



Universidad Autónoma
de Madrid

Doctorado en Educación

Crear la democracia en las escuelas.

**Un estudio etnográfico sobre poder,
comunidad y educación**

Guillermina Belavi

Tesis doctoral dirigida por

Dr. F. Javier Murillo

Dr. Carlos Giménez

Madrid, julio de 2019

Esta tesis doctoral fue desarrollada en el marco del proyecto de investigación I+D+i «La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la justicia social» (Ref. EDU2017-82688-P).

Su realización fue posible gracias al financiamiento obtenido en la convocatoria de contratos predoctorales para la Formación del Personal Investigador de la Universidad Autónoma de Madrid (FPI-UAM) del año 2016.

*A Anton, a Lelu, a Mateo, a Clari, a Sofi
y a todos los pequeños y pequeñas que vienen,
porque aprenderé más de ellos
que lo que jamás podré enseñar.*

Agradecimientos

Esta tesis empezó por una idea de Javier, continuó y acabó por su empeño en darme coraje y enseñarme que solo pueden ser buenos los trabajos que se terminan. Gracias por enseñarme a pensar de una manera distinta a la que estaba acostumbrada. Hoy paso las hojas de esta tesis y puedo reconocer al instante todo lo que aprendí de él. Gracias por enseñarme que no hay presiones, sino oportunidades y gracias por invitarme a andar el camino de la investigación.

Gracias a Carlos por la generosidad con la que abrió la puerta a una desconocida y con la que siguió sumándome a nuevas posibilidades. Gracias por su calidez y por la honestidad de su trato.

Gracias a Reyes, a Elena, a Irene, a Raquel, a Cyn, por hacer que mis días de trabajo sean un gusto y un aprendizaje. Gracias a Nina por ser in-con-di-cio-nal (así, separado con guiones y todo). Gracias a Maike, porque su sensibilidad y su alegría hicieron a Oslo incluso más bonita. Gracias a Marian, por los colores y la música que dejó en Madrid.

Gracias a Ingerid, porque fui a Oslo buscando algunos consejos acerca de la relación entre la filosofía de Castoriadis y la educación y los obtuve, efectivamente, pero también me reí a carcajadas mientras aprendía.

Tengo también agradecimientos de larga data. Agradecimientos que expreso ahora y por la tesis, pero que se remontan a mucho antes de haberla empezado.

Gracias a Ale, por las caminatas por Madrid que me hacen sentir en casa. Gracias a mis amigas que empezaron siendo de la facultad y siguieron siendo de la vida: a Joa, a María, a Noe. Gracias a Mag por sus carcajadas, llevo esa risa conmigo para siempre. Gracias a Vero por haber llegado a San Sebastián para ayudarme a sanar y haber seguido así, cerquita. Gracias a Sol, porque siempre me renuevo en su imaginación infinita.

Gracias a mis hermanas y tengo tantas razones como días vividos: Gracias a Lau por seguir siendo mi Maestra. Gracias a Lu, por abrirme camino. A Fengui, por dejarme jugar con ella

como siempre. A Chechu, por contagiarme el entusiasmo y la iniciativa que pone a las cosas.

Gracias a papá y a mamá, porque me regalaron una infancia feliz y con eso lo tengo todo. Sé que mis alegrías son más grandes, las risas son más frescas y los problemas más livianos porque me amaron como no se puede amar más a una niña. Ese amor es mi refugio cotidiano, mi fuerza, mi coraje, mi alegría. Gracias por seguir acompañándome como el primer día.

Y gracias infinitas a Santi, mi compañero de vida, mi gran amor y mi gran amigo. Gracias por su espíritu aventurero, por invitarme a embarcarnos por historias y lugares siempre nuevos. Gracias por la confianza que me da y por creer en mí –mucho más que yo misma. La vida es juego, es risa y es alegría a su lado.

Índice general

Introducción	13
Capítulo 1. Justicia social	23
1.1. La primera pregunta de la filosofía.....	23
1.2. Justicia social en el siglo XX	30
Capítulo 2. Democracia y educación	49
2.1. ¿Qué educación para qué gobierno?.....	49
2.2. Modelos contemporáneos de democracia y propuestas para la educación	69
Capítulo 3. Democracia y escuela.....	89
3.1. Crear instituciones y cuestionarlas.....	90
3.2. Democracia y cultura escolar.....	111
Capítulo 4. Objetivos y método.....	141
4.1. Objetivos de la investigación.....	142
4.2. Método	142
Capítulo 5. Dos escuelas, dos formas de crear democracia.....	167
5.1. Crecer con alegría: CEIP La Rioja.....	168
5.2. Una escuela con duende: CEIP Manuel Núñez de Arenas.....	203
Capítulo 6. Crear la democracia en las escuelas	238
6.1. Comunidad y poder	239
6.2. Resignificar la educación pública.....	259
Capítulo 7. Discusión y conclusiones	279
7.1. Discusión.....	280
7.2. Ideas conclusivas: Comunidad educativa y educación para la democracia	286
7.3. Contribuciones a la investigación y a la práctica educativas.....	297
7.4. Fortalezas y limitaciones de la investigación.....	299
7.5. Futuras investigaciones	301
7.6. Palabras finales: La imaginación al poder, el poder a la escuela pública	303
Chapter 7. Discussion and conclusions.....	305
7.1. Discussion	306

7.2. Concluding ideas: Educational community and democratic education.....	311
7.3. Contributions to academic research and educational practice	320
7.4. Strengths and limitations of the study.....	323
7.5. Future research.....	325
7.6. Concluding words: Power to the imagination, power to public school.....	326
Referencias	327

Índice analítico

Introducción	13
Capítulo 1. Justicia social	23
1.1. La primera pregunta de la filosofía	23
1.1.1. Comentarios iniciales	24
1.1.2. La virtud de la antigüedad	26
1.1.3. El fundamento de legitimidad de los modernos	28
1.2. Justicia social en el siglo XX	30
1.2.1. Justicia como equidad	31
1.2.2. Respuestas desde dos tradiciones diferentes	34
1.2.2.1. Consideraciones desde el liberalismo igualitarista	34
1.2.2.2. Consideraciones desde la teoría crítica	36
1.2.3. Una definición democrática de la justicia social	40
1.2.3.1. La (compleja) relación entre justicia y democracia	40
1.2.3.2. Una teoría democrática de la justicia social	42
Capítulo 2. Democracia y educación	49
2.1. ¿Qué educación para qué gobierno?.....	49
2.1.1. Democracia y <i>paideia</i> en la antigua Atenas	50
2.1.1.1. El surgimiento de la democracia	50
2.1.1.2. <i>Paideia</i> democrática	52
2.1.2. El camino hacia la democracia representativa y la educación del ciudadano	54
2.1.2.1. Del Estado moderno a la democracia representativa	55
2.1.2.2. Educación del niño moderno, el futuro ciudadano	58
2.1.3. La democracia como forma de vida y el inicio de la investigación educativa	62
2.1.3.1. Críticas al liberalismo y concepciones alternativas a la democracia representativa	62
2.1.3.2. Educar para un modo de vivir asociado	65
2.2. Modelos contemporáneos de democracia y propuestas para la educación	69
2.2.1. Democracia deliberativa y educación para el diálogo.....	70
2.2.1.1. Racionalidad y deliberación: Jürgen Habermas	70
2.2.1.2. La educación dialógica	73
2.2.2. Pluralismo agonista y educación para el conflicto	76
2.2.2.1. Emociones y conflicto: Ernesto Laclau y Chantal Mouffe.....	76
2.2.2.2. La educación de los adversarios políticos.....	78
2.2.3. Democracia como emancipación e igualdad en educación	82
2.2.3.1. Igualdad en un orden desigual: Jacques Rancière	82
2.2.3.2. La educación del ciudadano ignorante.....	84

Capítulo 3. Democracia y escuela 89

3.1. Crear instituciones y cuestionarlas	90
3.1.1. El punto cero de la política	91
3.1.1.1. Contexto en el que tomó forma la propuesta de Castoriadis.....	91
3.1.1.2. Caos, creación e indeterminación	92
3.1.2. La institución de la sociedad y las significaciones imaginarias sociales	94
3.1.2.1. Significaciones imaginarias sociales.....	94
3.1.2.2. Institución primera e instituciones segundas	97
3.1.2.3. Ocultamiento de la creación y heteronomía	100
3.1.3. Democracia y autonomía.....	102
3.1.3.1. La pregunta por las instituciones y la cuestión de la autonomía	102
3.1.3.2. La democracia como régimen político: el bien común y el problema del individualismo contemporáneo	104
3.1.3.3. Poder explícito y poder implícito	106
3.1.2.4. Autolimitación y responsabilidad	108
3.2. Democracia y cultura escolar.....	111
3.2.1. La educación en el centro de la comunidad política	112
3.2.1.1. La creación del individuo humano: sublimación y socialización.....	112
3.2.1.2. El locus del régimen político	115
3.2.1.3. Paideia democrática	117
3.2.2. La educación y la escuela como instituciones	120
3.2.2.1. La educación como encarnación de significaciones imaginarias sociales	120
3.2.2.2. La educación como reproducción de significaciones imaginarias dominantes	123
3.2.2.3. La escuela como organización creativa	125
3.2.3. Crear la democracia en las escuelas	127
3.2.3.1. Cuestionar la institución heredada, imaginar la propia escuela.....	128
3.2.3.2. La «pedagogía autogestionaria» como educación para la autonomía	131
3.2.3.3. Educar subjetividades políticas.....	135

Capítulo 4. Objetivos y método 141

4.1. Objetivos de la investigación	142
4.2. Método	142
4.2.1. Enfoque metodológico	143
4.2.2. Categorías a priori.....	145
4.2.3. Centros participantes	150
4.2.3.1. Criterios de selección de los centros educativos	150
4.2.3.2. Descripción de los centros.....	152
4.2.4. Técnicas de obtención de información.....	156
4.2.5. Trabajo de campo	160
4.2.6. Análisis de datos	164

Capítulo 5. Dos escuelas, dos formas de crear democracia 167

5.1. Crecer con alegría: CEIP La Rioja.....	168
5.1.1. Que sean todos los pueblos nuestros: Construir desde la diversidad	168

5.1.2. ¿Para qué quiero el poder si no lo tienen otros también?: Crear comunidad y distribuir el liderazgo.....	169
5.1.3. Tenemos que hablar de muchas cosas: Profesorado y comunidad escolar	175
5.1.4. Sin frente ni detrás en las aulas: La configuración del espacio	183
5.1.5. El conocimiento como construcción colectiva: Metodologías de trabajo	188
5.1.6. Decidir e imaginar: la formación política	193
5.1.7. Relación con el barrio, relación con la comunidad	199
5.2. Una escuela con duende: CEIP Manuel Núñez de Arenas	203
5.2.1. Con ser caló me contento: Construir desde el reconocimiento	204
5.2.1.1. Mucho más que aceptar las diferencias	204
5.2.1.2. Desde lo diverso hacia lo original	206
5.2.2. La fuerza de compartir ideales: Unión de grupo y compromiso docente	208
5.2.2.1. Del interés privado a la institucionalización del cambio	208
5.2.2.2. Única condición de pertenencia: Compromiso e implicación docente	211
5.2.3. «La escuela no es de los profesores ni de los niños: es de toda la comunidad educativa»	213
5.2.3.1. Las familias a clase.....	213
5.2.3.2. Reconocer, al mismo tiempo, la diferencia y la igualdad	215
5.2.4. Aprender a ser libres: Decisión y responsabilidad	218
5.2.5. Asamblea para informar, dialogar y decidir: Asamblea para aprender.....	224
5.2.6. Tanto espacio y coincidir: Configuración del espacio y vivencias del tiempo	227
5.2.7. Abrir las puertas del colegio, abrir las ventanas al mundo	233
Capítulo 6. Crear la democracia en las escuelas	238
6.1. Comunidad y poder	239
6.1.1. Comunidad	239
6.1.1.1. Comunidad escolar	239
6.1.1.2. El barrio, la ciudad y el mundo	246
6.1.2. Poder	249
6.1.2.1. Liderazgos escolares y construcción de la autoridad	250
6.1.2.2. Poder explícito en los centros	255
6.2. Resignificar la educación pública.....	259
6.2.1. Cuestionar la educación tradicional y hacer público el conocimiento	259
6.2.1.1. El aprendizaje como experiencia comunitaria	259
6.2.1.2. Cuestionar el tiempo y el espacio heredados.....	265
6.2.2. Paideia democrática en las escuelas	269
6.2.2.1. Comprender el mundo desde significaciones ligadas a la igualdad, a la libertad y a la comunidad.....	270
6.2.2.2. Elegir cómo convivir	274
Capítulo 7. Discusión y conclusiones	279
7.1. Discusión.....	280

7.1.1. Significaciones comunitarias ante las propuestas de educación dialógica, agonista y emancipadora	280
7.1.2. Concebir la educación democrática como praxis de autonomía.....	284
7.2. Ideas conclusivas: Comunidad educativa y educación para la democracia	286
7.2.1. Comunidad educativa: del poder heredado al poder construido	287
7.2.1.1. Significaciones comunitarias.....	287
7.2.1.2. Resignificar lo heredado y luchar por un cambio educativo	290
7.2.2. Socialización democrática y autonomía infantil	292
7.2.2.1. La libertad, la igualdad y la comunidad como algo cotidiano.....	292
7.2.2.2. Aprender la libertad y ejercitar la autonomía	294
7.3. Contribuciones a la investigación y a la práctica educativas	297
7.4. Fortalezas y limitaciones de la investigación	299
7.5. Futuras investigaciones.....	301
7.6. Palabras finales: La imaginación al poder, el poder a la escuela pública	303
Chapter 7. Discussion and conclusions.....	305
7.1. Discussion.....	306
7.1.1. Community imaginary significations with regard the proposals of dialogic, agonist and emancipatory education	306
7.1.2. Conceiving democratic education as a practice of autonomy	309
7.2. Concluding ideas: Educational community and democratic education.....	311
7.2.1. School community: from inherited power to community power	312
7.2.1.1. Community imaginary significations.....	312
7.2.1.2. Creating new meanings for the inherited and working for an educational change	314
7.2.2. Democratic socialization and child autonomy.....	316
7.2.2.1. Freedom, equality and community as an everyday matter.....	317
7.2.2.2. Learning freedom and training autonomy.....	319
7.3. Contributions to academic research and educational practice	320
7.4. Strengths and limitations of the study.....	323
7.5. Future research	325
7.6. Concluding words: Power to the imagination, power to public school.....	326
Referencias	327

Introducción

Esta tesis trata sobre democracia y educación. Entra a las escuelas para indagar e interpretar el núcleo de su política: cómo son las relaciones de comunidad, cómo se construye el poder y qué educación eligen hacer. Es un estudio de la cultura escolar de centros que trabajan cotidianamente por un objetivo educativo definido colectivamente y que desde allí dan sentido y realidad a la igualdad, a la libertad y a la solidaridad dentro de la comunidad educativa. Nos interesa comprender esa tarea cotidiana en su desarrollo diario, de modo que la tesis se remonta a los orígenes del tema y retoma la tradición de Dewey que considera la democracia como una forma de vida. Sirviéndose del pensamiento de Cornelius Castoriadis, además, devuelve el elemento político al concepto, incorporando una visión crítica, de cuestionamiento y transformación de la educación.

La relación entre política y educación fue largamente estudiada, pero se trata de un tema siempre vigente, pues implica las condiciones de construcción y mantenimiento de un régimen de gobierno específico o, por el contrario, la socavación de sus bases. La antigua Grecia, la edad Media, la Modernidad, la edad Contemporánea, todas las épocas reflexionaron sobre el tema y elaboraron distintas respuestas que ayudaron a plantear una educación acorde con la concepción que tenían de las relaciones entre las personas y los valores de la humanidad. Algunos defendieron explícitamente una educación diferencial para los súbditos y otra para los gobernantes, otros condenaron esta diferencia y abogaron por una educación universal y de calidad. Pero unos y otros alegaron que esta

educación tenía un vínculo directo con el orden social que consideraban justo. La democracia no es una excepción, ya en la antigua Grecia generó la preocupación por una educación que sentase las bases de una igualdad esencial, que permitiese realizar la libertad de la comunidad y de cada uno de los individuos que la integran y que fomente el trabajo de los ciudadanos en beneficio de la grandeza de la polis.

También en la actualidad existe una discusión acerca de cómo debería concebirse la democracia en general y en la escuela en particular a fin de que contribuya a este régimen de gobierno. En los últimos años, el debate tomó fuerzas enmarcado en distintas teorías de la democracia, especialmente la democracia deliberativa, con fuerte influencia del pensamiento de Habermas (Ayuste, 2006; Dann, 2016; Englund, 2007, 2011, 2016; Marojević y Milić, 2017), la democracia agonista, basada en las teorías de Laclau y Mouffe (Mårdh y Tryggvason, 2017; Ruitenberg, 2009, 2010; Todd y Sjöström, 2008) y la democracia como emancipación, ligada a las teorías de Rancière (Biesta, 2009, 2011; Derycke, 2010; Rancière, 2010b).

La educación es concebida así desde distintas perspectivas. Los autores y autoras que trabajan desde el paradigma de la democracia deliberativa atienden al aprendizaje dialógico, al entrenamiento de capacidades argumentativas, de la racionalidad concebida como condiciones de deliberación y a la construcción de consensos en torno a la educación. Las visiones ligadas al pluralismo agonista entienden que la educación debe admitir la necesidad de identificación humana con colectivos y el conflicto como algo consustancial a la convivencia y enfocar su esfuerzo en la enseñanza de las emociones políticas y de las relaciones de poder como eminentemente conflictivas. Finalmente, los trabajos realizados desde la concepción de democracia como emancipación resaltan que es imposible definir de una manera demasiado concreta cuáles son los principios de una buena educación democrática. En este caso, lo relevante es que el aprendizaje se desarrolle a través acciones que confirmen y realicen la igualdad esencial entre todas las personas en general, y concretamente entre docentes y estudiantes.

Estos trabajos suelen presentarse en términos generales y abstractos. Aquellos con más influencia de la democracia deliberativa y el pluralismo agonista parten de una concepción de la democracia separada de las circunstancias y características de cada escuela. Comprenden la democracia de una forma particular y a partir de allí derivan las características que deberían tener la educación y las escuelas a fin de ajustarse a estos postulados. Partiendo de las teorías que las inspiran, estructuran su modelo en base a una característica (humana) fundamental que, se supone, funciona de forma similar en todas las personas y en todas las escuelas. Los autores y autoras que abogan por la democracia deliberativa, por ejemplo, consideran la racionalidad como capacidad universal y prioritaria del ser humano; en consecuencia, las propuestas de educación democrática sugieren trabajar desde aquí, entrenando la capacidad dialógica, la argumentación y la generación de consensos. Lo mismo con la necesidad de adherencia emocional que

sugiere el pluralismo agonista, se concibe que este aspecto es fundamental para una educación democrática y que las escuelas habrán de tenerlo en cuenta, enseñando a convivir con el conflicto ya a definirse políticamente por determinadas ideas. La discusión entre las distintas visiones, por lo tanto, se plantea como si una u otra fuesen las características que está en el fundamento de la democracia y, por lo tanto, de todas las escuelas. Como si todas las escuelas, en consecuencia, fuesen similares, tuviesen los mismos fundamentos y las diferencias fuesen secundarias a la hora de profundizar la democracia.

Las propuestas elaboradas desde la democracia como emancipación, en cambio, consideran que la democracia es actuación concreta en un sitio y un momento, es una realización de sujetos que hacen efectiva la acción política, la confirmación de la igualdad. Esta afirmación es la condición fundamental de la democracia, por lo tanto, se trata de una visión que no ciñe su cumplimiento a requisitos fijos o condiciones estrictas. En este sentido, sus postulados pueden aplicarse adaptándose mejor a las condiciones particulares de cada escuela. Esto resulta valioso en tanto las recomendaciones que surgen desde estas teorías no se imponen a los centros como un *deber ser* extraño e impersonal, sino que se trata de que cada escuela realice la educación democrática desde sus propias condiciones. Sin embargo, toda definición o estructuración demasiado fija de recomendaciones se vuelve, según los principios de la teoría, restrictivo, de manera que no brinda un marco concreto de ayuda y orientación para contribuir a la práctica educativa.

En esta investigación nos interesa la relación que tienen estas visiones con lo que efectivamente se vive en la escuela desde la cultura, porque consideramos que para avanzar en la educación democrática hay que conocer qué mundo de sentido construyó esa escuela y partir desde allí. Sabemos que el proceso de alfabetización promovido por Freire (2015) fue más justo y empoderador, pero también más efectivo porque estableció como punto de inicio *la lectura del mundo*, al valorizar el conocimiento de los educandos y comprender la educación como un proceso de co-creación del conocimiento. Consideramos que el fondo de la cuestión en la democracia es el mismo, que tiene poca utilidad intentar ajustar una escuela a una concepción particular de democracia, como si ésta no tuviese historia. Consideramos que la democracia no es algo que se adopta desde fuera, sino algo que se construye desde las concepciones, la experiencia y los valores de la comunidad escolar y que es, en cada caso, una creación única. Esta idea, a su vez, permite a la comunidad escolar vivir la democracia de una manera más genuina y permanente.

Esto conduce a una reflexión más profunda: para trabajar con la democracia es preciso reconocer los sentidos que valora una comunidad escolar, sus concepciones, sus formas de ser y sus prioridades. Para ello es preciso una teoría que considere importante el propio conocimiento de la escuela, pero que permita, a su vez, sistematizar aprendizajes y

ofrecer marcos de recomendaciones. Es preciso, por lo tanto, una teoría que también nos guíe a algún intento concreto de democracia. Nos aproximamos, por lo tanto, a la teoría de Cornelius Castoriadis (1922-1997).

Castoriadis sostiene que nuestro mundo es nuestra propia creación, y que se estructura y toma sentido a partir de una red de significaciones imaginarias sociales que se encarnan en instituciones. Todos los aspectos de nuestra vida son producto del imaginario colectivo, inclusive el modo en que construimos nuestras identidades, las cosas que valoramos y el sentido que damos a nuestra existencia. La enorme mayoría de sociedades no es consciente de esta creación, de modo que vive de manera heterónoma. La democracia, para Castoriadis, surge en las sociedades que toman consciencia de que ellas mismas han creado el mundo que habitan y, por lo tanto, asumen la responsabilidad de su destino, cuestionan las instituciones y las significaciones imaginarias sociales que ordenan su mundo y las transforman de manera consciente según fines y sentidos escogidos de manera colectiva.

Castoriadis menciona a lo largo de su obra la importancia y la peculiaridad de la educación en las sociedades democráticas. La educación tiene relación con la socialización de los individuos, con el legado de un mundo de significaciones imaginarias sociales a las nuevas generaciones. Pero en las democracias, la educación también tiene relación con el aprendizaje del cuestionamiento, de la reflexividad y el entrenamiento de la imaginación que permita crear nuevas alternativas de manera colectiva. De esta manera, la educación democrática resulta indispensable para generar las condiciones que permitan que la libertad y la igualdad de todas las personas sea una realidad efectiva y que toda la ciudadanía pueda participar en la creación explícita del orden social por el que se rige.

Dada la importancia de la educación desde este pensamiento, muchos investigadores e investigadoras del área trabajaron con este marco teórico (Adami, 2016; Moutsios, 2013, 2017; Straume, 2015, 2016, 2017; Wustefeld, 2016, 2018a, 2018b). Los autores y autoras destacan la influencia que tienen las significaciones imaginarias dominantes sobre la educación, lo que condiciona en gran medida a las escuelas. Éstas se encuentran en el marco de un sistema educativo que, entre otras cosas, ordena de manera verticalista las relaciones escolares, privilegia la adquisición de conocimiento académico por sobre otros saberes; valora determinadas asignaturas y compartimenta el conocimiento. Las escuelas, por otra parte, se encuentran en una sociedad que privilegia sentidos predominantemente individualistas, que justifica razones en base a intereses personales y privados y que rige su orden sobre el criterio de valores económicos (Moutsios, 2017). En este contexto, las escuelas no pueden hacer caso omiso de las significaciones imaginarias que constituyen nuestro mundo, pero sí pueden cuestionarlas e intentar transformarlas a partir del esfuerzo colectivo (Straume, 2017), esto significa, desde esta perspectiva, la democracia en la escuela.

Por su parte, estos trabajos llaman la atención sobre la importancia de crear sentidos colectivos que guíen los procedimientos escolares y contenidos curriculares, y de crear vínculos con el entorno a fin de construir de manera colectiva una alternativa que trascienda la escuela (Adami, 2016). Citan la importancia de construir la democracia desde el sistema educativo formal y público a partir de abrir espacios de participación, definir con docentes, familias, niños y niñas la organización y los valores escolares, y cambiar el sentido que se construye en torno a la autoridad y la relación de niños, niñas y adultos con el conocimiento (Wustefeld, 2018a). Por último, estos trabajos también llaman la atención sobre la importancia de educar subjetividades políticas, entrenando la reflexividad de niños y niñas de modo que, además de aprender un orden, aprendan el coraje de cuestionarlo y transformarlo colectivamente (Straume, 2016).

Estos trabajos presentan una perspectiva innovadora sobre la democracia en la escuela, sin embargo, no tienen la suficiente conexión entre ellos y son, en su mayoría, reflexiones teóricas, de modo que resulta difícil conocer las implicancias concretas que puede tener para la práctica educativa. Desde esta perspectiva, surgen interrogantes acerca de las culturas escolares en centros que asumen la capacidad de cuestionar las condiciones de la educación heredadas y de transformarlas trabajando para fines colectivamente definidos. Una investigación capaz de responder a estas preguntas relacionaría los trabajos existentes entre sí y con la práctica educativa, de manera que tendría implicancias importantes. A la investigación académica ofrecería una visión de la democracia que se acerca a la cultura escolar de los centros, a su mundo cotidiano y sus circunstancias específicas, de modo que construye las interpretaciones desde allí. Al relacionar la democracia con los propios sentidos y significados creados por la comunidad escolar, la democracia se convierte en un asunto de responsabilidad y creación propias, y no depende de seguir instrucciones ajenas a la comunidad educativa. De esta manera complementa las visiones dominantes sobre democracia y educación desde una base también política pero una mejor adaptación a las circunstancias escolares.

En términos de la práctica educativa, ayudaría a conocer pautas para profundizar la democracia en las escuelas. Este enfoque tendría la ventaja de concebir la democracia como una construcción cotidiana de la comunidad escolar, de manera que plantearía el trabajo a partir de las condiciones concretas de cada centro, de sus diferencias y peculiaridades. Situándose en los valores, hábitos y patrones de relación genuinos de cada centro, conoceríamos e interpretaríamos el cuestionamiento a los modelos heredados y la construcción de una educación a la medida de la comunidad educativa. De esta manera, podría ofrecerse una visión de la democracia en la educación y, específicamente, en la escuela, que parta de las circunstancias propias y específicas de cada comunidad escolar, pero que a la vez ofrezca pautas concretas de ayuda para otros centros.

Sobre estas consideraciones planteamos el objetivo general de la investigación. Se trata de *comprender el proceso de construcción y la vivencia de una cultura democrática en*

centros escolares que trabajan para la justicia social. El hecho de que las escuelas definan un fin, un «bien común» acordado de manera colectiva, nos garantiza que sean comunidades que debaten sobre el sentido de la educación y los objetivos por los cuales trabajan, de manera que conocer sus culturas nos acercará a escuelas que trabajan por la democracia desde concepciones cercanas a la de Castoriadis.

A fin de conseguir este objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos: i) Comprender las significaciones políticas que fundan los comportamientos cotidianos en los centros; ii) Interpretar los principios y valores que ordenan la convivencia en los centros, especialmente en relación con el cuestionamiento y la transformación educativa, y iii) Describir los factores y comportamientos que favorecen la formación política (democrática) del estudiantado.

Para alcanzar los objetivos de la investigación realizamos un estudio etnográfico en dos centros públicos de educación infantil y primaria ubicados en el distrito de Puente de Vallecas, en la ciudad de Madrid, que declaran formalmente trabajar por un fin educativo definido por la propia comunidad escolar y que mantienen relaciones de colaboración institucionalizada con otras escuelas o entidades públicas.

El informe de tesis que aquí presentamos se estructura en siete capítulos. Los tres primeros ayudan a definir el tema de investigación en términos teóricos: delimitar nuestro campo de estudio, reconocer bibliografía actualizada sobre el tema y centrar el marco teórico para el abordaje. El desarrollo de estos capítulos, además de respetar un orden cronológico, centran el tema desde el marco general de la tesis al enfoque concreto de análisis, de modo que parte desde una reflexión filosófica abstracta sobre el problema de la justicia social hasta el tema concreto de la democracia en las escuelas. Los capítulos siguientes presentan los objetivos de investigación y las elecciones metodológicas, los resultados y, por último, la discusión y conclusiones. Más concretamente:

En el primer capítulo de esta tesis presentamos distintas perspectivas sobre la justicia social. La justicia social es el marco general en el que se desarrolla la tesis, la cosmovisión que da su razón y enlaza esta investigación con otras tantas que se están llevando adelante en el grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social”. El capítulo se divide en dos secciones. La primera desarrolla una introducción teórica sobre el problema de la justicia, distinción analítica que ayuda a comprender las distintas respuestas que se dan al tema. Presenta, además, algunas de las principales definiciones de justicia que dieron los antiguos y los modernos. La segunda sección del capítulo se estructura a partir del debate planteado en el siglo XX, que inició con la propuesta de Rawls, y continúa hasta la actualidad con respuestas desde distintas concepciones ideológicas, entre las que destacamos el liberalismo igualitario y la teoría crítica. Cerramos el capítulo con una introducción acerca de la importancia (y la dificultad) de relacionar

justicia social y democracia, tras lo cual presenta la teoría democrática de la justicia social propuesta por Nancy Fraser. Con ello se define el problema marco de la investigación y los principios por los que se guía.

En el siguiente capítulo nos adentramos en la relación entre democracia y educación a través de un problema que desveló desde siempre a filosofía política: la relación entre la educación de las personas y su régimen de gobierno. En la primera sección presentamos algunas respuestas clásicas al problema: la *paideia* democrática en la antigua Grecia, la educación del ciudadano en la modernidad y la educación democrática y su relación con una forma de vida tal como la planteó Dewey. Dewey representa un parteaguas para la investigación en general y para nuestra tesis en particular, pues a partir de su trabajo se reconoce el inicio de la investigación educativa y su enfoque, además, concibe a la democracia como una cuestión cotidiana que se aprende en la convivencia. La presentación de su teoría, por lo tanto, nos introduce en la segunda sección del capítulo que presenta una revisión contemporánea de la literatura a partir de tres teorías de la democracia y las propuestas a las que han dado lugar en la investigación educativa: se trata de la democracia deliberativa y la educación dialógica; el pluralismo agonista y la educación de los adversarios políticos, y la democracia como emancipación y la educación del ciudadano ignorante.

En el tercero desarrollamos el marco teórico de la investigación en términos estrictos. La primera sección del capítulo presenta los aspectos principales de la teoría de Castoriadis que llevan a comprender la democracia como un cuestionamiento del orden social establecido y la creación colectiva de alternativas para su transformación. Su teoría nos permite concebir la democracia como una cuestión cultural, atendiendo a las significaciones imaginarias sociales y a su institucionalización. En la segunda sección del capítulo presentamos las implicancias de esta concepción para la educación en general y para la escuela en particular y presenta los principales trabajos realizados desde la teoría de Castoriadis. La educación y la escuela se definen como instituciones, esto es, encarnación de sentidos y valores creados por la sociedad que buscan su continuidad y reproducción a partir de la socialización de los individuos. Pero presentamos también la importancia clave de la educación para una democracia y trabajos que ayudan a comprender la escuela como comunidad creativa capaz de cuestionar las significaciones heredadas y transformarlas de manera autónoma. Igualmente desarrollamos un recuento de los trabajos realizados en torno al cuestionamiento de las significaciones heredadas en educación, la posibilidad desde dentro del sistema educativo formal de «autogestionar» la educación y la tarea de las escuelas de educar subjetividades políticas.

La presentación formal de los objetivos y elecciones metodológicas de esta investigación es el tema del capítulo 4. Dentro de estas elecciones se detalla el enfoque etnográfico como método de aproximación a los objetivos; las categorías de análisis definidas a priori; los casos participantes, específicamente las condiciones de elección y las características

generales de los centros estudiados; las técnicas de obtención de información utilizadas, la descripción y condiciones del trabajo de campo y, por último, el abordaje analítico en lo que respecta a su enfoque, técnicas y herramientas utilizadas.

Hemos dividido los resultados de la investigación en dos capítulos, el 5 y el 6. En el quinto recogemos los informes etnográficos de los centros estudiados, cada uno en un apartado. A través de una distribución ligeramente desigual entre ambos hemos intentado adaptarse mejor a las características de cada centro, pero en su esencia los temas se repiten: se analizan las relaciones dentro de la comunidad educativa y la comunidad docente en particular, las características de los liderazgos de centro en lo que refiere al tipo de relaciones que entabla con la comunidad, y a las relaciones de autoridad planteadas desde los equipos directivos y en el vínculo docentes/estudiantes. Se desarrollan también los principios educativos del centro y su concepción del conocimiento, especialmente a partir de analizar metodologías de trabajo, elecciones curriculares, evaluaciones, etc. Atendemos también a la distribución de los espacios y sus implicancias respecto a las relaciones entre docentes/estudiantes y entre niños y niñas. Finalmente, en los informes analizamos las relaciones de los centros con su entorno, tanto la importancia que se les da y la influencia que tienen en la cotidianeidad del centro como los distintos motivos por los cuales se considera importante. Todos estos aspectos hemos intentado desarrollarlos desde la óptica de los principios, valores y significaciones que encarnan.

En el capítulo 6 realizamos una lectura conjunta de ambos informes etnográficos apuntando nuevos significados a los mismos a la luz de los objetivos formulados. El capítulo se divide en dos secciones diferentes. La primera se ocupa de las significaciones de comunidad y de poder tal como se conciben y se materializan en ambos centros: la importancia que dan ambos centros al hecho de construir comunidad y fomentar el sentido de pertenencia; las características comunes entre los liderazgos escolares, y las formas de plantear las relaciones de autoridad. La segunda sección se ocupa de lo que implican estas significaciones en términos de cuestionamiento a la educación heredada, focalizando la atención especialmente en la concepción del conocimiento y su relación entre docente/estudiantes, al aprendizaje de la comunidad y de lo público y la construcción de autoridad desde la afirmación de la igualdad esencial entre todas las personas. Se analizan también las costumbres y hábitos principales mediante los cuales se fomenta la educación democrática de niños y niñas.

Por fin, con el capítulo 7 cerramos la investigación y la tesis presentando una discusión de los resultados, las conclusiones del trabajo, algunas aportaciones, una autocrítica y futuras investigaciones que se derivan de este trabajo. La discusión entabla un diálogo con los trabajos teóricos y las investigaciones desarrolladas a lo largo de la revisión de la literatura. En primer lugar, discutimos las implicaciones del trabajo de cara a las concepciones deliberativa, agonista y episódica de la democracia en educación. En

segundo lugar, presentamos los resultados en su contribución a la literatura existente sobre democracia y educación desde la concepción de autonomía. En la segunda sección del capítulo sintetizamos las conclusiones de investigación transmitiendo la comprensión de la cultura escolar de los centros desde el punto de vista de la democracia. Por un lado, se desarrollan los hábitos y costumbres cotidianas en lo que respecta a relacionar comunidad y construcción de poder colectivo en lo que implica reimaginar la educación y plantear alternativas a las concepciones individualistas y privatizadas de lo escolar. Por otro lado, se sintetizan las características culturales de ambos centros en lo que respecta a la educación democrática: la socialización en los valores de la libertad, la igualdad y la comunidad y el aprendizaje del autogobierno a partir de entrenar el cuestionamiento reflexivo, la imaginación, la responsabilidad y la autolimitación. El capítulo también señala algunas aportaciones tanto para la investigación como para la práctica educativa que pueden derivarse de este trabajo, las principales fortalezas y limitaciones de la investigación, y algunas ideas sobre futuras investigaciones. Con unas palabras a modo de cierre finaliza el capítulo y la tesis.

Tal y como señala la normativa para los Doctorados Internacionales, este capítulo se presenta también en su traducción al inglés.

Capítulo 1.

Justicia social

La reflexión sobre la justicia es el punto inaugural de la filosofía. Es lógico si se considera que la justicia es una cosa más preciosa que el oro (Platón, 380 a.C./1986) y la única virtud de una persona que es considerada como el bien de alguna otra (Aristóteles, 350 a.C./2003). El tema estuvo en un segundo plano por algún tiempo, pero en el siglo XX la obra de John Rawls reabrió el debate. Partidarios del liberalismo igualitario y de la teoría crítica presentaron sus consideraciones y sus alternativas a la teoría de Rawls (1979, 2002, 2012), siempre con dificultades para acordar cuáles son los mejores criterios para definir la justicia social. El pensamiento de Nancy Fraser (1997, 2006, 2008) es un esfuerzo por conciliar las perspectivas de ambas tradiciones y relacionar el concepto de justicia social con el de democracia hasta tal punto que no pueda definirse uno sin apelar al otro también. Su concepción de justicia social da sentido último a nuestra investigación.

1.1. La primera pregunta de la filosofía

La justicia es una de las grandes ambiciones que inspira a la humanidad, pero ¿de qué hablamos estrictamente cuando nos referimos a ella? ¿y cuál es el punto que hace tan polémico el asunto? Algunas consideraciones iniciales sobre el problema de la justicia nos servirán para enmarcar el contenido del capítulo. Son, a la vez, guía y referencia para

considerar las teorías de la justicia, pues abordan cuestiones siempre presentes en la reflexión.

Además de las consideraciones generales, este apartado nos recuerda las primeras (y principales) respuestas que se dieron al problema de la justicia. Las reflexiones de Platón y de Aristóteles, escritas hace ya veintitrés siglos, nos siguen interpelando acerca del sentido y la importancia de la justicia como bien de la comunidad. Por su parte, los filósofos contractualistas y los utilitaristas nos hablan de la justicia como principio de legitimidad sobre el que ha de fundarse todo gobierno. Sus teorías desarrollan alternativas para concebir la justicia que resuelven algunos de los problemas antiguos pero que generan nuevos conflictos a su vez.

1.1.1. Comentarios iniciales

Hombres y mujeres han luchado por lograr una mayor justicia desde el principio de los tiempos. La filosofía se hizo eco de este anhelo y se inauguró preguntando: ¿qué es la justicia?, ¿cómo alcanzarla? Las preguntas y el trasfondo de la cuestión son interminablemente el mismo. Algunos comentarios iniciales, por lo tanto, ayudan a introducir el problema antes de mencionar brevemente las principales respuestas históricas que se dieron y el estado actual del debate sobre la justicia social.

Existen dos significados clásicos de justicia que se remontan hasta el pensamiento de Aristóteles: uno identifica justicia con «legalidad» y otro, que ha ocupado mayor atención de la filosofía, identifica justicia con «igualdad». En este último caso nos centramos. Al respecto, se dice que es justa una acción, un hombre, una ley que instituye o respeta una vez instituida una relación de igualdad (Bobbio, 1993). De manera que los términos de relación y de igualdad son constitutivos del concepto de justicia: Por un lado, el valor de la igualdad está dado por su relación con la justicia, pues la igualdad en sí no es un valor. La asociación es tal que «el concepto e incluso el valor de la igualdad no se distinguen del concepto y del valor de la justicia en la mayor parte de sus acepciones» (Bobbio, 1993, p. 56). Pero, por otro lado, la igualdad justa no se determina por sí misma, no es una cualidad particular del ente, sino que requiere siempre la referencia (aunque sea implícita) a una relación. Por ello la esfera de aplicación de la justicia, o bien de la igualdad social y políticamente relevante, son las relaciones sociales.

La esfera de aplicación de la justicia genera otro recorte del área que nos interesa. En su carácter relacional, las representaciones sobre la justicia tienen siempre una visión global que se vincula a un equilibrio de las partes respecto al conjunto. En esta visión holística, común en todas las definiciones que nos ocuparán, existe un punto de referencia a la armonía o a la concordia entre las partes que lo configuran. En efecto, «desde las más antiguas representaciones de la justicia, ésta siempre ha sido plasmada como la virtud o el principio que preside el ordenamiento en un todo armónico o equilibrado» (Bobbio,

1993, p. 57). De manera que las discusiones sobre la justicia que nos interesan son aquellas que tienden a ver en la sociedad una totalidad de la cual es necesario considerar qué tipo de relaciones existe o deben instituirse entre las distintas partes que constituyen el todo. Es decir, qué relaciones y que principio de ordenamiento debe regir la sociedad a fin de que pueda considerarse igualitaria. En tanto hace relación al conjunto, la justicia es el bien social por excelencia (Bobbio, 1993).

En su relación entre el todo y las partes, el concepto de justicia refiere a dar a las personas lo que les corresponde y no darles lo que no les corresponde. Esto diferencia nuestro concepto de otros como caridad, pues lo que corresponde a las personas no es una cortesía hacia ellas, sino que es lo que tienen derecho a exigir. Por ello la justicia realmente efectiva es la que se vincula con el deber, con lo que tenemos que hacer individual y colectivamente a través de nuestras instituciones políticas y sociales por y para los demás (Swift, 2016). Por ello mantiene una relación estrecha con el derecho positivo, aunque la ley diste de ser exhaustiva respecto al concepto de justicia.

El acuerdo sobre estos aspectos generales de la justicia es prácticamente universal, por ello se dice que la idea abstracta de justicia no es difícil de definir. Lo realmente problemático es definir las concepciones o criterios a seguir, es decir, establecer una interpretación del concepto según principios concretos. Este aspecto es lo que hace de la justicia una discusión nunca acabada. Toda definición concreta de la justicia propone una escala de valores específica, define qué valores han de ordenar las relaciones de igualdad y es, por lo tanto, sustantiva. Todas las definiciones concretas proponen criterios sustantivos que permiten valorar y transformar las instituciones y la sociedad, estableciendo cómo «debería ser» la sociedad (Squella, 2010). He allí la polémica del asunto.

