectiva y que, de algún modo, se expresan en el Primer Congreso en Barcelona, en 1983. (Martínez Bonafé, 2002: 87).

Inma comienza este tránsito entre el sindicato y el M.R.P. en 1984. Aunque el sindicato también ensayaba experiencias de ruptura con las pedagogías heredadas del Franquismo, ella reclama una formación más continuada que le permita ampliar sus miradas y maneras de actuar como maestra.

Ya estamos hablando del año 1984. Yo trabajaba en un colegio de Manises (al curso siguiente del de Benifaió) en el que tenía unos compañeros que era del S.T.E. En aquel momento en el S.T.E. había un intento de hacer,... alternativas de trabajo en la escuela, unidades didácticas. Recuerdo que con mis compañeros del colegio y también con Pilar Tormo hicimos una unidad sobre “el color”.

El marco que le va a servir de puerta para vincularse al M.R.P. va a ser, como a otros muchos ‘enseñantes’ –nombre como los docentes se autodenominaban entonces-, la participación en l’Escola d’Estiu.

“Las escuelas de verano, sobre todo las del 75 y 76, son algunas de las islas de libertad donde se critica abiertamente el modelo de escuela oficial, tradicional, autoritaria y selectiva. Se dan a conocer otras experiencias alternativas. Se recupera la memoria escolar republicana y entran aportaciones innovadoras de otros países. Y se debate con pasión el modelo de una nueva escuela pública. La Escola d’Estiu de Rosa Sensat, en Barcelona, se convierte en la meca de la renovación pedagógica, y a ella peregrinan enseñantes de todos los rincones de España. Las escuelas de verano se extienden por todo el Estado y se transforman en la principal actividad de los nacientes movimientos de renovación pedagógica (M.R.P.), cuyo primer encuentro tiene lugar en Almagro, en 1979” (Carbonell, 2005:49).

Pero para Inma las experiencias de tránsito nunca vienen solas. Al tiempo que conecta con el MRP a través de ‘l’Escola d’Estiu’ abre otra puerta a su afán por saber para ser maestra comenzando a acudir a clases en la universidad de Valencia. Por entonces, muchos maestros que se habían formado durante el Franquismo o en las primeras promociones de la L.G.E. aprovechan la oportunidad que les brindaba tener una diplomatura universitaria para hacer el curso puente que les permitirá acceder a una licenciatura. Inma comienza Geografía, pero no le ofrece respuesta a sus inquietudes y pasa a Pedagogía. En estos estudios una característica de una parte de los jóvenes profesores universitarios de aquel momento era la crítica - desde la teoría- a las prácticas tradicionales de la escuela. Un ejemplo de esta posición es el que rescata Inma con su recuerdo de la crítica a la visión predominante de planificación educativa de entonces: la Pedagogía por objetivos, especialmente la derivada de la propuesta de Bloom.

Recuerdo iniciándome en las primeras ‘Escoles d’Estiu’ – que entonces era sólo una para todo el País Valencià (ahora hacemos cinco). Entonces era una movida de mucha gente. Eso me colocó en otro clan. Me abrió otro mundo. Además, como yo estaba estudiando Pedagogía, ese encuentro con las ‘Escoles d’Estiu’ se me solapa con que conozco a algunos profesores que comienzan a mostrarme la crítica a la Pedagogía por Objetivos. Dino Salinas y Angel Sanmartí fueron dos profesores que me abrieron ese camino de la crítica desde la teoría. De esta manera ya estaba ubicada en otro mundo. Este fue un clic importante.

Esta experiencia de entrada en la teoría va a ser clave en la trayectoria de Inma, pues le permitirá dar sentido al puzzle que estaba construyendo en su vida profesional. Ya no sólo era necesario expandir su saber hacer y tener recursos para intervenir en la práctica del aula. Ahora también añadía a su bagaje el hecho de saber lo que fundamentaba lo que hacía. Lo que le abría la puerta a poder dar razones de su práctica. Añadiendo con ello un nuevo sentido a la profesionalidad buscada desde que comenzó su aprendizaje como maestra.

En aquel momento, dado que no había otros cursos instituciones, ni había en la ‘Escola d’Estiu’ cursos de didácticas concretas, de nuevas metodologías y recursos, a mí se ‘me caía la baba’. Yo hacía un esfuerzo muy grande para intentar ser coherente y poner en práctica aquello que aprendía. Era consciente de que habían cosas que me ilusionaba poderlas practicar. Allí no había mucha cancha. Al mismo tiempo estaba lo de la crítica a una pedagogía formal que encorsetaba. Estaba todo muy mezclado. Pero no sabía establecer el vínculo entre la teoría y la práctica. Ese vínculo es un proceso que para mí es más complejo y más largo.

Pero si el descubrimiento de la teoría como enmarque de la práctica le producía la satisfacción de quien comienza a dar sentido a lo que hace, lo que colmaba sus expectativas era la experiencia de relación que vivía con las personas vinculadas a l’Escola d’Estiu.

La gente de la ‘Escola d’Estiu’ me daba más ilusiones y alternativas diferentes.

En este periodo Inma vive la euforia de aprender con otros, de ser con otros. De encontrar en la escuela y en lo que le rodea ese lugar soñado desde el que se podía proyectar un cambio social.

Con el tránsito por estas experiencias Inma comenzaba a encarnar un sentido de la praxis profesional que iba a tener una importante prueba de fuego cuando llegue el momento de definirse en la defensa de la enseñanza en valenciano.

En aquel momento el tema de la enseñanza en valenciano era una batalla⁶

Una de las obsesiones del Franquismo había sido la uniformidad. España tenía que ser una e indivisible. Por eso una de sus primeras acciones fue borrar todo lo que significara el reconocimiento que la República había hecho de las denominadas nacionalidades históricas (Cataluña, Euzkadi y Galicia). El consenso constitucional de 1978 abrió la puerta al reconocimiento de diferentes grados de Autonomía tanto para las nacionalidades como para las regiones. En este acuerdo un hecho importante fue el reconocer la co-oficialidad de las cuatro lenguas que se hablan en España.

“Mención expresa y aparte merece el hondo significado que representa la escuela en orden a la recuperación de la lengua propia y de la cultura diferencial de las nacionalidades que integran el Estado, ofreciendo la enseñanza un instrumento imprescindible para su restauración tras haber permanecido durante décadas postergadas, prohibidas e incluso negadas.” (Gómez Llorente, 2005: 14-15).