De modo que la búsqueda de la justicia ha escrito tantos episodios en la historia debido a su referencia a criterios que la definan. En su definición sustantiva, todo criterio de justicia específica igualdad de qué, entre quiénes y bajo qué principios. Por un lado, toda definición concreta de la justicia debe responder a *qué* aspectos y entre *quiénes* se requiere una relación de igualdad. Las luchas por la igualdad no demandan que todas las personas sean consideradas de la misma manera ni que reciban idéntico trato en todos los aspectos. Debe estar claro qué aspectos, dimensiones o áreas son consideradas como asunto de justicia y, a su vez, quiénes son las personas sujetas a consideración y con derecho a reclamar el restablecimiento del orden de igualdad cuando se viese turbado. De esta manera, la igualdad se considera un bien o un fin a perseguir por la sociedad en tanto se especifica de qué y entre quienes.

Por otro lado, toda definición concreta de justicia debe explicitar también cuál es el principio mediante el cual se considera una relación de igualdad. Los principios de justicia permiten establecer situación por situación cuándo dos cosas o dos personas deben ser

iguales en determinado aspecto con el objeto de que la igualdad entre ellas pueda considerarse justa. Por lo tanto, los criterios de justicia establecen referencia y sentido a las demandas de igualdad, determinando qué desigualdades son legítimas y cuáles ilegítimas. «No hay teoría de la justicia que no analice y discuta algunos de los más comunes criterios de justicia, que por lo común se presentan como especificaciones de la máxima general y vacía: “a cada uno lo suyo”» (Bobbio, 1993, p. 63). Variantes de los constructos que dictan a cada uno según su mérito, según su capacidad, según su talento, según su esfuerzo, según el trabajo, según el resultado, según la necesidad... Pero en el terreno de las generalidades hay poca disputa y también poca resolución. Para que sea operativo, todo criterio de justicia debe definirse en una escala de valores, y aquí nos topamos de nuevo con la discusión sustantiva de los principios de justicia.

Entonces, antes de mencionar brevemente las principales respuestas que se han dado a la cuestión, es preciso tener en claro que las reflexiones en torno a la justicia, el ideal de la igualdad de las partes y la armonía del todo, exigen responder a determinadas cuestiones como igualdad de qué, entre quiénes y según qué criterio. La reflexión y las luchas históricas por la justicia han disentido sobre la respuesta que debe darse a estas preguntas.

1.1.2. La virtud de la antigüedad

Para occidente, la antigua Grecia siempre es un referente donde buscar indicios que nos expliquen cómo llegamos donde estamos ahora. En el tema de la justicia también, pues fue uno de los grandes tópicos inspiradores de la mitología griega. Los cantos de Homero y de Hesíodo entonaban el anhelo de una justicia plena, que no fuese incierta o asimétrica (Tierno, 2011). El tema también fue uno de los favoritos de los sofistas. Estos maestros de la retórica distinguieron entre hechos naturales y convencionales y, según la postura de cada cual, colocaron a la justicia en una u otra categoría. Entendían la ley como convención, es decir, como artificio humano, de modo que cuando estimaban que la justicia era un acuerdo, negaban que pudiese encontrarse un criterio de acción correcta independiente de la ley de la comunidad.

De las obras que conocemos de Platón, *República* (Platón, 380 a.C./1986) es la más importante. La justicia es, según sostiene en este tratado, la virtud sobre la que se basan todas las demás virtudes pues responde a la idea del bien, que es la armonía del mundo. La justicia, por lo tanto, ha de ser el fundamento de la polis. A lo largo de este tratado, Platón relata los diálogos de Sócrates con algunos discípulos y otros personajes de la ciudad acerca de los modos que tiene cada uno de entender la justicia. No conforme con ninguna de las definiciones, Sócrates propone el recurso de imaginar la organización de una ciudad-estado ideal a fin de dilucidar el concepto de justicia mediante el cual se regiría. A través de Sócrates, Platón sostiene que la ciudad-estado ideal debería estar

dividida jerárquicamente en tres clases: en la parte inferior, la clase de los trabajadores manuales; en la posición intermedia, la clase de los guerreros y en la cúspide, la clase de los dirigentes o guardianes-filósofos, puesto que debían estar educados en la filosofía (Platón, 380 a.C./1986). A partir de esta división categórica, Platón sostiene que la justicia consiste en que cada uno haga lo que le es propio, allí radica la perfección de la ciudad.

La visión holística que caracteriza las concepciones de justicia estaba tan presente en las concepciones antiguas que llevaba a priorizar la armonía del todo por sobre el bienestar de las partes. Platón, por lo tanto, justificaba las diferencias jerárquicas y autorizaba a los guardianes-filósofos a mentir a las clases inferiores a fin de que aceptasen su posición subordinada. En efecto, Platón hace un paralelismo entre las partes y el todo de una persona humana con las partes y el todo de una comunidad. “postula el paralelismo identitario entre el hombre y la ciudad, el grupo de virtudes, del que la justicia es su ordenación y articulación racional primera, debe aplicarse a las partes de la ciudad y a las partes del alma, esto es, a la constitución y organización de cada uno (Tierno, 2011). Su prioridad era mantener el equilibrio del todo, independientemente de la posición que las partes tuviesen que adoptar a tal fin. La virtud más alta era hacer lo que correspondía a cada posición, puesto que ello contribuía a mantener la armonía en la ciudad-estado.

La justicia también fue un tema central de reflexión para Aristóteles y su pensamiento tuvo gran influencia en el posterior desarrollo de las teorías de justicia. Trató el tema en sus obras *Política* (Aristóteles, 350 a.C./1994) y, especialmente, *Ética Nicomaquéa* (Aristóteles, 350 a.C./2003). Allí sostuvo, como lo había hecho Platón, que la justicia es la virtud primera. Aristóteles concibe la justicia como igualdad proporcional, es decir, como dar a cada uno lo que es suyo o lo que le corresponde. En su opinión, la justicia general es suma de todas las virtudes y es la más completa, puesto que quien la posee aplica su virtud con relación a los demás y no sólo a sí mismo. Dado el interés que suscitó el tema en Aristóteles, su mención es recurrente y también lo son sus clasificaciones. Por un lado, se hizo eco de la diferenciación de los sofistas y sostuvo que la justicia política se divide en natural y en legal. La justicia natural es la que tiene en todas partes la misma fuerza y no depende de la estimación humana, mientras que la legal se establece en forma de leyes y, dado su carácter convencional, es mutable en cada lugar (Tierno, 2011).

Aristóteles también distingue entre la justicia como virtud genérica, correspondiente a la sociedad como un todo, y las variedades de la justicia que se aplican a las distintas relaciones de los miembros y la polis (Aristóteles, 350 a.C./2003). Estas variedades son la justicia distributiva, la justicia conmutativa y la justicia correctiva. La justicia distributiva refiere a la relación entre los gobernantes y los súbditos y se aplica al reparto de honores, riquezas y otros servicios y bienes sociales; como virtud, se refiere a la búsqueda de un equilibrio entre los diferentes individuos de igual rango, es decir, a un reparto proporcional al mérito. Es el tipo de justicia que nos interesa aquí especialmente, pues en su relación entre el todo y las partes, ordena dar a cada ciudadano lo que le corresponde

y lo que le corresponde ha de estar en proporción con su contribución a la sociedad, sus necesidades y sus méritos personales. Por otro lado, la justicia conmutativa apela al intercambio de bienes entre los miembros (tiene lugar en las relaciones entre las partes) y se rige por la igualdad de valor, mientras que la justicia correctiva refiere al equilibrio o proporción entre el delito y su correspondiente castigo.

Durante la Edad Media la justicia siguió teniendo un marco normativo encargado de definir a priori su sentido y aplicación. Aunque se dio sobre bases teológicas, también se reflexionó sobre la justicia como virtud y se la relacionó con la búsqueda de la felicidad individual y colectiva. Tomás de Aquino unió la tradición aristotélica con el pensamiento cristiano y ligó la justicia a la ley natural. En su *Suma Teológica* (Aquino, 1485/2002) definió la justicia como el hábito por el cual el hombre le da a cada uno lo que es propio mediante una voluntad constante y perpetua. Aquino sostenía que los ciudadanos tienen derechos naturales que le son otorgados por Dios y por ello creía que el respeto por esos derechos, el respeto a esa ley natural es algo consustancial a la justicia.

1.1.3. El fundamento de legitimidad de los modernos

La modernidad trajo consigo un cambio de mentalidad. Superada la Edad Media, los asuntos comunes dejaron de concebirse desde parámetros naturales o divinos y se centraron en el hombre como única fuente de legitimación. Este pasaje del teocentrismo al antropocentrismo quitó la justicia de las manos de Dios y la vinculó con la cuestión orden social establecido.

Más que como virtud, la justicia adquirió importancia como fuente de justificación, pasando a ser un asunto prioritario para la filosofía práctica. Como a partir de entonces se descubría que el orden social, político y económico no era algo natural ni preestablecido, era menester fundamentar por qué asumía tal forma y no otra. La justicia, por lo tanto, pasó a ser el primer argumento. Durante la primera modernidad, los esfuerzos principales de la filosofía política estuvieron orientados a la tarea básica de idear y fundamentar un orden que pueda legitimarse según los nuevos parámetros, demostrando la justicia de sus normas e instituciones. La justicia ya no sería ahora lo que se ajusta a la naturaleza o a la voluntad divina, sino aquello decidido por los hombres.

Las teorías contractualistas son características de este cambio de época pues definen la justicia como resultado de un pacto, un acuerdo voluntario y libre entre los hombres. Fueron Thomas Hobbes y John Locke quienes primero plantearon este recurso de pensamiento y justificación en sus obras *El Leviatán* (Hobbes, 1651/2003) y *Ensayo sobre el gobierno civil* (Locke, 1689/2003). Como harían otros autores después, Hobbes y Locke plantearon la situación hipotética de personas viviendo en «estado de naturaleza». En este estado los individuos son libres e iguales entre sí y no está definido lo justo ni lo injusto, pues no existe ley ni autoridad que imponga una definición ni garantice un

resarcimiento. Ambos autores dedujeron que los hombres se ven impelidos a salir del «estado de naturaleza» pues allí peligran la vida y la propiedad. Realizan entonces un pacto o contrato por el que se establecen las condiciones de la convivencia común y, con ellas, los criterios de justicia. De esta manera se constituye la sociedad y las personas ceden parte de su autonomía a un poder soberano con el objeto de asegurar ciertos derechos de los miembros, entre los que destacan la vida, la libertad y la propiedad.

La justicia para estos autores es igualdad formal, es decir que la ley es la misma para todos los ciudadanos. Pero, lo justo se define exclusivamente por aquello que establece la ley. No existe fuerza imparcial que garantice los derechos naturales, sino que todo poder sólo surge de las leyes que derivan del contrato. De esta manera, la justicia es una ley establecida, aceptada, conocida y firme, que sirve de común consenso de norma de lo justo y de lo injusto (Locke, 1689/2003). Dado que la definición depende de la letra de la ley, el tema fue tratado de manera secundaria por los contractualistas. Lo que realmente interesaba a su pensamiento eran las condiciones mediante las cuales la ley podía considerarse legítima. Se trata, por lo tanto, de una concepción formalista y convencional de la justicia. Antes del pacto social no hay justicia ni injusticia; una vez pactada la ley, los actos justos serán aquellos que se ajusten a ella y la sanción de la injusticia será asimismo definida y garantizada por el derecho (Aranda Fraga, 2005; Fernández Peychaux, 2010).

Hacia el siglo XIX, los utilitaristas plantearon una visión diferente que durante más de un siglo tuvo enorme influencia en la forma de concebir la justicia. Para esta concepción, la justicia tiene su origen y fundamento en la utilidad pública. John Stuart Mill, con gran influencia de Jeremy Bentham y James Mill, desarrolló esta visión a través del principio de la mayor felicidad. En su libro *El utilitarismo*, Mill (1863/1999) sostiene que la búsqueda de la felicidad general está por encima de todo y todo aquello que la promueva es aprobado por el principio utilitario. En oposición a los contractualistas, John Stuart Mill defiende que la justicia entendida como ley no siempre va a ser «justa», pues existen normas que responden a criterios diferentes del bien común. El tema adquiere otra perspectiva si se asocia la justicia con la cuestión de la utilidad, pues entonces un acto será juzgado por sus consecuencias y no por sí mismo. El criterio de valoración será establecido en términos de utilidad y bienestar. En efecto, el principio utilitarista de fomentar la mayor felicidad o satisfacción para el mayor número de personas también sirve para definir el criterio de la justicia, por ello la justicia se reduce finalmente a la utilidad desde esta perspectiva.

El utilitarismo, por lo tanto, defiende como principio de justicia la maximización de la utilidad del colectivo. De esta manera, la mayor justicia en la asignación de los medios (derechos, oportunidades, privilegios, riquezas, etc.) será aquella que produzca el máximo de satisfacción y una sociedad estará justamente ordenada cuando sus instituciones estén dispuestas de tal modo que obtengan el mayor equilibrio neto de satisfacción distribuido entre todos sus miembros. El utilitarismo privilegia la pretensión de la mayoría

independientemente del contenido de la demanda, de manera que sus propuestas se elaboran tomando en cuenta la suma de las preferencias de cada uno de los posibles afectados, independientemente del contenido específico que puedan tener estos reclamos. El utilitarismo es estrictamente igualitario, pues los reclamos conllevan igual consideración independientemente del estatus de quienes los mantengan. Lo que realmente define su carácter, es el número mayoritario de quienes empujarán un reclamo, pues se trata de reconocer cuál es la preferencia que consigue acaparar el mayor respaldo social. Estos principios tienen un correlato problemático que, si bien estuvo silenciado durante el predominio de esta perspectiva, despertará las principales críticas más adelante: para el utilitarismo, cualquier sacrificio que haya de afrontar una minoría estará justificado si ello conlleva un mayor beneficio social (Garella, 2013).

Aunque las perspectivas formalistas y utilitaristas de la justicia siguieron siendo dominantes durante mucho tiempo, las consecuencias desastrosas del proceso de industrialización incitaron la movilización de sectores populares que reclamaron algo que Rousseau y Marx habían dicho antes: la justicia no puede definirse sólo en términos de igualdad formal, sino que requiere también determinadas condiciones de igualdad material que la garanticen. En este contexto de reivindicación y lucha social, Luigi Taparelli d'Azeglio, sacerdote jesuita italiano, utilizó por primera vez el término «justicia social» a mediados del siglo XIX (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Durante las últimas fases de la primera revolución industrial la nueva expresión se generalizó de la mano de los conflictos obreros, de manera que surgió con un talante económico y enseguida se asoció a la aspiración de corregir los defectos provocados por el sistema capitalista. Por ese entonces, también algunos filósofos comenzaron a considerar las instituciones sociales y económicas claves de la sociedad en relación con el modo en que distribuían los beneficios y las cargas. De modo que la idea de justicia social fue controversial desde los inicios, pues el término sitúa a la justicia en el campo específico de la sociedad. Ya no se trata de relaciones individuales entre sí o con la ley, sino de cómo debe organizarse una sociedad a fin de que se la pueda considerar justa (Swift, 2016).

1.2. Justicia social en el siglo XX

Desde que los utilitaristas desarrollaran su concepción de la justicia el problema desapareció del centro de los debates filosóficos debido a dos razones fundamentales (Aguilar, 2003). Por un lado, la enorme influencia de la obra de Marx en las ciencias sociales, quien consideraba que los problemas de justicia distributiva desaparecerían en la sociedad comunista, y por otro, debido al esfuerzo de la ciencia social académica para librarse de elementos normativos. De modo que el utilitarismo ocupó el centro de la filosofía moral y política casi en solitario durante un siglo, pero a principios de la década de 1970 John Rawls publicó un libro que volvería a poner el tema en el centro del debate social (Rawls, 1979).

1.2.1. Justicia como equidad

John Rawls (1921-2002) fue el filósofo estadounidense que tuvo mayor repercusión en el debate sobre la justicia en el siglo XX. La publicación en el año 1971 de su libro *Una teoría de la justicia* (Rawls, 1979) transformó y revivió un tema que había estado por mucho tiempo aletargado. Su repercusión fue enorme: intelectuales de distintas tradiciones volvieron a hacer de la justicia un tema vivo que interpelaba y cuestionaba el mundo contemporáneo. De manera que mucho de lo escrito desde entonces tiene relación con su obra y podemos adjudicarle a este filósofo el honorífico mérito de haber despertado la discusión sistemática y sustantiva acerca de cómo deberían ser las sociedades en las que vivimos (Swift, 2016).

Rawls estaba preocupado por elaborar una teoría de la justicia que permitiese, a partir de principios equitativos, ordenar nuestras sociedades de tal manera que garanticen la equidad entre todos sus miembros. Por ello se conoce la concepción como «justicia como equidad», nombre sacado directamente de su segunda transcendental obra *Justicia como equidad: materiales para una teoría de la justicia* (Rawls, 2002).

El objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad o, más exactamente, el modo en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por instituciones más importantes entiendo la constitución política y las principales disposiciones económicas y sociales. (Rawls, 2002, p. 20)

La teoría debía funcionar como alternativa a las tradiciones que prevalecían desde el siglo XIX y mantenían en silencio el debate contemporáneo. En este sentido, discutí especialmente con el utilitarismo, pues era entonces la doctrina hegemónica y Rawls estaba en desacuerdo con su principio fundamental, pues no creía legítimo aceptar el sacrificio de algunos miembros de la sociedad aun cuando esto redunde en mayores beneficios generales. Criticaba la tendencia utilitarista a ver la sociedad como una unidad única en la que es dable procurar un mal a una de las partes si ello redundaba en un bien mayor para el todo. Rawls alegaba que esta postura desconoce la independencia y la separabilidad entre las personas y, en nombre del beneficio mayoritario, ignora que cada individuo debe ser respetado como un ser autónomo (Rawls, 1997). Su teoría, por lo tanto, sugiere y fundamenta principios básicos de justicia mediante los cuales ordenar las sociedades.

Pero ¿cómo averiguar qué principios de justicia son adecuados a fin de ordenar las sociedades de manera equitativa? Rawls sostuvo que la mejor manera de averiguarlo es sabiendo cuáles elegirían personas que no saben cómo serán afectadas por dichos principios. Detrás del planteamiento de Rawls se encuentra el supuesto de que, si las personas conociesen su situación particular, probablemente tendrían interés en escoger

una forma de organización que los beneficiase. En otras palabras, «si no sé qué porción de la torta me va a tocar, es más probable que la corte de manera más equitativa que si lo supiera» (Swift, 2016, p. 46). Esto lo hizo a partir de un experimento mental que imitó de los filósofos contractualistas. Se preguntó qué pasaría si personas que no tienen ningún conocimiento de sus circunstancias particulares se reunieran para decidir cómo quieren organizar su sociedad. De manera que Rawls imagina qué principios distributivos podríamos respaldar con razón si no supiéramos quiénes somos, y por lo tanto si pensáramos en nosotros y en nuestros conciudadanos como iguales. Para Rawls el resultado de este acuerdo hipotético es lo que define la justicia como equidad.

Para construir esta situación contractual utilizó dos recursos imaginarios: la posición original y el velo de la ignorancia. La posición original es un mecanismo de representación, un experimento mental (Swift, 2016). Plantea la situación hipotética en la cual se reúnen los miembros de una sociedad para establecer los principios mediante los cuales ordenarán la estructura social básica. En esta situación las personas se saben libres e iguales y se comportan de manera racional, de modo que buscarán pautar una serie de principios de ordenamiento que garanticen la equidad entre todos. De esta manera, a través de la posición original Rawls recrea una situación en la cual se reúne personas que convivirán juntas para acordar cuáles son los términos equitativos de la cooperación social (Rawls, 1997).

La segunda característica de la situación contractual se define como el velo de la ignorancia (Rawls, 1997) y refiere aquello que las partes pactantes desconocen, aunque Rawls también destaca aquí aquellas cosas que sí conocen. En primer lugar, las partes ignoran sus talentos y su posición social. Es decir, desconocen cuáles son sus dones naturales (atributos y capacidades personales) y cuál es su posición en la sociedad (su riqueza y sus relaciones). En segundo lugar, ignoran su concepción del bien; desconocen en qué creen, no saben qué valores profesan, qué les resulta valioso, cuál es su inclinación religiosa o moral, etc. Pero las partes del acuerdo sí saben (y valoran) que tienen capacidad para formular, revisar y perseguir una concepción del bien. De manera que se ocupan de que los principios de justicia que vayan a ser acordados les permitan proteger su propia concepción del bien (cualquiera sea) y les provea de las condiciones para ejercerla. Las partes también saben que, a fin de desarrollar su concepción del bien, necesitan ciertos bienes de usos múltiples que Rawls llama «bienes primarios». Se refiere, entre otros, a libertades, oportunidades, poderes, ingresos y riqueza, y autorrespeto.

El recurso al velo de la ignorancia Rawls recrea en la posición original una situación contractual de personas libres e iguales. A partir de la ignorancia sobre los talentos y el origen social de los miembros, las personas se conciben como iguales; mientras que, a través de la ignorancia de su concepción del bien, se conciben como libres (Swift, 2016). De esta manera, las partes tendrán interés en acordar unas condiciones de justicia equitativas que les permitan formular, revisar y perseguir su propia concepción del bien.

Por ello la teoría de Rawls se considera un compromiso con la igualdad, pues detrás de su propuesta subyace la idea de que «una teoría de la justicia no merece ser reconocida como tal si permite que las personas resulten beneficiadas o perjudicadas por circunstancias ajenas a su voluntad –esto es, por circunstancias ajenas a sus propias elecciones» (Gargarella, 2013, p. 40).

Rawls sostiene que, bajo las condiciones de esta situación contractual originaria, las personas acordarían dos principios de contenido muy similar a los que siguen:

Primero: Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás.

Segundo: Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformas de modo tal que a la vez que: *a)* se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, *b)* se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos. (Rawls, 1997, pp. 67-68)

El primer principio, se refiere a las igualdades, y tiene prioridad por sobre el segundo. El segundo principio. También conocido como principio de la diferencia, se refiere a las desigualdades tanto sociales como económicas y tiene dos partes a su vez: la igualdad equitativa de oportunidades (b) y la diferencia (a). Tomados en conjunto, estos principios significan que una sociedad ordenada de manera justa concederá a todos sus miembros primero y principalmente el mismo conjunto de libertades o derechos básicos (libertad de expresión, de culto, de asociación, de ocupación, etc.).

Garantizado el principio de la igualdad, entra en juego el principio de la diferencia. Esto es, las desigualdades sociales y económicas sólo estarán justificadas si todas las personas gozan de iguales oportunidades en el proceso por el cual se llega a conseguir estas diferencias. Además, aunque estos cargos y posiciones aventajadas estén abiertas a todos en condiciones equitativas, sólo se permitirán tales desigualdades si con el tiempo tienden a maximizar la posición de los miembros de la sociedad en peores condiciones económicas. Este último aspecto, «el más controvertido» de su teoría (Swift, 2016), se conoce como principio *maximin*. Es una deducción racional que realiza Rawls para defender que las personas en la posición original adoptarían una actitud proclive a maximizar los beneficios a obtener de la cooperación social minimizando, a su vez, el riesgo de las posiciones desventajosas. Una vez más, esto se debe a que el velo de la ignorancia no les permite saber si ellos mismos no acabarán en esa situación, por lo que la actitud más racional será acordar que las desigualdades deben contribuir a promover el máximo bienestar posible de los miembros menos favorecidos de la sociedad (Rawls, 1997).

1.2.2. Respuestas desde dos tradiciones diferentes

1.2.2.1. Consideraciones desde el liberalismo igualitarista

La tradición liberal de pensamiento (a la cual Rawls pertenece) parte del hecho que existen múltiples concepciones del bien, distintas maneras de concebir la vida buena, y que una sociedad libre es aquella que permita perseguir a los individuos sus propias concepciones del bien. Cualquier principio que obligue a vivir acorde a valores no compartidos es concebido como opresión. La tradición liberal también sostiene que hay normas de conducta universales y ciertos derechos básicos ante las cuales los individuos y los grupos deben atenerse a fin de garantizar las libertades mínimas. La sociedad, por lo tanto, debe garantizar el cumplimiento de estos derechos básicos de todos los individuos. Por lo tanto, el problema de la justicia para la tradición liberal es el de conseguir un equilibrio entre la garantía de unos derechos mínimos y la libertad compatible con una pluralidad de formas de vida diversa. El dilema, por lo tanto, es el siguiente: ¿cuánta diversidad tolerar de modo que no afecte los derechos individuales? (Fabre y Miller, 2003). El problema de la justicia desde la tradición liberal igualitaria es la distribución de bienes mínimos y derechos básicos de manera equitativa. De tal manera que todos los individuos sean igualmente libres de perseguir sus propias concepciones del bien. Liberalismo igualitarista. Enfoque distributivo de la justicia.

El planteamiento de la tradición liberal es, a la vez, individualista y universal. Por un lado, tanto las garantías básicas como las concepciones sobre la vida buena deriva de las personas individuales, de modo que no ponen el foco en las identidades culturales sino en un individualismo abstracto. Desde este criterio existe la posibilidad de considerar a los aspectos de justicia van más allá de toda diferencia cultural, de modo que lo que es justo en una situación, será justo en toda otra situación equivalente. De esta manera, los liberales sostienen que puede encontrarse un estándar de justicia adecuado que valga para todas las sociedades. Que es posible, en un mundo multicultural, sujetar todas las sociedades según un estándar común que sea lo suficiente alto para proteger las necesidades humanas básicas, pero no tan exigente como para que restrinja valores culturales particulares. Se trata de un estándar, en definitiva, aspira a superar las diferencias culturales y que pueda ser adoptado por los miembros de todas las sociedades independientemente de sus distintas tradiciones (Fabre y Miller, 2003).

Hemos visto ya la respuesta que Rawls da al problema liberal de la justicia. Sin embargo, su obra generó controversia dentro de la propia tradición del liberalismo, entre las cuales nos interesa resaltar las respuestas de Amartya Sen (1998, 2000) y de Martha Nussbaum (2012a, 2012b). La crítica fundamental que hicieron estos autores sostiene que, a través de la distribución equitativa de libertades básicas, Rawls provee una consideración rígida de la igualdad, que desconoce la diversidad humana y, específicamente, la capacidad de las personas de hacer uso de esas libertades. Según estos autores, particularmente a

través de la crítica de Sen, Rawls se habría concentrado demasiado en los *medios* para alcanzar la libertad, no en la extensión de la libertad misma (Fascioli, 2011).

Sen y Nussbaum sostienen que la distribución equitativa de libertades (ya se materialicen en bienes, derechos o recursos) no significa inmediatamente que las personas puedan hacer uso efectivo de esos beneficios. De modo que la igualdad de medios no siempre implica igualdad en la capacidad para conseguir diversas combinaciones o alternativas de funcionamientos (Sen, 1998). En otras palabras, la misma distribución de bienes y libertades no garantiza las mismas capacidades para ponerlos en uso y obtener provecho para el propio bienestar. Por ello estos autores se enfocan en la idea de capacidades humanas, es decir, la garantía equitativa de capacidades que permitan hacer uso de las libertades básicas.

Amartya Sen (1998, 2000) desarrolla su enfoque en el marco del debate sobre desarrollo humano. A diferencia de las perspectivas hegemónicas, Sen sostiene que es insuficiente calcular el desarrollo humano de los países en base a la renta económica nacional. Este enfoque, que por otra parte es el predominante, atiende a las prestaciones mínimas disponibles para la población, pero no a la capacidad que tienen las personas de servirse de ellas para su beneficio. Por ello puede afirmarse que la igualdad de medios no garantiza la igualdad de libertad, de manera que los enfoques sobre el desarrollo humano tienen que considerar lo que las personas pueden realmente hacer o ser con los medios que tienen a su disposición (tienen que considerar los *funcionamientos*). El conjunto de capacidades de una persona es el conjunto de vectores de funcionamiento –modos de ser y de hacer– que le son accesibles (Fabre y Miller, 2003). Es decir, refiere a las capacidades que tengan las personas para hacer uso de sus medios son las oportunidades efectivas que tienen para escoger y seguir una u otra clase de vida.

De esta manera, para Sen el desarrollo debe ser concebido como un proceso de expansión de las capacidades o libertades reales que la gente disfruta. Esto significa que la justicia se definirá en base a la distribución de capacidades y no a la distribución de bienes primarios. En otras palabras, la justicia para Sen es igualdad en la capacidad para conseguir diversas combinaciones alternativas de funcionamientos (Sen, 1998), porque solo estas libertades reflejan la posibilidad real que una persona tiene para llevar adelante la vida que valora. A pesar de que desarrolló su enfoque de manera profunda, Sen no provee ningún criterio de definición acerca de cuándo una sociedad puede considerarse justa en sus estándares mínimos. Por ello la aportación de Martha Nussbaum es de gran valor.

Martha Nussbaum adhiere al enfoque de las capacidades de Sen, pero su explicación es mucho menos abstracta, pues ella provee de una lista completa de las que considera capacidades centrales. En su impronta universalista, Nussbaum sostiene que es posible conocer cuáles son las necesidades y funciones básicas de las personas para llevar

adelante una buena vida humana, independientemente del tiempo y el lugar (Campbell, 2002). De esta manera, propone una concepción mínima pero universalista que funcione como base para una teoría de la justicia social a nivel global y contribuya a especificar la propuesta de Sen. Específicamente, se trata de un índice de capacidades humanas básicas que Nussbaum (2012b) considera centrales para todas las personas son:

- 1) Ser capaz de vivir hasta el fin de una vida humana completa, tanto como sea posible, no morir prematuramente, o antes de que esté tan reducida que no valga la pena vivirla.
- 2) Ser capaz de tener buena salud, estar adecuadamente nutrido, tener la protección necesaria, tener oportunidades para la satisfacción sexual.
- 3) Ser capaz de evitar el dolor innecesario y no beneficioso, y tener experiencias placenteras.
- 4) Ser capaz de usar los cinco sentidos, de imaginar, pensar y razonar.
- 5) Ser capaz de ligarse a cosas y otras personas, amar a aquellos que nos aman y cuidan, sufrir frente a su ausencia, sentir gratitud, amor.
- 6) Ser capaz de formar una concepción del bien y tener una reflexión crítica sobre la planificación de la propia vida.
- 7) Ser capaz de vivir para y con otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, involucrarse en interacciones familiares y sociales.
- 8) Ser capaz de vivir en relación con el resto del mundo natural.
- 9) Ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
- 10) Ser capaz de vivir la propia vida en el propio contexto.

Este índice de diez capacidades básicas tiene la gran fortaleza de su concreción y, en tanto índice normativo, permite medir (y exigir) este nivel de capacidades a los Estados. De esta manera sirve de guía en el diseño y evaluación de políticas globales de desarrollo y permite distinguir entre una autonomía potencial y su completa realización. Además, permite desarrollar las herramientas necesarias para fomentar su cumplimiento, entre las cuales la educación tiene un papel fundamental. Otorga una orientación concisa en la mejora de los soportes materiales y educacionales para su desarrollo de modo que las sociedades y las administraciones públicas tienen una guía concreta de las capacidades que deben asegurar si quieren avanzar en la justicia (Fascioli, 2011).

1.2.2.2. Consideraciones desde la teoría crítica

Pero el planteamiento básico del liberalismo respecto al problema de la justicia no es el único y, de hecho, pueden resquebrajarse los cimientos de las respuestas dadas por esta tradición si se duda –con todo derecho– de sus postulados básicos. En efecto, puede que el problema de la justicia no quede exhaustivamente planteado con una igual distribución de garantías (o, en su caso, capacidades) entre todos los individuos. Incluso puede dudarse de que la consideración de los individuos ajena a las particularidades de su

comunidad de origen y permita respuestas transculturales a su vez o que sea insuficiente considerarlos con independencia de las relaciones intersubjetivas que conforman su identidad. Por último, puede que el planteamiento individualista provoque dificultades para captar las relaciones de poder que forman parte de la estructura y de la dinámica social oscureciendo, de esta manera, buena parte de lo que puede considerarse asuntos de justicia (Cejudo Córdoba, 2007).

En efecto, un grupo de autores y autoras con fuerte influencia de la teoría crítica y, en especial, con una tradición de pensamiento que se remonta a la filosofía de Hegel, sostienen que el asunto de la justicia no se define como una cuestión distributiva entre individuos sino como una cuestión de reconocimiento de la cual no puede, bajo ningún punto de vista, prescindirse del rol de la sociedad. Alguno de los autores y autoras de esta tradición que tienen mayor influencia internacional son Iris M. Young, Charles Taylor y Axel Honneth¹. Siguiendo el pensamiento de Hegel, sostienen que las subjetividades se constituyen en una relación recíproca en la cual cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí. De esta manera, uno se convierte en sujeto individual en el proceso de reconocer a otro sujeto y ser, a su vez, reconocido por él. Por lo tanto, en oposición al individualismo liberal, esta tradición concibe que las relaciones sociales son anteriores a los individuos y constitutivas de su subjetividad (Fraser, 2008).

La oposición en el planteamiento no es sólo teórica, sino que tiene su correlato en la acción de los movimientos sociales. En efecto, si hasta la década de 1970 los problemas de justicia social se definían casi de manera exclusiva por reclamos de distribución, a partir de esa década comenzaron a surgir movimientos que pusieron en el centro de la escena aspectos de la identidad como el género, la nacionalidad o la orientación sexual. Para estos movimientos las inequidades de género, de origen, étnicas o raciales deben ser interpretadas principalmente sobre la idea de una privación de reconocimiento y no tanto por una desigual distribución de bienes a los individuos. Desde esta perspectiva, la experiencia de injusticia social está mediada por la carencia de algún reconocimiento declarado legítimo y el objetivo de estos movimientos es reivindicar la dignidad y erradicar los patrones de relación social que causan la injusticia.

Honneth realizó un gran esfuerzo por renovar la teoría crítica a través de la categoría de reconocimiento (Fraser y Honnet, 2006; Honneth, 1997). En su opinión, el reconocimiento es la herramienta conceptual más adecuada para desentrañar las experiencias de injusticia social, pues los motivos de rebelión y resistencia pueden comprenderse mejor como una lucha moral que se alza ante privaciones como la falta de respeto y la humillación que sufren algunos sujetos y colectivos que como problemas en la distribución de recursos (Fascioli, 2008). De manera que rechaza una visión puramente

¹ Numerosas veces Nancy Fraser es también vinculada a esta tradición —y hay buenas razones para ello—, pero no la mencionamos aquí porque desarrollaremos su pensamiento más adelante.

estratégico-instrumental de la realidad sociopolítica y considera que el conflicto social estará explicado de manera insuficiente si se plantea como resultado de una lucha entre intereses materiales en oposición. En su opinión, en cambio, los sentimientos morales de injusticia que surgen ante las experiencias de menosprecio y privación de reconocimiento son la motivación fundamental de las luchas sociales. Para Honneth, la autorrealización de los sujetos solamente se puede dar bajo condiciones de reconocimiento intersubjetivo en las diversas dimensiones de su vida y a este reconocimiento frustrado adjudica la fuente del conflicto social. Por lo tanto, considera que las experiencias de injusticia responden fundamentalmente a motivos morales y brotan de expectativas frustradas de reconocimiento. Las luchas sociales pretenden lograr colectivamente un mayor reconocimiento recíproco, institucional y cultural.

Su teoría se apoya sobre el supuesto de que la necesidad de reconocimiento intersubjetivo tiene un carácter originario y fundamental, aun cuando las expectativas concretas que pueda albergar estén histórica y socialmente condicionadas. En su opinión, esto permite que sentar las bases normativas una sociedad justa y crítica y esto, en efecto, es lo que se propone. Toma de Hegel la distinción de tres formas de reconocimiento recíproco presentes en la vida social: la dedicación emocional, el reconocimiento jurídico y la adhesión solidaria y, a partir de allí, sostiene que las relaciones de reconocimiento se encarnan en las esferas del amor, del derecho y del aprecio social de la contribución que cada uno realiza a la sociedad en forma de trabajo. La esfera del amor concibe la necesidad afectiva de los sujetos y, desde allí, prescribe el pleno reconocimiento de su necesidad afectiva y en contra a los estereotipos que objetivan y distorsionan ciertos colectivos humanos. La esfera del derecho prescribe el reconocimiento de los individuos como sujetos con los mismos derechos que los demás. Por último, la esfera de la valoración social valora a los individuos en virtud del aporte que realizan a la sociedad a partir del trabajo. De manera que una sociedad justa es aquella que garantiza las condiciones para que los individuos obtengan el reconocimiento que necesitan y puedan autorrealizarse en las diferentes dimensiones de su vida, es decir, en su vida íntima, como sujetos de derechos y como agentes de una actividad productiva y socialmente útil (Romero Cuevas, 2009).

Esta forma de concebir la justicia desafía la concepción individualista que subyace en la tradición liberal. Recordamos que para los liberales la cuestión de la justicia se define por la igual distribución de garantías de libertad y autonomía personal que permitan a los individuos desarrollar su personalidad sin impedimentos (de modo que aumenta la libertad en tanto se gana independencia de otros individuos). Para Honneth, sin embargo, esta concepción se basa sobre la (errónea) idea de que los individuos pueden ser autosuficientes y que les basta a sí mismos para construir su propia confianza, pero la integridad de una persona depende de las actitudes que otros tengan hacia ella, de modo que no puede desconocerse la necesidad, la vulnerabilidad y la interdependencia esencial

de los individuos. Honneth sostiene, por lo tanto, que la tradición liberal interpreta erróneamente el problema de la justicia social al ignorar la influencia de las relaciones intersubjetivas sobre las condiciones psicológicas de los individuos (Fascioli, 2008).

También desde la tradición de la teoría crítica, pero desde una perspectiva feminista se cuestionaron los supuestos liberales en la concepción de la justicia social. Para el feminismo liberal², la justicia implica la igualdad efectiva de derechos, tanto para hombres como para mujeres. Al concebir la justicia como igualdad distributiva, esta perspectiva defiende que las cuestiones de género son (han de ser) irrelevantes en la distribución de las cargas y beneficios sociales. Es la postura que tiene más larga tradición dentro del feminismo y a ella debemos que hoy se considere injusta toda negación de derechos sobre la base de consideraciones de género. Sin embargo, mientras este grupo de feministas exige neutralidad e igualdad hacia los destinatarios de la justicia, existe otro grupo que cuestiona que el contenido de los derechos pueda considerarse realmente neutral. Este grupo de feministas sostiene que los que consideramos derechos básicos y universales fueron definidos en sociedades patriarcales, de manera que están sesgados por intereses y preocupaciones masculinas (sirva de ejemplo la histórica exclusión del «mundo privado» y el trabajo doméstico como asunto de justicia). De manera que el enfoque de la igualdad de derechos es, para esta perspectiva, insuficiente. Además, en su consideración liberal del individuo abstracto y universal y su énfasis en las similitudes humanas como base para la reivindicación de la igualdad de trato, también se recrimina al feminismo liberal que desconoce y excluye las diferencias *entre* mujeres, especialmente aquellas culturales, de razas y clase. Este grupo de feministas, por lo tanto, pone el énfasis en las diferencias humanas como base para la reivindicación de la igualdad no de trato sino de resultados (Campbell, 2002).

Iris Marion Young es una referente dentro de este grupo de feministas que no aboga por el trato neutral e igualitario sino por el reconocimiento de la «política de la diferencia» (Young, 2000). Young aboga por el reconocimiento de las cuestiones de género y de sexualidad como asuntos de justicia, pues como principal virtud política, la justicia debe fundamentar la teoría moral y la política feministas (Young, 1994). Cuando dejamos de centrar la atención en la igualdad y la distribución salen a la luz aspectos relacionados con la cultura, la toma de decisiones y la división del trabajo que muestran la importancia de las diferencias en la estructuración de las relaciones sociales y la opresión. Para reflexionar sobre la justicia social, por lo tanto, Young (2000) parte de que cualquier concepción de vida buena debe garantizar a todas las personas la posibilidad de 1) desarrollar y ejercer sus propias capacidades y expresar las propias experiencias, y 2) participar en la determinación de las propias acciones y en las condiciones de la propia acción. Pero a

² Representado en esta tesis por el trabajo de Marta Nussbaum (1992, 2012a, 2012b).

estos dos valores generales le corresponden dos condiciones sociales que definen la posibilidad de justicia: la opresión y la dominación.

La opresión está relacionada con un impedimento a satisfacer y expresar las capacidades humanas. Se trata de algún tipo de inhibición en la aptitud de las personas para desarrollar y ejercer sus capacidades y expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos. Este impedimento responde a estructuras sociales de opresión, no a comportamientos individuales, de modo que es un límite encarnado en las instituciones. La opresión se divide en cinco categorías diferentes que son la explotación, la marginación, la carencia de poder, el imperialismo cultural y la violencia. Por su parte, la dominación, por su parte, también es un límite institucional, pero esta vez de la autodeterminación. Se trata de una exclusión estructural que impide a las personas decidir cómo conducir su propia vida. La injusticia, para Young, se produce cuando la dominación deriva en opresión. Esta es la razón por la cual la justicia no está relacionada principalmente con la distribución, ya que la dominación es una forma de relación antes que un bien cuantificable que pueda ser distribuido igualitariamente (Campbell, 2002).

1.2.3. Una definición democrática de la justicia social

1.2.3.1. La (compleja) relación entre justicia y democracia

Similar al caudal de un río dividido, las reflexiones sobre la justicia social y la democracia transcurren por vías diferentes. Quienes se ocupan de la justicia social atienden a la definición de criterios que permitan regir la acción, mientras quienes piensan en la democracia abogan por la participación libre e igualitaria en la definición de las pautas que dirigen la convivencia. De esta manera, y aunque históricamente la justicia fue el lenguaje moral preferido por la política, hoy está en crisis como principal discurso moral del proceso democrático (Campbell, 2002). El resultado es que las teorías igualitarias de la justicia avanzan muy distanciadas de la teoría democrática, mientras que las más ambiciosas teorías sobre la democracia aún tienen que desarrollar sólidas concepciones igualitarias de justicia social que son su complemento necesario (Fraser, 2008).

La distancia no es vana e intentaremos desarrollar brevemente por qué. La cuestión de la justicia implica la definición de un criterio sobre el cual pueda considerarse qué es justo y qué injusto en una determinada situación ¿Cuál ha de ser ese criterio de justicia? Sobre esta pregunta divergen las distintas respuestas desarrolladas hasta aquí. A pesar de la divergencia, es necesario un criterio bien definido, pues sólo una idea cerrada de lo que implica la justicia permite que los problemas de injusticia sean reconocidos y reclamados. En efecto, cuanto más se concreta los principios y criterios de justicia, más reales pueden ser sus efectos, por ello la definición debe objetivarse en instituciones que le den validez y la hagan vinculante. Como ejemplo, basta decir que el criterio se encarna en la letra de la ley: «todo ordenamiento jurídico se presenta como un intento de expresar y realizar

una determinada concepción de justicia» (Squella, 2010, p. 177). Además de ser positivo, habrá de ser vinculante, pues no basta con que una situación de injusticia pueda ser reconocida si no puede ser reclamada y resarcida. De modo que la justicia precisa del «momento de cierre», de la decisión que la define escogiendo un criterio y haciéndolo operativo. Cuanto más se concreta el ideal de justicia, mayores efectos reales tiene.