En el caso del País Valenciano el proceso autonómico entra por la vía lenta, y el reconocimiento lingüístico choca con inercias sociológicas, prejuicios y complejos que todavía en la actualidad perduran. Así, frente a la propuesta avalada desde el punto de vista histórico y lingüístico que reconoce al valenciano como una variante del catalán, se ha ido manteniendo una posición hasta la actualidad que defiende el valenciano como lengua autónoma. Esta batalla, que se plantea en el terreno científico y político, también llega a la escuela, y constituirá una señal de marca de las reivindicaciones del M.R.P. y de las ‘Escoles d’Estiu’ del ‘País Valencià’.

Como muestra del ‘tono’ en el que se vivía esta reivindicación hemos rescatada de la primera época de Cuadernos de Pedagogía una cita de Manuel Civera (1981), en la que se recoge una vivencia de la situación de la lengua y la cultura, cuando todavía gobierna la UCD y la aprobación del Estatuto de Autonomía valenciano ha de esperar para su aprobación hasta el 10 de julio de 1982. Casi un año más tarde, el 28 de julio de 1983, se publicará el ‘Real Decreto sobre el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valencia en materia de Educación’:

La normalización lingüística y la recuperación. Este es el gran reto educativo que debe asumir el P.V.: detener la acción educativa que contribuye al genocidio cultural y reconvertirla en una acción educativa positiva para la cultura autóctona. Este objetivo supone una ingente labor de recuperación de los sectores de la actual sociedad del P.V. que no han conocido, o están perdiendo, su identidad cultura, así como la normalización del catalán de cada zona en todos los usos sociales⁷.

En un tono más sosegado y recapitulativo, Jaime Muñoz (1985) describe, en periodo en el que el PSOE gobierna en el Estado y en el País Valenciano, una parte de la historia de la defensa de la normalización del valenciano en la educación y en la sociedad.

⁶ *En aquell moment el tema de l’ensenyament en valencià era una batalla.* De la entrevista realizada en catalán.

⁷ Las páginas no aparecen señaladas porque en la versión en CD de Cuadernos de Pedagogía que hemos consultado éstas no se citan en los artículos de los primeros años.

“Antes de la Guerra Civil, un grupo de maestros, entre los que se encontraba Carles Salvador, crean la “Associació Protectora de l’Ensenyança Valenciana”. Durante los años 60, la introducción del catalán en la escuela se convierte en una reivindicación básica para los maestros progresistas del País Valenciano, que va siempre unida a un planteamiento global de cambio del sistema educativo. En los años 70, con la proliferación y ampliación de los movimientos de enseñantes, tanto pedagógicos como sindicales, el tema de la enseñanza ‘de’ y ‘en’ la lengua propia es siempre un punto obligado en todas las tablas reivindicativas y un motivo de estudio y debate en grupos de trabajo, reuniones, cursos, Escoles d’Estiu, etc. Durante esta época, varios maestros, por iniciativa propia, introdujeron el valenciano en sus aulas y en sus programas”.

En una vuelta atrás en nuestra reconstrucción de la trayectoria de Inma, nos la encontramos entre 1981 y 1986, periodo en el que realiza su aprendizaje de ‘ser maestra’ en diferentes escuelas, siguiendo el ritual obligado para quienes están en situación de ‘provisional’ y en espera de destino. En 1986 le dan su primera escuela como definitiva. Una escuela en la que estará 13 años. Será en esta primera escuela en la que se va a encontrar inmersa en la ‘batalla del valenciano’.

Entro en un Claustro con el que no me identifiqué pedagógicamente (y en el que voy a estar) durante trece años. ¡Ja, ja, ja! Son los que he estado en ese colegio. En ese Claustro mi carta de presentación fue encabezar una batalla en defensa de la enseñanza en valenciano. Yo estaba destinada por ‘Medi en Valencià’ a tercero de E.G.B., que era un destino que en aquel momento el PSOE había iniciado como forma de extender la enseñanza en valenciano, más allá de la enseñanza de la clase de lengua.

En el Claustro había personas que eran más antiguas que yo en el colegio y que no tenían los cursos de valenciano y, por tanto, yo podía ocupar una plaza que esas personas dejaban. Yo sí que tenía hechos los cursos (a los que me había apuntado en la época de mi primer destino). Además, en aquel momento el tema de la enseñanza en valenciano era una batalla. Era una batalla. Y yo entro con esa batalla en ese colegio. En ese momento de mi vida, creo que no sabía vivir bien los conflictos. Cuando más comprometida estaba en un conflicto, más discutía, más me enfadaba y más me enfrentaba, ¡Ja, ja, ja! Y claro, esto es ineficaz. Pero en aquel momento estaba ahí, esa fue la entrada.

Pero no eran sólo batallas como ésta las que irían mostrando la relación de Inma con los cambios. Este periodo en el que comienza a estar inmersa en las formas de ser y hacer del M.R.P. y de l’Escola d’Estiu coincide con el segundo gobierno socialista y la experimentación y el debate sobre la Reforma.

En medio de toda aquella efervescencia,... era como si viviera una disociación⁸

La manera en la que Inma pasa por el periodo de experimentación e implementación de la Reforma resulta coincidente, como buena parte de su trayectoria hasta 1987, con la de

⁸ *En mig de tota aquesta efervescència... era com si visquera una dissociació.* De la entrevista realizada en catalán.

los MRP. Es una trayectoria que transita desde la esperanza, hasta el distanciamiento, pasando por la colaboración, la duda y la crítica.

“Creo que la Reforma –el discurso institucional y las prácticas políticas de la Reforma- supuso una importante experiencia de crisis de los MRP, porque acabó desplazando hacia fuera del aula y de la escuela el debate de la innovación el debate de la innovación y del cambio educativo. La palabra de autoridad del magisterio renovar acabó siendo sustituida por la de los tecnócratas de las nuevas propuestas pre y post-LOGSE, y se fue perdiendo la autoridad moral de quien hacía la mejor escuela dentro de la escuela”. (Martínez Bonafé, 2002: 89).

Lo que resulta además relevante en la posición de Inma, es que muestra una postura de resistencia, o si se quiere de dicotomía, de ‘disociación’ lo llama ella, en lo que se refiere a su vivencia de lo que acontecía en la etapa de experimentación por un lado, y por otro en el debate de lo que terminaría siendo la LOGSE que se aprobará en 1990. Esta disociación se refleja en una intensa implicación en la polémica en la que los MRP se ven inmersos. Por un lado, el profesorado próximo a los MRP se da cuenta que ya no se trataba de poner en marcha una Reforma de abajo arriba como se había planteado entre 1983 y 1986, basada precisamente en las buenas prácticas que muchos enseñantes afines a los MRP realizaban. Pero, por otro lado, era precisamente este mismo profesorado el que estaba vinculado de forma más activa a los Centros de Profesores y, por tanto, va a encontrarse con que han de llevar a cabo la misión de explicar la nomenclatura del Diseño Curricular. Esta dualidad de posiciones les plantea contradicciones, dudas y conflictos.

Toda aquella euforia educativa que comentabas yo la comencé a vivir con efervescencia desde la información y la crítica dentro del ‘Moviment de Renovació Pedagògica’. Hacemos una lectura del momento y nos posicionamos,... incluso se plantea la polémica entre nosotros de si ‘participamos en los textos, de si no participamos, si nos incluimos o no dentro de la experimentación de la Reforma; en qué medida,...’. Todo eso fue para mí de una intensidad importante.

Esta situación se ve aderezada de tensiones, debates y tomas de postura en las que Inma participa. Pero lo interesante es que todo eso que es intenso, polémico y vivo, no afecta a su práctica diaria.

Pero lo que era en el colegio, cómo eso se traducía en mi práctica concreta y en mi relación con los compañeros, no era lo mismo. Evidentemente que todo ese debate y formación vivida en el ámbito de los MRPs me daría un bagaje que me influiría en mi manera de hacer en la escuela. Pero yo no sentía un vínculo directo. Era como si viviera una disociación.

Lo que sigue teniendo relación con la práctica es la actividad que la vincula a la ‘Escola d’Estiu’ y a sus experiencias en la formación continuada. La Reforma es parte del debate político. La cotidianidad pasa por otro lugar de la experiencia de ser maestra.

Creo que en mi práctica podían revertir espacios de formación como podían ser las ‘Escoles d’Estiu’; o que yo participara en un seminario que

llamábamos de “escuela y medio”. Esto podía revertir en mi práctica. Pero los debates que podíamos tener en relación con la Reforma, influían en mi posicionamiento político; pero en lo que yo hacía en la escuela, con los niños, creo que no.

Quizá lo que le sucede a Inma, como a otros profesores, es que están realizando cada día un proceso de cambio que sienten y viven de forma intensa. Mientras que las reformas son lluvias de verano, momentáneas, torrenciales a veces, pero que no terminan por empapar las concepciones y las prácticas diarias. Ello es debido a su propia lógica tecnológica, a su externalidad, y con frecuencia, a su incoherencia.

Muchas de las políticas de reforma conciben al profesor como consumidor pasivo de la buena nueva reformista, pero eso es anular la capacidad y la posibilidad de que el profesorado quiera tomar en sus manos el proyecto político del cambio. (Martínez Bonafé, 2005: 110)

Una muestra de esa externalidad se proyectó en lo que se vino a denominar el lenguaje de la Reforma. En la divulgación y necesario aprendizaje de una nomenclatura que mucho tenía que ver con una determinada concepción del currículum, pero poco con abordar a fondo los problemas que entonces y ahora tenía y tiene la educación básica en España.

Respecto a mis compañeros de colegio, yo me mostraba muy crítica respecto a la manera de cómo la Administración nos presentaba la Reforma. Porque una de las cosas que recuerdo es que había una sensación de ignorancia y de voluntad de aprender, no tanto el fundamento sino el sentido de cada una de las siglas que suponía la Reforma: PEC, PCC, PGA... Recuerdo un cursillo de formación en la biblioteca del colegio –era en el de Xirivella- en el que un asesor nos explicaba el significado de cada sigla. Mi actitud era crítica, podría decir que de no colaboración. Pero vuelvo a decirte que todos esos debates no repercutían en cuestionarme todo lo que yo pudiera hacer en mi clase.

Nombrar de una determinada manera la realidad no supone facilitar elementos para mejorarla y cambiarla. Por eso Inma detecta las contradicciones y decide seguir su camino de descubrimientos en el día a día del aula y de la escuela.

“Hay gente que piensa que introduciendo nuevas palabras se introducen también nuevos conceptos, y así se crea la ilusión terminológica de que diciendo palabras nuevas se están diciendo cosas nuevas. En el caso que nos ocupa nos hubiera parecido mucho más adecuado tratar de realizar un cambio más profundo en la educación y haberse preocupado menos por cambiar las palabras. Las cosas se hubieran entendido mejor utilizando las palabras a las que estamos habituados pero proponiendo hacer cosas realmente nuevas.” (Delval, 1990: 79).

Incorporar elementos organizativos para la práctica, desarrollar una postura, un diálogo político con todo lo que arrastra y mueve la Reforma va a ser la posición de Inma en este periodo.

Me preguntas, la LOGSE ¿cómo te afectó? Te respondo: en nada con mis compañeros de colegio, y de otra forma como los MRP (que se supone que revertía en mi práctica, pero lo vivía de manera indirecta).

Recuerdo que la crítica que hacíamos de la Reforma es que mostraba un planteamiento muy psicologista de lo que era el aprendizaje,... Además de la crítica a la poca difusión de las experiencias de los centros de reforma. La crítica a la falta de una infraestructura económica. Yo tenía un diálogo político con aquella historia.

Para Inma, como para otros profesores comprometidos, educar no es aprender una serie de palabras, sino asumir cada día una praxis en la que la reflexión, el aprendizaje de la práctica en relación con los otros es lo que da sentido a su ser docente.

¿Eso se traducía en lo que hacía en la clase con los niños? Sí, en lo referente a las propuestas pedagógicas. Por ejemplo, puse en práctica la unidad de 'la cocina'. En lo que respecta a mi posicionamiento político recuerdo que mi postura en el Claustro era muy crítica. En aquel momento vino la Inspección y nos hicieron una auditoría al centro durante tres días. Eras tres inspectores de la Reforma y nos evaluaron de manera negativa. Yo sentía una parte de justicia en su opinión porque ya he comentado que el Claustro no me agradaba en lo referente a su funcionamiento pedagógica, pero también sentía que la Inspección, que nunca se había acercado al colegio para orientar y controlar la práctica cotidiana, no tenía autoridad moral para hacer una auditoría de tres días y concluir que el colegio funcionaba mal,... y marcharse.

Al final de esta etapa, un balance. Por parte de alguien próximo a la trayectoria de Inma. Alguien que formó parte de la escena de debates en el M.R.P. y que ha escrito un análisis lúcido de lo que todo aquel tsunami significó para los M.R.P.