Sin embargo, surgen aquí algunos (graves) problemas. Por un lado, una vez que se encarna y se concreta en instituciones, la institución nunca coincide plenamente con el ideal de justicia. Por otro, hemos visto que ni siquiera el ideal de justicia es único. La disputa de fondo se debe a que toda definición de justicia es sustantiva y prioriza indefectiblemente unos valores sobre otros. Pero ¿qué valores habrá de priorizarse y cuáles pueden secundarse? No existe respuesta definitiva y hemos visto también que ninguna postura tiene argumentos irrefutables para demostrarse, por métodos racionales, como la única verdadera. Aun cuando se intenten conciliar varias definiciones de manera que se cubra un espectro amplio de valores, no se puede realizar a todos de manera plena y simultánea. Indefectiblemente habrá que priorizar unos sobre otros: la libertad sobre la igualdad, el orden sobre la libertad, etc. De manera que es menester «aceptar que ninguno de los valores en conflicto podrá nunca realizarse completamente y que jamás tendremos una sociedad que podamos considerar perfecta» (Squella, 2010, p. 187).

Lo que este problema deja al descubierto es que todo momento de cierre (toda definición e institucionalización) escoge una opción sobre otras muchas factibles y que la razón de escoger esa y no otra responde a asuntos de poder (cualquiera sea la base sobre la que se sustente). Es decir que todo momento de cierre conlleva necesariamente una cierta configuración hegemónica. Entonces queda al descubierto la disputa sobre los valores y la cuestión de la hegemonía y, abierta la caja de Pandora, cabe preguntar ¿cómo se definen los criterios a escoger?, ¿por qué se escogen esos criterios y no otros?, ¿quién decide qué criterios se escogen? La democracia implica reconocer que el poder no puede ser abolido, queda que sea reconocido, cuestionado y contestado permanentemente (Castoriadis, 2002; Fraser, 2008; Laclau, 2005; Laclau y Mouffe, 1987; Leffort, 1990; Mouffe, 2016).

Nunca habrá una definición última y definitiva que realice de manera plena un ideal, esto exige develar y cuestionar las presunciones de toda definición, las estructuras de poder que esconden los supuestos. De allí surgen las reivindicaciones democráticas que entienden la democracia en un sentido profundo y sustantivo: el cuestionamiento de las relaciones hegemónicas a fin de democratizar de manera creciente (aunque nunca definitiva) la sociedad. Pero, en este polo de apertura, el riesgo real y permanente es el de la disolución de criterios comunes. Pues si todas las personas tienen la facultad de cuestionar cuáles son los aspectos de justicia y criterios establecidos y abogar por la imposición de criterios que respeten la escala de valores propia, el riesgo de que *un* criterio concreto que torne efectiva la justicia quede tan bastardeado que se diluya en la

nada, ante lo cual las injusticias quedarán más irresolutas que antes. La democracia, por lo tanto, se torna indispensable a la hora de cuestionar las configuraciones hegemónicas de todo orden social (y moral), pero la posibilidad real de voz y de cuestionamiento de las normas e instituciones establecidas por parte de todas las personas involucradas pone en escena una enormidad inmanejable de criterios de valoración que amenaza con diluirse en la nada.

Ante este problema, muchas teorías de la democracia (como la Democracia deliberativa, por ejemplo) sugieren distintas formas en las que podríamos alcanzar acuerdos temporales sobre cómo vivir juntos, pero no ofrecen conclusiones cerradas sobre cuáles son las cuestiones concretas en las que deberíamos estar de acuerdo. Tales teorías de la democracia están fundadas sobre la justicia en el sentido de que presuponen la importancia de la igualdad de derechos políticos y la participación de todas las personas en un diálogo en el que prevalezcan los mejores argumentos, pero dejan el problema moral y la definición concreta de la justicia en un segundo plano (Campbell, 2002). Aunque nos situemos en el campo de la investigación educativa, el problema de la relación entre justicia y democracia se halla en el centro de nuestra investigación, por ello presentamos una definición de la justicia que tiene un significado profundamente democrático a su vez. Una teoría que fue planteada expresamente para dar respuesta a esta problemática y que se desarrolla de tal manera que la justicia requiere de la democracia y viceversa. Esta definición es el trasfondo teórico sobre el cual se desarrolla el trabajo de investigación. Se trata de la teoría multidimensional y multinivel de Nancy Fraser o, como ella misma la llama, la propuesta de «justicia democrática» (Fraser, 2008, p. 63).

1.2.3.2. Una teoría democrática de la justicia social

Nancy Fraser (1947-) es una filósofa política estadounidense profesora de la *New School for Social Research* en Nueva York. Su trabajo tiene gran influencia en la teoría política contemporánea y es una referente ineludible del feminismo. Su trayectoria está ligada a la tradición inaugurada por la Escuela de Frankfurt, de modo que se basa en los postulados de la teoría crítica. Además de su formación teórica, sus reflexiones tienen en cuenta la historia y la acción de los movimientos sociales, pues, como fiel miembro de su tradición, no escribe solamente para entender la sociedad: escribe para actuar y transformarla. Su pensamiento brinda una compleja perspectiva (socialista, posmoderna, feminista y pragmática) de la cual nos interesa resaltar un aspecto: su concepción democrática de la justicia social.

En efecto, la democracia y la justicia social son dos pilares en su trabajo. En términos de la teoría democrática, buena parte de sus esfuerzos se dirigen a reconstruir el proyecto de democracia deliberativa de Habermas. Habermas ha sido criticado por abandonar muchos de los tópicos de la Escuela de Frankfurt, de modo que Fraser intenta situar el proyecto habermasiano en sintonía con las raíces más radicales de la teoría crítica

(Abowitz, 2001). En términos de la teoría de la justicia, su pensamiento surge de un estrecho diálogo con autores provenientes de tradiciones cercanas a su pensamiento, como Young o Honneth (Fraser, 1995, 1997; Fraser y Honneth, 2006; Young, 1997), pero es también un intento por incorporar la perspectiva de autores del liberalismo igualitario como Rawls, Sen o Nussbaum (Fraser y Honneth, 2006; Fraser, 2008).

a) Enfoque multidimensional: Redistribución, reconocimiento y participación

Fraser ordena la discusión como diferentes respuestas al *qué* de la justicia (Fraser, 2008): ¿Qué debe ser considerado asunto de justicia? Para dar respuesta a esta pregunta, relaciona los debates mencionados en subapartados anteriores con la historia de los movimientos sociales. Sostiene que durante la mayor parte del siglo XX la justicia se definió por la cuestión económica. Los reclamos apelaban a una justa redistribución de los recursos y la injusticia se atribuía a una estructura socioeconómica inequitativa. Hacia finales del siglo XX surgieron nuevas reivindicaciones lideradas por movimientos feministas, pacifistas y colectivos LGTB, entre otros. Estas luchas dejaron al descubierto que los asuntos de justicia no acaban en la redistribución igualitaria de recursos, sino que el respeto de las diferencias y el reconocimiento simbólico son tanto o más importantes que las garantías de igualdad material. En este marco, los debates sobre la justicia pueden comprenderse como una disputa entre quienes conciben la justicia como una cuestión redistributiva y quienes la conciben como una cuestión de reconocimiento (Fraser, 1997, 2008).

Desde sus primeros trabajos, Fraser aboga por una concepción de la justicia que incorpore distintas dimensiones. En un principio (Fraser, 1997; Fraser y Honneth, 2006) defendió una concepción bidimensional de la justicia que considerase como asuntos propios tanto la redistribución como el reconocimiento, pues «ni la redistribución ni el reconocimiento por sí mismos son suficientes para reparar las injusticias del mundo contemporáneo» (Fraser, 1997, p. 11). En sus trabajos posteriores incorporó una tercera dimensión de la justicia: la representación o participación política (Dahl, Stoltz y Willig, 2004; Fraser, 2008). A partir de entonces, Fraser define la justicia social como un asunto de redistribución, reconocimiento y representación/participación.

Con la redistribución, Fraser hace hincapié en la dimensión socioeconómica de la justicia. Esta dimensión descubre las injusticias socioeconómicas arraigadas en la estructura político-económica de la sociedad, en la estructura de clases. Entre las más recurrentes, destacan la explotación (apropiación ajena del usufructo del trabajo propio), la marginación económica (desempleo y trabajos precarios y mal remunerados), y la privación de los bienes materiales mínimos para llevar una vida digna. Desde esta dimensión, Fraser recupera el trabajo de teóricos de la igualdad como John Rawls y su teoría de la justicia o Amartya Sen y su defensa de una justicia que asegure a todas las personas iguales capacidades para funcionar. Fraser no se compromete con ninguna de

estas tradiciones específicamente, pero valora una comprensión general de la injusticia socioeconómica que reclama un resarcimiento a partir de un compromiso con el igualitarismo (Fraser, 2006).

La justicia tiene también, para Fraser, una dimensión sociocultural que se encarna en el orden de estatus de la sociedad (Fraser, 2006; Zurn, 2003). Esta dimensión descubre una perspectiva cultural o simbólica que se corresponde con hondas injusticias arraigadas en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. Entre los principales ejemplos de este tipo de injusticia se encuentra la dominación cultural (sujeción a patrones de interpretación y comunicación asociados una cultura diferente de la propia), el no reconocimiento (hacerse invisible a través de prácticas de la propia cultura) y el irrespeto (ser calumniado o menospreciado en las representaciones culturales o en las interacciones cotidianas). Entre los teóricos que desarrollan esta dimensión con mayor profundidad se encuentran Charles Taylor, por ejemplo, Axel Honneth o Iris Marion Young. Aunque rescata la comprensión general de la injusticia en su dimensión general y en su diferenciación respecto a la injusticia socioeconómica, tampoco aquí Fraser adhiere a una explicación teórica particular. Es necesario, sin embargo, mencionar brevemente que la afinidad y pertenencia ideológica de Fraser es más cercana a estos autores que a la perspectiva liberal; sin embargo, se diferencia en un punto fundamental: ella aboga por el reconocimiento de estatus y no de identidad (Zurn, 2003).

Al adoptar ambas dimensiones que caracterizan las discusiones de la justicia, Fraser hace frente a los reduccionismos en que suelen caer las concepciones unidimensionales. En su opinión, ni las injusticias socioeconómicas ni las culturales pueden reducirse unas a otras, pues cada aspecto conserva cierta autonomía respecto al otro. La falta de reconocimiento, por ejemplo, no puede simplemente considerarse un efecto secundario de una distribución inequitativa de recursos económicos y lo contrario también es cierto, pues la ausencia de reconocimiento no puede explicar por sí misma los problemas de distribución inequitativa de recursos, a pesar de que algunas teorías economicistas y culturalistas de la justicia así lo defiendan. De manera que ni la dimensión de la distribución ni la del reconocimiento pueden brindar una comprensión adecuada de la justicia por sí mismas. Juntas, en cambio, brindan una perspectiva lo suficientemente compleja e inclusiva como para definir el *qué* de la justicia, al menos mientras el marco de referencia en el que se desarrollan los conflictos de injusticia permanezca incuestionable.

Existe una tercera dimensión de la justicia que se vincula con lo político³. Esta dimensión gira en torno a cuestiones de inclusión y de procedimiento, de modo que su principal

³ Esta dimensión presenta una perspectiva diferente respecto al debate tradicional de la justicia. El concepto y la apelación a lo político tiene larga trayectoria en la ciencia política y un hondo

objeto es la *representación* o *participación*. Por un lado, establece los criterios de pertenencia social (determina quién cuenta como miembro de la comunidad y, por lo tanto, sujeto capaz de exigir justicia); mientras que, por otro lado, establece las reglas relativas a la toma de decisiones (define los procedimientos mediante los cuales se dirimen las reivindicaciones y resuelven las disputas). Las tres dimensiones fundamentales de la justicia están íntimamente relacionadas entre sí, pero en tanto conceptualmente diferenciada, la participación da lugar a un tipo de injusticias distintas que aquellas adjudicables a la representación o al reconocimiento. Fraser define estas injusticias como *ausencia de representación* y surgen de la constitución política de la sociedad, a diferencia de aquellas que emergen en la estructura de clases o en el orden basado en el estatus. Estas injusticias se producen cuando las fronteras políticas y/o las reglas decisorias niegan a algunas personas, de manera incorrecta, la posibilidad de participar en la interacción social en condiciones de igualdad respecto el resto de los miembros de la comunidad.

En su carácter constituyente, lo político define el terreno en el que se juegan las otras dimensiones y por ello tiene una trascendencia compleja, pero en sus versiones más frecuentes, las injusticias políticas pueden comprenderse al mismo nivel que las otras. En este nivel, la ausencia de representación aparece cuando las reglas que ordenan la toma de decisiones políticas niegan a algunos miembros la posibilidad de participación igualitaria en su comunidad, a pesar de estar incluidos como miembros plenos de la comunidad y sujetos de justicia. Fraser llama a este nivel de injusticia *ausencia de representación político-ordinaria* y lo ejemplifica con los debates relativos a los sistemas electorales o las cuotas parlamentarias (Fraser, 2006, 2008). Este tipo de injusticia aparece cuando el marco en el que se disputan las cuestiones relativas a las tres dimensiones es dado como presupuesto y no es cuestionado.

b) Lo político como constitutivo de la justicia social

La dimensión de lo político no se agota en la ausencia de representación político-ordinaria, pues lo político se relaciona con la justicia social de una manera consustancial, proyectando sus efectos en las tres dimensiones ordinarias. Es que cuando refiere a lo político, Fraser no alega al sentido habitual de la política como juego de poder y controversia institucional, sino que refiere a lo político en el sentido constitutivo del término, aquel que configura el orden y la estructura de las relaciones de justicia, el fundamento sobre el cual se toman las decisiones y se dirimen las contestaciones. Por decirlo de una manera informal pero sencilla: lo político apela a la configuración del escenario de acción o el tablero de juego. En cuanto este marco es asumido como un presupuesto incuestionable por todos los participantes, la dimensión política de la justicia

calado en las teorías contemporáneas de la democracia, pero no había sido utilizado antes para comprender las relaciones de justicia. Una vez más, la perspectiva innovadora de Fraser destaca las relaciones entre justicia social y democracia.

pasa desapercibida y los casos de injusticia se reducen a la ausencia de representación político-ordinaria. Pero en cuanto el marco comienza a mostrar sus fisuras y los grupos sociales cuestionan, no ya la distribución y el reconocimiento de unos u otros, sino las reglas mismas mediante las cuales se dirimen estas disputas, entonces la dimensión política de la justicia muestra toda su trascendencia.

En efecto, hemos visto que la dimensión política, por un lado, establece los criterios de pertenencia social y determina quién cuenta como sujeto de justicia. Por otro lado, establece las reglas que rigen la toma de decisiones, la dimensión política instauro los procedimientos para dirimir las disputas. «En este sentido, lo político dispone el escenario en el que se desarrollan las luchas por la distribución y el reconocimiento» (Fraser, 2006, p. 37). Pues especifica el alcance de las tres dimensiones: nos dice quién está incluido y quién excluido del círculo de los titulares del derecho a una distribución justa, a un reconocimiento mutuo y a una representación político-ordinaria. Nos dice además cómo van a ser sometidas a debate y enjuiciadas las reivindicaciones en estas dimensiones.

Esta configuración deja al descubierto que existen injusticias que se comenten en el metanivel de lo político, es decir, más allá del nivel ordinario de las tres dimensiones (o del *qué* de la justicia). Fraser llama *ausencia de marco adecuado* (Fraser, 2006) o *desenmarque* (Fraser, 2008) a estas injusticias, pues alega a los propios criterios que definen *quién* puede ser sujeto de justicia. Ante esta injusticia, algunas personas se ven excluidas de manera absoluta e injustificada de la posibilidad de participar en los debates públicos. La división del espacio político ha provocado un enmarque injusto de las cuestiones de primer orden de distribución, reconocimiento y representación, de manera que quienes quedaron fuera podrán ser, a lo sumo, sujetos de caridad o benevolencia, pero no se les otorga el derecho a reclamar justicia.

Por último, recordamos que lo político define también *cómo* se dirimen los conflictos. Aparece aquí otro tipo de injusticia vinculada con lo político que Fraser llama *representación fallida metapolítica* (Fraser, 2008). Se trata aquí de cuál es el procedimiento mediante el cual se constituye el espacio político de primer orden o, dicho en otras palabras, cómo se define el marco de la justicia. Fraser aboga por una teoría crítica del enmarque que haga este proceso participativo en sí mismo, pues la definición del marco en el que se juegan las cuestiones de justicia no puede ser prerrogativa de unos pocos, no puede circunscribirse a élites ni a instituciones específicas. Pensando en la sociedad global, Fraser reivindica la democratización del proceso y rechaza que el establecimiento del marco sea prerrogativa exclusiva de los Estados nacionales y las élites transnacionales.

c) Un criterio democrático para definir la justicia social

Fraser tiene muy claro que necesitamos definir un criterio de manera concreta a fin de que la justicia sea operativa y puedan saldarse las demandas. Pero si definir un criterio

para medir la justicia es siempre un asunto complicado, el caso es aún más difícil considerando que las reivindicaciones son muy diferentes entre sí. En efecto, ¿cómo equiparar un reclamo económico con un reclamo cultural de manera que puedan juzgarse en igualdad de condiciones? La complejidad reside en que, desde la perspectiva multidimensional, además de existir reivindicaciones en conflicto existen «ontologías en conflicto», es decir que las reivindicaciones por la justicia se valoran desde diferentes criterios, muchas veces conflictivos entre sí (Fraser, 2008, p. 18).

De manera que se trata de definir un criterio de imparcialidad que permita igualar y juzgar con una misma vara reivindicaciones de naturaleza heterogénea. Pero, a la vez, debe ser capaz de reconocer y saldar las injusticias que se comenten en la definición del marco: Debe poder reconocer cuándo un grupo de personas es excluido injustamente de las consideraciones de justicia y cuándo las definiciones que estructuran el escenario de las disputas son decididas por unos pocos con criterios excluyentes. Y ha de ser lo suficientemente fijo y concreto para que sea operativo y permita llegar a resoluciones vinculantes. Un cambio emancipador exige poder plantear y resolver reivindicaciones, de modo que se necesita un marco relativamente estable que permita someter a un examen imparcial las reivindicaciones y, además, organismos institucionalizados y medios para darles solución, pues «el rechazo no es de por sí una liberación» (Fraser, 2008, p. 136).

En este punto, Nancy Fraser se enfrenta con el núcleo más difícil de la relación entre justicia y democracia, pues hemos visto que para que sea operativo, un principio de justicia ha de concretarse en instituciones vinculantes. Pero toda definición concreta e institucionalizada cristaliza en una configuración hegemónica que desestima visiones y reivindicaciones alternativas. Fraser es consciente de ello y considera absolutamente necesario que estos supuestos ocultos en las instituciones puedan hacerse visibles para poder impugnarlos abierta y participativamente. Por ello necesita un criterio de justicia que sea efectivo en el «momento de cierre» para que pueda ser vinculante, pero que, a la vez, mantenga la apertura al cuestionamiento y permita ajustar lo establecido a las nuevas demandas y reivindicaciones democráticas. Por decirlo de manera sintética: Fraser busca un criterio de justicia democrático. Y lo encuentra:

En mi opinión, el significado más genérico de justicia descansa en una participación igualitaria. En sintonía con esta interpretación basada en una visión democrática radical del principio que atribuye el mismo valor moral a todas las personas, la justicia exige alcanzar acuerdos sociales que permitan a todos los miembros de la sociedad participar como iguales en la vida social. Superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunas personas participar en condiciones de igualdad con el resto, esto es, como partes de pleno derecho en el proceso de interacción social. (Fraser, 2006, pp. 35-36)

De esta manera, la paridad de participación fija un principio de imparcialidad sin resignar la posibilidad de cuestionamiento y democratización progresiva de los aspectos que son considerados asuntos de justicia. En el nivel inmediato de las tres dimensiones, la paridad participativa permite equiparar y resolver reivindicaciones referidas con asuntos diferentes. Ante situaciones, por ejemplo, en las que colisionen asuntos económicos con asuntos culturales, el criterio de consideración será ¿en qué medida las partes impiden o están impedidas de participar en paridad de participación como partes de pleno derecho en la interacción social?

Pero este criterio permite también sostener una flexibilidad reflexiva en los metaniveles de la justicia social. Así, el principio de paridad de participación puede develar que el enfoque tridimensional de la justicia resulta insuficiente y que es preciso incorporar nuevas dimensiones (como la ecológica, tal como sugiere Fraser como ejemplo). También permite respaldar la legitimidad de reivindicaciones a favor de participantes a los que injustamente se les niega el derecho a ser sujetos de justicia, o de procedimientos excluyentes en la reparación de los daños, incluso sienta un principio último acerca de quién tiene el poder de definir y estructurar el marco en el que se juegan los asuntos de justicia.

En definitiva, considerar la justicia sin tener en cuenta el aspecto constitutivo de la democracia, amenaza con cristalizar las concepciones actuales sin permitir incorporar nuevos participantes y reivindicaciones. Considerar la democracia sin tener en cuenta la justicia social como criterio de imparcialidad, amenaza con la proliferación infructuosa de reivindicaciones, sin que puedan llegar a resolverse o institucionalizarse como asuntos públicos. Fraser, en su concepción democrática de la justicia social, valora tanto el momento de apertura como el momento de cierre que permite la discusión política, la decisión colectiva y la acción pública (Fraser, 2008). Si bien su teoría se desarrolla teniendo en vista la sociedad en general y el mundo globalizado, también sirve a la comprensión de la justicia social en otras áreas sociales. Tal es el caso de la educación, pues la justicia social entendida como paridad de participación brinda un marco para comprender las relaciones entre una y otra que ha sido valorado y aprovechado por muchos en la investigación educativa (Abowitz, 2011; Blackmore, 2016; Keddie, 2012; Lingard y Keddie, 2013; Lynch, 2012). También en nuestro caso su teoría sirve de marco teórico para comprender las relaciones entre justicia social y educación. La perspectiva multidimensional, la indagación acerca de los diferentes niveles en los que se juega el asunto de la justicia, el problema de los marcos establecidos y, fundamentalmente, la relación indisoluble entre justicia social y democracia dan fundamento a todo el trabajo de tesis.

Capítulo 2.

Democracia y educación

La educación estuvo siempre relacionada con la forma de gobierno. Desde el principio de los tiempos, quienes se preocuparon por la forma de ordenar nuestra convivencia pensaron también en la forma de educar a quienes vienen detrás de nosotros en el tiempo: la democracia no es una excepción. La *paideia* era un asunto central en el autogobierno ateniense y el propio ejercicio del gobierno colectivo se consideraba un proceso educativo. A lo largo de la conformación de la democracia moderna, desde la conformación del Estado nacional hasta la Democracia representativa liberal la educación del ciudadano fue también un tema presente. Incluso más, la propia investigación educativa nació de la mano de John Dewey que reflexionó sobre el papel de la educación en las sociedades democráticas. Esta relación sigue hoy tan viva como antaño. En efecto, la revisión de la literatura muestra que las principales formas de comprender e investigar las relaciones entre democracia y educación están ligadas a tres modelos diferentes: la democracia deliberativa, el pluralismo agonista y la democracia como emancipación

2.1. ¿Qué educación para qué gobierno?

La educación y el orden político estuvieron relacionados desde siempre. La reflexión sobre cómo organizar la convivencia humana tiene su correlato obligado en la pregunta sobre cómo educar a las personas que formarán parte de esa comunidad. La democracia, por lo

tanto, como el orden de una convivencia que pretende darse o consentir la norma que lo rige a partir de respetar la igualdad y la libertad de todos los ciudadanos, va de la mano con la preocupación por una educación democrática. Pensar una educación democrática requiere conocer las principales teorías de la democracia.

Detrás de la palabra democracia hay ideas y experiencias que fueron contestadas, debatidas y rebatidas a lo largo de la historia de manera que cambiaron, maduraron. Cuando un ateniense, en medio de la sesión del *Ágora*, tomaba la voz y decía *democracia*, el mundo de significados que desplegaba era muy diferente a aquel que apelaba el parlamentario al inaugurar la sesión del Congreso estadounidense en el año 1890. Los conceptos sociales son producto de experiencias y reflexiones acumuladas a lo largo de los años, que han sedimentado hasta hacerse propia, hasta el punto de que las sintamos como «naturales». Esta historia da sentido a nuestra experiencia vital, tanto privada como pública, «los acontecimientos públicos forman parte del entramado de nuestras vidas» (Hobsbawm, 2005, p. 14).

2.1.1. Democracia y *paideia* en la antigua Atenas

2.1.1.1. El surgimiento de la democracia

La democracia fue inventada por los atenienses en el siglo V a. C. Fue producto de circunstancias históricas concretas, pero los postulados que estableció llegarían a nuestro tiempo como los principios de gobierno más idóneos para la realización de la igualdad y la libertad de todas las personas. Durante años se crearon las condiciones que favorecerían su surgimiento, pero el principal impulso fue dado durante los años de gobierno de Clístenes (aproximadamente 508 a.C.) cuando se acometieron una serie de reformas (institucionales, territoriales, etc.) que, entre otras cosas, consolidaron la ley como expresión de los ciudadanos y establecieron la sujeción de los ciudadanos a una norma única y codificada, volviendo semejantes ante la ley a todos los ciudadanos (Mossé, 1981). A partir de entonces comenzó la era democrática en Atenas que duró hasta la supresión de las instituciones democráticas a causa de la hegemonía macedonia en 322 a. C.

Por primera vez en la historia la ciudadanía no estaba condicionada a la posesión de propiedades u otras riquezas para participar en el gobierno, eran ciudadanos todos los varones libres, atenienses y mayores de 18 años. Aun así, se excluía de la política a la mayoría de la población, puesto que las mujeres, los esclavos y los extranjeros estaban excluidos del gobierno de la polis. La democracia ateniense además de trascender en la historia por el hecho de haber sido la primera fue la que realizó de manera más radical el principio de autogobierno. Las principales instituciones mediante las cuales cobró realidad fueron la *Ekklesia*, la *Bulé* (o Consejo) de los quinientos y la Magistratura.

La *Ekklesia* era la asamblea general de todos los ciudadanos de Atenas. Fue la principal institución de la democracia ateniense y símbolo de la expresión de la soberanía popular. Las sesiones eran frecuentes y operativas. Todos los ciudadanos podían asistir y todos tenían el derecho manifestarse libremente sobre las materias que preocupaban a la polis. Sin embargo, esta libertad era rigurosamente encauzada. El trabajo de la asamblea estaba ordenado y sometido a un reglamento minucioso y cada sesión se regía por un programa de actividades que ordenaba las materias que serían discutidas. Durante las sesiones de la *Ekklesia* no se trataba ningún tema que no haya sido previamente concertado (Chadwick Weinstein, 1975).

Mediante la *Ekklesia* se expresaba la soberanía de todos los ciudadanos como cuerpo. Ellos tenían la decisión última de las soluciones o iniciativas referentes a la polis, ya que la *Ekklesia* era la única institución con la potestad de dictar las normas de derecho que regían la polis, tenía en sus manos la política exterior, era la encargada de designar a los magistrados de cargos electos y, en asuntos de claro contenido político, se encargaba también de la actividad judicial. Además, la *Ekklesia* ejercía el control sobre los magistrados, pudiendo exigirle rendición de cuentas en cualquier momento durante el ejercicio de sus mandatos (Chadwick Weinstein, 1975).

La institución que tenía la competencia de estudiar y fijar con anterioridad los contenidos a tratar durante las sesiones de la *Ekklesia* era la *Bulé* de los quinientos. Estaba integrada por 500 ciudadanos mayores de 30 años que eran escogidos por sorteo, duraban un año en su cargo y no podían ser reelegidos nuevamente. Este Consejo servía, además, de comisión ejecutiva de lo ya aprobado por la *Ekklesia* y ejercía la magistratura suprema de la administración. Diariamente se sorteaba uno de los miembros de la *Bulé* para que ejerciera de *epístrato*. El *epístrato* era el funcionario formalmente más importante de la organización pública ateniense; estudiado desde sociedades en las que la concepción de democracia ha variado tanto de su sentido original, sorprende que el cargo fuese elegido por sorteo y durase solamente 24 horas. Dada que los cargos públicos rotaban con frecuencia y que el número de ciudadanos era relativamente bajo, existía una alta posibilidad que cualquier ciudadano pudiera llegar a ocupar la jefatura de la polis (Chadwick Weinstein, 1975).

La última de las instituciones principales de la democracia ateniense era la Magistratura, que tenía a su cargo la administración de la polis. Los magistrados eran seleccionados mayoritariamente por sorteo, aunque unos pocos (los más prestigiosos) eran elegidos por votación. Los individuos tenían que postularse para ser elegidos por ambos métodos y, generalmente, el poder que tenían estos funcionarios no iba más allá de la administración rutinaria y limitada. Muchas veces los seleccionados por sorteo eran ciudadanos que no tenían ninguna habilidad ni conocimiento en particular, puesto que, con excepción de los generales, cada funcionario podía ejercer su cargo solamente una vez en la vida. Este ejercicio «poco profesional» de la administración era algo inherente al sistema

democrático ateniense, que perseguía la implicación y no la profesionalización. Como contrapartida, el control que se ejercía sobre la actividad de los magistrados era cercano y exigente. En efecto, mientras que actuaban en la asamblea, los ciudadanos estaban libres de examen o castigo, pero cuando esos mismos ciudadanos ocupaban un cargo se exponían a una revisión previa y a un examen posterior tras su salida. Es que los funcionarios eran los «empleados» de los ciudadanos, no sus representantes. E manera que el pueblo tenía el control sobre los magistrados (Rodríguez Adrados, 2007).

2.1.1.2. Paideia democrática

Pero no fue tan trascendental para la democracia griega las instituciones atenienses como la cultura política de aquel pueblo y, de hecho, tiene más para enseñarnos su cultura que su constitución (Ober, 2004). La relación de los ciudadanos con la polis, su sentido de la igualdad y su implicación en los asuntos comunes, la publicidad y la apertura del debate público eran solo algunos de los principios que daban sentido a la vida de los atenienses. Es sobre la base de este compromiso de los ciudadanos con la polis que se entiende la *Paideia* ateniense: la educación de los ciudadanos.

Los antiguos griegos consideraban que los hombres⁴ sólo se realizaban como tales en tanto vivían en la polis y la polis vivía en ellos. Este principio se refleja en la afirmación de Aristóteles que define al hombre como animal político (Aristóteles, 350 a.C./1994). En aquel tiempo se consideraba que lo propio del hombre, lo que constituía su completitud y dignidad, era la actividad política y por ello era también lo que definía la naturaleza humana. Los griegos no veían en el quehacer político una parte o aspecto de la vida, sino que veían su plenitud y su esencia. En efecto, el hombre formaba parte de su comunidad hasta tal punto que *hombre* y *ciudadano* significaban exactamente lo mismo. El hombre era el ciudadano y la ciudad precedía al ciudadano: era el ciudadano quien debía servir a la polis y no la polis al ciudadano (Sartori, 1988b).

Pero si los griegos sabían que la polis era el único mundo que importaba, también sabían que su esplendor dependía de la educación de sus ciudadanos. Y tanto que el ideal de educación ateniense, la *paideia*, es tan central en su cultura como las ideas de igualdad y democracia. En aquel entonces, la evolución de la educación ateniense reflejaba la de la propia ciudad. Atenas, en contraste con Esparta, renunció de manera paulatina a la educación centrada en los deberes del soldado. Los contenidos militares perdieron peso en contraste con materias generales y de ejercicio político, de manera que el aspecto civil era predominante en la educación ateniense. La *paideia* se centraba en los elementos de la formación que harían del individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos y esta ambición era mucho más amplia de lo que podría pensarse hoy en día. En efecto, el

⁴ Nótese que hablamos exclusivamente de hombres dado que sólo ellos, adultos y libres, eran educados como ciudadanos.

ideal de hombre (léase: de todo miembro de la polis, de cada uno de los ciudadanos) era una personalidad integral y refinada, dispuesta al perfeccionamiento constante de aspectos intelectuales, morales y físicos. *Paideia* era el método de entrenamiento que podía crear esta personalidad ideal y, por lo tanto, era la educación necesaria para el cultivo de ciudadanos responsables.

La *paideia*, por lo tanto, era la educación que recibían los hombres libres desde su primera infancia, era la educación del ciudadano. Bajo el concepto de *paideia* se agrupan diversas materias (gimnasia, geometría, historia natural, geografía, gramática, retórica, música, matemáticas, filosofía) que se suponía debían dotar al individuo de conocimiento y responsabilidad sobre su ciudad y sobre el mundo, pero también sobre sí mismo y sobre sus expresiones. La educación no se circunscribía a un momento específico de la vida ni a una institución estrecha, pues el espíritu griego era esencialmente educador y se cultivaba a través de incontables expresiones. La educación, de hecho, orientaba la totalidad de la vida y de las obras atenienses. El arte da cuenta de esto de un modo exquisito: toda la poesía helénica se halla impregnada de designios pedagógicos y políticos (Jaeger, 2007). Esto se debe a que la mayor obra, para los antiguos griegos, no eran las de arte, de teatro, estatuas o templos, sino el hombre mismo. El hombre era la materia por moldear. La formación del hombre era la meta de todos los anhelos y se orientaba por la idea de *Arete* o excelencia: la preeminencia, el hombre constantemente perfeccionado. La excelencia y la virtud de sus ciudadanos era el verdadero mérito de la ciudad.

La *paideia* era tan comprensiva de la cultura griega que, como vimos en el subapartado anterior, constituía un elemento no menor del ejercicio político (Chadwick Weinstein, 1975; Rodríguez Adrados, 2007). La participación en los asuntos de la polis y el desempeño de la función pública eran una ocasión (sino *la* ocasión) de ejercitar la virtud. La búsqueda de la implicación en la participación ciudadana (aún a costa de la profesionalización) muestra, a su vez, la condición de igualdad que acarreaba la educación ateniense: si la dignidad del ciudadano dependía del esplendor de la polis, entonces era interés de todos que la educación de los miembros de la polis fuese integral y universal. El hecho de que la institución más importante de la democracia brindase la posibilidad a todos los ciudadanos de asistir y participar en el órgano principal de gobierno, con una apertura al diálogo que permitía criticar y confrontar permanente las posturas, muestra hasta qué punto era interés común que todos se cultivasen en la virtud y la verdad.

Esto nos lleva a una última consideración sobre la educación en la antigua Grecia: la educación no era teórica, sino que se imbricaba de tal manera con la práctica que daba todo su sentido al concepto de *praxis*. La búsqueda de la verdad, la idea de la virtud y del bien, no podían concebirse como algo conceptual situado al margen de la propia existencia. El caso es explícito en la filosofía presocrática, pues no se trataba de una mera enseñanza de teorías abstractas sino en «un arte de vivir, en una actitud concreta, en

determinado estilo de vida capaz de comprometer por entero la existencia» (Hadot, 2006, p. 25).

De manera que el tema educativo definía tan hondamente al hombre como su propia condición política. Para los antiguos griegos, la naturaleza del hombre sólo se desarrollaba y perfeccionaba a través de la *paideia*, la práctica del conocimiento y de la virtud. El conocimiento, según los griegos, solo se desarrollaba en el hombre a medida que se hacía realidad y cobraba forma en él mismo, pues la práctica constante de la virtud y del bien transformaban necesariamente al hombre. El conocimiento realmente valorado el conocimiento ejercitado, de manera que la educación era un proceso de transformación y perfeccionamiento lento y progresivo, que no se lograba sin trabajo y esfuerzo pero que prometía el más alto de todos los honores: el reconocimiento de los conciudadanos. Para los griegos, el avance en la enseñanza era paralelo al perfeccionamiento de la naturaleza del hombre. El conocimiento y el saber estaban irremediabilmente unidos a la acción. El conocimiento es lo que mueve al hombre en su actuar y de esta manera se producía un movimiento de retroalimentación progresivo. El conocimiento transforma la naturaleza del hombre y su actuación (Ortega Gutiérrez, 1999).

2.1.2. El camino hacia la democracia representativa y la educación del ciudadano

Durante los siglos posteriores al auge ateniense, el término democracia quedó ligado a un significado peyorativo. El hecho de que los griegos no reconociesen la esfera de la persona individual como una instancia diferenciada de la comunidad llevaba a que la pluralidad primase sobre el individuo a veces hasta la opresión. Además, el juicio popular (el verdadero soberano) oscilaba con facilidad y con frecuencia. Los detractores de la democracia consideraban que la persuasión de los sofistas hacía que el pueblo cambiase fácilmente de opinión. La democracia denigraba rápidamente en una tiranía de la mayoría.

No fue hasta el siglo XIX que se habló de democracia relacionándosela con una variante propuesta a una estructura institucional que se había forjado paulatinamente en los dos últimos siglos. De manera que, para comprender el surgimiento de la democracia moderna, es preciso tener en cuenta el surgimiento y evolución del Estado durante los siglos XVII, XVIII y XIX.

Ideas que subyacían a la organización política configuraron las recomendaciones educativas de muchos teóricos. Desarrollaremos brevemente las ideas de Locke y de Rousseau como exponentes de la relación entre educación y (si no democracia, al menos organización política) Estado y república (en el caso de Rousseau).

2.1.2.1. Del Estado moderno a la democracia representativa

Hasta entonces el poder político había estado justificado por razones divinas o naturales y se hallaba atomizado entre señores feudales, pequeños reinos y dominios de la Iglesia; pero a mediados del siglo XVII la preocupación por la naturaleza del gobierno y la legitimidad del poder político se había instalado. Sucedió entonces el giro copernicano de la política moderna: el poder dejó de fundamentarse por causas trascendentales para asumirse en individuos que se presumen libres e iguales. Pero desde la abstracción teórica de una concepción de libertad e igualdad hasta la concreción institucional de la democracia representativa que conocemos hoy hubo un largo trecho. En efecto, el Estado surgió primero como Estado constitucional, luego como Estado liberal democrático (antes liberal que democrático) y por último como Estado democrático liberal, en el cual el peso de sus componentes se invirtió y, a partir de entonces, el poder popular prevalece sobre el poder limitado (Sartori, 1976).

La primera etapa en la construcción del Estado moderno surgió hacia finales del siglo XVII y Thomas Hobbes (1588-1679) fue su principal teórico. La preocupación inmediata era crear un poder político fuerte e unificado que evitase la anarquía, pues las bases tradicionales del poder se habían erosionado. En su obra *Leviatán* (Hobbes, 1651/2003), Hobbes utilizó el recurso imaginario de un «contrato social» originario que daba legitimidad al gobierno. Sentó así las bases teóricas de un Estado que englobase el poder absoluto. En su pensamiento subyace la preocupación por establecer un poder unificado que garantice el orden social y político de manera que puedan formarse esferas privada y pública efectivas y legítimas. «La postura de Hobbes se sitúa en los comienzos de la moderna preocupación por la necesidad de establecer tanto la libertad del individuo como el poder necesario para que el Estado garantice el orden social y político» (Held, 1996, p. 68).

El iluminismo, con su confianza total en la razón, cuestionó y erosionó el poder de las monarquías despóticas y sus pretensiones de sanción divina. Pero el poder arrebatado a los dioses no se devolvió a la comunidad de ciudadanos como habían hecho los atenienses. Aunque se legitimase en un contrato social entre individuos, el poder político se estructuró como algo escindido de la comunidad. Sartori (1988b) sostiene que no hubo necesidad del término «Estado» sino hasta la modernidad, cuando el ejercicio del poder adquirió una estabilidad impersonal y distante, y se identificó con las estructuras de mando (autoridad, poder, coacción) que inciden sobre la sociedad. A diferencia de la simbiosis entre el ciudadano y la polis, donde el poder estaba en la propia comunidad y el desafío era acrecentarlo a partir de cultivar la gloria de sus ciudadanos, la preocupación de la modernidad sería limitar ese poder que se imponía como algo ajeno y dominador.

De manera que la segunda etapa corresponde a la formación del Estado Liberal y surge como respuesta a la preocupación por establecer límites al poder estatal. John Locke

(1632-1704) es su principal teórico y su libro *Ensayo sobre el gobierno civil* (Locke, 1689/2003) tuvo –y tiene– una enorme repercusión en la historia política. La preocupación de Locke era establecer límites al poder, pues rechazaba la idea de un gran Estado preeminente en todas las esferas. Sostenía que ningún ser humano tiene un derecho dado por la naturaleza o un Dios todopoderoso para gobernar a otra persona, pero sí existe una «ley natural», reconocible a través de la razón humana, que dicta unos derechos inalienables de todas las personas. Es decir que Locke vio ciertos derechos y valores humanos como inherentes a la naturaleza humana y, para él, la razón del Estado debía ser la protección de estos derechos. El gobierno, por lo tanto, debía concebirse como un instrumento para la defensa de la vida, la libertad y la propiedad de sus ciudadanos (Held, 1996). La función del Estado era garantizar las condiciones de seguridad, paz y libertad, especialmente la libertad de pensamiento, sentimiento, gusto, discusión, publicación, combinación y la persecución de los planes de vida elegidos individualmente.

Locke también utilizó el recurso del contrato social para fundamentar su postura. Pero a diferencia de Hobbes, para quien los individuos cedían todo su poder al soberano, a través del contrato social los individuos crean, en primer lugar, una sociedad independiente y, en segundo lugar, una sociedad política o gobierno. De esta manera, para Locke la soberanía, reside en último término en la sociedad civil. La actividad política es, por lo tanto, instrumental. Garantiza las condiciones para la libertad, de modo que los fines privados de los individuos puedan ser realizados en la sociedad civil. Así, Locke ayudó a inaugurar el principio de que el Estado existe para salvaguardar los derechos y libertades de los ciudadanos (considerados individualmente), quienes son, en último término, los mejores jueces de sus propios intereses. Consecuentemente, el poder político debe ser restringido en ámbito y limitado en la práctica, con el fin de garantizar el máximo posible de libertad para todos los ciudadanos (Held, 1996). Así la concepción del poder político sigue desarrollándose como una instancia escindida de la comunidad de individuos y tomando forma la ideal del Estado como poder ajeno y anónimo (Sartori, 1988b). En este proceso ganó cada vez más espacio de desarrollo la sociedad civil, considerada como espacio público-privado y separada a su vez del Estado (esfera público-estatal) y de la esfera privada. El espacio de realización humana, que con los griegos se encontraba en la esfera pública política, con los modernos se circunscribe a la esfera privada y, especialmente, a la esfera de la sociedad civil (que es también la esfera de las relaciones económicas). El término «liberalismo» fue acuñado más tarde, pero con Locke surgió esta nueva corriente que defendía los valores de la libertad de elección, la razón y la tolerancia frente a la tiranía del sistema absolutista y que erigiría como bandera la defensa de un estado constitucional, de la propiedad privada y de la economía de mercado competitiva como mecanismos centrales para coordinar los intereses de los individuos (Held, 1996).