“Pero ésta no es una película de buenos y malos. Es cierto que el PSOE tiene una responsabilidad histórica importante en las políticas de desmovilización. Pero los MRP también interiorizaron con demasiada facilidad el discurso político de la Reforma con cierta ligera ‘inconsciencia’: hablando de otras cosas, no hablando de determinadas cosas, utilizando vocablos y conceptos ajenos, implicándose en unos debates y no implicándose en otros,... Los mecanismos fueron muy sutiles. Creo que a los MRP también les deslumbró ‘el constructivismo’ y se olvidaron de Freire. Había que hacer pececés y no quedaba mucho tiempo para Freinet. Con el constructivismo y la Reforma la renovación pedagógica escapó de las aulas. No hablo de personas, ni hago ninguna acusación de nada. Me refiero a cómo la política institucional pudo modificar las prácticas y las políticas de un movimiento social. En ese proceso, claro, cada vez los MRP sabían menos y era más necesario otro conocimiento experto. Al fin y al cabo, al salir del aula y desplazarnos hacia ‘la Reforma’, nos situábamos en el papel de sacerdote traductor del textos sagrado” (Martínez Bonafé, 2002: 89).

En su tránsito por lo que representó la Reforma y las posiciones que se plantearon Inma llega a un final de etapa, a un cambio fundamental en su trayectoria. Un cambio que la

va llevar a mirar-se desde otro lugar. A proyectarse en otras direcciones hasta ahora no exploradas.

Me desplazé de esa efervescencia,... y esta es mi revolución personal⁹

Cuando todo lo anterior sucedía Inma vive un acontecimiento fundamental en su vida. Un hecho que en el hilo narrativo de su relato se manifiesta en un cambio de registro en la manera de hablar, de decir-se. En julio de 1987 nace su hijo Carles. Inma se repliega a su interior. El día a día de la escuela sigue presente. Pero todo lo que eran actividades sociales, políticas quedan en suspenso y se colocan en un paréntesis.

Un aspecto importantísimo para mí en ese momento, en medio de esta efervescencia, es que tengo a mi hijo. Y esta es mi revolución personal. Quiero decir que cambia mi tiempo de manera global y, en definitiva, mi vida. En el 87 nace Carles. Yo estaba muy vinculada a los MRPs, y al mismo tiempo estaba con el doctorado en Pedagogía. En julio del 87 nace mi hijo. Continúo dedicándome a la escuela, podríamos decir, que con la dignidad que siempre he intentado aportar, en el sentido de dar de mi, interés y tiempo. Recuerdo que en ese momento estaba dando valenciano en segunda etapa y me atreví a ir sin libro de texto. Pero desplazé de mi dedicación otros ámbitos públicos. Dejé el doctorado. Dejé de ir a las reuniones del MRP, también a las del seminario en el que estaba. Lo dejó. Y claro, me desplazé de esa efervescencia, de ese debate,... Lo acompañé con lecturas individuales que hacía en casa. Recuerdo que en aquel momento leí a Stenhouse, a Carr y Kemis.

Este tiempo de espera, de formación hacia dentro, de lecturas de autores que planteaban una manera de pensar la educación y la escuela diferente a como lo hacía la Reforma. Este tiempo de mirada hacia el interior dura tres años. Hasta 1990.

Esta fue mi opción hasta que Carles cumplió los tres años. En ese momento me planteé reiniciar mi ámbito público. Esa carencia me generó, a lo largo de los tres primeros años de mi hijo, algunos momentos de contradicción, me dio otro percepción de mi espacio personal...

La vuelta a la vida pública y al debate político se ve acompañada también de un cambio importante en la escuela. Por primera vez deja de vivir su tarea diaria en solitario, y comienza a compartir y a realizar un trabajo de equipo. Al mismo tiempo inicia un trabajo pedagógico en el MRP en el que se intentaba que la experiencia de aprender tuviera relación con la experiencia de vivir de los niños y las niñas.

En aquel momento yo paso de la segunda etapa al ciclo inicial (primero de la EGB). Por primera vez formo parte de un equipo de trabajo en el colegio. Aunque se utilizaban libros de texto, tomábamos juntos las decisiones y eso era lo que más me ocupaba,... Recuerdo que iniciamos los talleres con la participación de las madres, y también un periódico escolar. Después, en el

⁹ *Vaig desplaçar-me d' eixa efervescència... I aquesta és la meua revolució personal.* De la entrevista realizada en catalán.

MRP, entré en un seminario que funcionaba con la finalidad de realizar una unidad didáctica desde la perspectiva pedagógica de la globalización. La unidad giraba en torno a ‘la cocina’ como núcleo y vínculo de los diferentes contenidos y actividades. Intentábamos conectar todas las materias con el tema de la unidad. Escoger un tema como el de ‘la cocina’ fue porque queríamos que tuviera una conexión con la vida cotidiana. Que partiera de lo que era la vida de los niños. Hicimos un cuaderno,... y mientras tanto la LOGSE caminaba.

Después del tránsito, de la mira hacia el interior, hacia una nueva relación, Inma vuelve a la vida pública. Como trasfondo de ese regreso el eco de la frase con la que terminaba este última rescata en la memoria de lo vivido: en la trastienda, en la lejanía ‘la LOGSE caminaba’.

Lo dejo, que no me hace falta¹⁰

Y en ese camino algunos cambios llegan a la escuela. Uno de ellos fue el de las tecnologías relacionadas con los ordenadores. Inma se acerca a ellas más por voluntad de saber que por necesidad de vincularlos a lo que era su visión pedagógica. Por eso en su primer acercamiento se siente distante, y no encuentra el punto de conexión.

Recuerdo (ríe) que uno de los compañeros de la escuela, que era el director en el aquel momento, me intentaba enseñar a utilizar el ordenador. Me veo con el ratón en la mano y mi compañero diciéndome: “intenta hacer coincidir la flecha con el espacio de la pantalla que quieras”. Recuerdo que le dije: “Mira José Manuel, lo dejo que no me hace falta”.

Pero alguien como ella, que da un valor prioritario a la comunicación con los otros, a las formas de compartir el quehacer del aula con las familias y con otros colegas encuentra una puerta en posibilidades ‘estéticas’ que posibilita el ordenador para mostrar lo que se experimenta en la clase.

Evidentemente en poco tiempo me hizo falta, no sólo para la rentabilidad de mi trabajo (cosa que comprobé después), sino porque se había impuesto de tal manera la estética de determinadas maneras de mostrar el trabajo a los niños o las familias que yo no deseaba mostrarlos a mano o con la máquina de escribir. Yo me inicié en casa con el ordenador.

Esta referencia a las tecnologías es un desvío en el relato. Un paréntesis que llama nuestra atención, por nuestro interés por la relación de Inma con los cambios sociales y productivos. El de las tecnologías irrumpió con fuerza en la década de los 80 –la sociedad de la información, una de las caras de la globalización-. En el caso de la educación vino de la mano de la Reforma de 1990. En la esfera de lo social, las tecnologías de la información y la comunicación, sirvieron para transformar el sistema económico y las relaciones de producción.