Montesquieu sistematizó el modo concreto en el que debía organizarse el Estado liberal. En su obra *El espíritu de las leyes*, publicada en el año 1748, sostuvo que los límites a la acción del Estado debían establecerse mediante una constitución (Montesquieu, 1748/1993). Así surgió el gobierno constitucional como mecanismo central para garantizar los derechos de los individuos. Montesquieu abogó por un sistema de derecho positivo que sirviese para regular la vida pública y privada. Sus argumentos apuntaban a despersonalizar la estructura del poder estatal, para que fuera menos vulnerable a los abusos de individuos y grupos (Held, 1996). También desarrolló la arquitectura formal del Estado moderno a través de una extensa doctrina para la división de poderes dentro del aparato estatal. Consideraba que el poder frena al poder y por ello abogó por una constitución basada en tres órganos distintos, con poderes legales separados. El Estado, para Montesquieu, debía organizar la representación de los intereses de los distintos grupos de poder, equilibrando las posturas de la monarquía, de la aristocracia y del pueblo⁵. Sin esa estructura de representación, la ley estaría sesgada por intereses particulares, los gobiernos se paralizarían y el orden político sería vulnerable a largo plazo. De esta manera, en cambio, el gobierno dependería menos de individuos heroicos o de la disciplina cívica que de un sistema de frenos y equilibrios. Esta estructura compleja garantizaba de manera más acabada la forma constitucional que debiera asumir el Estado a fin de que los individuos disfrutasen de la libertad para perseguir libremente sus intereses.

Con las reflexiones de autores como James Madison (1751-1836), Jeremy Bentham (1748-1832) y James Mill (1773-1836) se elaborarían los principios del Estado Liberal Democrático. A partir de entonces se exigió que los gobernantes respondan ante los gobernados a través de mecanismos políticos (entre otros, el voto secreto, votaciones regulares, la competencia entre representantes políticos). Estos mecanismos proporcionarían a los ciudadanos los medios adecuados para escoger, autorizar y controlar las decisiones políticas. De esta manera, las contribuciones de estos autores aportaron a la constitución del Estado liberal democrático, manteniendo la preocupación por un equilibrio entre la fuerza y el derecho, la autoridad y la libertad. Con John Stuart Mill (1806-1873) el Estado moderno asumiría finalmente la forma de Estado democrático representativo, pues su obra contribuyó a la definición del mecanismo representativo como fundamento de las democracias modernas. Según John Stuart Mill (1861/1964), los problemas que planteaba el número, la coordinación y la regulación en países densamente poblado son complejísimo para cualquier sistema de democracia clásica o directa. En su opinión, cuando el gobierno es de todos los ciudadanos existe el constante

⁵ Se sabe ya que todo este tiempo el «pueblo» que realmente contaba para la política era incluso más restringido que en la Antigua Grecia. En ese entonces los ciudadanos, además de adultos y varones, debían ser propietarios: «Desde Maquiavelo y Hobbes hasta Bentham y James Mill la estructura patriarcal de la vida pública (y privada), y su relación con la distribución de la propiedad se dio persistentemente por supuesta» (Held, 1996, p. 89).

peligro de que los más sabios y experimentados sean eclipsados por la falta de sabiduría, habilidad y experiencia de la mayoría. La forma de gobierno ideal bajo estas condiciones, por lo tanto, comprendía un sistema democrático representativo en el que el pueblo ejerza el poder a través de gobernadores periódicamente elegidos por él. Para John Stuart Mill, el sistema representativo junto con la libertad de expresión, de prensa y de reunión proporcionarían el mecanismo mediante el cual los poderes centrales puedan ser observados y controlados. De esta manera, Mill sostenía que se podrían salvar los excesos de la democracia, ya que los mecanismos políticos y las libertades públicas cuidarían de que los pocos elegidos sean competentes y capaces de discernir los intereses de su país (Held, 1996).

A diferencia de la democracia antigua, el hecho de involucrar a los ciudadanos en el proceso político del Estado democrático liberal no fue pensado como un fin en sí mismo, ni la esfera política era el marco por excelencia para la realización humana, sino que era un medio para proteger los intereses individuales. Por otra parte, en lugar de fomentar la participación política como proceso de aprendizaje, como hicieron los antiguos, se diseñaron mecanismos de representación para escoger a los gobernadores. A diferencia de mecanismos aleatorios como el sorteo, la representación introdujo un principio aristocrático en el gobierno, creando los mecanismos para que fuesen «los mejores» quienes llegasen a gobernar. La democracia representativa es, por lo tanto, una democracia indirecta. Los ciudadanos «ceden» su derecho al poder político a fin de que lo ejerzan por ellos sus representantes escogidos. La esfera del poder político, por otra parte, queda circunscripta a la estructura estatal que equivale a un sistema de limitación y de control del poder. Estas cuestiones muestran la enorme distancia que existe entre la democracia moderna y la democracia antigua, donde el pueblo participaba de manera continua en el ejercicio directo del poder (Sartori, 1988b). En efecto, «si los griegos hubieran imaginado un Estado como lo concebimos nosotros, la idea de un “Estado democrático” les habría parecido una contradicción en los términos. Lo que caracterizaba la democracia de los antiguos era precisamente que era una democracia *sin Estado*» (Sartori, 1987, p. 345)

2.1.2.2. Educación del niño moderno, el futuro ciudadano

En ningún caso resulta fácil resumir la relación entre ciudadanía y educación desde los siglos XVII al XIX, pero aquí y una vez más, las ideas políticas de la época estuvieron en el fundamento de la filosofía educativa. Dos movimientos de aquellos años tuvieron una influencia decisiva en la educación: el iluminismo y el romanticismo. El iluminismo quería liberar a las masas de la opresión educándolas, de modo que la misión educativa inspirada en la filosofía del siglo XVII, era cultivar la ciudadanía y las virtudes cívicas. El romanticismo, por su parte, exaltó la nación como comunidad popular: las lenguas vivas, una historia común, ciertas identidades étnicas y religiosas, etc. En términos políticos, el

siglo XIX se caracterizó por anhelos de liberación y unificación nacionales. En este contexto, la educación se hizo eco de las inquietudes políticas y se planteó como elemento que contribuya a la construcción de la nación.

En el siglo XVII, el racionalismo de Descartes inauguró la filosofía moderna y a partir de entonces, hasta bien avanzado el siglo XVIII, la confianza en la razón dominaría todas las áreas de la vida humana. El Iluminismo (nombre que asumió ese movimiento) influenció ciencias y artes, y la razón, por lo tanto, fue el eje sobre el que se concibieron también la política y la educación de aquellos años. La confianza ciega que Descartes tenía en la razón, sin embargo, se vivió con diferentes matices a través de los años. Locke, por ejemplo, que tuvo gran influencia en las concepciones educativas de la época, adhirió al empirismo. Como buen amigo de Newton que era, sostenía que todo saber se deriva de la experiencia y que la razón es un instrumento fundamental siempre que siga el camino de la evidencia demostrativa.

Locke escribió una serie de cartas a su amigo Edward Clarke dándole consejos para educar a su hijo. Las cartas se publicaron más tarde en un libro titulado *Pensamientos sobre la educación* (Locke, 1693/2012). Las reflexiones de Locke están estrechamente relacionadas con su filosofía política: la concepción del individuo, la naturaleza de la vida social, la legitimidad del poder, etc. Estaba convencido de que la felicidad del individuo está relacionada con la utilidad social que puede alcanzar, de modo que el fin de la educación era la función social del hombre y la preparación para las tareas que le esperaban en la vida asociada. Locke «aboga por una educación apta para formar un *gentleman* capaz de ser útil a sí mismo y a su patria en un clima de ordenada libertad y audaz iniciativa» (Abbagnano y Visalberghi, 2004, p. 233).

En efecto, la educación de corte humanista, por aquellos años, era una cuestión de *gentlemen*: exclusiva de los hijos de la burguesía acomodada. Toda la filosofía educativa de Locke está teñida de un tono aristocrático, pues creía que la atención debía centrarse en los jóvenes nobles. Esto no significa que condenase una educación humanista extendida, sino porque en las circunstancias del momento, le parecía de mayor provecho la educación de hombres que ocuparían funciones claves en la sociedad. Confiaba que, por imitación e inspiración, otros hombres seguirían pronto su ejemplo. Por otro lado, Locke también era hijo de su tiempo al preferir la educación en el hogar a una educación recibida en las escuelas públicas (Locke, 1693/2012). Por lo tanto, defendió la dirección y guía de un preceptor privado para las familias acomodadas.

Locke defendió que ciertos derechos y valores humanos son inherentes a la naturaleza humana y universalmente reconocibles a través de la razón. En cambio, la «ley natural» es algo arraigado en cada individuo, de modo que nadie tiene derecho a mandar sobre nadie y cada hombre debe participar y ser responsable de las decisiones relacionadas con la sociedad. De acuerdo con este ideal, la educación debe contribuir a formar una

ciudadanía racional e ilustrada, que se involucre en los asuntos de su sociedad y sea capaz de examinar críticamente las diferentes alternativas y tomar una posición autónoma sobre ellas.

Montesquieu, por su parte, no se ocupó de manera exclusiva del tema educativo, pero también era consciente de la relación entre la educación y la política. Otro exponente del Iluminismo, concibió la política desde el republicanismo (y no desde el liberalismo como Locke) y comprendió la importancia de la educación desde allí. Al referirse al tema en *El espíritu de las leyes* (Montesquieu, 1748/1993), sostenía que las leyes de la educación son las primeras que se reciben en la familia y en cada forma de gobierno y que son estas leyes las que prepararán a los hombres para ser ciudadanos (Perícola, 2009). En su opinión, solamente a partir de la educación podrá transmitirse la virtud cívica que funde un gobierno democrático.

[...] se necesita todo el poder de la educación [...]. La «virtud política» puede definirse como el amor a las leyes y a la patria. Dicho amor requiere una preferencia continua del interés público sobre el interés de cada cual. Este amor afecta especialmente a las democracias. Sólo en ellas se confía el Gobierno a cada ciudadano. Ahora bien, el Gobierno es como todo el mundo: para conservarlo hay que amarlo. Todo depende, pues, de instaurar ese amor en la República, y precisamente la educación debe atender a inspirarlo. (Montesquieu, 1748/1993, Cap. I, Libro IV)

Otro autor de la época que tuvo enorme influencia tanto en el pensamiento político como en el educativo fue Jean Jacques Rousseau. El ginebrino fue (y sigue siendo) una enorme fuente de inspiración para la pedagogía gracias a su libro *Emilio o de la educación* (1762/2011). Aunque pertenece al período histórico de la ilustración, algunos rasgos de su teoría fueron un preludio del romanticismo que comenzaba, pues exaltó el lugar de los sentimientos. Para Rousseau, no era la razón quien debía poner juicio a los sentimientos, sino los sentimientos guiar a la razón. En términos políticos también es una excepción a los autores mencionados hasta aquí, pues su pensamiento influyó en concepciones alternativas al Estado liberal representativo que estaba naciendo. A lo largo de toda su obra hay una pregunta latente: ¿Cómo es posible educar al individuo para que piense en términos democráticos, es decir, en términos de voluntad general, en una sociedad [...] no democrática?» (Abbagnano y Visalberghi, 2004, p. 269). Rousseau propone en el *Emilio* una respuesta. Allí plantea la situación imaginaria de un niño educado por su preceptor (que es el mismo Rousseau) a partir de ciertos criterios educativos deseables.

Para Rousseau la felicidad individual no es contradictoria con la utilidad social y la felicidad general, sin embargo, esta relación no se da de manera espontánea, sino que debe conquistarse. El largo proceso educativo de Emilio es también, para Rousseau, el proceso de esta conquista. En su opinión, el hombre tiene una inclinación innata hacia la felicidad, pero si la educación pervierte el proceso de maduración natural, la búsqueda de esta

felicidad degenerará en «amor propio», en vicios, pasiones dañinas y degradación social. Si, en cambio, la educación acompaña el proceso de maduración natural del niño, entonces la búsqueda de la felicidad estará guiada por el «amor de sí mismo» cuyo correlato es la piedad y la identificación con el prójimo, asociando el bienestar con los sentimientos más nobles y contribuyendo con su acción a la felicidad general (Rousseau, 1762/2011).

A fin de guiar el proceso de maduración natural del niño, el preceptor tiene un rol muy importante y difícil: hacer posible las experiencias que le permitan aprender al niño por sí mismo. Rousseau está convencido de que estas experiencias deben estar mediadas por cosas y nunca por relaciones humanas. Las personas pueden intervenir sólo de manera indirecta, pues teme que influyan de manera negativa y favorezcan el desarrollo de una actitud caprichosa en el niño. Por ello el tutor prefiere mantener a Emilio alejado de la sociedad. Sólo de esta manera podrá educarlo en libertad, pues para Rousseau un hombre libre es aquel dueño de su voluntad y no aquel sometido a sus caprichos (Vilafranca Manguán, 2012).

El siglo XIX planteó el gran desafío de la alfabetización universal y el Estado comenzó a hacerse cargo de la educación. En el mundo occidental en general y, específicamente, en Europa y América del Norte, la educación sirvió como mecanismo fundamental en la formación de los estados nacionales y luego en la construcción de la nación (Green, 1990). El romanticismo cumplió un gran papel en el cultivo de la cohesión social, la ciudadanía, la cultura y la identidad nacional:

El romanticismo, en la medida en que revalorizaba los caracteres nacionales, las lenguas modernas, el arte de inspiración popular ingenua, el libre desarrollo individual, se inclinó a preocuparse por la escuela elemental y popular, los jardines de niños, las escuelas de enseñanza mutua, la adopción de métodos más concordes con un pleno respeto de la espontaneidad infantil. Se trata de un vasto movimiento en ese sentido, que se extiende por casi toda Europa y que, en el fondo, respondía además a una precisa coyuntura económica y política. En efecto, el Estado moderno tiene necesidad de súbditos conscientes y de trabajadores con un mínimo de cultura. (Abbagnano y Visalberghi, 2004, p. 306)

De modo que gran parte de las razones que explican la expansión de la educación pública y su cargo por parte de los Estados nacionales fueron políticas y económicas. Por un lado, construir la nación que coincidiese con los límites del gobierno estatal y, por el otro, educar personal para la burocracia civil y los aparatos del gobierno estatal nacional y local (Green, 1990).

2.1.3. La democracia como forma de vida y el inicio de la investigación educativa

2.1.3.1. Críticas al liberalismo y concepciones alternativas a la democracia representativa

Mientras que el ámbito de la política se extendía en la democracia ateniense a todos los asuntos comunes de la polis, la tradición liberal promovía una concepción más limitada: se consideraba una esfera específica, separada de la sociedad, una esfera apartada de la economía, la cultura y la vida familiar dispuesta para salvaguardar el espacio de libertad necesario para desarrollar estas otras esferas. De esta manera se desarrolló una concepción de la política como medio para proteger los derechos y libertades individuales, no una cuestión de importancia en sí misma. Pero con los liberales no se extinguió la tradición que concibe al hombre como «animal político». Siguió viva la idea de que su importancia es mayor que un mero arbitraje de intereses individuales y que su acción no se limita a las instituciones estatales, sino que las desborda ampliamente y define la forma de la sociedad de manera mucho más profunda que lo que la ley pueda establecer. Dos de los exponentes más importantes de esta postura que fueron, a la vez, los principales críticos del naciente Estado liberal fueron Jacques Rousseau (1712-1778) y Karl Marx (1818-1883). Pero también nos interesa resaltar otra visión que surgió por aquellos años y que brindó una perspectiva alternativa. Esta visión que resalta el papel de la convivencia y los hábitos de vida en el desarrollo de la democracia y tuvo como principal exponente a Alexis de Tocqueville (1805-1859). A principios del siglo XX, John Dewey (1859-1952) retomaría mucho de esta forma de concebir la democracia como forma de vida.

Rousseau perteneció al grupo de autores contractualistas que marcaron un quiebre en la historia política moderna, aunque su pensamiento es también una crítica a su propia tradición. A diferencia de Hobbes y de Locke, Rousseau consideraba que el pacto social originario no constituía, bajo ningún punto de vista, un pacto de sujeción. En su obra *El contrato social* (Rousseau, 1762/2003) sostuvo que los individuos acordaban la asociación mutua y se constituían a sí mismos como pueblo, pero para mantener la libertad, era imprescindible que el pueblo no delegue su poder ni se someta a otra voluntad que la suya propia. De esta manera, la soberanía y la voluntad popular quedaban indisolublemente unidas.

Antes del pacto de asociación sólo existían voluntades individuales. Pero el acto asociativo tiene un carácter sintético por el cual todas las voluntades se transforman en una sola voluntad general. De este modo, la soberanía y la voluntad general son conceptos inseparables (Cobo, 1996, p. 276)

Para Rousseau, el pueblo tiene en sí una identidad propia de la que cada uno es parte. A diferencia de lo que conciben los liberales, el pueblo no es igual a la sumatoria de quienes lo integran, sino que es un todo mayor. Como cada individuo es libre e igual al resto, todos participan en la conformación de la voluntad general que es la que detenta el poder soberano. La forma por excelencia de la expresión popular es la asamblea. A través de la asamblea el pueblo aúna las voluntades particulares y logra que se expresen como una sola. A través de la asamblea el pueblo se gobierna a sí mismo (Cobo, 1996).

El mensaje que heredamos de Rousseau para la teoría de la democracia es que la soberanía política es indivisible e inalienable. Bajo esta concepción, el poder del pueblo no admite mediaciones así que no puede existir gobierno democrático más que con la expresión constante y directa del pueblo. Por ello su pensamiento contribuyó al desarrollo de visiones más radicales de la democracia, visiones muy críticas de la representación política. Aunque personalmente Rousseau no estaba muy seguro de las posibilidades reales de una República democrática, su teoría de la soberanía abrió el camino a teorías de la democracia directa y ha servido de base para los defensores de una democracia participativa.

Karl Marx fue otro de los filósofos políticos que tuvo mayor repercusión en la consideración alternativa (radical) de la democracia representativa liberal. En términos estrictos de la teoría de la democracia, su trabajo no fue tan trascendente como lo fueron algunas de sus críticas al Estado liberal y sus consideraciones para abolir la explotación y fundar una sociedad comunista. Es decir, en su juventud Marx realizó una defensa expresa de la democracia sosteniendo que se trataba del verdadero Estado, pues en ella el pueblo construye la ley que lo gobierna y es sólo en la autodeterminación que se realiza la verdadera unidad entre lo general y lo particular. Pero en los escritos posteriores, la democracia comienza a ser valorada como medio de transición a una sociedad comunista. Esto es patente en el *Manifiesto comunista* (Marx, 1848/2014), por ejemplo, donde la democracia se caracteriza por la elevación del proletariado a clase dominante y la superación de la sociedad capitalista en vistas de efectuar la transición a una situación final sin clases (Abellán García, 2008).

Sin embargo, aquí nos interesa resaltar la crítica que realizó al Estado moderno en su concepción de lo político como algo separado de lo social. Marx puso de manifiesto en diversos escritos, pero especialmente en su texto *Sobre la cuestión judía* (Marx, 1843/2009), el carácter dependiente del Estado respecto a la sociedad civil y las condiciones materiales de la vida social. Mientras los liberales defendían que el Estado era algo diferente y ajeno a la sociedad civil y que debía de intervenir de manera mínima para garantizar la libertad de todos los ciudadanos, Marx que la sociedad civil no era más que la sociedad burguesa y que la igual garantía que ofrecía el Estado moderno era sólo aparente, pues en realidad era totalmente funcional a unas relaciones de explotación social. Las características del Estado liberal moderno, para Marx, respondían a la forma

en que se estructura la sociedad en su conjunto, de manera que no existe neutralidad institucional, sino que la sociedad civil es, desde esta perspectiva, tanto premisa como fin del Estado. Por todo ello, la emancipación humana sólo era posible transformando las condiciones de vida, revirtiendo las relaciones de dominación y cambiando la sociedad civil. En otras palabras, pensando la lucha política como algo inseparable de la lucha social (Scotto Benito, 2017).

Para concepciones alternativas de la democracia trascendería el hecho de que lo político no puede tratarse como algo independiente de lo social, de que los asuntos de poder y dominio se juegan en una esfera distinta de la igualdad formal y que una democracia que se precie como tal deberá abolir la explotación y garantizar condiciones de igualdad real entre todos los ciudadanos.

Contemporáneo a Marx, Tocqueville fue otro de los autores que brindó una perspectiva diferente respecto a la democracia. Aún antes que él, varios autores habían relacionado los hábitos y valores de los individuos con las características de sus gobiernos. Especialmente en el marco de la ilustración, Kant, Rousseau, Voltaire y Montesquieu habían resaltado la necesidad de abandonar los valores del Antiguo Régimen, caracterizados por el autoritarismo, el despotismo y la servidumbre, por aquellos que caracterizaban la modernidad y promovían la emancipación: igualdad de ciudadanía, cultivo de la tolerancia, promoción de la libertad de palabra y ejercicio de la deliberación, entre otras virtudes cívicas. Tocqueville, sin embargo, no se propuso explícitamente elaborar una teoría social o un cuerpo cerrado de recomendaciones para una cultura democrática. Su grandeza consistió en observar la sociedad con agudeza, lo que unido a su sobresaliente capacidad analítica le permitió comprender la fuerza original que alimentaba la naciente democracia estadounidense: una cultura de pensamiento crítico, libre y participativa y una corriente general hacia la igualdad de condición.

Tocqueville escribió *La democracia en América* (1835/1993) a raíz de una estancia de diez meses que realizó en los Estados Unidos en el año 1831. Para ese entonces, Estados Unidos se había constituido según principios representativos y resultaba un valioso experimento para los pueblos europeos, pues era una nación (enorme por lo demás) que nacía bajo los principios políticos del liberalismo y la ilustración. En este contexto, Tocqueville arribó con un doble interés: por un lado, quería enterarse de la situación de los Estados Unidos e informar sobre ella; por otro, deseaba comprender la dinámica de la libertad en el seno de una sociedad democrática (Giner, 2001). El resultado fue una comprensión profunda de la vida social estadounidense y el descubrimiento de que la fuerza de la democracia no se alimentaba de aspectos constitucionales ni estructuras gubernamentales, sino del sustrato profundo de la sociedad.

De esta manera, Tocqueville introdujo la democracia como un estado social, es decir, un conjunto de relaciones sociales fundadas en determinadas costumbres del pueblo,

creencias, hábitos, opiniones e instituciones. A raíz de observar el modo en que se entablaban las relaciones en la sociedad estadounidense, dedujo que lo propio de esa fuerza democrática era una corriente general hacia la igualdad de condiciones. En su opinión, la democracia se definía como la vida social que surge de la voluntad de los hombres de vivir en igualdad de condiciones. En los Estados Unidos, el presupuesto incuestionable de la igualdad humana natural era contrario a los fundamentos que sostuvieron el Antiguo Régimen en Europa, pues las desigualdades se percibían como algo ilegítimo y, sobre todo, inmoral. Allí no existían ya diferencias hereditarias de condición, como sucedía en la sociedad aristocrática, y todas las ocupaciones, honores y dignidades eran accesibles a todos, pues la igualdad de condiciones y la igualdad de posibilidades se concedían con una alta movilidad social.

A través de sus observaciones Tocqueville desveló las relaciones de mutua dependencia que existían entre libertad de prensa y la mentalidad de la clase media, entre la religión protestante y el sistema federal, entre el igualitarismo y el sistema de gobierno autónomo (Giner, 2001, p. 81). Pero este joven francés –que por entonces tenía 26 años– fue muy cauteloso en su análisis. Su agudeza no solamente le permitió percibir las bondades de la democracia, sino también sus miserias y sus riesgos. Encontró que, mientras que las relaciones interpersonales se regían por una obediencia voluntaria y una dependencia relativa en la sociedad aristocrática, en la democracia los nexos sociales y políticos que unen a las personas se rompían y todos aparecen como iguales e independientes frente a los otros. Uno de los riesgos permanentes que enfrenta la democracia era, por lo tanto, el individualismo. La preocupación por el bienestar privado y el interés de diferenciarse frente a los iguales amenazaba a la sociedad con personas centradas en sí mismas y ajenas a la consideración de los asuntos públicos.

Tocqueville sostenía que uno de los principales recursos democráticos era la libertad de asociación, pues, tal como funcionaba en los Estados Unidos, era el baluarte principal contra las amenazas de la democracia y a favor de la libertad (Osorio, 2011). Según su opinión, la libertad de asociación ayudaba a hacer frente al individualismo, pues generaba un marco en el cual las personas podían interactuar y colaborar entre sí, tomando conciencia de la necesidad de apoyo mutuo y de la relación estrecha que existe entre los intereses privados y los comunes. Pero la asociación ayudaba a hacer frente también a otros riesgos de la democracia. Por un lado, limitaba el poder del Estado y de sus agentes y entregaba a los ciudadanos el poder que les corresponde. Por otro, funcionaban como baluarte de los derechos de las minorías, evitando la amenaza permanente de tiranía por parte de las mayorías.

2.1.3.2. Educar para un modo de vivir asociado

John Dewey (1858-1952) nació en el estado de Vermont apenas unos años después de que Tocqueville escribiese *La democracia en América*. El contexto histórico-político en el

que creció Dewey, por lo tanto, tenía la misma fuerza que retrató Tocqueville. El ánimo de época inspiraba una fe inquebrantable en la experiencia humana como vía para el cambio, además, la movilidad de las fronteras estadounidenses y la colonización de nuevos territorios alimentaban la sensación de que los seres humanos tenían un dominio pleno sobre su entorno. La organización social, tal como había comprobado Tocqueville, era dúctil y permeable, de modo que las instituciones se recreaban de acuerdo con las necesidades sociales. A su vez, la estratificación social era flexible y las personas se valoraban más por su capacidad intrínseca y sus esfuerzos que por su situación de origen (González Monteagudo, 2002). En suma, clima de época era abierto y estimulante, aunque no faltasen desafíos también. Este ambiente influyó a Dewey de tal manera que lo llevó a comprometerse con la tarea de la reforma social y educativa, entendida como una empresa fundamentalmente colectiva y no sólo individual (Geneyro, 1991).

Dewey trascendió en la historia especialmente por sus escritos educativos. En esta materia su importancia es tal que se lo conoce como el padre de la investigación educativa, sin embargo, sus intereses cubrían un espectro mucho más amplio. Su formación y conocimientos sobre disciplinas naturales y sociales, arte, psicología, religión y su compromiso con los asuntos sociales y políticos de su tiempo eran muy amplios. En efecto, hizo importantes contribuciones también en el terreno del arte, la lógica, la ética y la democracia política. Puede decirse que era un filósofo de la vieja escuela: amaba y anhelaba la sabiduría con un espíritu esencialmente práctico. De hecho, su formación oficial era la filosofía y defendió toda su carrera la utilidad (y la necesidad) práctica de su disciplina. A través de sus obras y de su ejercicio profesional trabajó para que no quede circunscripta a rincones poco habitados ni gaste su tinta buscando la Verdad —en mayúsculas—. Para él, la filosofía tenía que ver con la visión, con la imaginación, con el significado de las cosas, con la adquisición de una perspectiva crítica sobre los problemas de la cultura y la sociedad, y con la capacidad de proyectar ideales que nos encaminen a un futuro mejor (Bernstein, Castillo y García Ruiz, 2016).

Sostenía que las personas sólo pueden ser comprendidas en relación con el medio en el que viven. No se las puede considerar al modo liberal, como si fuesen individuos abstractos y relativamente independientes unos de otros, sino que están asociados hasta tal punto, que la interrelación les es constitutiva. En efecto, la vinculación de las personas con el medio social constituye sus hábitos y conductas personales, sus disposiciones mentales y emocionales. También sus creencias y los conceptos que rigen estas interacciones resultan de la acción y la adaptación al medio. Pero, aunque el ser humano no se comprende independientemente del medio ambiente social en el que vive, su adaptación no es —no ha de ser— pasiva. Dewey defendió una adaptación activa de las personas a su medio, de modo que puedan encaminarse a la modificación del entorno según sus necesidades y demandas. La inteligencia humana debe disponerse para la planificación de acciones que mejoren la calidad de la vida. Dada la importancia que el

medio tiene en la constitución de la personalidad, se comprende que allí allá puesto principalmente su atención cuando pensaba en la democracia.

Aunque el clima de época fuese pujante, los problemas no eran indiferentes a la democracia estadounidense, pero Dewey hacía una lectura diferente que aquella que dominaba la opinión pública. Él sostenía que el problema que amenazaba la democracia americana no era solamente (ni siquiera principalmente) el fascismo y el estalinismo. El verdadero problema era más serio aún, pues provenía del centro mismo de la sociedad: se trataba de una erosión y una distorsión de las condiciones que otrora le dieran fuerza a la democracia (Bernstein, Castillo y García Ruiz, 2016). Era un problema moral y, en gran parte, era provocado por una tendencia a percibir la experiencia de manera fragmentada. Por un lado, Dewey sostenía que el liberalismo hacía un gran daño al incentivar la escisión entre medios y fines, discursos y prácticas. Por otro lado, la industria reducía a las personas a un estado de aquiescencia pasiva con respecto a rutinas externas. Estas actitudes eran contrarias a la democracia, por ello habría que reinventarla para mantenerla viva (González Monteagudo, 2002).

Es que la democracia, para Dewey, tenía mucho menos que ver con cuestiones institucionales que con una manera de vivir:

Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad. (Dewey, 1998, p. 82)

De manera que, según su concepción, la democracia es la idea de la vida comunitaria en sí misma y se construye con la colaboración activa de todos. Esto implica un ideal moral que incita a la gente a determinar de manera sabia y prudente sus objetivos, participando, a la vez, libremente y en pie de igualdad en la realización de un destino común (González, 2002):

La democracia no era, para Dewey, fundamentalmente un conjunto de instituciones, procedimientos formales o incluso garantías legales. Lo que Dewey destaca es la cultura y la práctica cotidiana de la democracia. La democracia es una fe reflexiva en la capacidad de los seres humanos de enjuiciar de modo inteligente, deliberar y actuar cuando se cumplen las condiciones necesarias. (Bernstein, Castillo y García Ruiz, 2016, p. 223)

Si la cuestión fundamental para solventar los problemas que la amenazaban era la elección de una forma de vida democrática, se entiende que Dewey haya puesto tanta atención a la relación entre democracia y educación. Por un lado, una determinada forma de vida se aprende a través de la experiencia y para Dewey, la educación es una

reconstrucción constante de la experiencia, de modo que la escuela tiene un papel central en el aprendizaje de una forma de vida democrática. La democracia, en efecto, debe ser el principio educativo rector. Pero no le bastó con fundamentar su importancia. Desde su concepción pragmatista, Dewey se ocupó de concretar las consecuencias en una propuesta educativa que permita hacerlas realidad y convertirlas en acción. Su propuesta contempla aspectos tanto de organización escolar, como de contenidos curriculares, método de enseñanza-aprendizaje e, incluso, recomendaciones para la formación del profesorado.

Hemos resaltado ya la importancia del medio ambiente social en la configuración de los hábitos y comportamientos individuales. De modo que, en primer lugar, es fundamental que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en un ambiente adecuado a los valores y hábitos democráticos, un ambiente que proporcione las condiciones para ejercitar esta forma de vida. El ambiente escolar, por lo tanto, debe buscar el desarrollo psicológico y el enriquecimiento personal de los niños y niñas y potenciar en ellos los hábitos y capacidades que fundamentan la democracia (Guichot Reina, 2003). Un entorno escolar de estas características permite, además, llevar adelante experiencias de vida social democrática. Este punto es fundamental, pues se trata de uno de los principios que estructuran la idea educativa de nuestro autor. En efecto, Dewey entiende que la educación es una reconstrucción constante de la experiencia, de modo que su bondad inmediata es mejorar la habilidad para hacer frente a nuevas experiencias a su vez.

La educación, por lo tanto, debe vincularse con los procesos sociales y con la vida asociativa y aportar a la experiencia del vivir conjunto. Estas experiencias democráticas no se circunscriben sólo a la propia escuela. Los procesos educativos y escolares deben aportar experiencias democráticas en el centro como en su relación con la comunidad. En el primer sentido, la vida escolar debe basarse en el intercambio de experiencias mediante la comunicación entre los individuos y, en el segundo sentido, la escuela debe constituirse como centro social, proveyendo las oportunidades para experimentar la vida comunitaria abierta. Desde la visión de Dewey, el hecho de que la escuela se convierta en centro social significa que recibirá igual a niños y niñas que a adultos, pues todos están llamados a participar en la construcción del proyecto de vida democrático (Guichot Reina, 2003).

Pero la organización escolar, es decir, la creación de un ambiente escolar adecuado a los principios democráticos y que provea de oportunidades para experimentar la vida asociada es fundamental pero no es suficiente. Para Dewey, la formación democrática requiere también del desarrollo de unos contenidos específicos. Al respecto, sostiene que la selección de las materias dentro del currículo debe orientarse por un criterio social. Los contenidos deben ayudar a comprender los fenómenos sociales y deben ofrecer los instrumentos para modificar la realidad y contribuir a la mejora de la calidad de vida individual y social. A su vez, los contenidos no pueden estar aislados del método. Al respecto, Dewey sostiene que los contenidos deben ser abordados a través del método

reflexivo, que comprende una serie de fases que van desde la toma de conciencia de la situación problemática hasta la comprobación de las hipótesis. Junto con el ejercicio del método, deben fomentarse actitudes que favorezcan la reflexión, como la mentalidad abierta, la concentración en el problema y la responsabilidad (Guichot Reina, 2003).

Por último, Dewey tampoco descuidó la situación del profesorado. En su propuesta, el profesorado tiene una función esencial, pues no se libra a los niños y niñas la creación del ambiente educativo adecuado a la forma de vida democrática. Dewey confiaba en la habilidad del profesorado para crear un clima que medie entre los niños y niñas y los hábitos de responsabilidad social e inteligencia que habrán de cultivar. Para ello, el propio trabajo de profesores y profesoras debe estructurarse según los principios escolares: organización social cooperativa y asociación e intercambio de experiencias en reuniones periódicas para discutir el trabajo.

2.2. Modelos contemporáneos de democracia y propuestas para la educación

Las críticas a la democracia representativa liberal y las propuestas de alternativas que compensasen sus debilidades tuvieron una gran influencia en las teorías de la democracia desarrolladas a partir de finales del siglo XX y hasta la actualidad. En mayor o en menor medida, estas teorías dieron por hecho la estructura institucional del Estado y su pertinencia para la gestión de los asuntos públicos en las sociedades contemporáneas, pero subrayaron que el mecanismo representativo y la administración estatal es, cuando menos, insuficiente para hablar de democracia. Paralelo al desarrollo del capitalismo y la concentración de poderes, estos autores y autoras defendieron la participación política como único medio de evitar que las decisiones estratégicas tiendan hacia los grandes intereses económicos. Pero, además, defendieron un contenido sustancial de la democracia, convencidos de que las relaciones entre sociedad y política son mucho más estrechas de que suponen los liberales y que el autogobierno exige un compromiso bastante mayor que la elección esporádica de representantes.

Además de contrapesar los grandes poderes económicos y políticos y dar más realismo al autogobierno, las nuevas teorías de la democracia pusieron de relieve la importancia de la participación en la educación del ciudadano, pues los problemas comunes y el ejercicio de pensar en términos públicos sólo podían ser aprendidos en la praxis (Barber, 2003; Dunn, 1979; Habermas, 1998; Macpherson, 1966; Pateman, 1970, 1985). Estas nuevas perspectivas sobre la democracia sirvieron de paradigma para pensar también nuevas formas y perspectivas para su enseñanza/aprendizaje (Belavi y Murillo, 2016). Así, la educación cívica pasó de centrarse en un currículo de contenidos normativos y una reproducción de procedimientos ligados a las instituciones representativas a proponerse como un aprendizaje de la argumentación, la deliberación y el consenso (Dann, 2016;

Englund, 2016; Leung, 2016; Marojević y Milić, 2017; Powell, 2014; Sørensen, 2015), del conflicto y las emociones políticas (Mårdh y Tryggvason, 2017; Ruitenberg, 2009, 2010; Todd y Säfström, 2008) o de la igualdad y la emancipación (Biesta, 2017; Papastergiadis, 2014; Rancière, 2010b; Skarpenes y Sæverot, 2018).

2.2.1. Democracia deliberativa y educación para el diálogo

2.2.1.1. Racionalidad y deliberación: Jürgen Habermas

Jürgen Habermas (1929-) es uno de los filósofos que tuvo mayor influencia en la reflexión política de los últimos años. Es miembro de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, de modo que sus obras tienen el sello del pensamiento crítico que caracteriza a este grupo. Su pensamiento está muy influenciado por la obra de Marx, pero también por otros autores clásicos como Kant. Este bagaje heterogéneo hace de su obra, a la vez, una filosofía normativa y una teoría empírica de la sociedad. Entre sus principales trabajos se encuentran *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*, publicado en el año 1962 (Habermas, 1999), *Teoría de la acción comunicativa*, original del año 1981 (Habermas, 2001), y *Facticidad y validez: Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en término de teoría del discurso*, cuya primera edición es del año 1992 (Habermas, 1998). Estas obras trazan una línea de evolución de las ideas que elaboró para devolver la legitimidad a la democracia y hacer efectiva la participación ciudadana a partir de una esfera pública activa. Las principales aportaciones de su trabajo son la teoría de la acción comunicativa y la propuesta para una democracia deliberativa.

A través de sus aportaciones, Habermas quiso infundir nueva legitimidad y resaltar el potencial de la democracia representativa liberal y de la ley, contrarrestando el desprecio y la subestimación a la que habían sido relegadas por la tradición marxista. La primera generación de la Escuela de Frankfurt había tenido gran responsabilidad de este escepticismo hacia la democracia formal, de modo que Habermas se esforzó por reelaborar el proyecto de teoría crítica con el fin de salir del callejón sin salida en el que Horkheimer y Adorno se encontraron en la época de posguerra (Calhoun, 1992). Pero su obra es también un intento de rescatar el proyecto de la modernidad, el iluminismo y su apuesta por la razón. Desde Nietzsche en adelante, pasando por Weber, Horkheimer o Heidegger, la filosofía había sido muy crítica con el avance de la racionalidad, especialmente porque sostenían que la modernidad estaba asociada con la racionalidad formal (instrumentar o, científico tecnológica). Esta racionalidad se orienta a la transformación y dominio del mundo y busca para ello los medios más eficaces y eficientes. Estos autores sostuvieron que el avance de este tipo de racionalidad calculadora habría llevado a una esclavitud encubierta con la cual se perdió el sentido, la

libertad y autonomía en la existencia humana, y el arraigo en el ser (Vergara Estévez, 2005).

Sería difícil negar el daño que ha provocado «la acción racional con arreglo a fines» (Weber, 2014) en la vida social contemporánea, pero Habermas no descartó por ello el proyecto de la modernidad. Reconoció los problemas de legitimidad que provoca el avance de la racionalidad instrumental a través de un lúcido análisis sobre las formas de operar de los sistemas del poder y del dinero. En su diagnóstico, sostuvo que en el capitalismo tardío la intromisión del sistema político y del sistema económico en lo sociocultural ha llevado a la colonización del mundo de la vida (Habermas, 2001). Pero Habermas consideró que la racionalidad tiene aún un papel importante que cumplir en la realización de los valores de la modernidad, especialmente de la autonomía, la autorrealización y el autogobierno. Por ello buscó redimir y fortalecer el proyecto de la modernidad haciendo frente a los dilemas de la razón instrumental y su perspectiva individualista a través de una teoría de la acción comunicativa (Powell, 2014).

El problema contemporáneo no es para Habermas la racionalidad política o la racionalidad económica de por sí, sino el hecho de que este tipo de racionalidades (teleológicas) hayan invadido el mundo de la vida, un espacio en el cual la coordinación debe establecerse mediante la acción comunicativa. Habermas define la acción comunicativa como la interacción social en la que los planes de acción de diferentes actores se coordinan a través de un intercambio de actos comunicativos, es decir, a través del uso de un lenguaje orientado hacia el entendimiento (Velasco, 2003). De esta manera, el discurso público puede organizar y coordinar la vida social al igual que lo hacen el poder estatal y la economía de mercado. La diferencia es que, como no se basa en una racionalidad teleológica, no tiende al dominio o la reificación.

La racionalidad comunicativa no se ocupa de la eficacia de medios para un fin, es decir, no es instrumental, sino que tiene valor en sí misma pues su finalidad es la comprensión y el entendimiento mutuo entre las personas. Esta concepción parte de la premisa de que no existe conocimiento objetivo ni subjetivo, de manera que nada puede decirse que sea «racional» sobre estos fundamentos. Sin embargo, puede alcanzarse un entendimiento mutuo racional en términos intersubjetivos. El hecho de que sea racional, por lo tanto, no significa que haya dado con un fundamento último, sino que es producto de un proceso comunicativo.

Al tratar la «razón» como «racionalidad», adopta la idea de que la razón es básicamente procesual. Lo que hace que algo sea racional no tiene que ver con su contenido, o con sus orígenes, sino que depende de los procedimientos que puedan seguirse para comprobarlo. (Ayuste, 2006, p. 70)

Para que un proceso comunicativo garantice acuerdos racionales deben cumplirse una serie de condiciones. Por empezar, es preciso reconocer que todo conocimiento subjetivo

es falible y refutable, por lo tanto, todo enunciado puede ser cuestionado, modificado o mejorado por los interlocutores. Todos los interlocutores deben ser reconocidos y respetados como iguales, de modo que sus enunciados habrán de ser juzgados por sus pretensiones de validez y no por recursos de poder. Esto es, se renuncia a toda fuente de legitimidad diferente a la validez del discurso. De esta manera, en la interacción discursiva no existen dominios de poder sino solo la pretensión de validez y la fuerza del mejor argumento. De esta manera, la racionalidad de una interacción depende de la medida en que los partícipes de ella dan razón de sus actos y planteamientos (Vergara, 2005).