¹⁰ *Ho deixé que no em fa falta.* De la entrevista realizada en catalán.

Es importante tener en cuenta como casan estos acontecimientos sociales con mi vida personal¹¹

Para Inma lo realmente importante desde el nacimiento de Carles, es poder mirar – hacer- de otra manera la relación, el vínculo entre su vida pública y privada. Y aquí el hilo de la historia de vida toma otro rumbo. Las referencias de contexto se diluyen y la escucha atenta a su decir interior crece y se expande.

Espera. Es que es importante tener en cuenta como casan los acontecimientos sociales con mi vida personal. Te diría que los vivo con más o menos intensidad según lo que me pasa. Cuando Carles tiene tres años yo reanudo mi vida ‘pública’. Pero cuando Carles tiene cinco años –esto es muy importante- me separo de mi pareja. Me separo en el 92. Es una separación que claro, no es el momento ni toca que te cuente el motivo, pero sí es un aspecto importante a la hora de entenderme en la escuela y respecto al espacio público. Viví mi separación no sólo como una cuestión de afecto, sino también como una cuestión de coherencia respecto a lo que sentía y pensaba en aquel momento.

Judit Buttler y algunas teóricas feministas sostienen que todo lo privado es político. En esta etapa de la historia de Inma esa máxima adquiere su pleno sentido. Lo que era una trayectoria que buscaba la coherencia desde la exigencia en la práctica política y la escuela se proyecta ahora en la vida personal y en la relación más próxima. No se puede –no puede Inma- luchar por cambiar el mundo si no se es capaz de hacer la revolución en las relaciones cotidianas, en la esfera de lo privado.

De coherencia incluso respecto al modelo afectivo por el que apostábamos. Y yo en aquel momento,... fui muy radical conmigo misma. Me tiré al ‘vacío’. Pero de manera muy ingenua e inconsciente. Aunque tenía la fuerza interior de lo que yo en ese momento deseaba o pensaba que tenía que hacer. Pero, ¿por qué es importante decir esto, aunque parece que no toca? Porque a mí me coloca en crisis en espacios de ámbito público. Porque yo sentía que había una disociación entre el compromiso en la vida pública y la privada. Estaba hipersensible en aquel momento.

Inma forma parte de una generación que ‘crece’ con afán de totalidad. Que se proyecta en el deseo de que ‘todo’ tenga una relación y un sentido de coherencia. Durante un tiempo la militancia política y la vivencia religiosa se unían en las relaciones cotidianas. Más tarde, la militancia política se vinculó a la militancia pedagógica y a una comunidad de relaciones y vivencias con quienes formaban parte de ese círculo de complicidades, luchas y sueños. Como señala Jaume Carbonell, esas personas

A menudo mezclan proyectos y compromisos políticos con los pedagógicos y personales, porque se piensa y se vive la escuela intensamente, con una militancia y dedicación inusuales (Carbonell, 2005:49).

¹¹ *És important tenir en compte com casen tots aquests esdeveniments socials amb la meua vida personal.* De la entrevista realizada en catalán.

Pero la búsqueda de la totalidad, al amparo de grandes narrativas como la religión, la acción política entra en otra dimensión cuando la experiencia de lo social se pone en relación con la esfera del 'yo'. Cuando se descubre la necesidad de rescatar la intimidad que había estado oculta, silenciada bajo capas de activismo comunitario. Se manifiesta y se abre a 'la sensibilidad del ser' de la que habla Inma. Surge una nueva forma de coherencia. Por eso Inma, que tiene nuevas preguntas, busca respuestas que no encuentra en su isla de referencia, el MRP. Y decide de nuevo replegarse. Buscar en ella las respuestas. Indagar en ella, de nuevo como Cernuda, el puente entre la realidad y el deseo.

Yo veía, dentro de los ámbitos que yo consideraba más progresistas, una involución en cuestiones de vida cotidiana. En aquello que eran las relaciones afectivas, en los roles dentro de la pareja y los hijos. En aquel momento, en el que había tomado una decisión muy importante, estaba muy hipersensible, de tal manera que me volví a distanciar de un espacio, como era el MRP, que tampoco me daba una respuesta global. Contado así, parece incluso bonito. Pero pienso que 'me pasé tres pueblos'. La 'llamita' de aquella hipersensibilidad me la quedé –porque pienso que es fundamental– pero la hipersensibilidad vivida en aquel grado en el que yo la vivía y la exigía, pienso que no hace avanzar. Era como aquello de discutir por el valenciano en los primeros claustros. Pero yo en aquel momento también necesité un repliegue. También era un momento de terremoto personal muy importante,...

Y de nuevo, después del retiro en 1998, Inma vuelve a la vida pública. En el marco de relaciones y vínculos que ha ido construyendo ella sabe que sus salidas de escena nunca suponen un distanciamiento de las personas y de los proyectos. Siempre se va a encontrar acogida cuando decide regresar.

Yo siempre he sido bien recibida porque yo, creo, que nunca se ha sentido que no estuviera vinculada de alguna manera a la Renovación Pedagógica. Esta es mi sensación. No es decir: '¿qué ha sido de ti?'. No. Primero, porque personalmente no has desaparecido totalmente, y porque nunca me he sentido lejana a este espacio.

En esta ocasión, el regreso activo a la esfera pública no lo hace en pensando, como en sus inicios, que el ser la maestra que quiere ser pasa por la relación entre la militancia política y la práctica pedagógica fundamentada. Ahora la clave está en el 'estilo humano', en las 'formas de relación', en los 'referentes de vida' que se comparten. De esta manera la relación pedagógica se despoja de saberes disciplinares y se constituye desde el lugar del 'ser'. Parafraseando a Charlot (2001:18) aprender deja así de ser la acción de un 'yo epistémico' ("el sujeto del conocimiento racional") para pasar a ser una aventura del 'yo empírico' ("el sujeto portador de experiencias").

En aquel entonces vuelvo a hacer una introspección de tres o cuatro años. A nivel personal vivo otra relación afectiva, podríamos denominar como 'no convencional', que me supone una reeducación sentimental. En estos primeros dos años no voy a la Escola d'Estiu –me parece– pero después sí. Recuperó el lo que es el espacio de la Escola d'Estiu, y cuando Carles ya tiene 11 ó 12 años, vuelvo a entrar en los seminarios, a trabajar un poco más, otra vez desde dentro.

Pero yo no estaba en el mismo punto que cuando reinicié el contacto después del nacimiento de Carles. En esta segunda ocasión en la que me reiniciaba en el MRP estaba más sensibilizada respecto a las actitudes personales. Condicionada por mis cambios de vida y las reflexiones y aprendizajes que me estaban pasando. Sentía que más que las didácticas concretas y que las propuestas de unidades didácticas, era más importante el estilo humano, la forma de establecer relación con los niños/as y los referentes de vida que les aportabas, o que simplemente les ponías delante.