Sobre la base de su teoría de la acción comunicativa Habermas presenta la propuesta de una democracia deliberativa. Su propuesta defiende las instituciones formales de la democracia representativa, pero diferencia entre legalidad y legitimidad. Sostiene que el respeto por las instituciones y el cumplimiento de la legalidad no son condiciones suficientes para la legitimidad de la democracia, pues por sí solas no garantizan que la voluntad de los gobernantes se mantenga acorde a la voluntad popular. La única forma de mantener la legitimidad de la democracia es a través de un proceso constante de participación popular.

Pero el pueblo, para Habermas, no es un sujeto con voluntad y conciencia propias, no tiene capacidad de decidir ni de actuar por sí mismo. No hay pueblo como unidad (ya se considere como mayoría de ciudadanos o como conjunto coordinado), sino que sólo se presenta en plural. La democracia o autogobierno, por lo tanto, no consiste para Habermas en el ejercicio de la soberanía por el pueblo, sino en la realización de la voluntad popular como procedimiento (Vergara, 2005).

Por lo tanto, la legitimidad de la democracia requiere de una esfera pública y activa. Esto es, de una participación ciudadana amplia, permanente e institucionalizada. No se trata de un espacio monolítico, sino que integra todo un universo de asociaciones civiles, medios de comunicación, movimientos políticos, etc. La participación ciudadana plural y abierta permite que se entablen deliberaciones de calidad en el espacio público sobre los asuntos comunes. De esta manera, la deliberación ciudadana permite implantar temas en la opinión pública y, siguiendo los principios de la acción comunicativa, llegar a consensos a través del debate crítico y racional. Los argumentos que prevalezcan estarán fundados en la validez de los enunciados, no en el estatus de los participantes (Calhoun, 1992).

En una democracia deliberativa, las instituciones formales de gobierno están abiertas a la participación ciudadana, pero la participación ciudadana no se da directamente en las instituciones políticas sino a través de la esfera pública. La relación entre las instituciones formales de gobierno y el espacio público es, por lo tanto, permanente. Las instituciones políticas son permeables a la opinión pública y los temas y argumentos que prevalecen en la esfera pública fundan las decisiones de gobierno (Vergara, 2005).

De esta manera, Habermas sostiene que a través de la democracia deliberativa es posible cumplir los ideales de la modernidad, especialmente el de autogobierno, a través del procedimiento de formación de la voluntad popular. La participación ciudadana en la esfera pública permite democratizar los procesos de toma de decisiones públicas a través de procesos comunicativos racionales. Los acuerdos alcanzados en la esfera pública determinan las políticas de gobierno. Las decisiones son tomadas por las instituciones tradicionales de la democracia representativa, pero su contenido se mantiene sensible a la sociedad.

2.2.1.2. La educación dialógica

La educación democrática, desde los postulados de la democracia deliberativa, implica el desarrollo de capacidades dialógicas y deliberativas. Estos planteamientos han sido desarrollados por Amy Gutmann (1987, 1993), Eamonn Callan (1997), Jack Mezirow (2000), John Dryzek (2000), Tomas Englund (2006), Thomas Jacobson (2016), Enslin, Pendlebury y Tjiattas (2001), Asger Sørensen (2015), Ana Ayuste (2006) y Lleras y Medina (2006), entre otros. A los que hay que añadir el trabajo del grupo CREA de la Universidad de Barcelona desarrollando las ideas del aprendizaje dialógico (p.ej., Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009). Aquí nos centramos en las ideas de Amy Gutmann, por ser una referencia ya clásica en materia de educación para la democracia dialógica y de Tomas Englund como el autor que mejor representa los intentos de conciliar democracia deliberativa y educación.

En su libro *Educación democrática*, Amy Gutmann (1987) presenta una teoría de la educación democrática en torno a la pregunta acerca de quiénes tienen la autoridad de definir cómo son educados los ciudadanos de una democracia. La importancia de la educación en una sociedad democrática está dada por el hecho de que pone en juego la capacidad de los ciudadanos para influir en la reproducción de su sociedad. En sus palabras: «la reproducción social consciente es el ideal primario de la educación democrática» (Gutmann, 1987, p. 44). Los ciudadanos de una democracia están comprometidos en recrear de manera colectiva la sociedad que comparten y por ello «la educación democrática es tanto un ideal político como educativo» (Gutmann, 1987, p. 3).

Gutmann insiste en la necesidad de educar a los ciudadanos en capacidades y actitudes deliberativas sobre la base de que en cualquier esfuerzo por profundizar la deliberación en una democracia, la institución más importante fuera del gobierno es el sistema educativo (Gutmann y Thompson, 1996). Según su opinión, la posibilidad de una deliberación libremente y autodeterminarnos como comunidad depende de los principios de no-represión y no-discriminación. La política educativa consensuada será legítima en la medida en que no haya privado a nadie de la oportunidad de participar en el presente o en el futuro en su formulación. Es decir, mientras la deliberación se haya realizado sobre los fundamentos de no-discriminación y no-represión y que aplique estos mismos

principios en la formulación de la política educativa. Ello implica que todos los niños, niñas y adolescentes serán educados de manera adecuada para poder participar en el futuro como ciudadanos.

Por ello, una educación democrática deberá formar el carácter moral de los niños y enseñarles a razonar. Incorporarán así los principios democráticos que fundamentan los procesos deliberativos racionales (no-discriminación y no-represión) y la virtud democrática que les permita sentir la fuerza de la razón correcta. Según su opinión, no puede asumirse que los niños nazcan preparados para la deliberación racional y por ello deben ser educados en las capacidades críticas, de argumentación racional y de toma de decisiones que les permitan pensar lógicamente, argumentar de manera coherente y recta, y considerar las alternativas relevantes antes de llegar a conclusiones (Gutmann, 1987).

El objetivo de desarrollar el carácter moral y deliberativo es que los niños y niñas puedan, en el futuro, elegir de manera razonada entre diferentes concepciones de vida buena y de buena sociedad. Para ello la educación también debe enseñar la diversidad y cultivar los valores que hacen posible la convivencia. Una justa autoridad educativa no debe influir en la decisión de los niños el enorme abanico de concepciones sobre la vida buena, pero debe proveer a cada niño de la oportunidad de escoger con libertad y racionalmente entre la más amplia gama (Gutmann, 1987).

Pero la democracia deliberativa tiene también mucha relación con la democracia dialógica. Aunque a veces se utiliza el término «democracia deliberativa» para referirse a ambas de manera indistinta, la primera está influida especialmente por el pensamiento de Habermas y la segunda se guía principalmente por los principios de Rawls. Habermas y Rawls compartían muchas preocupaciones, pero también difirieron mucho en sus respuestas, Rawls siempre desde un paradigma liberal, Habermas nunca olvidando su influencia marxista. Si autores como Gutmann (1987), Callan (1997) o Lefrançois y Ethier, (2010) hablan de democracia deliberativa y educación, lo hacen influenciados más por la versión liberal que por la inspirada en la teoría crítica. Por ello vale mencionarlos como autores influyentes, pero nos centramos ahora en una visión de la educación centrada en la teoría de Habermas exclusivamente.

Tomas Englund (2000, 2007, 2010, 2011, 2016) sostiene que la comunicación deliberativa debe ser una forma central de actividad en la escuela, esto implica desplazar como actividad central la enseñanza y el aprendizaje para colocar en el centro la creación de significado a través de la comunicación deliberativa. La comunicación deliberativa puede entenderse como un esfuerzo para asegurar que cada individuo se mantenga firme escuchando, deliberando, buscando argumentos y evaluando, mientras que, al mismo tiempo, existe un esfuerzo colectivo para encontrar valores y normas en las que todos puedan estar de acuerdo (Englund, 2007).

Englund se pregunta: ¿Cómo sería una concepción democrática de la educación hoy en día? Y elabora una respuesta desde el paradigma habermasiano. Sostiene que el pensamiento de Habermas provee de un punto de partida interesante para el análisis de la relación entre la educación y la sociedad desde una perspectiva que conciba la transformación de la fuente de lo sagrado en comunicación entendida como formación colectiva de la voluntad. Por ello la concepción democrática de la educación es un proyecto educativo y de filosofía política (Englund, 2007).

La obra de Englund se dirige a dar a la comunicación deliberativa una posición destacada en el esfuerzo por dar una «base democrática» a las escuelas (Englund, 2007, p. 507). Para ello ofrece una propuesta pragmática, pues está fuertemente influenciada por el trabajo de Dewey y de Mead. Intenta caracterizar la idea de comunicación deliberativa en las escuelas, pues hace explícita la diferencia entre comunicación deliberativa y democracia deliberativa y centra su propuesta en la primera. Propone cinco características de la comunicación deliberativa en las escuelas (Englund, 2007, p. 512):

- 1) Se confrontan diferentes puntos de vista y se otorga tiempo y espacio para que puedan articularse y presentarse los argumentos de estas diferentes visiones
- 2) Existe tolerancia y respeto hacia todos y todas y los participantes aprenden a escuchar el argumento de la otra persona
- 3) Están presentes los elementos de la formación colectiva de la voluntad, es decir, existe el esfuerzo para llegar a consensos o, al menos, a acuerdos temporales, o para llamar la atención sobre las diferencias
- 4) Las autoridades o puntos de vista tradicionales (representados, por ejemplo, por los padres y la tradición) pueden ser cuestionados y hay oportunidades para desafiar la propia tradición.
- 5) Hay espacio para que los estudiantes se comuniquen y deliberen sin el control del docente, es decir, para discusiones argumentativas entre estudiantes con el objetivo de resolver problemas o arrojar luz sobre ellos desde diferentes puntos de vista.

Las tres primeras características están en el centro de una comunicación deliberativa, esto permite que salgan a la luz diferentes visiones y se articulen diferentes argumentos, siempre guiados por el esfuerzo de alcanzar un consenso el que todas las personas sean siempre respetadas (Englund, 2007, p. 513). Se expresan y exponen las diferentes concepciones y visiones, se argumentan sus fundamentos, se clarifican las presuposiciones y las bases que subyacen a las diferencias. Pero, muy importante para esta visión, la comunicación deliberativa implica que un esfuerzo por parte de todos los participantes para alcanzar un consenso o arribar a alguna especie de conclusión sobre cómo deben ser (o deberían) ser resueltos y/o conceptualizados los problemas y las diferentes visiones puestas en juego y sobre qué tipo de bases descansa este acuerdo (Englund, 2007).

2.2.2. Pluralismo agonista y educación para el conflicto

2.2.2.1. Emociones y conflicto: Ernesto Laclau y Chantal Mouffe

Desde finales del siglo XX y con más fuerza en los últimos años, el pensamiento de izquierda posmarxista generó una sólida contestación a la democracia deliberativa. Especialmente influyente ha sido la crítica de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (Laclau, 1996, 1998, 2005; Laclau y Mouffe, 1987; Mouffe, 2007, 2012, 2016), quienes cuestionaron las categorías modernas de la tradición marxista y replantearon la izquierda incorporando postulados de la filosofía posestructural de Derrida (1989, 2003), Foucault (1992, 1997) y Wittgenstein (1981) y del psicoanálisis de Lacan (1981). Estas críticas tuvieron un fuerte impacto, revitalizando la izquierda política y ganando una importancia indiscutible en la actividad política contemporánea.

Una de las críticas más fuertes de estos autores hacia la democracia deliberativa es que la apatía política, el descuido de las instituciones y el surgimiento de grupos ultranacionalistas y fundamentalistas religiosos no se debe a una mala aplicación de sus postulados sino, por el contrario, a su relativo éxito. El eje de la crítica está puesto en el énfasis que conceden a la racionalidad y el consenso, pues en esta tarea deja al margen las emociones y niegan el conflicto inherente a toda actividad política. Por ello, se acusa a los modelos deliberativos de olvidar lo político en sus teorizaciones sobre la democracia. Una sociedad sin antagonismos es imposible; la sociedad plena no existe y es quimérico pensar en el cierre de lo social, sostiene Mouffe. El antagonismo es inherente a las relaciones humanas y constitutivo de las sociedades, de modo que es imposible establecer acuerdos (ni siquiera circunstanciales) en los que el consenso sea universal (Mouffe, 2016).

Más que con lo racional, estos autores sostienen que la política tiene que ver con lo emocional. Basándose en el psicoanálisis de Lacan (1981), Laclau y Mouffe (1987) sostienen que la necesidad de identificarse con un colectivo es propia de lo humano y que esta identificación no surge de una operación racional sino de una pulsión íntima. La democracia deliberativa, con su énfasis en consensos universales, falla en ofrecer alternativas concretas para que la ciudadanía pueda identificarse con una u otra opción político-democrática. La necesidad de identificación personal y emocional no desaparece, de manera que las personas buscan sentir la pertenencia en otros colectivos (que no necesariamente respetan los principios de libertad e igualdad), poniendo en riesgo las instituciones y la convivencia desde principios democráticos.

A la vez, estos autores sostienen que la democracia tiene más que ver con configuraciones hegemónicas que con «consensos solapados». El espacio público, sostienen los autores, no es un espacio neutro de deliberación racional, sino que su formación es expresión de las relaciones de poder en un momento dado. Las relaciones de poder pueden dar lugar

a configuraciones interiores muy distintas, de modo que detrás de cada «consenso», no hay argumentos válidos y racionales, sino relaciones hegemónicas de poder. Por ello Mouffe sostiene que los modelos deliberativos desestiman el aspecto político de la democracia (Mouffe, 2016). De lo que se trata es de que la movilización política logre influir en las configuraciones hegemónicas de poder.

No se trata de rechazar la posibilidad de cualquier tipo de consenso. Los autores sostienen que la democracia se apoya en la adhesión a los valores ético-políticos que constituyen sus principios de legitimidad y en las instituciones en que se inscriben, pero su interpretación no es única ni transparente. Estos valores son, particularmente, la libertad y la igualdad. Si bien en las democracias existe un consenso básico de adhesión a estos valores, también existe y existirá siempre la disputa acerca de cómo deben ser interpretados y qué configuración hegemónica es la más adecuada para realizarlos. El desacuerdo no es un intercambio desinteresado de argumentos racionales sino una disputa emocional, porque (en cada caso) un valor fundamental está siendo violado y, en materia de valores, no existe criterio racional sobre el cual elegir. Y es una disputa de poder, pues lo que hará que prime una interpretación por sobre la otra no es un ejercicio consensual, sino una configuración hegemónica particular.

El consenso sobre los derechos del hombre y los principios de igualdad y de libertad es necesario, sin duda, pero no se lo puede separar de una confrontación sobre la interpretación de esos principios. Hay muchas interpretaciones posibles y ninguna de ellas puede presentarse como la única correcta. Precisamente, la confrontación sobre las diferentes significaciones que se ha de atribuir a los principios democráticos y a las instituciones y las prácticas en las que se concreten es lo que constituye el eje central del combate político entre adversarios, en el que cada uno reconoce la imposibilidad de que el proceso agonístico llegue alguna vez a su fin, pues eso equivaldría a alcanzar la solución definitiva y racional. (Mouffe, 2016, pp. 18-19)

Para Chantal Mouffe (2016), todo orden social es el resultado de decisiones y toda decisión asume una alternativa sobre otras, en consecuencia, siempre es forzosamente contingente, parcial y está fundada en exclusiones. El concepto de hegemonía es central en esta forma de comprender lo político. Las decisiones se asumen según la configuración de las relaciones de poder en un momento dado, pero esta configuración puede variar y las decisiones pueden ser otras. El hecho es que siempre estarán sujetas a contestación y a cuestionamiento y la política jamás podrá prescindir del antagonismo.

La cuestión decisiva de una política democrática no reside en llegar a un consenso sin exclusión sino en dar expresión al conflicto de tal modo que resulte compatible con el pluralismo. Es preciso que todos reconozcan que sus relaciones mutuas son relaciones en las que es imposible eliminar el poder, que acepten el carácter particular y limitado de sus reivindicaciones y, en consecuencia, reconozcan a su adversario. De aquí la propuesta por

una democracia agonista: Mouffe (2016) sostiene que en el interior de la comunidad política democrática no se verá el oponente como un enemigo a abatir, sino un adversario de legítima existencia y al que se debe tolerar. Se combatirán con vigor sus ideas, pero jamás se cuestionará su derecho a defenderlas. Ésta es la diferencia entre antagonismo (relación con el enemigo) y el agonismo (relación con el adversario).

La legitimidad de la democracia, por lo tanto, depende de su capacidad de expresar los antagonismos y constituirlos como alternativas políticas. Aquí radica la importancia del populismo en la política (Laclau, 2005), pues es preciso movilizar a las personas a partir de identidades colectivas que se identifiquen con una u otra alternativa. Estas identidades no son esenciales, sino que son una construcción siempre cambiante y contingente según las distintas configuraciones hegemónicas de poder, pero se presentan como una alternativa concreta dentro de la política democrática. Su definición no es del todo clara ni certera, se trata de una construcción discursiva que se constituye más por oposiciones que por afirmaciones, más por «adversarios comunes» que por afinidades esenciales. Desde esta visión, se está menos unido por aquello que quiere que por aquello contra lo cual lucha. Se trata de alianzas estratégicas entre grupos que establecen «cadenas de equivalencia» entre sus luchas particulares. Estas alianzas no borran las diferencias entre los grupos, sino que las unen o articulan sobre la base de un antagonismo compartido. De esta manera, se entiende la necesidad de identificarse con colectivos articulados sobre la base de objetivos y adversarios comunes (Laclau y Mouffe, 1987). Estas identidades colectivas generan la posibilidad de identificación y la vinculación emocional con las distintas alternativas políticas.

El objetivo de una política democrática no es erradicar el poder, sino multiplicar los espacios en los que las relaciones de poder estarán abiertas a la contestación democrática. Tampoco es eliminar las pasiones de la esfera pública, sino movilizar esas pasiones según cánones democráticos. De manera que Laclau y Mouffe abogan por un pluralismo agonista en el que estas interpretaciones estén presentes y se traduzcan en alternativas políticas diferenciadas, pues de lo que se trata es de construir fuerza que permita hacer que prevalezcan las propias interpretaciones, no de llegar a consensos (imposibles) entre adversarios. En sintonía con la concepción posestructural, reivindican la inestabilidad de base de nuestras sociedades, el desafío es aprender a darle lugar en un enfrentamiento controlado, para que la democracia sea, en definitiva, este acuerdo sobre los principios básicos y la garantía de un enfrentamiento controlado que funcione como elemento integrador y equilibrio cambiante de los distintos grupos con distintas demandas.

2.2.2.2. La educación de los adversarios políticos

Así como la propuesta de una democracia radical de Laclau y Mouffe influyó enormemente en la actividad política gubernamental, también permeó las discusiones

sobre educación y democracia. En los últimos años, algunos trabajos parten de las premisas del pluralismo agonista para reflexionar sobre la educación. Entre aquellos que han tenido mayor eco en la investigación educativa cabe mencionar los trabajos de Biesta (2011b), Knight y Pearl (2000), Koczanowicz (2013), Mårdh y Tryggvason (2017), McDonnell (2016), Ruitenberg (2009, 2010a, 2010b, 2015), Szkudlarek (2007, 2018) y Zembylas (2018).

Knight y Pearl (2000) son, tal vez, quienes asumen los principios de la democracia radical con mayor relativismo. La principal influencia del pluralismo agonista en su planteamiento radica en la concepción conflictiva del poder. Estos autores conciben que el eje central de una educación democrática es el proceso de negociación/persuasión mediante el cual se aprende a estar en desacuerdo, a defender la propia postura y a persuadir, pero también a ceder, pues asumen que es imposible llegar a acuerdos generalizados. En el contexto del aula, sostienen que lo propio de una educación democrática es la capacidad del docente de incorporar el interés y la voz de los estudiantes de manera de construir una cultura democrática. Estos autores sitúan el conflicto que caracteriza la educación en la oposición permanente entre la cultura escolar y la cultura popular y sostienen que sólo el proceso de negociación entre ambas da lugar a una cultura democrática. En el marco del aula escolar, este proceso de negociación/persuasión democrática es liderado por el docente. Mediante él se negocia pacientemente un terreno común y se logra construir algo colectivo. Esta materia común que une al grupo de clase será más grande cuanto más grande sea el éxito del docente en persuadir a los estudiantes para que incorporen sus propios asuntos para explorar y debatir.

Pero si la tarea de la educación democrática es constituir un colectivo, el populismo (desde este paradigma) no es indiferente a la educación, pues la educación también precisará de la lógica –discursiva–por la cual las personas se constituyen a sí mismas como colectivo. Es decir, también precisará de la lógica de articulación de las diferencias y constitución de identidades colectivas. Por ello Mårdh y Tryggvason (2017) reconocen el populismo como un elemento integral de la democracia y sostienen que, si toda educación es política, entonces es pertinente preguntarse en qué grado es populista. Argumentan que la lógica populista especifica un conjunto de elementos formales a partir de los cuales la educación democrática puede operar como una empresa colectiva. Resaltan el rol constitutivo del «otro» en la formación de un «nosotros», aunque no en los términos exactos del pluralismo agonista, pues en este caso no se sugiere que el otro sea necesariamente ser un enemigo o un adversario existente; pero para la articulación de una vida asociada y la propia definición como público, tiene que existir alguna noción de lo que *no* somos.

Claudia Ruitenberg (2009, 2010a, 2010b, 2015) es la autora que más ha influido en la reflexión sobre la educación democrática desde este paradigma. A partir de la teoría de Chantal Mouffe, Claudia Ruitenberg (2009) propone una educación de los adversarios

políticos. A fin de preparar a los estudiantes para la participación comprometida en el campo político, no solo como voluntarios en campañas por asuntos puntuales sino como adversarios políticos, la autora sostiene que la educación debe reconocer y educar las emociones políticas y perseguir la comprensión del rol del poder y de las diferencias fundamentales en la interpretación e implementación de la igualdad y la libertad.

El primer aspecto de su propuesta es la educación de las emociones políticas. Las emociones políticas implican una visión sustantiva acerca de lo que debe ser un orden social justo y ellas dan dirección al pensamiento y a la acción política. Por ello, la educación democrática no puede consistir sólo en proveer habilidades de razonamiento a los estudiantes, sino que debe enseñar a convivir con valores, opiniones y creencias que son divergentes y sobre los que no existe posibilidad de consenso racional. Con ello, es necesario enseñar el intercambio comprometido de diferentes visiones respecto a las interpretaciones de los valores fundamentales de la democracia y de sus posibles configuraciones hegemónicas.

Educar las emociones políticas requiere que los estudiantes aprendan a distinguir entre emociones relacionadas con ellos mismos y las emociones relativas a una visión del orden social. Las emociones relevantes para la educación política no son aquellas asociadas a un sentido personal del derecho sino aquellas sentidas en nombre de un colectivo político. Educar las emociones políticas, por lo tanto, requiere desarrollar un sentido de solidaridad y la habilidad de enfadarse en nombre de las injusticias cometidas contra aquellos en posiciones sociales desfavorecidas más que en nombre del orgullo personal.

Ruitenberg sostiene que la teoría deliberativa ha sido ampliamente liberal en su orientación «tanto en la forma en que es articulada por Habermas, por Rawls o incluso por Gutmann» (Ruitenberg, 2009, p. 273). Por ello el individuo se enfatiza como el sujeto principal de derechos y responsabilidades, desestimando la necesidad humana fundamental de pertenecer a colectivos. Como Mouffe, considera que no será posible revitalizar la política si no se toma seriamente la necesidad fundamental de identificarse con colectivos. Sostiene que, por lo tanto, una educación democrática requiere capacitar a las personas para actuar como adversarios políticos, sobre todo de manera colectiva. Las propuestas deliberativas de educación democrática han ignorado la dimensión afectiva que se moviliza a partir de la identificación colectiva, pero razonamiento y virtud cívica no son suficientes para comprometer a los jóvenes con la democracia. También se debe tener en cuenta el deseo de pertenecer a colectividades y atender a las emociones políticas. En lugar de formar ciudadanos que buscan resolver asuntos singulares dentro de las relaciones hegemónicas existentes, los adversarios políticos buscan establecer diferentes relaciones hegemónicas en conjunto.

Las relaciones de poder que estructuran las sociedades son ellas mismas objeto de emociones, por ello el segundo aspecto para una educación democrática agonista es

reavivar la comprensión de lo político. Una educación democrática, para Ruitenberg, requiere hacer explícito y considerar en el curriculum el concepto y la función del poder en la constitución de los órdenes sociales. Las posibilidades de configuración hegemónica de una sociedad democrática son múltiples, pues las relaciones de poder pueden ser contestadas y cambiar. Ruitenberg (2009) sugiere que se puede enseñar a los estudiantes, por ejemplo, a través de casos históricos de resistencia política a determinadas configuraciones hegemónicas. De esta forma, cuando la educación democrática toma en cuenta la naturaleza de lo político, cuando asume que está constituido por poder y que es necesariamente conflictivo, debe revertir el tratamiento limitado del desacuerdo que presenta el enfoque deliberativo.

La educación de los adversarios políticos, para Ruitenberg, requiere transmitir la idea de que un adversario político es diferente de un competidor. El debate político no se plantea en términos competitivos, el producto ideal de un debate político no es la satisfacción personal de ganar sino la articulación de las diferencias políticas de tal manera que permitan acercarse a la transformación de las relaciones de poder existentes y al establecimiento de una nueva hegemonía. También requiere que se desmienta la supuesta neutralidad del terreno en el que los diferentes grupos disputan por sus visiones acerca de una sociedad justa y que se haga explícito el paradigma económico que impregna tanto la política como la educación. El conflicto entre adversarios es un componente necesario de una democracia que funcione bien, pero el oponente es eso, un adversario político, no un enemigo moral. Por ello el desacuerdo y el conflicto son constitutivos tanto de la política como de la educación, pues toda decisión se asume excluyendo otras alternativas, y esta exclusión que no tiene justificación en el terreno moral, sino que responde a las relaciones de poder tal como están establecidas en un momento dado.

El tercer aspecto para una educación democrática agonista es el desarrollo de la formación política. La formación política apela a la habilidad de leer e interpretar el panorama político tanto en su configuración actual como en su génesis histórica. Los estudiantes deben aprender a interpretar el orden social en términos políticos, esto es, en términos de la disputa por las diferentes concepciones de la libertad, de la igualdad y acerca de la configuración hegemónica que debería moldear las relaciones sociales. En el desarrollo de una formación política esto implica la comprensión histórica de los partidos políticos en varios contextos y la naturaleza cambiante de la izquierda y la derecha en el terreno público.

2.2.3 Democracia como emancipación e igualdad en educación

2.2.3.1. Igualdad en un orden desigual: Jacques Rancière

Jacques Rancière (1940-) es otro filósofo político que tiene influencia en las reflexiones sobre la democracia contemporánea. Proviene también del pensamiento de izquierda marxista, específicamente de la tradición inaugurada por Althusser (1988). A lo largo de su obra trabaja sobre las relaciones entre ideología, lucha de clases e igualdad y, además de la política, la educación y la estética tienen un papel preponderante en sus reflexiones. A diferencia de Habermas, Laclau y Mouffe, Rancière acepta las instituciones de la democracia liberal como un mal necesario, pero no plantea una teoría capaz de adaptarse a ellas en su funcionamiento.

Al igual que en el caso de la democracia agonista, para Jacques Rancière (1996, 2012, 2013) el disenso (y no el consenso) define la política democrática. Sin embargo, aquí la democracia no tiene que ver con relaciones de poder ni con la movilización torno a identidades colectivas, sino con la disrupción del orden instituido a partir de la realización del principio de igualdad. Es decir, que lo central para la democracia no es reconocer el orden social como configuración de determinadas relaciones de poder, sino reconocer la igualdad esencial y universal sobre las que se erigen estas relaciones de poder.

De manera inevitable, todo orden social se estructura en base a desigualdades, títulos y jerarquías que indican a cada posición una función. A partir del concepto de *policía* Rancière (1996) define el orden establecido de desigualdad. Se trata de una regla de distribución de las cosas y los cuerpos a partir de la cual todo es concebido y proyectado. Esta distribución define lo que cada uno puede (llegar a) ser, hacer y decir, y controla que todos sean asignados a un lugar y a una actividad particular (Rancière, 1996). No tiene que ver solamente con el Estado, pues la distribución de lugares y roles que definen este orden deriva tanto de la supuesta espontaneidad de las relaciones sociales como de la rigidez de las funciones estatales. Es un orden en el que todos están incluidos. Hay una identidad para cada uno y todos tienen un lugar en el orden de lo esperado, incluso los marginados del funcionamiento de ese orden están *incluidos* en cuanto *excluidos*.

Los gobiernos tienden a plantearse como continuación de las desigualdades naturales y sociales en el poder y, como tales, son siempre aristocráticos. Se trata del gobierno de «los mejores» según los criterios valorados de ordenamiento social (p. ej. la edad, la riqueza, el conocimiento, etc.). A su vez, como en un círculo privado de privilegios, la práctica de todo gobierno tiende a estrechar la esfera pública convirtiéndola en su asunto privado. Lo público es reducido todo el tiempo a un reparto del poder entre nacimiento, riqueza y «competencia», que opera tanto en el Estado como en la sociedad. Sobre esta concepción, Rancière afirma que las sociedades han estado siempre organizadas por

oligarquías y el gobierno siempre fue ejercido por una minoría sobre la mayoría (Rancière, 2012).

Lo que suele llamarse la «sociedad democrática», para Rancière, es el sostenimiento de una forma particular de gobierno para la reproducción social que no deja de legitimar desigualdades. Las democracias modernas (o, más exactamente, los gobiernos representativos) no son democracias para él. Son Estados donde el poder de la oligarquía está limitado por el doble reconocimiento de la soberanía popular y de las libertades individuales, pero lo que realmente tienen de efectivo no fue regalo de la minoría privilegiada, sino que «fueron ganadas mediante la acción democrática, y si conservan su efectividad es sólo por esta acción» (Rancière, 2012, p. 107).

La democracia, por lo tanto, no es para Rancière una forma de sociedad ni de gobierno, sino que debe ser comprendida en un doble sentido: «Por un lado, es el fundamento igualitario necesario –y necesariamente olvidado– del Estado oligárquico. Por el otro, es la actividad pública que contraría la tendencia de todo Estado a acaparar la esfera común y a despolitizarla» (Rancière, 2012, p. 103). Pero también tiene su correlato en la sociedad, pues la democracia es la interrupción del orden establecido (policía) en base a la realización del principio de igualdad.

Para Rancière, la necesidad permanente que tienen (y tuvieron) siempre las minorías de justificar su poder confirma la igualdad esencial sobre la que se funda todo orden. Si las mayorías deben comprender *por qué* gobiernan «los mejores» (sean estos considerados los más ancianos, los más ricos, los más sabios, etc.) es porque, de hecho, no existe principio de la naturaleza ni deidad que determine el derecho de unos para gobernar y de otros para ser gobernados. Si esa desigualdad fuese *real*, el poder se ejercería sin necesidad de justificarlo y sin posibilidad de que sea cuestionado. Sería tal como el dominio de las personas sobre las cosas, pues nunca nadie se vio en la obligación de justificar a las piedras la razón que fundaba su derecho a pisarlas. Con ello, es posible afirmar que no existe título alguno para gobernar, no existe fundamento incontestable que pueda justificar el gobierno de uno o de otro.

En palabras de Rancière, «el poder del pueblo no es el de la población reunida, el de su mayoría o el de las clases trabajadoras. Es simplemente el poder propio de los que no tienen más título para gobernar que para ser gobernados» (Rancière, 2012, p. 71). Cuando Rancière habla entonces del fundamento igualitario, entiende que esta igualdad entre las personas es real. No es un ideal ficticio ni un objetivo por conseguir, es el principio siempre sabido (y sistemáticamente relegado) sobre el que se fundan todas las relaciones de poder.

La acción democrática es aquella en la que los sujetos reconfiguran las distribuciones de lo privado y de lo público, ampliando esta última esfera en el proceso de lucha contra la privatización y el reparto. Por ello para Rancière el proceso democrático consiste en esos

episodios de cuestionamiento e invención que contrarían la tendencia permanente a la privatización de la vida pública. «La “ilimitación” propia de la democracia es este movimiento que desplaza sin cesar los límites de lo público y lo privado, de lo político y lo social» (Rancière, 2012, p. 91). Por último, Rancière entiende por política la disrupción del orden de policía, la acción que perturba este orden y que lo hace en nombre de la igualdad (Rancière, 2013). Es la actividad que, actuando sobre el fundamento de igualdad, rompe la configuración de espacios y roles que el orden asignaba ocupar. La actividad política siempre es una acción que deshace las divisiones establecidas por el orden (policía) y demuestra, en consecuencia, la igualdad de cualquier ser hablante con cualquier otro ser hablante y la pura contingencia de todo orden (Rancière, 2013). La política, por lo tanto, refiere al evento en el que se encuentran dos procesos heterogéneos: el proceso de policía y el proceso de igualdad.

2.2.3.2. La educación del ciudadano ignorante

La educación es un tema que preocupa directamente a Rancière (2008, 2010). En su opinión, la «tiranía educativa» tiene una estrecha relación con el sistema de dominación y la emancipación intelectual está unida a la emancipación social. En su obra *El maestro ignorante* (Rancière, 2010) narra el caso del revolucionario Joseph Jacotot que, a principios del siglo XIX, se dedicaba a enseñar lo que él mismo ignoraba sobre el fundamento de que quien enseña sin emancipar, embrutece.

Esto no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, sino que es, propiamente, una cuestión de filosofía: se trata de saber si el acto mismo de recibir la palabra del maestro (la palabra del otro) es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a «reducir» o una igualdad a verificar. (Rancière, 2010, p. 12)

Para Rancière (2008), lo perverso de la educación tradicional puede sintetizarse en la explicación. Todo el proceso de enseñanza tradicional se basa en la tarea del maestro explicando a los niños y niñas. Rancière, apoyándose en la experiencia de Jacotot, sostiene que lo que realmente *comprenden* los estudiantes con las explicaciones es que *necesitan* de las explicaciones, que no podrían entender sin ellas. Sin embargo, aquello que es explicado en ningún caso es algo que los estudiantes no puedan comprender por sí solos si se abocan a buscar por ellos mismos. Por ello la educación, sostiene Rancière, se apoya sobre una falsa promesa de igualdad futura. Igual que la política: «El sabio maestro promete a su alumno que hará de él su igual transmitiéndole su ciencia. Del mismo modo, las elites prometen al pueblo que él mismo ejercerá su poder cuando esté instruido» (Rancière, 2008, p. 14). Pero la educación que emancipa es aquella en la que el maestro facilita un método. No se trata de un conjunto de procedimientos, sino de una «manera

de marchar» (Rancière, 2008, p. 17) en la que los mismos estudiantes van desde lo que ya saben hacia un nuevo conocimiento, verificando sus propias capacidades.

La influencia de su pensamiento es muy importante en la investigación educativa, incluso mayor que en el pensamiento político contemporáneo. Muchos investigadores e investigadoras utilizan su obra para reflexionar sobre la educación (Biesta, 2010, 2011b; Friedrich, Jaastad y Popkewitz, 2010; Kabgani, 2018; Larrosa, Masschelein y Simons, 2011; Simons y Masschelein, 2010; Skarpenes y Sæverot, 2018; Zembylas, 2017). Estos trabajos analizan desde diferentes perspectivas el acto de enseñanza, especialmente la relación entre maestros y estudiantes, teniendo en cuenta si se entabla sobre la base de una igualdad a confirmar o una desigualdad a erradicar.

Dada la influencia de Rancière y el alcance de difusión que ha tenido su pensamiento, el trabajo de Biesta (2010, 2011a, 2011b, 2015, 2017) es representativo de este grupo de autores. Biesta (2011b) sostiene que la mayoría de los trabajos realizados sobre educación democrática se basan en una idea precisa acerca de lo que es la democracia y, por lo tanto, lo que significa ser un «buen ciudadano». Estos trabajos proponen, en consecuencia, un bagaje concreto de conocimientos y métodos que permitan re(producir) esta identidad en los niños y los jóvenes. Llama «concepción socializadora» al supuesto sobre el que se basan estas posturas. La preocupación de estas teorías es la de proveer de buenos ciudadanos al orden político existente y conciben la educación democrática como algo que debe darse antes de la política democrática propiamente dicha. Para esta concepción, la educación es el proceso que «alista a los recién llegados» para la democracia, dando por supuesto que este régimen de gobierno sólo es posible si quienes participarán en ella cumplen unas condiciones particulares. Biesta sostiene que el peligro de esta concepción es contribuir a la domesticación de los ciudadanos al pretender fijarlos a una determinada identidad civil.

Por el contrario, si consideramos que la democracia escapa a cualquier definición que pueda ser dada en el marco de un orden establecido, entonces la concepción de la ciudadanía no puede basarse en un conocimiento determinado acerca de lo que significa ser un buen ciudadano. Parafraseando la obra de Rancière, Biesta (2011b) introduce la figura del ciudadano ignorante para hacer referencia a una forma de concebir la ciudadanía democrática que no puede asociarse con una identidad positiva, sino que emerge de una forma nueva cada vez a partir del compromiso con la acción y experimentación de la política democrática. Bajo esta concepción, la relación entre educación y ciudadanía deja de estar mediada por el conocimiento a transmitir. La educación democrática se entiende entonces bajo la concepción de subjetivación. Aquí la pregunta es cómo puede ser engendrada la subjetividad democrática, pues la educación deja de ser un proceso conducido por el conocimiento acerca de lo que un ciudadano es o debería convertirse, para alimentarse del deseo de un modo democrático particular de

convivencia humana y de la participación en un proceso político que, por definición, es siempre indeterminado.

El proceso de subjetivación es diferente del proceso de identificación con colectivos definidos, pues no se trata de asumir o reconocerse en una identidad ya existente sino de generar siempre nuevas subjetividades políticas redefiniendo el campo de la experiencia. Tiene que ver con asumirse (individual y colectivamente) de manera independiente a cualquier posición que haya sido asignada previamente. El proceso de subjetivación no sucede antes del acto político sino en y a través de él.

Vista a través de la teoría de Rancière, el proceso de subjetivación es indisoluble de la emancipación intelectual. La emancipación no es un conocimiento que deba ser adquirido, sino una experiencia a realizar en el momento mismo del aprendizaje. Es el acto mediante el cual se verifica la condición de igualdad de todos los seres humanos y de todas las inteligencias. Significa ser y actuar sabiéndose una persona igual, o un colectivo de iguales, en un orden social que es desigual por definición (Biesta, 2011b). Por más que una educación democrática se arriesgue a parecer, como la democracia misma, episódica, no ha de considerarse tal, pues la igualdad está siempre a la iniciativa de personas y grupos que asumen el riesgo de comprobarla o que inventan formas individuales y colectivas para verificarla.

Una educación que entienda la democracia como emancipación reconoce las diferencias de autoridad y entiende que los maestros y maestras tienen un papel fundamental (Biesta, 2010). Pero a diferencia de otras concepciones, esta visión rechaza la figura del «maestro explicador», que es aquel que supone que el alumno no podrá entender sin su esclarecimiento, pues de esta manera funda su relación sobre la desigualdad. En una educación para la emancipación la autoridad de los maestros no está dada por la diferencia de conocimiento o comprensión respecto a sus alumnos, sino que el maestro o maestra establece a los estudiantes un camino que recorrer, mediante el cual ellos mismos comprueben una capacidad y una igualdad de inteligencia que ya poseen.

La educación, al igual que los maestros, tiene un papel que cumplir enteramente diferente al que la concepción de socialización le asigna. Si la política democrática es un proceso que genera nuevas subjetividades políticas entonces se deduce que cualquier aprendizaje que se incorpore en este proceso tiene que fundarse en el ejercicio democrático. La subjetividad política es engendradora, por lo tanto, a partir del compromiso político y mediante la acción democrática y es solo en tanto está comprometida con la verificación de la igualdad, con la emancipación de los y las jóvenes, que la educación puede convertirse en un acto político (Biesta, 2010).

Por ello, las formas más significativas de educación democrática suelen tomar lugar a través del proceso y las prácticas que hacen el día a día de la vida de los niños y niñas, los jóvenes y las personas adultas. Esta visión sostiene que las condiciones que moldean esos

procesos y prácticas merecen nuestra más profunda atención si es que realmente estamos preocupados por la educación democrática y por las oportunidades del aprendizaje de la democracia en la escuela y en la sociedad en general.

Capítulo 3.

Democracia y escuela

Cuando intentamos construir la democracia en la escuela desde la perspectiva de las teorías contemporáneas encontramos un inconveniente esencial: las recomendaciones se imponen como algo ajeno a la escuela, pues no se consideran los sentidos y significados específicos de cada comunidad. Aunque estas teorías nos brindan recomendaciones esclarecedoras acerca de cómo avanzar hacia una educación más democrática, no tienen en cuenta la diversidad de costumbres, valores y perspectivas que constituye la vida cotidiana en cada escuela. Consideramos que la democracia no se trata de incorporar pautas determinadas al centro, sino que es una construcción cotidiana que tiene éxito en tanto surja y permanezca en la cultura escolar. Esta tesis se enmarca en un trabajo colectivo de investigación que comprueba que la cultura escolar es factor esencial en el cambio y la mejora de los centros educativos (Murillo, 2003, 2004, 2006, 2011; Murillo y Krichesky, 2012). Sin tener en cuenta los sentidos y significados compartidos, todo intento de cambio y mejora está condenado a desvanecerse en el tiempo. Aunque en esta tesis no centramos la atención en el proceso de cambio, partimos de la idea esencial de que la cultura escolar es susceptible de transformación y que juega un papel fundamental en la educación.

En este marco, el capítulo sugiere una definición de democracia que considera los sentidos y significados compartidos por la comunidad y, de esta manera, puede ser trabajada desde distintas circunstancias y realidades escolares. Para ello, presentaremos la teoría de Cornelius Castoriadis: su concepción de la sociedad (lo sociohistórico), las significaciones imaginarias sociales y las instituciones; su comprensión de la democracia y su relación con la autonomía. Luego desarrollaremos algunos aspectos claves de su teoría que permiten situarla en el campo de la educación y detallaremos una diversidad de investigaciones realizadas desde este marco teórico, especialmente desde la perspectiva de la escuela como institución y de la formación política como *paideia* democrática.

3.1. Crear instituciones y cuestionarlas

Cornelius Castoriadis (1922-1997) fue un filósofo heterodoxo. Su trabajo es difícil de clasificar, se encuentra en algún área intermedia entre la filosofía política, la antropología, la economía y la psicología. También le interesaban la matemática y la física, de modo que su obra transmite una visión amplia y compleja de los asuntos, una perspectiva interdisciplinar en todo el sentido del término. Pero su actividad no se circunscribió al ámbito de la academia. Desde su juventud militó políticamente y, ya de adulto, ejerció profesionalmente de economista en la OCED, donde estuvo por más de 20 años (1948-1970) y llegó a ejercer como Director de estadísticas (Curtis, 1997, vii). Esta perspectiva compleja, comprometida y a la vez práctica de los asuntos se traduce en una propuesta teórica que permite abordar la democracia como un asunto concreto, de aquí y de ahora, colectivo e individual. Un asunto que nos desafía a reconocer los sentidos y significados que rigen nuestra convivencia y ponerlos en cuestión, para elegir cómo nos gobernamos de manera más libre e igualitaria.

Para comprender su propuesta es preciso conocer los principales aspectos de su teoría y a ello nos abocaremos en las próximas páginas. En un primer momento desarrollaremos una breve introducción sobre el contexto histórico y biográfico en el que surgió su teoría y los rasgos principales de su concepción ontológica de lo social. Luego presentaremos los aspectos principales de su teoría, aquellos que la han hecho merecedora de su clasificación como «antropología política» (Holman, 2017). Aquí definiremos las «significaciones imaginarias sociales», el concepto de «institución» y la cuestión de la heteronomía. Hacia el final de la sección trabajaremos con la concepción de democracia de Castoriadis, su relación con la autonomía y la cuestión inapelable de la responsabilidad y la autolimitación individual y colectiva.

3.1.1. El punto cero de la política

3.1.1.1. Contexto en el que tomó forma la propuesta de Castoriadis

Castoriadis nació en Turquía en el año 1922, creció en Grecia y, en el momento de cursar sus estudios universitarios, se trasladó a París. Francia sería su hogar hasta el final de sus días en 1997. Fue un intelectual comprometido con su tiempo. Inicialmente marxista, las discusiones de la época lo acercaron al trotskismo y su activismo político lo llevó, entre otras tantas aventuras, a ser uno de los fundadores del grupo político (y de su famosa revista) *Socialismo o barbarie*. Fue uno de los grandes inspiradores intelectuales del Mayo Francés y probablemente dio letra al famoso grafiti de aquel París: «La imaginación al poder» (Savater, 1998). Finalmente se alejó del marxismo y construyó un pensamiento

Las luchas de la izquierda en los años 60, que llegaron a su auge con el estallido de 1968, habían perdido su fuerza original. La economía liberalizada y el consumo masivo se abrían paso en medio de una recesión económica internacional. La guerra fría y los nuevos avances revolucionarios en el Tercer Mundo creaban nuevas preguntas para las cuales las viejas respuestas resultaban insuficientes. En aquellos años el pensamiento político viró hacia el posestructuralismo y el deconstruccionismo que aún hoy constituyen formas privilegiadas de aproximarse a lo social. Sin embargo, durante ese tiempo y también con epicentro en Francia, inició un giro menos bullicioso, pero no menos continuo. Un cambio en el campo de atención del pensamiento político, que implicó un replanteamiento sistemático de la política y las relaciones sociales desde una especie de punto cero. Un viraje que acercó la política hacia la antropología. Castoriadis fue uno de los protagonistas de este proceso (Collins, 2013).

El pensamiento y la militancia de Castoriadis dan cuenta del viraje de esos años, pues complejizó y enriqueció su planteamiento político con abordajes de distintas disciplinas, entre las cuales el reconocimiento de los significados compartidos (que él llamará significaciones imaginarias sociales). Inicialmente marxista, Castoriadis comenzó a discutir con el pensamiento de Marx al ver que no daba respuesta a lo que ocurría en la sociedad. Sus primeras obras de relevancia son una crítica al marxismo desde un punto de vista fundamentalmente ontológico. Castoriadis sostiene que la teoría marxista se asienta sobre una visión determinista de la historia ignorando la capacidad de acción y la autonomía de los agentes (Castoriadis, 2013). Consciente de que el marxismo no daba respuesta a lo que sucedía en la posguerra occidental ni en la Unión Soviética en particular, se inclinó al pensamiento de Weber. Creyó encontrar respuestas en el concepto de dominación racional, pues la racionalidad burocrática podía dar mejor cuenta de lo que realmente estaba sucediendo con el socialismo «realmente existente». Sin embargo, el contexto de aquellos años acabó por hacerle abandonar también el pensamiento de Weber, alejándose de las teorías políticas clásicas (Arnason, 2015b).

En la búsqueda de perspectivas que ayuden a comprender lo que ocurría y que permitan construir alternativas de acción, Castoriadis ensanchó el espacio de la política al campo simbólico y desde allí renovó el pensamiento emancipatorio (Pedrol, 2008). Buscó respuestas más allá de las reflexiones políticas habituales sobre el poder y las instituciones de gobierno, hurgó más hondo intentando dar con el punto cero de la política y se topó con el problema del significado. La importancia que tuvo la perspectiva antropológica en esta nueva búsqueda es ampliamente reconocida, tanto que se reconoce su teoría como «antropología filosófica» (Castoriadis, 1997a, Pedro, 2008) o como «antropología política» (Holman, 2017). La influencia de la fenomenología y de la hermenéutica en la interpretación cultural también es patente, la primera más aceptada por el propio Castoriadis, la segunda más reconocida por quienes estudiaron sus obras que por él mismo (Adams, 2005, 2011; Arnason, 1989; Kavoulakos, 2006; Klooger, 2009).

Tanto la antropología como la fenomenografía y la hermenéutica están ligadas a la interpretación y a la comprensión de los fenómenos en el campo simbólico y permiten una aproximación a la política que es, a la vez, más esencial y menos tangible. En efecto, llegar al punto cero de la política implica hacernos las preguntas básicas sobre la vida en común, sobre la vida humana, e indagar respuestas que no tienen anclaje objetivo ni se arraigan en aspectos externos, sólidos o materiales. Aun así, no tienen nada de ideales, pues las condiciones de lo que se estudia pertenecen al orden de los hechos y tienen más repercusión en la configuración de la sociedad que cualquier idealismo abstracto. Sobre esta base Castoriadis construye su teoría y su propuesta. En efecto, su obra puede comprenderse como una respuesta a las preguntas: ¿quién soy?, ¿quiénes somos? y ¿cómo debemos vivir juntos? (Smith, 2010). La pregunta última, la pregunta política por antonomasia, solo puede ser respondida a partir de saber quién soy y quiénes somos, ambas preguntas que se hallan a medio camino entre la ontología y la antropología y que sólo pueden hallar respuesta en el campo de lo simbólico, pues se definen por un componente imaginario irreductible a hechos empíricos o principios sistémicos (Arnason, 2015a, 2015b). Por ello es preciso conocer, aunque sea brevemente, la concepción ontológica del individuo y de la sociedad que fundamenta el pensamiento de Castoriadis.

3.1.1.2. Caos, creación e indeterminación

Castoriadis sostiene que no existe un orden total ni racional, que el ser es caos y «caos es el fondo del ser, es incluso el sin fondo del ser, es el abismo que está detrás de todo lo que existe» (Castoriadis, 2002, p. 278). No significa mezcla confusa ni desorden, sino vacío que jamás se agota. El ser, por lo tanto, no está determinado. No es un sistema ni un conjunto de conjuntos, no puede deducirse ni puede predecirse en ningún caso. No se determina por leyes naturales ni históricas ni tiene ningún carácter de necesidad. Pero, además de ser abismo sin fondo, el ser tiene otra característica inmanente: la creación. El ser es caos y es creación, es una fuente inagotable de formas siempre nuevas. El Ser, por

lo tanto, es un magma cuyas características básicas son la indeterminación y la creación (Papadimitropoulos, 2015).

Esta concepción ontológica que parece tan abstracta y difícil de aprehender tiene consecuencias directas en la teoría de la democracia de Castoriadis y, aún antes, en su concepción de sociedad (que veremos ahora) y en su concepción de psique e individuo (que nos ocupará más tarde). En primer lugar, el caos inmanente al ser tiene su correlato en tanto nada provee orden ni significación *per se* en lo social. Ni la naturaleza, ni la historia ni la religión proveen orden a la sociedad. Nada por fuera de lo humano crea u otorga sentido ni nada determina cómo debemos organizarnos. No hay orden divino que no pueda ser contravenido, creado alternativo. No hay principio ni existe lógica irrefutable acerca de qué tiene valor o qué tiene sentido en la vida. También detrás de lo social hay un abismo sin respuestas, una eterna indeterminación.

Pero la vida humana sólo es posible dentro de un orden, por lo que toda sociedad debe resolver el problema y crear significado donde no lo hay, crear un cosmos sobre el caos. Cada sociedad, entonces, establece un complejo particular de reglas, leyes, significados, valores, herramientas, motivaciones, etc. que fundan la base de las innumerables regularidades de la vida social, sin las cuales la vida humana no podría existir (Castoriadis, 1983, p. 92). Surge aquí la segunda característica que Castoriadis adjudica al ser y que ayuda a comprender lo social:

La creación pertenece al ser en general [...] y la creación pertenece de manera densa y masiva al ser sociohistórico, como lo atestiguan la creación de la sociedad como tal, la de diferentes sociedades y la alteración histórica permanente, lenta o repentina, de estas sociedades. (Castoriadis, 2002, p. 95)

Castoriadis (2002) llama *imaginario colectivo* a este poder inmanente a las colectividades humanas que les permite crear nuevos mundos, nuevos significados, nuevas interpretaciones. Por ello Castoriadis sostiene que la toda sociedad es una auto creación. Cada sociedad crea una nueva esencia, una nueva forma en sentido fuerte. El imaginario social es la fuente inagotable e interminable de la forma siempre nueva de la sociedad. Se trata de una creación genuina, pues no responde a ningún factor de necesidad. Aun cuando exista un punto de apoyo en la naturaleza o en la historia, esto no condiciona la creación.

El lenguaje, las costumbres, las normas, la técnica no pueden ser explicados por factores exteriores a las colectividades humanas. Ningún factor natural, biológico o lógico puede dar cuenta de ellos. A lo sumo, pueden constituir las condiciones necesarias para esta innovación (la mayoría de las veces, exteriores y triviales), pero nunca suficientes. (Castoriadis, 2002, p. 94)

Incluso cuando tome como «punto de apoyo» algo externo, un factor natural, por ejemplo, esto no condiciona la creación. Nunca un punto de apoyo externo lleva de

manera necesaria a la creación de una determinada forma. Es más, es tal la primacía de la creación social que la propia forma acaba por alterar la naturaleza sobre la que se apoya: «finalmente, *aquello sobre lo cual se da el apoyo resulta alterado por la sociedad por el hecho mismo del apoyo*» (Castoriadis, 2013, p. 550, cursivas en el original).

Dadas las condiciones de indeterminación y de creación genuina, se entiende que cada sociedad resuelva el problema del significado de una manera propia y singular. Esto, según Castoriadis, explica la mirada de diferencias que existen entre sociedades. La China antigua, la antigua Grecia o la moderna institución capitalista de la sociedad, cada una significa el establecimiento de diferentes determinaciones y leyes. No sólo leyes jurídicas, sino formas obligatorias de percibir, de concebir y de actuar el mundo social y físico (Castoriadis, 1983). La identidad de una sociedad no es nada más que este sistema de interpretación, este mundo que ha creado y dentro del cual encuentra sentido (Castoriadis, 1998, p. 69).

Pero la creación no es un acto que la sociedad realice de una vez y para siempre. Es un proceso permanente; de hecho, es la *manera de ser* de la sociedad. La sociedad es historia. No es algo estático o determinado. Si este fuese el caso, uno podría abstraerse del tiempo, anularlo para definir la sociedad, para captar la esencia del orden social. También sería posible anular el tiempo hacia delante, es decir, predecir lo que ocurrirá. Pero la sociedad es creación permanente a través del tiempo y el tiempo no es más que alteración permanente e indeterminada de la sociedad: «La organización de la sociedad vuelve a desplegarse a sí misma en cada momento de manera diferente» (Castoriadis, 2013, p. 291). Tan estrecha es la relación entre creación, sociedad e historia que Castoriadis, en lugar de hablar de sociedad —a secas—, se refiere a lo «sociohistórico». Según su concepción:

La historia es «alteración temporal» por excelencia; lo social ocurre (puede ocurrir solamente) como histórico, esto es, como alteración y despliegue temporal. Por lo tanto, lo «sociohistórico» une en un único campo dos términos que generalmente han sido considerados distintos en su relación con el ser: sociedad e historia. (Adams, 2011, p. 32)

3.1.2. La institución de la sociedad y las significaciones imaginarias sociales

3.1.2.1. Significaciones imaginarias sociales

Si hubiese que resumir, por lo tanto, una idea básica para comprender la teoría de Castoriadis diríamos que lo social crea permanente sentido y que este sentido ordena el mundo (su mundo) y hace posible, a su vez, la existencia de la propia sociedad. En el apartado anterior mencionamos la creación como característica inherente a lo social, en

este nos explayaremos sobre *aquello* que es creado. Castoriadis llama *significaciones imaginarias sociales* a los sentidos y significados que crea la sociedad y que dotan de orden a su existencia. El concepto es central y complejo, pero intentaremos sintetizar brevemente sus aspectos principales.

Las significaciones imaginarias son los sentidos y significados que ordenan el mundo de una sociedad. Constituyen maneras de percibir el mundo y de actuar en él. En tanto creación genuina del colectivo anónimo de lo social, son imaginarias y no guardan relación de necesidad con causa alguna. Su existencia no puede ser deducida de una operación lógica o racional a partir de algo previamente establecido.

La sociedad se apuntala, por cierto, sobre el primer estrato natural, pero para levantar un edificio de significaciones fantásticamente complejo (y llamativamente coherente) que inviste a todas las cosas con una *significación*. (Castoriadis, 2002, p. 267)

Aun así, constituyen el mundo de sentido de la vida social, proveen las razones por las cuales actuar, los móviles o motivaciones y definen aquello que es legítimo hacer, conseguir y valorar en una sociedad (Browne, 2014). Conforman las normas, las reglas y principios que ordenan la convivencia. Configuran la visión del mundo y el actuar cotidiano de las personas, constituyen, por lo tanto, su «realidad».

Semejantes significaciones sociales imaginarias son, por ejemplo, espíritus, dioses, Dios, *polis*, ciudadano, nación, estado, partido, mercancía, dinero, capital, tasas de interés, tabú, virtud, pecado, etc. pero también hombre/mujer/hijo según están especificados en una determinada sociedad. (Castoriadis, 1998, p. 68)

Las significaciones imaginarias sociales tienen un triple rol: estructuran las representaciones generales del mundo, establecen los tipos de emociones características de cada sociedad (su relación emocional con la vida) e indican los fines del hacer social (Moutsios, 2017). De modo que dan sentido a las relaciones y a las actividades de los individuos y configuran el orden de valores de la sociedad. En palabras de Castoriadis:

La construcción de su mundo propio por parte de cada sociedad es, por esencia, la creación de un mundo de significaciones, sus significaciones imaginarias sociales, que organizan el mundo natural (presocial, *biológicamente dado*), instauran un mundo social propio para cada sociedad (con sus articulaciones, reglas, intenciones, etcétera), establecen las maneras en que los individuos humanizados y socializados deben ser fabricados e instituyen los motivos, valores y jerarquías de la vida (humana) social. (Castoriadis, 2002, p. 267)

Las significaciones se entretajan unas con otras y se relacionan entre sí a modo de *magma*. Al igual que con las palabras (el lenguaje es ejemplo paradigmático de magma), cada significación sólo se comprende en su referencia con otra significación, pero es siempre algo más que esa referencia, que no la determina ni agota su significado por completo.

Así, las significaciones imaginarias sociales propias de una sociedad dada nos presentan un tipo de organización desconocido en otros dominios. Llamo magma a ese tipo de organización. Un magma contiene conjuntos –y hasta un número definido de conjuntos–, pero no es reductible a conjuntos o a sistemas de conjuntos, por ricos y complejos que éstos sean. [...] Un magma tampoco puede ser reconstituido «analíticamente», es decir, por medio de categorías y de operaciones con conjuntos. El orden y la organización sociales no pueden reducirse a los conceptos habituales del orden y de la organización en matemática, en física o hasta en biología..., por lo menos tales como estas nociones son concebidas hasta ahora. (Castoriadis, 1998, pp. 72-73)

El magma de significaciones imaginarias sociales constituye el mundo de una sociedad, la trama inmensamente compleja de *significaciones* que orienta y dirige la vida de la sociedad. Este todo complejo de relaciones entre significaciones es una creación genuina del imaginario social y es la referencia que da sentido al mundo específico de cada sociedad. En efecto, nada tiene sentido *per se*, sino que las cosas, los objetos, los individuos sólo tienen sentido en su relación y referencia a este mundo de significaciones que le dan su sentido e identidad de manera tan esencial que puede decirse que los constituyen. De modo que las significaciones imaginarias explican un objeto, pero el objeto no puede ser explicado sin las significaciones imaginarias sociales a las que hace referencia. En definitiva, no hay nada independiente de las significaciones imaginarias sociales, no hay nada que no sea creación del imaginario social.

La institución de la sociedad es lo que es y tal como es en la medida en que «materializa» un magma de significaciones imaginarias sociales, en referencia al cual y sólo en referencia al cual, tanto los individuos como los objetos pueden ser aprehendidos e incluso pueden simplemente existir; y este magma tampoco puede ser dicho separadamente de los individuos y de los objetos a los que da existencia. (Castoriadis, 2013, p. 552)

Dentro de este magma, Castoriadis diferencia entre las significaciones imaginarias centrales de la sociedad y las significaciones segundas o derivadas. La relación entre ellas no es de prioridad, las significaciones imaginarias segundas, lo son en tanto se mantienen unidas por las significaciones centrales de la sociedad considerada. Las significaciones centrales, a su vez, no tienen ningún referente externo a ellas mismas, sino que son su propio referente. Adams (2012) sostiene que las significaciones imaginarias centrales son «creadoras del mundo», mientras que las segundas hacen «referencia al mundo», se apoyan en el primer estrato natural, pero se ordenan en su referencia con las significaciones imaginarias centrales. Algunos ejemplos de significaciones imaginarias centrales son Dios, polis, partido, nación o ciudadanía. No tienen ningún referente material en el mundo, sin embargo, generan y ordenan significaciones, son creaciones genuinas de lo sociohistórico.

De lo que se trata es de la emergencia de una significación central que reorganiza, redetermina, reforma una multitud de significaciones sociales ya disponibles, a las que al mismo tiempo altera, condiciona la constitución de otras significaciones y acarrea, lateralmente, efectos análogos prácticamente sobre la totalidad de las significaciones sociales del sistema considerado. Y bien entendido, nada de esto afecta en absoluto a significaciones «desencarnadas»; por el contrario, se da conjuntamente con, y no puede darse sin, transformaciones de las *actividades* y de los *valores* de la sociedad en cuestión, como tampoco sin transformaciones efectivas en los individuos y los objetos sociales. (Castoriadis, 2013, p. 562)

La sociedad mantiene su unidad gracias a estas significaciones. La relación entre ellas es tal que la trama que entretejen los significados constituye su identidad social, el modo según el cual la sociedad se refiere a sí misma, a su propio pasado, a su presente y a su porvenir, y el modo de ser, para ella, de las otras sociedades (Castoriadis, 2013, p. 573).

Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo; y aun aquí el término «interpretación» resulta superficial e impropio. Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que ese «sistema de interpretación», ese mundo que ella crea. Y esa es la razón por la cual (como ocurre en cada individuo) la sociedad percibe como un peligro mortal todo ataque contra ese sistema de interpretación; lo percibe como un ataque contra su identidad, contra sí misma. (Castoriadis, 1998, p. 69)

Por ello no hay una definición única de sociedad. Para comprender la especificidad de un período histórico, hay que comprender las significaciones imaginarias que dieron identidad a esa sociedad, que constituyeron y ordenaron su mundo. La tarea será siempre limitada, pues las significaciones imaginarias no se pueden determinar ni se pueden replicar o reproducir. Castoriadis (1983) sostiene que lo único que se puede hacer es intentar «elucidarlas», es decir, intentar recuperar las significaciones que mantienen (o mantuvieron) unida esa sociedad e intentar penetrar en las relaciones mutuas que edificaban estos sentidos.

3.1.2.2. Institución primera e instituciones segundas

Castoriadis (1998, 2002, 2008) llama autoinstitución al proceso por el cual la sociedad se crea a sí misma y crea el mundo en el que habita. El proceso de autoinstitución es, por lo tanto, el proceso mediante el cual la sociedad se instituye a sí misma creando el mundo de significaciones que la ordena.

La institución primera de la sociedad es el hecho de que la sociedad se crea a sí misma como sociedad, y se crea cada vez otorgándose instituciones animadas por significaciones sociales específicas de la sociedad considerada: específicas de la sociedad egipcia faraónica, de

la sociedad hebraica, de la sociedad griega, de la sociedad francesa o norteamericana actual, etcétera. (Castoriadis, 2002, p. 124)

No es un momento único ni aislado, sino que se trata de una actividad permanente. Sin embargo, hay una unidad en esta actividad permanente. Esta unidad está dada por el entramado de significaciones imaginarias de esa sociedad y es ella la que da una identidad única a cada sociedad.

Hay pues una unidad en la institución total de la sociedad; considerándola más atentamente, comprobamos que esta unidad es, en última instancia, la unidad y la cohesión interna de la urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen. (Castoriadis, 1998, p. 68)

Esta unidad simbólica que constituye el tejido de significaciones sociales imaginarias es lo que da su carácter a cada sociedad. Aun cuando esta red de significaciones provee una identidad única a la sociedad, no significa que sea un todo estanco. La creación de lo sociohistórico, recordamos, es una forma de ser, un estado permanente. De modo que constantemente la sociedad crea y modifica significaciones que se entretajan con la compleja urdimbre de significaciones sociales. Esta modificación, esta creación de nuevas significaciones está apenas constreñida:

Los únicos condicionamientos importantes que parece tener la creación histórico-social son los que llama «intrínsecos», esto es, que las instituciones y las significaciones sociales imaginarias han de ser «coherentes» y «completas». Lo cual, obvio es, no alude a visión armónica alguna de la sociedad, sino que pretende aludir más bien al sentido unitario que debe revestir la institución total de la sociedad, esto es, que todo interrogante emanado en el seno de una sociedad dada ha de hallar en ella su respuesta. (Pedrol, 2008, pp. 81-82)

De modo que, aún en la alteración continua, la sociedad no pierde su unidad habitual ni la identidad que la hace única; en otras palabras, el entramado de significaciones imaginarias sociales que le da su identidad no cede. Esta permanente unidad simbólica hace que la sociedad funcione como un todo coherente, permite la ordenación del mundo y el entendimiento intersubjetivo. Otorga incluso un sentido de objetividad respecto a la experiencia.

La institución de la sociedad (en el sentido general que doy a esta expresión) está evidentemente hecha de múltiples instituciones particulares. Estas forman un todo coherente y funcionan como un todo coherente. Aún en situaciones de crisis, aun en medio de conflictos interiores y de las guerras intestinas más violentas, una sociedad continúa siendo todavía esa misma sociedad; si no lo fuera, no podría haber lucha alrededor de los mismos objetos, objetos comunes. (Castoriadis, 1998, p. 68)

Pero, como dice Castoriadis, la institución de la sociedad (en el sentido de institución primera) está formado por múltiples instituciones particulares. Estas instituciones particulares o instituciones segundas son una encarnación de las significaciones imaginarias de la sociedad. A través de las instituciones, las significaciones imaginarias de la sociedad toman forma y aparecen como algo estable y concreto, disimulando el cambio y la creación permanente, pero son ellas mismas creaciones específicas dentro de la institución total de la sociedad. Algunas de ellas están presentes en todas las sociedades, aunque encarnan significaciones imaginarias diferentes cada vez (instituciones transhistóricas). Otras, por el contrario, son exclusivas de una sociedad en cuestión (instituciones específicas).

Esta institución primera se articula y se instrumenta a través de instituciones segundas (lo que no quiere decir, de ninguna manera, secundarias), a las que podemos dividir en dos categorías. Hay algunas que son, de un modo abstracto, en su forma, transhistóricas. Son, por ejemplo, el lenguaje –cada lengua es diferente, pero no hay sociedad sin lenguaje– o bien el individuo –el tipo de individuo es concretamente diferente en cada sociedad, pero no hay sociedad que no instituya un tipo de individuo– o bien la familia –la organización y el contenido específicos de la familia son, cada vez, otros, pero no puede haber sociedad que no asegure la reproducción y la socialización de la generación siguiente, y la institución encargada de eso es la familia, cualquiera sea su forma [...]. Hay instituciones segundas que son específicas de sociedades dadas y que tienen en ellas un rol absolutamente central, en el sentido de que lo que es de vital importancia para la institución de la sociedad considerada, es decir, sus significaciones imaginarias sociales, está esencialmente sostenido por estas instituciones específicas. (Castoriadis, 2002, pp. 124-125)

En tanto encarnación de las significaciones imaginarias sociales, también las instituciones tienen una solidaridad esencial. El conjunto de instituciones segundas, tanto las transhistóricas como las específicas, se relacionan tan estrechamente que constituyen un tejido único. Su interdependencia es enorme, están vinculadas constitutivamente y en todos los órdenes de la sociedad. La sociedad es, en definitiva, ese tejido extremadamente complejo de instituciones (y sus significaciones imaginarias sociales). «Estas instituciones segundas, las que son transhistóricas y las que son específicas, tejidas conjuntamente, aportan, en cada caso, la textura concreta de la sociedad considerada» (Castoriadis, 2002, p. 125). La relación entre estas «partes» es tal, que cualquier cambio en una de ellas repercute en otra, de modo que, con la transformación de significaciones en una de las partes y pongamos como ejemplo la educación, el resto del entramado cambiará de alguna manera.

3.1.2.3. Ocultamiento de la creación y heteronomía

Lo sociohistórico es, por lo tanto, un flujo permanente de creación y recreación de significaciones imaginarias sociales. El orden mediante el cual concebimos nuestro mundo no tiene nada de objetivo ni ninguna existencia exterior a sí mismo, sino que consiste en una trama de significaciones creada por la propia sociedad. En la faceta de creación permanente, en la actividad perpetua del imaginario colectivo que establece formas siempre nuevas, Castoriadis llama «sociedad instituyente» a la sociedad. Sin embargo, a pesar de que la creación es permanente, la vida humana y social no es posible en un haz inconexo de figuras siempre nuevas, por ello las significaciones se tejen unas con otras en una coherencia magistral y se encarnan en figuras estables que son las instituciones. Es decir, por un lado, la sociedad instituyente crea a partir de lo dado:

[...] la sociedad instituyente, por radical que sea su creación, trabaja siempre a partir y sobre lo ya constituido, se halla siempre [...] en la historia. La sociedad instituyente es, por un lado, inmensurable, pero también siempre retoma lo ya dado, siguiendo las huellas de una herencia, y tampoco entonces se sabría fijar sus límites. (Castoriadis, 2008, p. 92)

Por otro lado, la creación –aunque permanente– se encarna en figuras que se asemejan invariables. Dado que lo sociohistórico sólo puede existir en tanto se presente como algo estable entre el pasado y el futuro, la institución es la principal aliada de esta apariencia de estabilidad.

La institución, nacida en, por y como ruptura del tiempo, manifestación de la autoalteración de la sociedad como sociedad instituyente, la institución, decimos, en el sentido profundo del término, sólo puede darse si se postula como fuera del tiempo, si rechaza su alteración, si postula la norma de identidad inmutable, sin lo cual ella misma no tiene existencia. (Castoriadis, 2013, p. 341)

La trama en la que se tejen las instituciones y sus significaciones imaginarias sociales, aunque no tenga arraigo en ningún criterio de necesidad, es tan admirablemente coherente consigo misma que no solo transmite una apariencia estable, sino que se nos presenta incluso como algo natural o necesario. Castoriadis (2013) habla en este contexto de «sociedad instituida», pues se trata de la institución de un mundo que todo lo cubre y dentro del cual todo puede ser, en principio, concebido, comprendido y relacionado.

Esta institución es institución de un mundo en el sentido en que puede cubrirlo todo, en que, en y por ella, en principio todo debe ser decible y representable, y que todo debe ser absolutamente aprehendido en la red de las significaciones, todo debe tener sentido. La manera en que, en cada momento, todo tiene sentido, y en que el sentido que tiene depende del núcleo de significaciones imaginarias de la sociedad considerada. (Castoriadis, 2013, p. 572)

De modo que, aun cuando la sociedad no pueda vivir como flujo permanente, inconexo e inestable de imágenes siempre nuevas, la mayoría de las sociedades no sólo crean la apariencia de estabilidad que les permita existir, sino que la creen real hasta tal punto olvidan la creación. Olvidan que la forma de ser de lo sociohistórico es la creación y que el orden en el que habitan es un tejido de significaciones imaginarias sociales siempre renovado y cambiante. Las instituciones aparecen como algo sólido y estable, algo que proviene del pasado y se proyecta en el futuro y los individuos deben adaptarse a ellas, contribuir a perpetuarlas como si fuesen algo impuesto y necesario. Las significaciones aparecen como algo natural, lógico o evidente, y el cuestionamiento es, en tales casos, inconcebible. Es un asunto de locos y trastornados. Pero también puede que se imponga como mandato, como moral o religión. En estos casos la creación, más que olvidada, es permanentemente ocultada. Echar luz sobre ella es asunto de herejes y díscolos. De modo, en la mayoría de las sociedades, las instituciones no se reconocen como una creación propia de lo sociohistórico, no determinada y permanente alterada, sino que el mundo de sentido aparece como algo cerrado y acabado, lógico y necesario. De hecho, esta es la historia de la humanidad. Durante la mayor parte de la historia el orden humano se vivió –y se vive– como si fuese una cuestión determinada. Prevalece el hermetismo en la vida social, la «clausura de sentido», y las leyes se imponen y hallan su legitimación en algo o alguien a quien las personas adjudican un poder superior (da igual que se trate de la Naturaleza, de un dios o del dinero). Castoriadis llama a estas sociedades «heterónomas», pues en ellas el orden social y las leyes de la convivencia se asumen como dadas y no son puestas en cuestión, no se las considera desde una visión crítica ni se concibe que podemos cambiarlas. En palabras de Castoriadis, la heteronomía es:

el estado en el que son dados de una vez por todas los principios, los valores, las leyes, las normas y las significaciones, y en que la sociedad, o el individuo según los casos, no tiene ninguna posibilidad de obrar sobre ellos. (Castoriadis, 1998, p. 76)

En principio la heteronomía pueda ser comprensible, pues todo encuentra sentido en la institución de la sociedad, en la trama de significaciones imaginarias sociales e instituciones sociales que ordenan nuestro mundo. Aunque, a decir verdad, no todo encuentra sentido allí. A veces algo se escapa.

[...] ese recubrimiento nunca está asegurado y lo que se le escapa, a veces prácticamente indiferente, puede a veces ser y es de una gravedad decisiva. Porque lo que se le escapa es precisamente el enigma del mundo –a secas–, que se oculta detrás del mundo común social, como mundo que todavía no es, es decir, como inagotable provisión de alteridad, y como desafío irreductible a toda significación establecida. (Castoriadis, 2013, p. 573).

3.1.3. Democracia y autonomía

3.1.3.1. La pregunta por las instituciones y la cuestión de la autonomía

Lo extraordinario que sucedió en la Antigua Grecia, según Castoriadis, fue que una comunidad tomó conciencia de que ella misma creaba el orden por el cual se regía y de que el porvenir no estaba determinado y, por lo tanto, era posible deliberar colectivamente y elegir cuál era el orden más adecuado para la sociedad. Castoriadis sostiene que los griegos crearon la posibilidad de juzgar y escoger en los asuntos humanos (Castoriadis, 1998), pues fueron la primera comunidad que puso abiertamente en tela de juicio su propia ley de existencia, deliberó acerca de sus propias leyes, discutió y confrontó cuál es una buena o una mala ley, una ley justa o injusta, y la cambió según su voluntad y parecer. Esto es lo que hace única su experiencia histórica, pues

[...] la esencia de lo que importa en la vida política de la Grecia antigua –en germen– es, desde luego, el *proceso histórico* instituyente: la actividad y las luchas que se desarrollan alrededor del cambio de las instituciones, la autoinstitución explícita (aun cuando sea parcial) de la polis como proceso permanente. (Castoriadis, 1998, p. 116)

Pues para Castoriadis la democracia es el «régimen de autoinstitución explícita y lúcida, en la medida en que ello es posible, de las instituciones sociales que dependen de una actividad colectiva y explícita». (Castoriadis, 1996, pp. 51-52). Conlleva la conciencia del colectivo de que su propia realidad es obra de su propia creación, de que el entramado de instituciones que ordena su mundo es obra de su propia creación y no de alguna fuente externa. De tal manera, no es necesaria y puede ser otra. Frente a esta conciencia colectiva, la autoinstitución –inevitable en todas las sociedades, aunque la enorme mayoría de las veces sea ocultada– se torna evidente. Se torna evidente que es la propia sociedad quien se instituye a sí misma. Surge entonces el cuestionamiento de las instituciones que ordenan el mundo, cuáles son las instituciones deseables y el trabajo colectivo para conseguirlas. La democracia, entonces, es el régimen de la autodeterminación (Klooger, 2014), un régimen en que la sociedad se instituye a sí misma de manera explícita y deliberada dándose de manera consciente y reflexiva las normas por las cuales se rige. Por ello su concepción puede resumirse definiendo democracia como autonomía.

La autonomía toma aquí el sentido de una autoinstitución de la sociedad, autoinstitución en adelante más o menos *explícita*: nosotros hacemos las leyes, lo sabemos, y somos pues responsables de nuestras leyes, de modo que debemos preguntarnos cada vez: ¿por qué esta ley y no otra? (Castoriadis, 1998, p. 77).

Pero hemos visto que las instituciones (la ley es una de ellas) encarnan significaciones imaginarias sociales, de manera que su cuestionamiento lleva inmediatamente a la pregunta por las significaciones que vivifican. Por ello, para Castoriadis, la democracia

tiene un aspecto íntimamente relacionado con la filosofía. Aquí la filosofía no es concebida como una acumulación histórica de conocimiento abstracto, sino que es el ejercicio de cuestionar las representaciones sociales que dan sentido a nuestro mundo, cuestionar las verdades de la sociedad, sus significaciones imaginarias sociales. Es la «puesta en cuestión de los *idola tribus*, de las representaciones comúnmente aceptadas» (Castoriadis, 1996, p. 51). No es casual, por lo tanto, que ambas hayan surgido por primera vez en la antigua Grecia.

En Grecia encontramos el primer ejemplo de una sociedad que delibera explícitamente sobre sus leyes y que modifica esas leyes. [...] Esta posición lleva a la pregunta que también tiene su origen en Grecia y que consiste en interrogar no sólo si esta ley es buena o es mala, sino en interrogar ¿qué significa que una ley sea buena o mala? En otras palabras, ¿qué es la justicia? Y esta cuestión se vincula inmediatamente con la creación de la filosofía. (Castoriadis, 1998, pp. 113-114)

De manera que la democracia como autonomía, para Castoriadis, es la autoinstitución explícita de la sociedad, el régimen de autodeterminación de una colectividad a través de una actividad permanente y reflexiva sobre las instituciones sociales y sobre las significaciones imaginarias sociales que encarnan. La democracia, por lo tanto, tiene un doble aspecto, pues incumbe a la política propiamente dicha, a través de la pregunta de las instituciones deseables, y a la filosofía/política a través de la pregunta por los sentidos o significaciones que encarnan las instituciones (Adams, 2014). En esta unión consustancial se encuentra el significado y la trascendencia de lo que sucedió en la antigua Grecia.

Todo esto está evidentemente implícito en la creación de la democracia y de la filosofía que rompen el cerco de la sociedad instituida que prevalecía hasta entonces y abren un espacio en el que las actividades del pensamiento y de la política llevan a poner en tela de juicio una y otra vez no sólo la forma dada de la institución social y de la representación social del mundo, sino los posibles fundamentos de cualquier forma de este tipo. (Castoriadis, 1998, p. 77)

En efecto, aun cuando la autonomía nunca haya sido realizada de manera plena, pues no ha existido una sociedad completamente autónoma, los cambios que inspiró este proyecto

... llevaron a la institución explícita e implícita de disposiciones que, si no pudieron realizar efectivamente la autonomía y el autogobierno, convirtieron de todos modos a estas sociedades en sociedades abiertas, en las que es factible la disputa interna, y donde los individuos y los grupos gozan de ciertos derechos y de ciertas libertades que vuelven posible, de una manera formal y hasta cierto punto efectiva, una reflexión independiente y una oposición a las autoridades establecidas. (Castoriadis, 2002, p. 156)

De manera que, aunque no puede hablarse de autonomía plena, Castoriadis habla de «gérmenes» y la defiende como proyecto:

La autonomía surge, como germen, desde que la pregunta explícita e ilimitada estalla, haciendo hincapié no sobre los «hechos» sino sobre las significaciones imaginarias sociales y su fundamento posible. Momento de la creación que inaugura no sólo otro tipo de sociedad sino también otro tipo de individuos. Y digo bien *germen*, pues la autonomía, ya sea social o individual, es un *proyecto*. (Castoriadis, 2008, p. 103)

La autonomía, por lo tanto, en su forma inseparablemente colectiva e individual –tal como se verá luego–, es el impulso que alimenta a la democracia genuina (Straume, 2014a). Comprender la democracia de esta manera tiene implicancias directas respecto a la libertad y la igualdad de los individuos. En primer lugar, porque una de las dimensiones principales de la libertad es darse a uno mismo las propias leyes que lo rigen y, en segundo lugar, porque una comunidad sólo podrá ser libre en la medida en que sus integrantes gocen de igual libertad para participar en la conformación del orden mediante el cual se rige la sociedad.

Libertad bajo la ley –autonomía– significa participación en el establecimiento de la ley. Es una tautología afirmar que esta participación sólo realiza la libertad cuando ésta es igualmente posible para todos, no en la letra de la ley, sino en la efectividad social. (Castoriadis, 1996, p. 52)

La democracia, por lo tanto, presupone la igualdad de todos, pues sólo la igualdad permite que la comunidad pueda darse a sí misma de manera reflexiva las leyes que la ordenan. Pero no se trata de una igualdad supuesta, sino que la democracia sólo es posible si se trata de una igualdad efectiva: la real posibilidad de participar en la conformación de la ley que nos rige. En este sentido, la democracia implica una transformación constante y progresiva de las instituciones en el sentido de la igualdad y la libertad efectivas.

Es preciso que exista la posibilidad efectiva de participar en la formación de las leyes (de las instituciones). No podemos ser libres bajo una ley si no podemos decir que tal ley es la nuestra –si no hemos tenido la posibilidad efectiva de participar en su formación y en su institución (aunque no hayan prevalecido nuestras preferencias). (Castoriadis, 1996, p. 52)

3.1.3.2. La democracia como régimen político: el bien común y el problema del individualismo contemporáneo

Castoriadis (1996) discutió con quienes querían encontrar alguna fórmula procedimental para definir la democracia, como si el mero cumplimiento de requisitos preestablecidos pudiese replicarla automáticamente en distintas sociedades. Esta visión lo distancia de autores como Habermas, a pesar de que coincidan en la importancia de la deliberación

en una comunidad democrática (Kalyvas, 2001). Pero Castoriadis fue muy crítico con las visiones que conciben la democracia como un procedimiento, pues para él cualquier procedimiento encarna significaciones imaginarias de la sociedad, de manera que no puede mantenerse indiferente a los fines y bienes colectivamente valorados. «Sería lógica y realmente imposible la existencia de normas colectivas, triviales o no, sin que se tomara en consideración algo situado más allá de los *individuos*: un *bien común* cualquiera» (Castoriadis, 2002, p. 165).

Sostiene, por lo tanto, que la democracia solo puede definirse como *régimen* político, no como mero procedimiento, pues el concepto de régimen político tiene también en cuenta los valores que dan vida a los procedimientos (criterios, sentidos, finalidades, etc.). «Los procedimientos democráticos constituyen una parte, ciertamente importante, pero sólo una parte, de un régimen democrático. Y deben ser verdaderamente democráticos en su espíritu» (Castoriadis, 1996, p. 56). Esto es, además de hacer efectiva la libertad y la igualdad en la conformación de la ley, deben responder a un «bien común» colectivamente definido. Para Castoriadis la libertad y la igualdad tienen valor por sí mismas, pero no definen todo en una democracia. En un régimen democrático la comunidad elige qué desea valorar y qué fines desea conseguir. El bien común trasciende con mucho la acción individual. Ningún individuo en solitario puede alcanzarlo solo, pues se trata de un asunto colectivo.

El fin de la política no es la felicidad –que no puede ser más que un asunto privado–, sino la libertad y la autonomía individual y colectiva. [...] Exigimos y deseamos la libertad por sí misma y, al mismo tiempo, para hacer algo, para poder hacer las cosas. Pues bien, una inmensa parte de estas cosas, o no estamos en condiciones de hacerlas solos, o dependen fuertemente de la institución global de la sociedad y, por lo general, ambas circunstancias se dan simultáneamente. Ello implica necesariamente una concepción, aunque sea mínima, del Bien común (Castoriadis, 1996, p. 57)

En una democracia, por lo tanto, los fines valorados por la sociedad son debatidos y definidos colectivamente. No se trata de reproducir de manera individual significaciones heredadas sin cuestionarlas. Para Castoriadis, esto nos enfrenta al problema de intentar la democracia en una sociedad como la nuestra, que valora significaciones centradas en el individuo egoísta (Castoriadis, 1996). Las significaciones dominantes que, por defecto, ordenan la vida y los fines valorados de nuestra sociedad, están ligadas al imaginario capitalista, el imaginario central de nuestra época (Castoriadis, 2002). La expansión ilimitada de la economía, la producción y el consumo promueve una concepción individualista de la sociedad. Los fines y bienes colectivamente valorados privilegian sentidos egocéntricos que tienen como eje el placer y el beneficio propio. Las significaciones ligadas a este imaginario producen la pérdida de sentido de la vida en comunidad y del vínculo social que Castoriadis llama el «avance de la insignificancia»

(Castoriadis, 1997d). Al desestimar la relación entre los individuos y su comunidad las sociedades contemporáneas fallan en crear sentidos comunes y centran las significaciones en la felicidad individual. Si los sentidos creados socialmente menosprecian los vínculos entre los individuos y su comunidad, los fines comúnmente valorados podrán permitir satisfacciones personales, gozos egoístas o incluso felicidades nobles, pero siempre a algunos y en solitario. En ningún caso podrá tratarse del bien común.