Tras una nueva separación, una nueva relación. Un nuevo paréntesis. De nuevo, en el año 2000, Inma vuelve a la vida pública. Con nuevos matices e intensidades vinculadas a su ‘crecimiento personal’.

Me vuelvo a separar de la relación que mantenía después de la primera separación. Es en el año 2000 cuando vuelvo a hacer la inmersión en la práctica dentro del MRP de una manera más intensa y comprometida (...) En aquel momento también había cambiado mi situación personal y me encontraba con fuerzas y con ilusión después de haber pasado algunos años intensos, difíciles y también enriquecedores en mi proceso personal. Con todo este bagaje personal vuelvo a entrar, después de la segunda salida, en la Comisión organizadora de la XXV Escola d’Estiu de Valencia. Me encontraba frágil. Pero al mismo tiempo tranquila. Situándome en una nueva etapa de mi vida, después de una segunda separación afectiva, que me hizo bien decidir. Me sentía tranquila y con ilusión y disponibilidad.

Estos ‘ritos de pasaje’ en los que Inma se sumerge a lo largo de un periodo de casi trece años, son un ejemplo de que la vida y la carrera de los profesores no transita por periodos estables y universales, como una parte de la investigación en este campo ha pretendido establecer (Siskes, Measor & Woods, 1985; Huberman, 1993). Por el contrario, cuando uno se acerca de manera próxima, como en esta investigación, a la vida y trayectoria profesional de los docentes descubre que “varían entre diferentes tipos de profesores y a lo largo de diferente culturas y tiempos” (Hargreaves, 2005: 967).

En la historia de Inma es posible establecer una manera alternativa de organización su periodización. En su trayectoria es posible detectar aspectos que la vinculan con otras historias de vida de profesores de la misma generación y que comparten el espacio político, pedagógico y emocional que delimitan los MRP. Pero hay otras características que la dotan de singularidad. Es lo que ella denomina ‘una mirada respecto a lo que es más importante en la vida de las personas’¹². Posición que se va fraguando a lo largo de su trayectoria, pero que va cobrando cuerpo en los periodos de interiorización, de tránsitos biográficos fundamentales: el nacimiento de Carles y sus relaciones de pareja. La entrada y salida de estos pasajes suponen experiencias de epifanía que se proyectan tanto en el trabajo en la escuela como en la relación con sus colegas del M.R.P.

-F: Parece que no se puede comprender tu trayectoria en relación a tu profesión si no se sabe lo que está pasando con tu vida personal.

¹² Una mirada respecto al que es más important en la vida de les persones. De la entrevista realizada en catalán.

- Inma: *En este caso, una cosa que yo vivía mucho también lo era pedagógicamente. Creo que he vinculado mucho mi manera de mostrarme y trabajar en la escuela en función de lo que iba aprendiendo globalmente y, por tanto también en mi vida fuera de la escuela. Mis experiencias y sentimientos como madre, los motivos que me llevaban a terminar o dejar relaciones afectivas,... todo eso me daba un bagaje personal, una mirada respecto a lo que es más importante en la vida de las personas, y por tanto en la educación.*

Yo odiaba el discurso 'progre' que no acompañada a una vida que fuera coherente con él en las opciones cotidianas: en las relaciones afectivas, en el tiempo dedicado a los hijos/as, también en el trabajo,...

En la historia de Inma, después de esta mirada hacia el interior, hacia el sentido de ser, el hilo narrativo que se vincula al contexto social, a la acción con otros, se recupera. Pero desde la nueva mirada que proyecta la síntesis que Inma está trenzando desde las epifanías que se han ido sucediendo desde el año 1987.

Me hacía mucha falta cambiar de escuela¹³

En 1999 se produce un cambio notable en la trayectoria como educadora de Inma. Deja la escuela en la que ha estado 13 años. Una escuela con la que no ha compartido su proyecto pedagógico, pero en la que ha aprendido y proyectado su estilo de ser maestra en la relación con los niños y las niñas, en la cercanía con algunas compañeras, en la firmeza de sus posturas desde la crítica a la Reforma y las políticas públicas que había ido construyendo con el MRP.

¿Sabes qué pasa? No me estimulaba,... pero hay dos cosas importantes. Una los niños/as: yo siempre he tenido un vínculo muy auténtico. Siempre. Y con las familias también. Entonces lo que pasa es que yo sí que me sentía, en lo que era mi espacio micro, muy a gusto. Cada vez más reconocida. El segundo aspecto es que establecí vínculos afectivos con algunas maestras. Esto explica, o me explica, los trece años (en esta escuela).

Me hacía falta un cambio emocionalmente, porque en mi segunda relación trabajábamos juntos. Pero también creo que necesitaba mucho cambiar de escuela, aunque en ella había vivido experiencias pedagógicas muy bonitas con muchos niños y niñas. Creo que había llegado a un techo que me ahogaba. La mayor parte del Claustro continuaba siendo el de hacía trece años y aunque había cordialidad,.. no había nada más que eso.

El cambio de escuela es vivido como oportunidad de crecimiento pedagógico. Como forma de poner en relación el proyecto de ser maestra que Inma ha ido construyendo durante 15 años con la experiencia de otros. Con los nuevos colegas, con los que siente que hay posibilidades de compartir y construir nuevas historias.

El cambio de escuela ha sido para mí una oportunidad de crecimiento pedagógico y de reencuentro con las ganas de 'tirar del carro'. Porque tú

¹³ *Em feia molta falta canviar d'escola.* De la entrevista realizada en catalán.

misma revives y te ubicas,.... Piensas cómo te muestras a la gente que no te conoce. Cómo muestras tu bagaje, y cómo comienzas con humildad a aprender cosas de un colectivo que tiene una historia y una experiencia que has de respetar.

Cuando dejé la escuela de Xirivella, en parte tenía el sentimiento de pérdida de credibilidad y el reconocimiento de que, de alguna manera, yo sentía que me relegaban los niños/as y las familias. Pero ese miedo, ese sentimiento de pérdida se me fue enseguida. Experimenté que consigues pronto tenerlo si ofreces implicación, autenticidad y honestidad. O al menos intentas mostrarte desde ahí.

Cambiar de escuela llevó a Inma a reflexionar sobre la importancia que tiene en la trayectoria docente entrar en nuevas relaciones con otros. Pero no desde una sensación de pérdida sino desde la oportunidad de renovar y enriquecerse en las relaciones, los proyectos y los desafíos.