Se trata de la distinción entre la felicidad, hecho estrictamente privado, y el Bien común (o la vida buena) impensable sin recurrir a la esfera pública y también a la pública/pública (el poder). Es la distinción, en términos diferentes –pero que enriquecen la discusión–, entre *eudaimonia*, felicidad, que no es *eph'hemin*, no depende de nosotros, y el *eu zein*, el buen-vivir que, en gran parte, depende de nosotros individual y colectivamente (puesto que depende tanto de nuestros actos como de los actos de los que nos rodean y, en un nivel más abstracto y profundo, de la institución global de la sociedad). (Castoriadis, 1996, p. 57)

La democracia, por lo tanto, además de realizar la libertad y la igualdad de la comunidad (y cada uno de sus miembros) requiere de una visión sustantiva de la vida en común. Habrá de estar ligada a significaciones imaginarias que valoren los vínculos entre individuos y comunidad, que refieran a la vida en común, fomenten la construcción de lazos comunitarios y valoren los bienes sociales y las construcciones colectivas. Sólo construyendo sentido a partir del vínculo entre individuos y comunidad es posible definir el bien común, preguntarse qué significa y cómo alcanzarlo.

El *demos* en una democracia no puede eludir, por lo tanto, la cuestión del bien común y la pregunta acerca de los bienes valorados. La respuesta es, cada vez, una elaboración sociohistórica, pero habrá de ser explícita. Esta respuesta es indisociable de todo derecho y todo procedimiento. La comunidad, por lo tanto, no habrá de definir solamente la norma sino la idea del bien a la cual esta norma responde.

La democracia como régimen es, por lo tanto, el régimen que intenta, en la medida en que sea posible, realizar al mismo tiempo la autonomía individual y colectiva y el bien común tal y como es concebido por la colectividad considerada. (Castoriadis, 1996, p. 58)

3.1.3.3. Poder explícito y poder implícito

La doble concepción del poder que trabaja Castoriadis le permite distinguir entre *la política* y *lo político*. Lo político es la dimensión que tiene que ver con el poder explícito; es todo lo que concierne a este poder: los modos de acceder a él, los modos de gestionarlo, etc. (Castoriadis, 1996). Siempre existió y siempre existirá lo político entendido de esta manera, pues el poder explícito no puede ser abolido (Castoriadis, 1996). El poder explícito son las instituciones (da igual que se trate de cargos, títulos,

administraciones, etc.) que emiten mandatos sancionables y que garantizan la continuidad de los significados legítimos de la sociedad. Se trata de «la instancia o las instancias instituidas que pueden emitir mandatos sancionables y debe comprender siempre, explícitamente, al menos lo que llamamos un poder judicial y un poder ejecutivo» (Castoriadis, 1996, p. 50), pues tiene la fuerza suficiente para ejecutar una voluntad, juzgar hechos y sancionar desobediencias. Aun cuando se imponga como algo externo, no es tal, pues se trata de una relación:

Aunque la relación de poder [explícito] está subteorizada en la obra de Castoriadis, se asume que es una relación social o una forma intersubjetiva más que una simple imposición de algo. En este contexto, pueden existir relaciones simétricas o asimétricas de poder explícito que están co-constituidas por imaginarios sociales. (Rundell, 2014, pp. 236-237)

Esta definición nos permite aclarar dos cuestiones respecto el poder explícito. En primer lugar, el hecho de que todas las relaciones de poder encuentran su sentido y justificación en significaciones imaginarias sociales. La instancia o instancias de poder explícito están justificadas por una compleja red de significaciones que les otorgan sentido y construyen el fundamento de la obediencia. De manera que las significaciones permiten mantener las relaciones de poder explícito (cualquiera sea su forma) y el poder explícito, a su vez, garantiza continuidad en las significaciones imaginarias de la sociedad.

En segundo lugar, y dado que no es posible abolir el poder explícito, es necesario aclarar que el poder puede asumir diferentes patrones de relación, pues puede ocurrir en patrones personales de relación, como en el caso de la relación entre amo y esclavo, o en un entorno determinado funcionalmente por títulos y cargos donde las jerarquías de poder son establecidas por reglas impersonales (Rundell, 2014). En todos los casos, las significaciones imaginarias sociales serán las que construyan sentido en torno a relaciones personales o impersonales de obediencia.

El poder explícito no es algo condenable en sí mismo, pues es inevitable. No puede abolirse, pero sí se puede «crear las instituciones que, interiorizadas por los individuos, faciliten lo más posible el acceso a su autonomía individual y su posibilidad de participación efectiva en todo poder explícito existente en la sociedad» (Castoriadis, 2008, p. 112). Esto nos lleva a las definiciones de poder implícito y de política, porque todo lo que puede hacerse respecto el poder explícito es hacer que poder explícito y poder implícito coincidan:

Anterior a todo poder explícito y, mucho más, anterior a toda «dominación» la institución de la sociedad ejerce un *infra-poder radical* sobre todos los individuos que produce. Este *infra-poder* – manifestación y dimensión del poder instituyente del imaginario radical – no es localizable. Nunca es sólo el de un individuo o una instancia determinada. Es «ejercido» por la sociedad instituida, pero

detrás de ésta se halla la sociedad instituyente [...]. (Castoriadis, 2008, p. 92)

El poder implícito, por lo tanto, es esa fuerza colectiva que crea el mundo de sentidos mediante el cual ordenamos el mundo. Crea las significaciones imaginarias sociales que ordena la vida colectiva, crea incluso el fundamento de sentido y las instituciones en las que se encarna el poder explícito. De manera que se trata del poder creativo del colectivo anónimo, de la potencia de creación permanente que es lo socio-histórico. Es el «poder de creación [...] inmanente tanto a las colectividades humanas como a los seres humanos singulares» (Castoriadis, 2002, p. 94). Es el imaginario del colectivo y la imaginación radical de las personas.

Dado que tanto el poder explícito como el implícito son consustanciales a la sociedad y no pueden ser abolidos. Lo que es posible y deseable en términos democráticos es aspirar a su coincidencia. La actividad en la que la sociedad, consciente del poder implícito, se autoinstituye explícitamente es la política: el cuestionamiento explícito y lúcido que pone en tela de juicio las instituciones establecidas e instauro las instituciones deseables.

Podemos entonces definir la política como la actividad explícita y lúcida relativa a la instauración de las instituciones deseables, y la democracia como el régimen de autoinstitución explícita y lúcida, en la medida en que ello es posible, de las instituciones sociales que dependen de una actividad colectiva y explícita. (Castoriadis, 1996, pp. 51-52)

La política es una actividad excepcional, así como la democracia es un régimen excepcional. Estos conceptos, deseables y trabajosos, están íntimamente relacionados en el proyecto de autonomía que mencionamos anteriormente:

La autonomía es pues el proyecto –y ahora nos situamos sobre un plano a la vez ontológico y político– que tiende, en un sentido amplio, a la puesta al día del poder instituyente y su explicación reflexiva (que no puede nunca ser más que parcial); y en un sentido más estricto, la reabsorción de *lo* político, como poder explícito, en *la* política, actividad lúcida y deliberante que tiene como objeto la institución explícita de la sociedad (así como de todo poder explícito) y su función como *nomos, diké, télos* –legislación, jurisdicción, gobierno– hacia *finés comunes y obras públicas* que la sociedad se haya propuesto deliberadamente. (Castoriadis, 2008, p. 112)

3.1.2.4. Autolimitación y responsabilidad

Partimos entonces de que el poder implícito es el poder permanente y creativo de la comunidad anónima que crea un universo de sentidos y valores y objetos y razones, mientras que el poder explícito es garante de las significaciones instituidas y capaz, por ello, de ejecutar y sancionar. Si en una democracia poder explícito y poder implícito coinciden en la medida en que esto es posible, entonces una pregunta surge enseguida:

¿cuál es el límite de ese poder? ¿Quién lo fija? La última es una respuesta clara: en una democracia, los límites al poder los fija la propia comunidad. La primera nos lleva al problema de la decisión (permanente) acerca de dónde fijamos los límites de nuestra acción.

En primer lugar, la democracia es el poder del *dêmos*, o sea, la colectividad. Se plantea inmediatamente la pregunta: ¿dónde se detiene este poder? ¿Cuáles son sus límites? Este poder, evidentemente, debe detenerse en alguna parte, debe implicar límites. Pero, además, también resulta evidente que a partir del momento en que la sociedad ya no acepta ninguna norma trascendente o simplemente heredada, no queda *nada* que pueda, intrínsecamente, fijar los límites donde este poder debe detenerse. De ello resulta que la democracia es, esencialmente, el régimen de la autolimitación. (Castoriadis, 2002, p. 150)

En una sociedad heterónoma, los límites no son un problema para la comunidad. Así como se adjudica la fuente del poder a una causa externa a la propia potencia creativa, una comunidad heterónoma acepta los límites como algo dado desde fuera de sí e imputa las consecuencias de su incumplimiento a una justicia divina o natural allende el poder humano: el castigo de los dioses, las llamas eternas del infierno, etc. Esto evita tener que deliberar y elegir dónde situamos los límites de nuestro accionar y cómo damos efectividad a esos límites a través de un poder explícito, es decir, cómo aseguramos su cumplimiento. Pero en una democracia, nunca está claro dónde debe detenerse el accionar humano, los límites no están definidos ni son certeros. Fijarlos es una tarea de interpretación permanente por parte de la comunidad.

[...]el proyecto de una sociedad autónoma [...], implica, entre otras cosas, una reinterpretación de gran alcance del papel del poder en la sociedad. El poder debe ser reapropiado por la sociedad y redistribuido entre sus miembros, pero la cuestión de los límites necesarios de esa reapropiación y redistribución nunca pueden ser respondidos de una vez por todas; la tarea interpretativa es, por lo tanto, una tarea permanente, no simplemente un preludeo a la transformación práctica (Arnason, 1989, p. 40)

Para explicar la importancia de la autolimitación en una democracia, Castoriadis introduce el término griego *hübris* (Castoriadis, 1998). Normalmente se traduce como «arrogancia» u «orgullo», pero no es exactamente eso. Los griegos lo utilizaban para expresar una situación en la que nos encontramos de repente y sin haberlo podido advertir. Una situación trágica causada por habernos visto embriagados en nuestro propio poder y nuestra propia libertad sin haber fijado límites a nuestro proceder cuando debíamos hacerlo. Límites que no estaban allí, pero que hubiésemos debido respetar. *Hübris*, por lo tanto, aparece cuando la autolimitación es la única norma y se traspasan los límites que no estaban escritos en ninguna parte (Karagiannis y Wagner, 2012).

En una democracia, el pueblo *puede* hacer cualquier cosa y debe saber que *no debe* hacer cualquier cosa. La democracia es el régimen de la autolimitación y es, pues, también el régimen del riesgo histórico —otra manera de decir que es el régimen de la libertad— y un régimen trágico. (Castoriadis, 1998, p. 124)

No hay forma de predecir los desenlaces y por ello la democracia es un régimen trágico. El pueblo, en una democracia, sabe que puede hacer cualquier cosa, de modo que enfrenta permanentemente la tentación de ir un poco más allá (sin nunca saber dónde detenerse), o incluso de pensar que tiene un poder ilimitado (y no sin límite establecido, que es diferente). La democracia, en esta situación, se enfrenta al riesgo permanente de cancelarse a sí misma, de que la comunidad deje de cuestionarse a sí misma. La sociedad, sostiene Castoriadis, y especialmente la sociedad occidental (justamente la hija de la democracia) nos ha dado muestras de sobra acerca de las maravillas que somos capaces de hacer por conquistar nuestra libertad y animarnos a dar un paso más allá de lo conocido, pero también nos muestra, en una imagen insoportable, las desgracias y el infierno que somos capaces de causar. El ser humano «creó la razón, la libertad y la belleza, pero también la monstruosidad a raudales. Ninguna especie animal habría podido crear Auschwitz o el Gulag: hay que ser un ser humano para mostrarse capaz de ello» (Castoriadis, 1998, p. 102).

De modo que la autolimitación es tan importante para una democracia como la propia conciencia del poder de la comunidad.

Una sociedad autónoma reconoce primero, que ella misma es el origen de su propia forma, de sus propios significados y leyes. Segundo, que estos significados y leyes que ha creado no son dados de una vez y para siempre, sino que pueden ser colectiva y públicamente problematizados y transformados. Tercero que, excepto los límites muy generales de la existencia, no existen límites preestablecidos en el dominio humano y, por lo tanto, es la propia colectividad social la que debe establecer sus propios límites y debe autolimitarse (Adams, 2014, p. 2).

La autolimitación como condición consustancial a la democracia nos lleva a la reflexión sobre otra cualidad indispensable: la responsabilidad. Al asumir que la historia es creación humana, sabemos que el pasado es producto de nuestros actos y que también lo será el porvenir. Sabemos que somos responsables de lo que ha sucedido y somos responsables de lo que nos espera. También sabemos que no hay parámetro que guíe las acciones humanas, por lo tanto, dependemos puramente de asumir la responsabilidad colectiva e individual sobre nuestra historia.

La responsabilidad exige asumir que nuestros actos tienen consecuencias que van mucho más allá de nuestro mundo privado. La responsabilidad exige cambiar la visión que nos concibe como individuos separados, sin relación con los procesos sociales, económicos o ecológicos. Asumir individual y colectivamente los problemas actuales y la relación que

tienen con nuestra vida cotidiana, más concretamente, con nuestros valores y el sentido que damos a la vida, con nuestras significaciones imaginarias sociales. La responsabilidad democrática exige dimensionar las consecuencias que encadena nuestra acción y asumir la responsabilidad por ellas.

Por ello la responsabilidad significa, por una parte, asumir que «somos responsables de lo que depende de nosotros» (Castoriadis, 2002, p. 180). Esto exige preguntarnos individual y colectivamente por nuestras significaciones imaginarias sociales, por los fines que valoramos, los fines que perseguimos. Preguntarnos individual y colectivamente cuales son las consecuencias sociales, ecológicas, de los valores que perseguimos. Exige la conciencia crítica de las consecuencias de nuestros actos, la responsabilidad por la creación de representaciones del mundo que no destruyan el planeta tierra en un afán ilimitado de dominio y acumulación. Exige preguntarnos qué fines pueden ser legítimamente perseguidos y cómo cercamos nuestra ambición desbocada. Cuestionarnos a nosotros mismos y asumir el esfuerzo (la responsabilidad) de cambiar.

La responsabilidad también significa el deber de dar cuenta y razón de nuestros actos (Castoriadis, 2004). Dado que no hay más principio que rija nuestra acción que una elección (condicionada, pero nunca determinada), entonces a cada acto, individual o colectivo, deben seguirle los fundamentos y las razones de nuestro actuar, dando cuenta de las causas, las decisiones y las posibles consecuencias. No vale aquí fundamento ajeno a lo humano, pues no hay razón extrahumana que respalde ninguna decisión. Aquí se considera especialmente la idea de responsabilidad pública ante los actos, la necesidad de que cada quien pueda «responder por sus actos, por sus dichos, [...] a la pregunta: "¿por qué has dicho esto, por qué has hecho esto"?» (Castoriadis, 2004, p. 173). La cuestión del poder (explícito) tiene su importancia, pues toda autoridad deberá dar razón y justificar la validez de sus argumentos, ya que no hay diferencias o alteridades (jerarquías) previas entre los individuos.

3.2. Democracia y cultura escolar

A lo largo de la obra de Castoriadis hay una alusión permanente a la educación, a veces explícita, implícita siempre. Él mismo consideró que el tema era uno de sus asuntos pendientes (Castoriadis, 1997c). Es que a través de la educación se adquieren las significaciones imaginarias sociales que dan sentido a nuestro mundo y desde las cuales actuamos, juzgamos y proyectamos nuestra vida como individuos y como sociedad. Un régimen democrático, por lo tanto, es inconcebible sin una *paideia* democrática que eduque a individuos autónomos. Pero el tema, abordado desde nuestro marco teórico, interesa también por una razón diferente: la educación en general y la escuela en particular son instituciones en el sentido que Castoriadis otorga al término. Por ello muchos investigadores e investigadoras se aproximaron al mundo educativo desde este

trasfondo teórico, pues si cuestionamos y transformamos las significaciones imaginarias que encarnan nuestras escuelas, podemos crear otro mundo de sentidos y trabajar por una sociedad más democrática.

A lo largo de esta sección desarrollaremos la relación directa e inseparable que existe, en el marco de la teoría de Castoriadis, entre educación y comunidad política. Luego, y a partir de trabajos de investigadores e investigadoras afines a su pensamiento, comprenderemos la educación como institución que encarna significaciones imaginarias sociales y la escuela como comunidad creativa. Finalmente, y a partir de una serie de dimensiones que nos provee la investigación educativa, desarrollaremos algunas claves para pensar la democracia en la escuela desde este marco teórico.

3.2.1. La educación en el centro de la comunidad política

Castoriadis no aborda el tema educativo de manera sistemática y exclusiva, pero a lo largo de su obra resalta reiteradamente su importancia. La razón general es sencilla: la educación se encuentra en el corazón de la comunidad política. El desarrollo de los conceptos principales de su teoría permite anticipar las razones de esta trascendencia. En el presente apartado profundizaremos sobre ellas ordenándolas a partir de tres ejes diferentes. En primer lugar, comprenderemos la educación como proceso mediante el cual se crea la relación indisoluble e imposible de subordinar entre individuo y sociedad. Distinguiremos este proceso desde dos perspectivas: la socialización y la sublimación. En segundo lugar, trabajaremos sobre el *locus* de todo régimen político y la educación como fundamento de todo orden social. Finalmente, dada la centralidad de la educación en la comunidad política, nos explayaremos sobre las razones y la importancia de una *paideia* democrática.

3.2.1.1. La creación del individuo humano: sublimación y socialización

Comprender lo sociohistórico (en general) y la comunidad política (en particular) involucra muchos aspectos, por lo tanto, no existe una única razón por la cual la educación constituye el corazón del régimen político. Sin embargo, los autores y autoras que trabajan con la teoría de Castoriadis mencionan dos razones principales que fundamentan su importancia: algunos sostienen que el eje se encuentra en la relación individuo-sociedad (Adami, 2016; Buckles, 2018), es decir que la educación es el proceso mediante el cual se crea el individuo social. Otros, en cambio, ponen el énfasis en el *locus* de todo régimen político, especialmente de la democracia (Browne, 2014). Desarrollaremos brevemente ambas cuestiones.

Castoriadis sostiene que la clásica discusión que opone individuo y sociedad se asienta sobre un malentendido fundamental: la creencia de que los términos son independientes uno de otro. Pero Castoriadis sostiene que en ningún caso pueden concebirse por

separado, pues ambos mantienen una relación de complementariedad (Castoriadis, 1996). Esto se debe a que el individuo es una creación de la sociedad y la sociedad no existe más que como encarnación en los individuos que la componen (aunque sea mucho más que la suma de estos individuos). Desde este punto de vista, el individuo también es una institución, una institución transhistórica, pues toda sociedad crea alguna forma de individuo, aunque la forma particular que cada sociedad le da es de una variación infinita. Esta postura se funda en la vieja declaración de Aristóteles (350 a.C./1994) que sostiene que el hombre es un animal político, pues no puede sobrevivir por fuera de la polis. Aunque tiene larga trayectoria, no es la visión dominante en la actualidad. Pero, en contra del individualismo preponderante, esta tradición recuerda que «el hombre sólo existe en la sociedad y por la sociedad» (Castoriadis, 1998, p. 66). Aún el más rebelde de los individuos, se rebela contra esta sociedad (y no otra), contra esta forma de sociedad determinada que toma de referencia para construir su oposición.

La polaridad no es entre individuo y sociedad –porque el individuo es, respecto de la sociedad, un fragmento y al mismo tiempo una miniatura, o mejor, una especie de holograma del mundo social–, sino entre psique y sociedad. (Castoriadis, 1996, p. 50)

Aquello que realmente se opone a la sociedad instituida, por lo tanto, es la psique. La psique, o la imaginación radical, es el estado mónada, haz de imágenes infinitas, destellos sin congruencia ni lógica de relación. Es el caos sin orden. Desde este punto de vista, Castoriadis (2002) utiliza el término «sublimación» para identificar el proceso por el cual la psique abandona su mundo inicial, su caos psíquico, e incorpora objetos y reglas socialmente instituidas. Mediante este proceso, la psique adopta el mundo de sentido que provee la sociedad, el lenguaje, los valores, las normas y sentidos que hacen posible su existencia, que le permiten ser sin consumirse en un estallido de locura y sinrazón⁶. De modo que la sociedad la dota de algo que no puede obtener por ella misma: sentido. A través de la sublimación, la psique adquiere una identidad y la noción de una realidad externa. Las significaciones imaginarias sociales, que en principio se le imponían como algo hostil, se tornan una percepción personal desde donde considerar el mundo.

La sociedad socializa (humaniza) la psique salvaje, bruta, loca, desfuncionalizada, del recién nacido y le impone un formidable conjunto de restricciones y de limitaciones: la psique debe renunciar a su egocentrismo absoluto y a la omnipotencia de su imaginación, reconocer la *realidad* y la existencia de los otros, subordinar sus deseos a reglas de conducta y aceptar satisfacciones sublimadas e, incluso, la muerte en nombre de fines *sociales*. De esta manera, la sociedad

⁶ Smith (2005) sostiene que el pensamiento de Castoriadis cobra sentido aún con otra concepción de la psique. Para ello, reflexiona su pensamiento desde la teoría de Gauchet. Realiza una corrección consistente con la teoría de Castoriadis desde la teoría de Gauchet. Si el recién nacido, en lugar de tener una entidad para la cual el mundo le es hostil, puede ser comprendido como alguien que llega abierto a ser formado y transformado.

alcanza, en un grado increíble (aunque nunca exhaustivamente), a derivar, orientar y canalizar las pulsiones y los impulsos egocéntricos, asociales (y, por supuesto, completamente *irracionales*) hacia actividades socialmente coherentes, hacia un pensamiento diurno más o menos *lógico*, etcétera. Pero, *en contrapartida*, si me puedo expresar en estos términos, la psique impone una exigencia esencial a la institución social: la institución social debe proveerla de *sentido*. (Castoriadis, 2002, pp. 267-268)

Pero el proceso también es necesario desde el punto de vista de la sociedad, para que pueda perpetuarse y reproducirse. Castoriadis (2002) utiliza el término «socialización» para designar el proceso por el cual la sociedad humaniza la psique y crea al individuo. Es necesaria en tanto asegura la reproducción social y la continuidad de la vida humana, por ello todas las sociedades han creado medios para la socialización. De esta manera, la sociedad impone un mundo de instituciones y significaciones, un cosmos particular desde donde interpretar la vida y dar sentido a los actos.

¿Cómo se imponen las instituciones? ¿Cómo aseguran las instituciones su validez efectiva? Superficialmente y sólo en algunos casos, lo hacen mediante la coerción y las sensaciones. Menos superficialmente y de manera más amplia, mediante la adhesión, el apoyo, el consenso, la legitimidad, la creencia. Pero en última instancia lo hacen mediante la formación (elaboración) de la materia prima humana en individuo social, en el cual se incorporan tanto las instituciones mismas como los «mecanismos» de perpetuación de tales instituciones. (Castoriadis, 2002, p. 67)

De modo que lo sociohistórico, además de un mundo humano de normas, valores, lenguaje y objetos, crea fundamentalmente al individuo humano integrado a su sociedad. En conformidad con sus significaciones imaginarias, la sociedad produce individuos que no son solamente capaces de recrear la institución, sino que son forzados a hacerlo. Por ello no existe contradicción inherente entre individuo y sociedad: todos somos, en primera instancia, fragmentos complementarios de la institución de nuestra sociedad.

Todos somos en primer término fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad, fragmentos complementarios, somos sus «partes totales» como diría un matemático. De conformidad con sus normas, la institución produce individuos, quienes, por construcción, son no solamente capaces de reproducir la institución, sino que están obligados a reproducirla. La «ley» produce los «elementos» de manera tal que el funcionamiento de éstos incorpora, reproduce y perpetúa la «ley». (Castoriadis, 1998, p. 68)

La sublimación y la socialización, que hacen posible la existencia de las personas y las comunidades y sin el cual la vida humana sería imposible, conforman un proceso educativo. Por ello, así como el individuo, la educación es también una institución transhistórica. Toda sociedad crea alguna forma de transmisión de su mundo, alguna forma de educación. Por momentos, Castoriadis lo identifica con el concepto de *paideia*,

en un sentido general. «[Una] “parte” de todas las instituciones que tiende a la escolarización, al pupilaje, a la educación de los recién llegados, lo que los griegos denominan *paideia*: familia, ritos, escuela, costumbre y leyes, etcétera» (Castoriadis, 2008, p. 91). Castoriadis incluye aquí instituciones de socialización primaria y secundaria, ambas con dimensiones conscientes y explícitas, así como implícitas y no-conscientes (Straume, 2014b).

3.2.1.2. *El locus del régimen político*

Existe otra razón fundamental por la cual la educación se halla en el centro de la comunidad política en la teoría de Castoriadis. Este punto fue desarrollado fundamentalmente en relación con el régimen democrático (Castoriadis, 1996). Su implicancia, sin embargo, se extiende a todos los regímenes políticos, pues la educación tiene, desde esta perspectiva, una importancia fundacional y funcional. Fundacional porque transmite las significaciones desde las cuales los individuos ordenan su mundo, de manera que influye en la forma determinada que adopta el orden social. Funcional porque, en la transmisión de estas significaciones, la educación asegura el funcionamiento y la perpetuación de la sociedad.

Sabemos ya que, a partir del proceso de socialización, la educación transmite las significaciones imaginarias sociales y crea al individuo social. Sabemos también que las instituciones no son neutrales, sino que conllevan una visión determinada del mundo y una concepción del orden social. Aun cuando aparentemente las normas y procedimientos fuesen los mismos, las significaciones que dan vida a esas normas serán diferentes en cada sociedad.

El ser-sociedad de la sociedad son las instituciones y los significados imaginarios sociales que estas instituciones encarnan y hacen existir en la efectividad social. Son estos significados los que dan un sentido –sentido imaginario, en la acepción profunda del término, es decir, creación espontánea e inmotivada de la humanidad– a la vida, a la sociedad, a las opciones, a la muerte de los hombres, así como al mundo que crean y en el cual los hombres deben vivir y morir. (Castoriadis, 1996, p. 50)

De manera que la educación transmite los valores que ordenan la sociedad, enseña lo que es bueno desear y legítimo hacer y transmite el bien común de la comunidad en cuestión. Para Castoriadis, la forma determinada de gobierno o, dicho con más propiedad, el orden social, tiene más relación con estas significaciones que con procedimientos que puedan ejecutarse al margen de los valores de la comunidad. Los sentidos y significados de la comunidad en cuestión son, por lo tanto, el corazón del régimen político, el lugar donde se sitúa el motor de gobierno. El sentido del gobierno, cualquiera sea su forma específica, se encuentra en las significaciones imaginarias sociales que encarnan las instituciones. Se entiende entonces la importancia que tiene la educación para la comunidad política. La

educación o socialización enseña a los niños y niñas el orden social, enseña, por lo tanto, la forma de gobierno, el alma del cual los procedimientos concretos, las normas y organizaciones específicas que adopte no son sino un aspecto subordinado.

No se trata de una transmisión de valores dispersos, en la enseñanza de las significaciones dominantes, la educación transmite el orden social y el «bien común» de esa sociedad (Castoriadis, 1996). Por ello habla de régimen político, «indisociable de una concepción sustantiva de los fines de la institución política y de una visión del tipo de ser humano correspondiente a ésta» (Castoriadis, 1996, p. 50). Todo régimen de gobierno precisa de individuos que respeten y reproduzcan sus instituciones, que ordenen su mundo en referencia a las significaciones imaginarias sociales dominantes. En efecto, y a pesar de que lo plantea en el marco de su defensa de la democracia, la aclaración vale para todos los regímenes políticos:

Esto no atañe sólo al régimen democrático. El análisis ontológico muestra que ninguna sociedad puede existir sin una definición más o menos concreta de valores sustantivos compartidos, de bienes sociales comunes (los *public goods* de los economistas no son más que una parte). Estos valores representan una parte esencial de los significados sociales imaginarios establecidos cada vez. Estos valores definen el estímulo de toda sociedad: proveen de normas y criterios no instituidos formalmente [...]; en definitiva, están en la base de la tarea institucional explícita. (Castoriadis, 1996, p. 58)

En la enseñanza del orden, la socialización no transmite únicamente la forma del ordenamiento, el sentido del gobierno, sino también la forma de funcionamiento y perpetuación de la sociedad. Al transmitir el orden social, transmite a los individuos los valores que habrán de ser respetados y reproducidos.

Desde su nacimiento, el sujeto humano está preso en un campo histórico-social, sometido al mismo tiempo a la influencia del imaginario colectivo instituyente, de la sociedad instituida y de la historia de la cual tales instituciones son la plasmación provisional. La sociedad no puede sino, en primer lugar, producir individuos sociales que son conformes a ella y que a su vez la producen. (Castoriadis, 1996, p. 51)

En las sociedades contemporáneas, en las cuales las significaciones en torno a la vida comunitaria están en crisis, los valores o «el bien común» en los que la educación (heterónoma) socializa al individuo están ligados al imaginario central capitalista y a una concepción individualista del mundo.

Como siempre, el contenido antropológico del individuo contemporáneo no es otra cosa que la expresión o la realización concreta, en carne y hueso, del imaginario social central de la época, que moldea el régimen, su orientación, los valores, aquello por lo cual vale la pena vivir o morir, el *empuje* de la sociedad, incluso sus afectos –y los individuos llamados a permitir la existencia concreta de todo

esto-. Sabemos que este imaginario central de la época es, cada vez en mayor medida, el imaginario central capitalista, expansión ilimitada del pretendido dominio supuestamente racional –de hecho, del dominio de la economía, de la producción y del consumo–, y cada vez menos el imaginario de la autonomía y de la democracia. (Castoriadis, 2002a, p. 166)

3.2.1.3. *Paideia democrática*

En sus escritos, Castoriadis habla de *paideia* en dos sentidos diferentes: como socialización, refiriéndose a la educación en general, y como «verdadera *paideia*», alegando a la educación del individuo autónomo (Straume, 2014b). Aquí reservamos el término sólo para esta segunda acepción. El asunto es importante dado que, así como todo régimen de gobierno necesita de un individuo que lo cree y reproduzca, también la democracia necesita ser realizada cotidianamente. Sólo personas democráticas pueden hacer que el régimen funcione, de otra manera, los procedimientos y reglas serán letra muerta.

Supongamos que una democracia, tan completa y perfecta como deseemos, cae del cielo: esta sociedad no podrá durar mucho tiempo a menos que produzca los individuos que se correspondan con ella y que, ante todo y, sobre todo, sean capaces de hacerla funcionar y de reproducirla. No puede existir sociedad democrática sin *paideia* democrática. (Castoriadis, 1996, p. 54)

Por ello es fundamental una educación que promueva la autonomía, en la que el objetivo principal no sea incorporar determinados contenidos académicos ni obtener ciertas credenciales, sino devenir un ser autónomo.

La pedagogía comienza en la edad cero, y nadie sabe cuándo termina. El objetivo de la pedagogía –hablo evidentemente desde una perspectiva normativa– es ayudar al recién nacido [...] a devenir ser humano. El fin de la *paideia* es ayudar a ese atado de pulsiones e imaginación a devenir *anthropos*. Doy aquí a la palabra «ser humano» [...] el sentido [...] de «ser autónomo». Asimismo, bien puede decirse, recordando a Aristóteles, un ser capaz de gobernar y de ser gobernado. (Castoriadis, 2008, pp. 119-120)

Pero la *paideia* democrática o educación del individuo autónomo no deja de cumplir con las características de la socialización de la psique: impone las instituciones de una sociedad determinada, de un orden determinado, de un mundo de significaciones imaginarias sociales.

[...] la pedagogía es (debe ser) la educación del recién nacido que lo conduce al estado [de autonomía], implicando éste la inhibición mínima de su imaginación radical y el desarrollo máximo de su reflexividad. No obstante, desde la perspectiva social-histórica, la pedagogía debería educar a su sujeto de manera tal que logre interiorizar –y, por lo tanto, haga mucho más que aceptar– las

instituciones existentes, cualesquiera sean éstas. Resulta claro que llegamos de esta manera a una aparente antinomia, una cuestión profunda y difícil. Esto nos conduce a la política, y al proyecto de autonomía como proyecto necesariamente social, y no meramente individual. (Castoriadis, 2008, p. 121)

Por ello Straume (2014b) sostiene que la educación democrática se estructura sobre significaciones imaginarias sociales de una sociedad autónoma. Los valores que encarna una *paideia* democrática pueden, por lo tanto, sintetizarse en capacidad de juicio, coraje para hablar la verdad, autolimitación y responsabilidad (Straume, 2014b). De esta manera, el objetivo de la socialización democrática sigue siendo la reproducción social, pero en este caso se trata de la reproducción social *consciente y reflexiva*.

En un régimen democrático la interrogación debe permanecer abierta, efectiva y permanente. La sociedad, por lo tanto, debe hacer todo lo que esté a su alcance para educar individuos capaces de interrogar efectivamente (Castoriadis, 1996). La *paideia* democrática y los valores que encarna han de garantizar que las personas sean capaces de juzgar y escoger (Castoriadis, 2002). Los individuos han de tener el ejercicio de problematizar los significados recibidos y la capacidad de reflexionar y deliberar sobre los asuntos comunes (Adams, 2014). El tema educativo es ineludible desde esta perspectiva: no habrá democracia que funcione si no se socializa a los individuos en la autonomía.

Para Castoriadis no hay institución política que pueda proporcionar fundamento sólido alguno a la democracia en ausencia de la implicación de la colectividad en los asuntos comunes. De ahí la insistencia en la *paideia* de los ciudadanos, esto es, en la formación de individuos autónomos que hayan interiorizado a la vez la necesidad de la institución y la posibilidad de ponerla en tela de juicio. Para Castoriadis, la democracia [...] ha de ser promovida en hábitos, costumbres, sentimientos y reflejos morales, pues de lo contrario resultan estériles cualquier procedimiento o institución política por bien diseñados que estén. (Pedrol, 2008, pp. 85-86)

Hemos visto que Castoriadis hace referencia constante a la antigua Grecia como comunidad en la que, por primera vez, surgió el germen de la autonomía. Así como no fue casual que los griegos inventasen la democracia y también la filosofía, tampoco fue casual que tuviesen una preocupación constante por la educación de los ciudadanos. Castoriadis utiliza el término *paideia* porque los antiguos griegos tenían presente la noción de la educación y su importancia para el movimiento de apertura que significó la democracia, pero también porque para los griegos no se trataba de una educación teórica, sino de un aprendizaje en el ejercicio práctico de la política. Castoriadis resalta así el vínculo ineludible e inseparable entre educación y democracia y el carácter práctico del aprendizaje.

Sólo la educación (*paideia*) de los ciudadanos como tales puede dar un contenido verdadero y auténtico al «espacio público». Pero esa

paideia no es principalmente una cuestión de libros ni de fondos para las escuelas. Significa en primer lugar y ante todo cobrar conciencia del hecho de que la polis somos también nosotros y que su destino depende también de nuestra reflexión, de nuestro comportamiento y de nuestras decisiones; en otras palabras, es participación en la vida política. (Castoriadis, 1998, p. 123)

De modo que la *paideia* no tiene tanto que ver con la adquisición de un conocimiento específico sino con significaciones creadas e incorporadas a partir de la experiencia, significaciones que inspiran una actitud de compromiso hacia lo público. En efecto, Castoriadis sostiene que junto con la democracia surge un nuevo individuo histórico: «[La democracia] implica evidentemente también la aparición de un nuevo tipo de ser histórico en el plano individual, es decir, la aparición de un individuo autónomo que puede *preguntarse* y también *preguntar* en voz alta: “¿Es justa esta ley?”» (Castoriadis, 1998, p. 77). Este individuo es una creación de la sociedad, no es posible que surja un individuo autónomo en una sociedad que en la que no existe ni siquiera germen de autonomía, en la que no se concibe el cuestionamiento. Así como no pueden surgir la una sin la otra, también en su funcionamiento se implican mutuamente. La autonomía consiste en la acción conjunta de aspectos colectivos e individuales; una sociedad autónoma presupone ciudadanos autónomos (y viceversa) y la participación de todos en el poder (Castoriadis, 1996).

El objetivo de la política no es la felicidad, sino la libertad. La libertad efectiva (no nos referimos aquí a la «libertad filosófica») es lo que yo llamo autonomía. La autonomía de la colectividad, que no puede realizarse sino a través de la autoinstitución y el autogobierno explícitos, es inconcebible sin la autonomía efectiva de los individuos que la componen. (Castoriadis, 1996, p. 52)

Esta cuestión es fundamental pues descubre la importancia de la educación democrática en materia de igualdad. En efecto, sólo la *paideia* en el verdadero sentido del término garantiza la igualdad democrática (Straume, 2014b). Entre otras cuestiones, esto implica que el principio de igualdad política solo puede (y debe) justificarse a partir de las mismas aptitudes para juzgar y escoger.

La regla mayoritaria no puede ser justificada si no se admite el valor igual, en el campo de lo contingente y de lo probable, de las *doxai* de los individuos libres. Pero si este valor igual no debe quedarse en un «principio contrafáctico», un engaño pseudo-trascendental, entonces es objetivo permanente de la institución de la sociedad construir a los individuos de tal forma que puedan razonablemente defender que sus opiniones tienen el mismo peso en el campo político. Una vez más la cuestión de la *paideia* se revela ineliminable. (Castoriadis, 1996, p. 56)

Pero la educación en la autonomía no refiere sólo a la actitud hacia la polis, sino también una actitud diferente de las personas consigo mismas. Una sociedad autónoma requiere de «un tipo de ser que se da a sí mismo, reflexivamente, sus leyes de ser» (Castoriadis,

2008, p. 104). De manera que las personas democráticas, además del orden por el cual se rigen, se cuestionan a sí mismas. El aspecto individual de la autonomía tiene que ver con aprovechar y radicalizar la tradición griega de la auto examinación, el análisis crítico de los propios prejuicios, de las propias representaciones (Adams, 2014). Castoriadis consideró que el psicoanálisis era una forma de incorporar la reflexión crítica a las experiencias psíquicas formativas y las instituciones de socialización, pero se trata del trabajo de autocomprensión y reflexión de la persona, cualquiera sea la forma que asuma. Se trata del autoconocimiento de la persona, de la interrogación acerca de sus propios motivos, las razones de sus actos y sus tendencias profundas. El sujeto autónomo problematiza explícitamente y reflexiona acerca de las instituciones y significados de la sociedad, y, en un nivel más individual, también postula una nueva relación con las propias experiencias e historias psíquicas (Adams, 2014). Esta nueva relación consigo mismo le permite mirarse hacia sí mismo y reflexionar sobre las razones de sus pensamientos y el móvil de sus actos, a fin de escapar de la repetición constante y esclavizadora.

3.2.2. La educación y la escuela como instituciones

Existen numerosos trabajos de investigación que consideraron la educación desde el marco teórico de la democracia como autonomía. En primer lugar, comentaremos algunas investigaciones que asocian el sistema educativo con el proceso de socialización de la psique y creación del individuo humano y, a su vez, comprenden la educación y la escuela como instituciones (encarnación de significaciones imaginarias sociales). En segundo lugar, mencionaremos trabajos teóricos e investigaciones que comprenden la educación como reproducción de las significaciones imaginarias sociales dominantes de la sociedad. Por último, trabajaremos con un grupo de investigaciones desarrolladas en el marco de la teoría organizacional que comprenden las organizaciones como comunidades creativas y destacan la posibilidad de imaginar nuevas significaciones y transformar las instituciones.

3.2.2.1. La educación como encarnación de significaciones imaginarias sociales

Numerosos investigadores e investigadoras coinciden en afirmar que la educación es una institución en el sentido que Castoriadis otorga al término (Adami, 2016; Browne, 2014; Buckles, 2018; Fernández, Albornoz, Cornejo y Etcheberrigaray, 2016; Hurtado Herrera y Alvarado Salgado, 2007; Londoño, 1998; Moutsios, 2013, 2017; Sierra Pardo, 2015; Straume, 2013, 2016, 2017; Wustefeld, 2015, 2018a). Esto significa que la educación encarna significaciones imaginarias de la sociedad en la que se desarrolla, constituye una instancia vinculada a la red de sentidos y significaciones de la sociedad en cuestión y contribuye, a su vez, a tejer la coherencia de esta trama. La educación, como institución social, se ordena a partir de las significaciones imaginarias dominantes y aporta significaciones propias que se amalgaman con las ya existentes.

La educación, como institución social, es transhistórica y es transinstitucional, pero también funciona como institución secundaria, específica de determinada sociedad (Moutsios, 2013, 2017). En su sentido más amplio, es decir, como socialización a lo largo de la vida, la educación es una institución transhistórica, pues todas las sociedades han creado y en todas las sociedades existe alguna forma de transmisión del conocimiento, cualquiera sea. Todos los grupos humanos enseñan sus significaciones a las nuevas generaciones y, de esta manera, legan el orden que han creado. En este sentido, es una institución que atraviesa toda la historia de la humanidad. Pero la educación también es transinstitucional. Esto es, se expande y atraviesa todos los sectores de la vida, pues se lleva a cabo en todas las instancias mediante las cuales la comunidad socializa a sus miembros (el idioma, la familia, el estado, los medios de comunicación, el mercado, etc.) y los resultados de esta socialización regeneran, a su vez, las significaciones transmitidas en otros ámbitos distintos estas instituciones específicas. Estos dos sentidos de la educación son los que sientan las bases mencionadas sobre su importancia en la comunidad política. Así entendida, es una institución que crea al individuo como complemento de su sociedad y que transmite las significaciones que ordenan el mundo común y fundan el régimen político.

Pero hay más. Muchas sociedades ofrecen educación a través de instituciones formalmente designadas para tal fin. En este sentido, la educación es también una institución secundaria, pues responden a las significaciones específicas de su sociedad. La educación impartida en conventos y monasterios en la Edad Media, la escuela pública como formación del espíritu nacional en la Modernidad, las instituciones privadas de enseñanza en las que la educación es un negocio, son instituciones que encarnan significaciones imaginarias específicas de un momento histórico determinado (Moutsios, 2013). Desde esta perspectiva, el sistema educativo estatal y la escuela (pertenzca a la red pública o privada de enseñanza) son instituciones secundarias que encarnan las significaciones imaginarias de nuestras sociedades (Moutsios, 2013, 2017; Straume, 2014).