Este cambio pienso que es potente para la maestra y para el colectivo, que de alguna manera también crece con las nuevas aportaciones. Creo que pasar toda la vida en un mismo colectivo de personas en el que todas se conocen mucho, o creen que se conocen mucho,... llega un momento que puede ser desmovilizador, un poco aburrido,... y con el peligro de moverse por inercias muy ancladas en la historia del grupo –tanto en los problemas de comunicación personal, como en las actividades que se repiten porque ‘siempre se han hecho así’.

De esta manera Inma reflexiona sobre algunas de las condiciones del cambio en la educación. Un cambio que no viene desde fuera, o que surge de un proyecto de la escuela. Sus reflexiones tienen que ver del cambio que se posibilitan desde los tránsitos personales, los reconocimientos entre colegas, la reflexión de lo vivido. Todo ello desde el asumir el riesgo a reinventarse en otro contexto.

El cambio en la escuela lo he vivido como un motor que me ha aportado más ganas. Creo que, en general, cada 10 ó 15 años sería bueno vivirlo, después de un tiempo en el que has podido vivir y aprender de un proceso suficientemente largo,... pero no de toda la vida profesional.

Inma completa su reflexión sobre lo que le ha aportado el cambio de escuela señalando dos elementos que tienen mucho que ver con algunas de las características de lo que constituye (o no) un buen clima de centro (Hernández y Sancho, 2004): la colaboración cotidiana y la dificultad del debate pedagógico en el centro.

Me estoy atreviendo ahora, con tranquilidad, a hacer cosas con mis compañeras de escuela. Con mi compañera de nivel tengo complicidad pedagógica y global, porque somos amigas y tenemos esa sintonía. Pero te he de decir que, a nivel general, en el Claustro, te diría que en la mayoría de las escuelas no hay debate pedagógico. Pero tampoco hay una bronca pedagógica. Parece que es más fácil practicar nuevas alternativas sin tensionar a nadie. Yo también tengo más capacidad y estrategias para decir en qué cosas podemos dialogar y llegar a acuerdos, y si no, la posibilidad de abrir otras vías sin desautorizar a quien no opta por ellas.

Este cambio de escuela tiene lugar en el año 2000, periodo en el que gobierna el Partido Popular y cuando está vivo el debate en torno a la aprobación de la LOCE.

Me indigna y me agobia que gana el PP¹⁴

La reacción ante este cambio muestra derivada de quien, desde una trayectoria de lucha social y ciudadana, siente la frustración por la inoperancia de la izquierda y manifiesta su indignación ante la prepotencia en la forma de hacer política de la derecha que gobierna no sólo en el País Valenciano sino en el Estado.

Como ciudadana sí que me importa y me afecta. Me pone en crisis en cada votación: si voy a votar, si eso tiene sentido,... me indigna y me agobia que gane el PP. Además por la prepotencias que muestran aquí al 'País Valencià'. Me preocupa mucho que la izquierda no pueda unirse y desbancarlos,... pero se da la paradoja que como maestra, en estos momentos me encuentro valiente y tranquila. Me atrevo a realizar prácticas pedagógicas que sé que un inspector del PP las impugnaría porque nos cargamos horarios, o porque no contemplamos los contenidos mínimos,... pero tengo seguridad y tranquilidad para hacerlos y creo que cuento con la confianza de los compañeras de trabajo y las familias.

Imna ya sabe, por su experiencia en la Reforma de 1990, que las reformas de uno u otro signo no le va a afectar a su relación con los alumnos y las familias. A su forma de ser educadora.

“La innovación pedagógica, afortunadamente, apenas está condicionada por la LOCE y sigue su propio camino. Hace ya algún tiempo que los grupos renovadores se dan cuenta de que su futuro no depende –o al menos en buena medida- de lo que digan, hagan o dejen de hacer las grandes reformas. Disponen de autonomía suficiente para construir sus propias redes de colaboración”. (Carbonell, 2005: 53).

Y en ese trayecto de colaboración con otros, de seguir encontrando sentido por la relación que se vive en el día a día de la escuela y de la forma de ser que ha ido construyendo desde que comenzó con los grupos Junior hace ya casi 30 años, Imna no se detiene. Tiene la agenda abierta a nuevos proyectos y desafíos.

Tengo mucho que para aprender como maestra¹⁵

La agenda de Imna no está cerrada. No mira al retiro, ni al repliegue. No está cansada de aprender y de la intensidad de la aventura de conocerse. Por eso explicita la agenda de lo que la mueve y la impulsa. De los lugares y relaciones nuevas que ahora explora. De los caminos por los que sigue transitando.

¹⁴ *M'indigna i m'agovia que guanye el PP.* De la entrevista realizada en catalán.

¹⁵ *Tinc molt per aprendre com a mestra.* De la entrevista realizada en catalán.

Sé que tengo mucho por aprender como maestra. Pero ahora vivo el proceso de hacerlo sin esa ansiedad de la que te hablaba en mis inicios. Por un lado se supone que está mi experiencia de más de 20 años. Pero también el cruce de tres caminos de aprendizaje y de opciones que me han aportado seguridad y tranquilidad. Estos caminos son:

El proceso democratizador del aula. En el MRP hay un seminario que hizo un proyecto con unos materiales que tienen como título ‘Vivir la democracia en la escuela’. El contacto con este seminario me ha ayudado a tomar opciones de aula, y vivir que la democracia ya no es sólo hacer una asamblea una vez por semana para hablar de la convivencia y de las fiestas, sino también otra manera de vivir y trabajar en clase que afecta a contenidos, evaluación, horarios,...

Otro camino es el contacto con los colectivos de mujeres que piensan la educación y la vida desde la perspectiva del feminismo de la diferencia. Comienza a tener para mí cuerpo de teoría determinadas intuiciones personales, tales como que no hay aprendizaje si no hay un vínculo personal. Comienzo a reflexionar de manera colectiva sobre la pedagogía del deseo, sobre la autoridad que te concede el otro, sobre la elaboración de teoría desde la experiencia.

Por último, el tercer camino que se ha cruzado es el descubrimiento de los Proyectos de Trabajo. Recuerdo cuando Batiste, un compañero del colectivo del MRP de La Safor, vino a la Escola d’Estiu del año 2000 y nos contaba su experiencia en clase. Sentí que nos mostraba una forma de aprender y vivir en el aula que suponía un cambio cualitativo.

Estos son los tres ejes por los que Inma circulaba cuando realizamos este relato. Apuntan no sólo una agenda de desarrollo profesional, sino un puente, que sintetiza y vincula tres mojones que han ido orientando su trayectoria: el compromiso social – vinculado a la educación y en compañía de los colegas del MRP, la proyección de su sentido de ser y la búsqueda de experiencias de aprendizaje con sentido –para ella y para los niños y las niñas-.

Llegados a este punto, una decisión importante en las historias de vida es cómo se termina cada relato. Quién asume la voz que marca el punto y seguido que nos dirige hacia el análisis, las comparaciones o hacia nuevas historias. En esta ocasión, el presente que se proyecta en el futuro lo señala Inma. Nosotros sólo lo rescatamos.

Ahora para mí es un momento de mucho crecimiento como maestra y como persona, porque, como siempre, no puedo desvincularlo. Siento la riqueza del cruzamiento de los tres caminos que te he enunciado y me casan totalmente. No entiendo una cosa sin la otra. Y esto para mí pienso que es un proceso irreversible.

Si volvemos desde la historia de Inma a la pregunta que ha motivado esta investigación, nos encontramos que su relación con los cambios tiene como punto de partida su situación social y las condiciones históricas de la dictadura. Este inicio marca su postura inicial de vincularse a la educación escolar como parte de un proyecto de transformación social.

En una segunda fase Inma afronta el proyecto de aprender a ser la maestra que piensa que quiere ser. En esta aventura la cercanía de otros colegas, su aprendizaje dentro del aula y fuera de la escuela, sobre todo en el MRP ha tenido una importancia fundamental.

La tercera fase es la que viene marcada por su exploración de lo que hemos denominado el sentido de ser. Lo que supone periodos de repliegue hacia su espacio interior, otivados, sobre todo, por el nacimiento de su hijo y por los cambios en las relaciones de pareja. Estas epifanías le permiten valorar y resituar las dimensiones relacionales en su trabajo, en especial con los niños y las niñas y las familias.

La cuarta fase, que se inicia con el cambio de escuela y es en la que ahora se encuentra, aparece marcada por nuevos descubrimientos y por la ampliación de su agenda de intereses vinculado a su permanente deseo de aprender.

Epílogo

Cuando terminamos la primera redacción de esta historia se la enviamos a Inma. Ella nos la devolvía apuntando algunos cambios y señalando algunas precisiones que se han incorporado a la narración. Con el archivo nos envió un texto, en forma de carta, que puede servir de reflejo de lo que para ella ha significado 'leerse' y que para nosotros tiene el valor de validación del proceso de escritura.

*Apreciado Fernando*¹⁶

Te escribo después de leer la narración de la historia de vida. Quiero daros a los dos (a Pere y a ti) las gracias, porque siento como un regalo la forma y el contenido que habéis escogido para hacer la narración.

Me ha emocionado leerme acompañada del análisis de un marco global (social y político), y también acompañada de citas que explican desde un análisis más global y más pensado lo que yo aportaba desde mis experiencias. Al leerlo sentía la emoción doble de sentirme parte de una trayectoria colectiva, y al tiempo sentir la singularidad irreplicable que es cada vida. Creo que habéis sabido mantener el equilibrio de esos dos pilares. Vuelvo a repetir: ¡muchas gracias!

Al principio del texto ponéis entre paréntesis que queréis confirmar si quiero aparecer como coautora. Os digo lo mismo que en el anterior correo: lo que os

¹⁶ *Benvolgut Fernando*

T'escric després de llegir la narració de la història de vida. Vull donar-vos als dos (a Pere i a tu) les gràcies, perquè senc com un regal la forma i el contingut que heu triat per a fer la narració.

M'ha emocionat llegir-me acompanyada de l'anàlisi d'un marc global (social i polític), i també acompanyada de cites que expliquen des d'un anàlisi més global i més pensat el que jo aportava des de les meues experiències. Al llegir-la sentia l'emoció doble de sentir-me part d'una trajectòria col·lectiva, i al temps sentir la singularitat irreplicable que és cada vida. Crec que heu sabut mantenir l'equilibri d'eixos dos pilars. Torne a repetir: moltes gràcies!

Al principi del text poseu entre parèntesi que voleu confirmar si vull aparèixer com a coautora. Us dic el mateix que en l'anterior correu: el que us vinga millor per a la investigació que esteu fent, deixant-vos clar que no tinc problema de que aparega el meu nom.

M'encantaria compartir d'alguna manera aprenentatges que segur que has viscut aquest curs. Troba la forma, eh?

Jo ara estic de vacances i em fèiem molta falta! He viscut un curs molt intens i al final estava molt cansada... però ara ja em trobe reviscolant. He passat una setmana en bicicleta per la Sierra de Cazorla i del Segura (Jaén) i això li fa canviar el "chip" a qualsevol!

MOLTES GRÀCIES!

UNA GRAN ABRAÇADA!

Inma Coscollá

vaya mejor para la investigación que estáis haciendo, dejándoos claro que no tengo problema de que aparezca mi nombre.

Me encantaría compartir de alguna manera aprendizaje que seguro has vivido este curso¹⁷. Encuentra la forma, ¿eh?

Yo ahora estoy de vacaciones y ¡me hacían mucha falta! He vivido un curso muy intenso y al final estaba muy cansada... pero ahora ha me encuentro reviviendo. He pasado una semana en bicicleta por la Sierra de Cazorla y del Segura (Jaén) y ¡eso le hace cambiar el 'chip' a cualquiera!

¡MUCHAS GRACIAS!

UN FUERTE ABRAZO

Inma Coscollá

¹⁷ Se refiere al año sabático que me ha llevado –a Fernando- a Australia, Brasil y Estados Unidos.

Referencias

- Carbonell, J. (2005) Un largo camino. 30 años de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 48-53.
- Charlot, B. (Org.) (2001) *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Brasil: Artes Médicas.
- Civera, M. (1981) La educación en... País Valencià. *Cuadernos de Pedagogía*, 73, (sin paginación en la versión digital consultada).
- Delval, J. (1990) La reforma de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, 71-81.
- Gómez Llorente, L. (2005) De dónde venimos y dónde vamos. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 14-19.
- Hargreaves, A. (2005) Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2004) *El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE.
- Huberman, Michel (1993) *The lives of teachers*. Londres y Nueva York: Cassell & Teachers' College Press.
- Martínez Bonafé, J. (2002) ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*, 313, 85-89.
- Martínez Bonafé, J. (2005) Lo que nunca reforman las reformas. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 108-111.
- Muñoz, J. (1985) La enseñanza en el País Valenciano. *Cuadernos de Pedagogía*, (sin paginación en la versión digital consultada).
- Roig, O. (2002) *La institución educativa española desde la posguerra a la Transición. Iglesia y Tecnología*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral
- Siskes, P., Measor, L. & Woods, P. (1985) *Teacher careers: Crises and continuities*. Londres: Falmer Press.