La educación como una institución transhistórica y una institución de segundo orden, habilita considerarla en términos comparativos, pues permite conocer los significados dominantes de la sociedad en cuestión y las formas en que se relacionaron con la educación. Teniendo esto en mente, Moutsios (2017) realiza un estudio comparativo en el que aborda las significaciones imaginarias que constituyen la educación oficial en tres momentos diferentes de la historia europea: la Antigua Grecia, la Europa moderna y la actualidad. Así, halla en la Antigua Grecia la primera forma de lo que hoy llamamos sistema educativo. En ese entonces, la educación surgió como encarnación de significaciones y valores asociados con el conocimiento razonado y la ciudadanía democrática y, en general, con la cultura de autonomía que caracterizó a la polis griega. Alguno de los principales sentidos que imbuyeron la educación griega antigua y que la

instituyeron como algo diferente del mero entrenamiento fueron a búsqueda activa del conocimiento y la verdad, la argumentación lógica y la crítica, la participación política y la creencia en el potencial de autodesarrollo de todos a lo largo de la vida.

Durante la modernidad europea, sostiene Moutsios (2017) la educación se relacionó en gran medida con las significaciones imaginarias promovidas por los movimientos democráticos que se extendieron en el continente a partir del siglo XVIII. La educación era entonces una institución que debía promover el razonamiento, la investigación científica y la aptitud crítica. Se juzgó el legado medieval y se buscó independizar los conocimientos y aprendizajes de dogmas religiosos. El aprendizaje, por lo tanto, se definía como el proceso autónomo de descubrir el conocimiento dentro de una comunidad escolar democrática, libre de todo control externo y donde las ideas se puedan debatir y discutir libremente.

Sin embargo, con el avance de la industrialización y la expansión de las significaciones imaginarias capitalistas, la educación se transformó desde un nuevo imaginario social. La búsqueda de dominio y control instrumental de la sociedad y la naturaleza daba sentido a la enseñanza y el aprendizaje. Bajo estas nuevas circunstancias, el sistema educativo debía ser regulado por métodos burocráticos e industriales para conformar la nación y servir al desarrollo capitalista. La educación se estableció principalmente como un mecanismo burocrático al servicio de la reproducción social y económica y la construcción del Estado-nación. A partir de entonces, el imaginario capitalista domina la educación. Hoy, en la era que Moutsios (2017) caracteriza como posmodernidad, globalización y capitalismo total, el acceso a la información, el conocimiento y la educación formal es masivo. Pero la organización y los contenidos de la educación se amoldan a las normas económicas y burocráticas permeada por significaciones dominantes asociadas con la expansión del capitalismo y el impulso hacia el dominio y control instrumental generado en la modernidad. Organizaciones internacionales, entidades supranacionales y, sobre todo, intereses de mercado, juegan un rol definitorio en las agendas educativas. La educación es principalmente definida en términos económicos y su fin definido como la producción de recursos humanos requeridos por los mercados globales.

Moutsios (2017) encuentra así que los sistemas educativos europeos se instituyeron bajo dos proyectos con significaciones opuestas. El conflicto entre ellos define hoy la educación de tal manera que, mientras que uno es indudablemente el dominante, el otro permanece como alternativa posible, una alternativa que asocia la educación con la crítica autorreflexiva y que busca la creación de significaciones diferentes a las del imaginario capitalista.

3.2.2.2. La educación como reproducción de significaciones imaginarias dominantes

De manera que, visto desde las categorías de la democracia como autonomía, el sistema educativo contemporáneo se rige por las significaciones imaginarias sociales dominantes de nuestra sociedad. Pero también existen elementos de una pugna por crear alternativas. Comprenderlo nos permite ordenar en dos grupos los estudios e investigaciones realizadas desde nuestro marco teórico. Un grupo de investigadores e investigadoras hace foco en una educación del individuo que está determinada de tal manera que impele a la reproducción de las significaciones que transmite. Desde otra perspectiva, otro grupo pone foco en las posibilidades de la educación para cuestionar las significaciones dominantes y crear autonomía individual y colectiva desde la educación. En este subapartado desarrollaremos brevemente los postulados del primer grupo.

Hemos visto que la educación, en tanto institución, está configurada principalmente por las significaciones imaginarias sociales dominantes y, como tiene razón de ser en la socialización de los individuos, tiende a la reproducción de estas significaciones. De manera que, dentro de la gran literatura que estudia la educación como elemento de reproducción social (Althusser, 1988; Apple, 2017; Batruch, Autin, Bataillard y Butera, 2019; Bernstein, 1998; Bourdieu y Passeron, 2014; Collins, 2009; Reichelt, Collischon y Eberl, 2019), un grupo de investigadores e investigadoras se apoyan sobre esta interpretación específica de la educación como encarnación de significaciones imaginarias sociales dominantes (Fernández, Albornoz, Cornejo y Etcheberrigaray, 2016; Hurtado-Herrera y Alvarado Salgado, 2007; Jiménez, 2008; Lodoño, 1998; Moutsios, 2017; Buckles, 2018). Desde esta perspectiva, las escuelas funcionan como cualquier institución en una sociedad heterónoma: fabrican individuos cerrados, que piensan como aprendieron a pensar, que valoran según la escala moral que incorporaron y otorgan sentido a aquellas cosas que les han enseñado que tienen sentido. Su mundo de sentido, sus maneras de pensar, valorar y reglar son incuestionables (Castoriadis, 1997c). En este marco, nuestra educación es una educación heterónoma que oculta el poder creativo de las comunidades educativas y de nuestra sociedad en general.

Por supuesto que nunca hay identidad a través del tiempo. Aunque se oculte o se niegue, la creación es la forma de ser de lo sociohistórico, de manera que lo que llamamos reproducción siempre es una recreación y no una réplica idéntica de lo heredado. Pero, a pesar de que exista una ligera variación, nuestra sociedad insta a los individuos a reproducir las significaciones dominantes de manera incuestionable.

Estos trabajos indagan cuáles son las significaciones dominantes que encarnan las instituciones educativas de nuestra sociedad y desde las cuales educamos a los niños y niñas que se incorporan a nuestro mundo. Dentro de sus especificidades, todos coinciden en que actualmente las significaciones dominantes están ligadas al imaginario capitalista.

Sostienen que la educación se conforma por fines, valores y principios económicos que socializan según pautas del mercado laboral, que configuran lo que hay que saber y lo que hay que perseguir en la vida. Los mandatos de la educación se imponen aquí con toda la fuerza del sentido (Fernández, Albornoz, Cornejo y Etcheberrigaray, 2016; Moutsios, 2017; Sierra Pardo, 2015). Como complemento de estas significaciones dominantes ligadas al imaginario capitalista, también existe una red de significaciones que configura la educación según sentidos definidos por instancias burocráticas. Las escuelas se ven impelidas por normas y formas propias del sistema educativo y, en este sentido, la manera de priorizar los conocimientos, de compartimentar y parcializar el saber, de distribuir los tiempos y los espacios está dada por una separación original entre quien toma las decisiones y quien las ejecuta. Los mandatos de la educación se imponen aquí con la fuerza de la norma anónima (Buckles, 2018; Wustefeld, 2018a).

Estas son las consideraciones en las que coinciden los investigadores e investigadoras, pero cabe conocer en detalle algunos de sus trabajos. En la citada investigación comparativa *Society and education*, Stavros Moutsios (2017) encuentra que las significaciones imaginarias sociales que hoy dominan la educación están definidas por una era de capitalismo total. Lo propio de nuestra época, sostiene, es la globalización del capitalismo que implica la globalización de las significaciones que configuran la educación. Las consecuencias no se limitan al carácter compartido de las significaciones dominantes, sino que involucra también la internacionalización de los actores que las definen. Las organizaciones internacionales y las entidades supranacionales desempeñan ahora un papel clave en la definición de las agendas de la educación en todo el mundo. Son las grandes promotoras de las reformas educativas en las que los intereses económicos (y las reprimendas económicas por incumplimiento) marcan tendencias. La educación se define principalmente en términos económicos, y se considera que los estudiantes constituyen «recursos humanos» requeridos por los mercados globales. Como resultado, los sistemas educativos definen su sentido como instrumentos de la economía globalizada y de sus agentes.

Buckles (2018), por su parte, sostiene que el imaginario social moderno se basa en la idea de progreso a través de la razón y del dominio de la naturaleza para beneficio humano. Bajo este imaginario la educación pasó a ser masiva y luego universal. Este cambio fue simultáneo a la transformación de los fines de la educación, que a partir de entonces fue el mecanismo clave para formar, legitimar y perpetuar el Estado nacional. Los fines de la educación se pueden definir (con matices entre los países) como la creación de una cultura nacional, asimilar la clase trabajadora y crear su lealtad al Estado nacional. En algunas sociedades, asimilar la población inmigrante, preparar a las personas para el trabajo industrial. Este imaginario da primacía al crecimiento económico por sobre cualquier otro fin de la educación. Desde esta red de significaciones, la educación tiene como objetivo formar individuos económicos y proveer profesionales para administrar la

burocracia del Estado. Este imaginario provee una organización común a la educación en la forma de escuelas, currículo dividido en asignaturas diferenciadas, exámenes como forma de acreditar el saber, grupos divididos con criterios etarios y docentes formados y acreditados por el Estado. La escuela, por lo tanto, sigue discursos como el de formación de recurso humano competitivo, procesos de acreditación y estándares de calidad.

Algunos trabajos centran su atención en la educación y las significaciones imaginarias centrales en el contexto iberoamericano (Fernández, Albornoz, Cornejo y Etcheberrigaray, 2016; Forcadell Aznar y Magalló Albert, 2016; Hurtado-Herrera y Alvarado Salgado, 2007; Jiménez, 2008; Lodoño, 1998). Hurtado-Herrera y Alvarado Salgado (2007) sostienen que las significaciones imaginarias sociales del capitalismo producen la pérdida de sentido de la vida en comunidad y del vínculo social, la pérdida de una identidad colectiva que permite generar proyectos comunes, es decir, el «avance de la insignificancia» en términos de Castoriadis (1997d). La educación también es protagonista de este proceso y, dominada por el imaginario capitalista, responde en simultáneo a dos significaciones sociales centrales: producción y consumo. Estas significaciones configuran la educación, definen sus objetivos y orientan sus reformas de manera que la instan a reproducir la sociedad de consumo y a promover la apatía e indiferencia política. De esta manera, la educación que traza el imaginario capitalista tiene una impronta económica y, no menos importante, una impronta (a)política que afecta las formas de configurar el sujeto y asumir la ciudadanía.

3.2.2.3. La escuela como organización creativa

En línea con lo visto anteriormente, podemos decir que no sólo la educación, sino también las escuelas son una institución secundaria creada en el contexto del imaginario capitalista dominante con el fin de contribuir a la socialización de los individuos como agentes económicos. Imbuidas de las significaciones imaginarias sociales, encarnan una estructura ético-política que las condiciona. En términos burocráticos, además, están permeadas por significaciones del sistema educativo que regula lo que es y debe ser la educación: cómo deben ordenarse las escuelas, cuáles han de ser sus objetivos y estrategias para conseguirlos, qué fines sociales persigue y cómo se espera que los niños y niñas sean socializados. De manera que se instituyen en el marco de significaciones sociales dominantes en general y significaciones burocráticas del sistema educativo en particular.

Pero la comunidad escolar es parte del colectivo anónimo que crea constantemente el mundo de sentidos en el que vive, de modo que la imaginación creativa está presente en la escuela, aun cuando se oculte esta potencia colectiva. De esta manera, se suaviza el determinismo que correspondería a la visión de la educación y la escuela como instituciones de reproducción social. Las escuelas no replican simplemente las significaciones imaginarias sociales dominantes, pues las encarnan en y a través del tiempo en un proceso de creación permanente. Incluso si se trata de escuelas

conservadoras, incluso si tienen un fuerte apego a las instituciones establecidas, no puede repetirlas de manera idéntica. Siempre recrean el orden existente. Por ello la educación que brindan nunca es una transmisión mecánica de significaciones imaginarias sociales dominantes.

Incluso más. Si tenemos en cuenta que la imaginación radical de las personas y la imaginación colectiva de la sociedad instituyente alude también a las comunidades educativas, entendemos que la vida cotidiana en las escuelas es una creación y recreación permanente de significados. Que la comunidad educativa es manifestación de lo sociohistórico y protagonista del dualismo indisoluble de tiempo y creación. Las comunidades educativas, de esta manera, crean sus propios significados, por lo que también existen significaciones específicas de cada escuela. Las comunidades escolares son ellas mismas creadoras de rituales, sentidos, principios, normas formales e informales, códigos de relación y otras formas que estructuran la convivencia. Por esto, por la apropiación y recreación que cada comunidad escolar hace de las significaciones imaginarias dominantes y por la creación propia de significaciones, cada escuela es diferente una de otra y cada cultura escolar es única.

Para reflexionar sobre la escuela como comunidad creadora nos servimos de un diálogo de investigaciones que se realizaron desde la teoría de Castoriadis y que, aunque no tratan específicamente de centros educativos, aplican su teoría al pensamiento de las organizaciones en general (De Cock, 2016; De Cock, Rehn y Berry, 2013; Komporozos y Fotaki, 2014; Michelsen, 2009; Vouldis, 2018). Dado que estudian las relaciones humanas y la creatividad individual y colectiva en el marco de la teoría de las organizaciones, sus reflexiones ayudan a pensar la democracia y la autonomía en el marco de la organización escolar. Estos trabajos comparten dos puntos en común:

- 1) Destacan la doble dimensión (grupal e individual) de toda organización. Este aspecto no es nada trivial, pues las aproximaciones dominantes suelen tener enfoques individualistas (Komporozos-Athanasίου y Fotaki, 2014).
- 2) Entienden que toda organización es una comunidad creativa. Centran su atención en el papel de la imaginación y conciben que la creatividad es algo inherente a la organización, llegando a plantear que la imaginación debería reemplazar al concepto de creatividad (De Cock, 2016) o alegando que la imaginación y la creatividad, entendidas desde el marco teórico de Castoriadis, son constitutivas hasta tal punto que debería hablarse de «organización creativa» (Michelsen, 2009).

De Cock, Rehn y Berry (2013) sostienen que la creatividad es un bien social, aunque no se reconoce como tal porque ha sido colonizado por las redes de poder y hoy es definida, fundamentalmente, por su relación con las significaciones imaginarias sociales neoliberales. Estos autores alegan necesario recuperar su sentido social y reconocer que

nosotros mismos determinamos la forma en que comprendemos la creatividad y lo que esperamos de ella. Poner esto en discusión permite dimensionar hasta qué punto el contexto sociopolítico y económico influye en la manera en que comprendemos y esperamos la creatividad y de qué organizaciones o sujetos la esperamos.

Komporozos-Athanasίου y Fotaki (2014), por su parte, sostienen que las organizaciones sólo pueden comprenderse si situamos el poder y la política en el centro de atención. Para ello, es necesario una aproximación psicosocial, es decir, entenderla en su aspecto individual y colectivo. Por otra parte, atendiendo a la concepción de imaginación radical y de imaginario colectivo de Castoriadis, sostienen que la emocionalidad también tiene importancia en la construcción de la identidad y que la creatividad en la organización es un proceso de creación de sentido y significado (*meaning*).

Vouldis (2018) sostiene que el pensamiento de Castoriadis contribuye a la teoría de las instituciones y del cambio institucional. Los distintos estilos de experiencia histórica de la institución y la diversidad de formas institucionales que son de importancia para estas teorías se comprenden desde el marco teórico de Castoriadis, el cual, además, permite sugerir un esquema de cambio institucional.

Estos trabajos invitan a reflexionar sobre la escuela como institución. Si sabemos que indefectiblemente la escuela estará conformada por las significaciones imaginarias sociales dominantes, estos trabajos nos permiten comprender la escuela como institución conformada por individuos y grupo. Donde la fuente de creación es tan importante grupal como individual. De manera que resulta creativa desde ambas dimensiones (individual y social). Lo importante resulta abordar las instituciones en su creatividad esencial, comprendiendo cómo resignifican los términos heredados. Lo mismo cabe decir para el caso de las instituciones escolares, comprender una escuela significa recuperar sus significaciones imaginarias.

3.2.3. Crear la democracia en las escuelas

A partir del marco teórico que antecede surge una consideración que maduró paulatina: las escuelas pueden crear alternativas. Sabemos que una escuela totalmente autónoma es imposible, puesto que supondría que vivimos en una sociedad autónoma a su vez. Pero aun así las comunidades escolares pueden asumir la tarea de cuestionar las significaciones imaginarias sociales heredadas y trabajar para transformarlas. Esto conlleva imaginar conscientemente qué educación queremos, qué sentido tiene educar, qué lugar ha de ocupar la escuela en la sociedad y un etcétera que es tan amplio como cada comunidad escolar esté dispuesta a plantear.

A lo largo de este apartado indagamos las implicancias que tiene comprender la democracia como autonomía en el marco de las instituciones escolares. Para ello nos valdremos de trabajos teóricos y empíricos que se realizaron en el ámbito educativo

basados en el pensamiento de Castoriadis. En un primer momento, indagamos la importancia que tiene la relación escuela-sociedad bajo esta concepción de la democracia y la responsabilidad de la comunidad educativa en la definición del «bien común» de la escuela. Luego desarrollaremos algunas investigaciones que defienden la democracia como autonomía en el marco del sistema educativo formal y público y nos dejan entrever algunos elementos presentes en la cotidianidad de escuelas que apuestan por crear sus propias significaciones. Finalmente, nos basaremos en trabajos académicos y empíricos para reflexionar sobre la forma que toma la educación política en una escuela que trabaja para la democracia.

3.2.3.1. Cuestionar la institución heredada, imaginar la propia escuela

Dada la importancia que tiene la *paideia* en un régimen de autonomía, no sorprende que investigadores e investigadoras hayan reflexionado sobre la educación y la escuela, incluso sobre la enseñanza de algunas asignaturas específicas, desde el pensamiento de Castoriadis (Kanellopoulos, 2012; Magalló Albert, 2014; Straume, 2014b; Vitiello, 2015; Wustefeld, 2015, 2018a). Estos trabajos dejan al descubierto una cuestión fundamental: los procedimientos o formas de organización que se puedan incorporar a las escuelas, incluso los contenidos que vayan a darse en el currículo aportarán a la democracia sólo en la medida que surjan animadas por sentidos y significados compartidos, por significaciones imaginarias reflexionadas por la comunidad escolar.

Al respecto es interesante mencionar una investigación de tesis llevada adelante desde el marco teórico de Castoriadis, en la que se analizó un movimiento de participación de madres y padres de estudiantes, específicamente el «movimiento social de madres y padres del alumnado por la escuela pública» de la Federación de AMPAS, FAMPA-València i Comarques (Magalló Albert, 2014). La investigadora estudió la repercusión cultural de la participación de estas familias en los centros escolares y en el sistema educativo. Entre sus resultados halló que la reflexión y la praxis colectiva constituyeron un proceso de creación y recreación de significaciones imaginarias sociales que generaron cambios en las escuelas y que trascendió hacia instancias superiores de educación.

Esta reflexión plantea un matiz respecto al modo habitual de concebir la democracia en las escuelas. Por tomar un caso paradigmático, en su famosa edición *Escuelas democráticas*, Apple y Bean (2012) sostienen que los centros que trabajan para la democracia lo hacen a partir de una organización escolar y un currículo democrático. Esta es la postura predominante en la investigación educativa sobre escuela y democracia (Bean, 1997; Chapman, Froumin, y Aspin, 2018; Puig Rovira, 2000a, 2000b; Yemini, Addi-Racah, y Katarivas, 2015). Nuestro marco teórico permite acentuar el hecho de que no existen procedimientos, métodos ni contenidos neutrales, por lo cual las significaciones también han de ser tenidas en cuenta a la hora de plantear la democracia en las escuelas. Dado que los contenidos o las normas y procedimientos no crean sentido por sí mismos,

sino que manifiestan los valores de las personas y la comunidad que los realizan, sólo funcionarán a favor de la democracia en la medida en que la comunidad educativa logre crear significaciones democráticas a su alrededor.

Las significaciones funcionan dando sentido específico a los contenidos, prácticas y procedimientos habituales del centro independientemente de que la comunidad educativa sea consciente de aquellas que priman en su escuela. Esta es la razón por la cual ningún método funciona por sí mismo. Una amplia literatura académica estudia temas relacionados con temas o procedimientos ampliamente defendidos por sus consecuencias favorables hacia la democracia en la escuela pero que, en su aplicación, los resultados desdichan las nobles intenciones que le dieron origen. El tema de la participación infantil es paradigmático en este sentido. Las significaciones de la comunidad escolar infunden su sentido a toda propuesta de participación y definen su ejecución. Estos sentidos harán que la importancia de las decisiones que se acometan sea variable, que algunos «mecanismos» de participación se definan simplemente por el acto de escuchar o consultar a estudiantes, dejando de lado una participación activa en la que las y los estudiantes tengan razones para creer que su involucramiento marcará una diferencia (Sinclair, 2004). En efecto, la mayoría de las acciones que se asumen bajo la etiqueta de participación no conceden ningún poder real a estudiantes o bien fallan en incluir ciertos grupos, como los de estudiantes en condiciones de desventaja (Thomas, 2007). Por ello la literatura llama la atención sobre la utilización de mecanismos de participación para legitimar posiciones restrictivas o hegemónicas (Duschatzky, 2005; Hart, 1993; Pérez Expósito, 2014), y es que ningún método, mecanismo o procedimiento es independiente de las significaciones y sentidos de la comunidad que los realiza.

De modo que eludir la pregunta por las significaciones de la escuela, no evita que haya efectivamente objetos y fines comúnmente valorados ni que estos objetos y fines tengan consecuencias materiales en la convivencia y en la educación. De hecho, si no se hacen explícitos es probable que estén relacionados con significaciones imaginarias dominantes. Por ello, sostenemos que la democracia en la escuela no depende primera ni principalmente de la incorporación de métodos o contenidos específicos, sino de la elaboración consciente de significaciones imaginarias compartidas. Una escuela que trabaja para la democracia es una comunidad que se pregunta por el sentido de la educación, que es consciente de la sociedad en la que habita, que cuestiona las significaciones que considera injustas y que crea sentidos y significados conscientes y compartidos.

Pero la democracia, en este sentido, no es un valor en sí mismo. No queremos la democracia en la escuela porque sí, por sí misma, sino que, parafraseando a Castoriadis, la queremos para «hacer cosas». Por ello no se trata únicamente de cuestionar las significaciones heredadas, se trata de definir colectivamente cuál el «bien común» de la comunidad escolar. Cuáles son los valores y fines que la escuela quiere crear a través de

su organización, de los contenidos que imparte, de las metodologías que utiliza. De modo que, si la democracia como régimen requiere una definición sustantiva del bien común, la comunidad escolar deberá plantearse el bien común de la educación por el cual trabaja la escuela. Hablar de democracia escolar tiene sentido sólo en la medida en que la comunidad educativa pueda responderse a sí misma cuál es el sentido que da a la educación y cuál es la función que tiene en la sociedad, o, lo que es lo mismo, en la medida en que, como colectividad, pueda responder para qué y para quién la educación (para qué y para quién trabaja la comunidad docente, para qué y para quién estudia el alumnado, etc.). La democracia en la educación está ligada con la organización sustantiva de la escuela, con el trabajo comunitario sobre sus valores y la definición colectiva de su rol. Estos sentidos colectivamente definidos infundirán las prácticas y acciones de la escuela.

La escuela no es una institución como cualquier otra, sino que tiene un doble compromiso hacia la sociedad en general y hacia sus nuevos miembros en particular. Vista desde su función educadora, la escuela es proyección de la sociedad sobre ella misma, de modo que considerar y reflexionar sobre las significaciones imaginarias que encarna tiene relación directa con la sociedad que queremos. Straume (2014b, 2016) sostiene que la educación representa la capacidad de la sociedad de reflexionar sobre sí misma y cambiar de manera consciente. La mayor parte de las veces, tanto en la reflexión teórica como en el ejercicio educativo, la educación es comprendida como un instrumento de integración social y estabilidad, pero es necesario entender la relación entre educación y democracia en términos políticos (Straume, 2016). Esto sucede cuando la sociedad delibera y argumenta sobre los fines de la educación, entonces puede decirse que la sociedad reflexiona sobre sí misma. De manera que ocuparse de la educación significa ocuparse de la reproducción social consciente, donde la sociedad no sólo se reproduce a sí misma, sino que también cuestiona sus propias instituciones (Straume, 2014b).

Adami (2016) concibe la democracia como autonomía en el marco de la escuela para dos cuestiones importantes: la enseñanza de los derechos humanos y el compromiso de la escuela con su comunidad local. En primer lugar, relaciona la crítica de la democracia procedimental (Castoriadis, 1996) con los derechos humanos, pues no puede enseñarse el tema sin apelar a contenidos sustanciales. En segundo lugar, Adami enfatiza la necesidad de que la escuela se comprometa con su comunidad local. El intento de autonomía no puede circunscribirse tan solo a la escuela, recortando un límite con el entorno que la rodea. Maestros, maestras y estudiantes han de desarrollar la capacidad de reimaginar su comunidad local y de repensar las reglas que la conforman, entrenando el compromiso político con la comunidad y la autolimitación.

Las investigaciones de Forcadell Aznar (2015) y de Forcadell Aznar y Magalló Albert (2016) también enfatizan la relación entre la escuela y la comunidad local desde la teoría de Castoriadis. Estas investigaciones estudian casos de relación entre escuelas y movimientos sociales en los que significaciones propias de los movimientos sociales (que,

en sus luchas, cuestionan las significaciones imaginarias heredadas e intentan desplazar los límites de lo instituido) ayudan a replantear la educación en las escuelas. Forcadell Aznar (2015) en un trabajo de tesis doctoral, estudia la articulación de movimientos sociales y escuelas en el marco de prácticas de huerto escolar en la ciudad de Zaragoza. A través de un estudio de caso, analiza entrevistas realizadas a agentes escolares de cuatro centros educativos, participantes cercanos a la experiencia escolar y maestros que contribuyeron a introducir la práctica del huerto en las escuelas en los años 80. Los resultados muestran que la práctica conjunta con los movimientos sociales posibilita a las escuelas replantear aspectos como el currículum y la organización escolar, adoptando significaciones propias del imaginario de los movimientos sociales.

Pero, como la democracia misma, esta última función no viene dada. Tiene que ser permanentemente planteada como actividad consciente. Sabemos que no habrá escuela reconciliada consigo misma. La creación de una escuela autónoma es un ejercicio que no tendrá fin, nunca llegaremos a un modelo de escuela que haya realizado la democracia que es, en sí misma, un proyecto siempre inacabado, un proceso de creación permanente.

Una transformación radical de la sociedad (...) podrá ser únicamente la obra de individuos que quieren su autonomía, tanto a escala social como en el nivel individual. En consecuencia, trabajar para preservar y ensanchar las posibilidades de la autonomía y de la acción autónoma, así como trabajar para ayudar a la formación de individuos que aspiran a la autonomía e incrementar la cantidad de los mismos, constituye ya una obra política cuyos efectos son más importantes y más duraderos que algunas categorías de agitación superficial y estéril. (Castoriadis, 2002, p. 126)

3.2.3.2. La «pedagogía autogestionaria» como educación para la autonomía

Además de ser una institución como otras, es decir, encarnación de significaciones imaginarias sociales, la escuela es una institución para la socialización. De modo que una escuela que se quiera democrática lleva consigo la tarea de socialización a la vez que la pregunta por el individuo humano que corresponde a una sociedad autónoma. No pierde ni abandona la tarea de educar a los nuevos integrantes de la sociedad que empiezan a comprender el mundo desde los sentidos sociales heredados; pero pide ser, además, un sitio en el que se eduque mediante la praxis. La praxis es, para Castoriadis, «la actividad lúcida cuyo objeto es la autonomía humana y para la cual el único “medio” de alcanzar dicho fin es esta misma autonomía» (Castoriadis, 2008, p. 119). Es una *modalidad* del hacer social que considera a la otra persona capaz de ser autónoma e intenta asistirle a acceder a esta autonomía (Castoriadis, 1997c). Donde «otra persona» es tomado en el sentido amplio, puede incluso ser uno mismo en actividad reflexiva, pero pensando en términos educativos, lo único que puede hacer un educador para cultivar la autonomía del estudiante es actuar *como si* esa persona fuese ya autónoma (Castoriadis, 1997e). Es decir, dar la autonomía por supuesta antes de que dé muestras de estar allí realmente.

Pues la autonomía no puede ser concedida por un sujeto externo (Fernández, Albornoz, Cornejo y Etcheberrigaray, 2016), no puede transmitirse ni puede enseñarse, requiere construirse en un proceso cotidiano y de múltiples experiencias que permitan ejercerla.

La pedagogía debe en todo momento desarrollar la actividad propia del sujeto utilizando, por así decirlo, esta misma actividad propia. El objeto de la pedagogía no es enseñar materias específicas, sino desarrollar la capacidad de aprender del sujeto –aprender a aprender, aprender a descubrir, aprender a inventar–. Por supuesto, la pedagogía no puede hacer esto sin enseñar ciertas materias [...]. Pero [...] las materias enseñadas deben ser consideradas como escalones o puntos de apoyo útiles, no sólo para hacer posible la enseñanza de un número creciente de materias, sino para desarrollar las capacidades del niño de aprender, descubrir e inventar. La pedagogía también debe necesariamente *enseñar*, y desde este punto de vista deben condenarse los excesos de varios pedagogos modernos. Mas dos principios deben ser firmemente defendidos:

- Todo proceso educativo que no apunte a desarrollar al máximo la actividad propia de los alumnos es malo;
- Todo sistema educativo incapaz de proveer una respuesta razonable a la posible pregunta de los alumnos: ¿y por qué tenemos que aprender?, es defectuoso. (Castoriadis, 2008, p. 120)

La pedagogía autogestionaria, según Wustefeld (2015, 2016, 2018a, 2018b, pre-print), permite que los niños, niñas y jóvenes aprendan la autonomía mediante la praxis y tiene la ventaja de concretar mucho más los postulados de Castoriadis. Wustefeld relaciona la obra de Castoriadis con la pedagogía institucional. Sostiene que a lo largo su obra se puede reconstruir una idea de *paideia* en una sociedad autónoma que puede perfectamente ser la base sobre la que se sustentan las propuestas pedagógicas anti-burocráticas que elaboraron en los años 60 Lapassade, Lourau y Fonvieille. Estas propuestas surgieron dentro de la educación nacional francesa, de modo que se desarrollaron en el escenario habitual del sistema educativo: escuelas, profesores, aulas de clase, currículos impuestos por el gobierno y evaluaciones periódicas para verificar conocimientos. La pedagogía institucional asumió estos elementos, pero los incorporó de manera crítica. Desde sus postulados, los profesores y profesoras aún se sitúan en un lugar de autoridad, pero asumiendo una actitud no directiva. Se fomenta el cuestionamiento y la creatividad hacia las instituciones y la asamblea de estudiantes es un recurso permanente que delibera y decide sobre el funcionamiento de la clase, las metodologías de trabajo, lo horarios y los contenidos a tratar.

Entre los pedagogos anti-burocráticos, Wustefeld (2018a) centra su atención en la obra de George Lapassade. Lapassade también fue parte del proyecto de *Socialismo o barbarie* y aspiraba a una sociedad autónoma cuando elaboró su *Pedagogía autogestionaria*. Toda su propuesta puede leerse como una respuesta a la pregunta: ¿cómo sería la educación

en una sociedad autónoma? En sintonía con la crítica de Castoriadis hacia la burocracia, Lapassade sostuvo que la división de funciones entre quienes toman las decisiones y quienes las ejecutan es fuente de dominación política y apatía ciudadana. En el sistema educativo, la jerarquía burocrática se proyecta en la distancia autoritaria entre docentes y estudiantes. Ante este diagnóstico, propuso una pedagogía que modifica el vínculo alumno-maestro y la relación de ambos con el conocimiento (Lapassade, 1977).

Wustefeld sostiene que la pedagogía autogestionaria es una defensa de la educación formal pública, pues el sistema educativo formal y público sigue siendo requisito fundamental de una sociedad autónoma. La diferencia es que, aunque se mantiene la distinción entre niño y adulto, la distancia es permanentemente puesta en cuestión. Además, a diferencia de las pedagogías anti-escuela, facilita la autonomía de los niños frente a la figura de los padres (Wustefeld, 2018a). De esta manera, aún en el marco del sistema educativo formal y defendiendo la escuela pública como institución, la burocracia educativa retrocede y los nuevos espacios generados son ocupados por la praxis de niños, niñas y jóvenes que ejercitan la responsabilidad colectiva.

Lapassade diferencia entre «instituciones externas» e «instituciones internas» según el espacio en el que se deciden, se cuestionan y se modifican (Wustefeld, 2018a). Las instituciones externas son las condiciones y reglas que la sociedad, el sistema educativo y la propia escuela imponen a los estudiantes (el curso de estudio, la jerarquía escolar, reglas referidas a horarios, asignaturas, contenidos, etc.). Las instituciones internas son aquellas decididas por niños y niñas de manera colectiva. Según las circunstancias, también suele involucrar metodologías, contenidos y horarios. Aun cuando lo que niños y niñas pueden decidir varíe según las circunstancias, lo fundamental es que esta pedagogía deja al descubierto que no existe verdad ni conocimiento objetivo. En efecto, la posibilidad de organizar de manera autónoma la clase, deja en evidencia ante los estudiantes que *cada* elemento que constituye su experiencia de aprendizaje es objeto de decisión (dentro o fuera del aula). Que toda decisión es producto de voluntades humanas y, como tal, pueden pedirse argumentos de justificación y pueden cuestionarse. La pedagogía autogestionaria rompe con la fantasía de una organización necesaria, un currículo evidente y una verdad objetiva (Wustefeld, 2018a). Aunque las circunstancias se presenten de manera tal que la institución impuesta no pueda ser modificada, los estudiantes saben que fue decidida por otra persona o colectivo con criterios que son siempre susceptibles de ser cuestionados. De esta manera, la pedagogía autogestionaria ayuda a mantener en todo momento una perspectiva crítica hacia las instituciones. Imponer determinadas instituciones, en este marco, no se traduce en una mera sumisión a estructuras establecidas, sino que se transforma en un requisito más para aprender a reclamar argumentos y justificaciones, a cuestionar las decisiones impuestas y a proponer mejoras.

La pedagogía institucional o la pedagogía de la autonomía no es la «mera» expresión de los deseos individuales en oposición a la sociedad existente. Es un proceso dialéctico que plantea determinadas representaciones –provee significado a las psiques de los estudiantes– mientras que ofrece, a la vez, espacios para la imaginación individual y colectiva. (Wustefeld, 2018a, p. 8)

¿Cuál es el papel de los maestros y maestras en este contexto? Según la pedagogía autogestionaria, los docentes son analistas atentos a los juegos de poder y las influencias mutuas que surgen espontáneamente en todos los grupos y los plantea de tal manera que los propios estudiantes los resuelvan. En la tarea de mediador, el desafío del maestro o maestra es la de crear una dinámica en la que el aprendizaje individual sea un asunto y una responsabilidad colectiva (Wustefeld, 2018a). El lugar de autoridad docente no desaparece, pero queda al descubierto. Queda en evidencia el criterio de autoridad ante las decisiones que prevalecen y también el límite siempre cuestionable (y necesariamente provisional) de la división entre quien manda y quien obedece. La reconfiguración del lugar docente, por lo tanto, deja a las personas adultas de la comunidad escolar ante la obligación de justificar sus razones⁷ y de argumentar sus actos. Una vez más, el hecho de que quede al descubierto que toda decisión es siempre cuestionable, es un llamado a la responsabilidad de quien decide y un correlato ineludible de la *paideia* (Straume, 2014b).

De esta manera, el lugar del maestro o maestra se reconfigura. Su mayor preocupación pasa a ser la de crear en todo momento las condiciones para que la igualdad dentro del grupo pueda hacerse efectiva y que sea una construcción de los mismos niños y niñas (Wustefeld, 2018a). Esta igualdad, es una dinámica, pues nunca está dada de manera definitiva, es un ejercicio constante –que constituye la mayor tarea del docente– de prevenir o contrarrestar la influencia excesiva de algunos miembros del grupo hacia sus compañeros, incluida la influencia del propio maestro. Pero además de presuponer la igualdad en cada uno de los estudiantes, el maestro o maestra sabe también que cada uno quiere avanzar, quiere desarrollar, ha de crecer a partir de un proyecto individual propio. El desafío, por lo tanto, es mediar para que los propios niños y niñas construyan la igualdad del grupo a la vez que el aprendizaje que les permita, individual y colectivamente, crecer a partir de proyectos propios.

La influencia de esta forma de trabajo puede estudiarse en algunas investigaciones empíricas recientes que enfocan en la relación que existe entre la democracia en la escuela y en el aula y el aprendizaje autónomo de niños y niñas: su actitud crítica, sus habilidades sociales, el entrenamiento de la responsabilidad y el compromiso hacia su comunidad (Ahmad, Said y Jusoh, 2015; Angell, 1991; Fillion Wilson, 2015; Jagers, Lozada,

⁷ Para pensar la educación autónoma, Straume invita a retrotraernos a la antigüedad y nos recuerda que, entre los griegos, era fundamental la habilidad de formar un juicio propio y argumentarlo (Straume, 2017).

Rivas-Drake y Guillaume, 2017; Kuang, Kennedy y Ching Mok, 2018; Lenzi et al., 2014; Maitles, 2006; Schuitema, Radstake, van de Pol y Veugelers, 2018; Turabik y Gün, 2016).

La investigación de Ahmad, Said y Jusoh (2015), por ejemplo, estudia la relación entre la cultura democrática de aula y las habilidades sociales que entrenan los niños y niñas, especialmente la escucha atenta de los otros, la espera de turnos para el uso de la palabra y alzar la mano para realizar preguntas. A través de un diseño comparativo causal, se diseña un cuestionario y se examinan las percepciones de 80 estudiantes (hombres y mujeres) seleccionados de manera aleatoria en una muestra de 20 escuelas secundarias en una ciudad pakistaní. Los resultados indican que, efectivamente, la democracia en el aula es fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales y las percepciones comunitarias de los estudiantes.

Schuitema, Radstake, van de Pol y Veugelers (2018), por su parte, se centran en el rol de mediador del docente. A partir de un análisis acerca de los diferentes modos en que maestras y maestros guían las discusiones en el aula proponen un esquema de características de discusiones en clase y roles que maestros y maestras pueden adoptar para guiarlas. A partir del análisis de discusiones en cinco clases diferentes, los investigadores e investigadoras validan el esquema propuesto. Como conclusión del estudio sostienen que existe una relación entre la forma docente de mediación y la calidad del contenido y la participación del estudiantado, donde la necesidad de intervención docente es menor cuanto más genuina resulta la discusión entre estudiantes.

3.2.3.3. Educar subjetividades políticas

Tradicionalmente, la literatura sobre educación democrática o educación cívica centró su atención en la enseñanza curricular. Se trata de propuestas que la conciben como una educación fundamentalmente moral que busca integrar al individuo en las estructuras sociales existentes (Biesta, 2011a). Pero una educación democrática que busque promover la autonomía aspira a algo más que adaptar a los niños y las niñas a las significaciones y a las instituciones de nuestra sociedad haciendo que funcionen «lo mejor posible».

Frente a esta postura, dominante en la literatura, existe otra línea de investigación que sostiene que la ciudadanía no es un conocimiento que puede ser adquirido a partir de un proceso educativo determinado. De manera que la pregunta clave no es «cómo enseñar democracia» a fin de que las personas se ajusten a un modelo de ciudadanía que pueda ser definido con exactitud. Gert Biesta (2009, 2010, 2011a, 2011b, 2017, 2018) es uno de los principales referentes en esta línea. Sostiene, siguiendo a Rancière, que la educación para la democracia es un proceso de subjetivación. La subjetividad refiere a la personalidad, es una forma de ser, de reconocerse y personificar la existencia. No es una cualidad que pueda adquirirse de una vez por todas, ni una habilidad que vaya a ejercerse esporádicamente. De manera que la educación democrática es un proceso en el cual

nuevas identidades y subjetividades políticas cobran existencia movidas por el deseo de una manera particular y democrática de convivencia humana.

Esta línea promueve replantear el abordaje del tema, pues desde esta cosmovisión no importa tanto cómo *enseñar* la ciudadanía sino cómo se *aprende*. Para estos autores y autoras (Bath y Karlsson, 2016; Lawy, 2014; Lawy, Biesta, McDonnell, Lawy y Reeves, 2010; Reimers y Martinsson, 2016) la educación democrática no tiene tanto que ver con procedimientos o contenidos, sino con la participación efectiva en la configuración de la convivencia. De manera que la tarea de engendrar subjetividades democráticas se logra a partir de promover el compromiso en el siempre indeterminado proceso político. Pero la política, en este marco, no se circunscribe a instituciones y actividades tradicionalmente catalogadas como tal, sino que se expande hacia una forma de estar juntos y juntas que crea un espacio público y que verifica la igualdad de todas las personas. De manera que el compromiso con el proceso político se conecta con la vida cotidiana de los niños y niñas, con sus intereses y la creación de la subjetividad. De esta manera, toman dimensión de su capacidad de dar forma y cambiar las condiciones de su vida y de quienes están a su alrededor.

Sobre esta línea situamos nuestra investigación, pero existen algunas aclaraciones pertinentes para quienes concebimos la democracia como autonomía. En este sentido, Straume (2016), haciendo referencia a la concepción de la educación democrática como subjetivación, recuerda y adhiere el elemento político de la convivencia. Advierte que la concepción de subjetivación puede quedar limitada a un aprendizaje de vivir con el otro en condiciones de igualdad. Mientras que no se trata de una simple convivencia, sino de la creación de significados comunes. De esta manera, la convivencia involucra el cuestionamiento de las instituciones heredadas y otorga un sentido y un fin colectivo a la forma que asume el espacio público.

Además, sugiere que la perspectiva de Castoriadis complementa la concepción de educación democrática como subjetivación en otro sentido. Contribuye a que no se limite al estar juntos y al actuar juntos en el tono inmediato de la convivencia, sino que cuestione también los poderes sociales existentes. De esta manera, acercar la política a lo cotidiano no descuida una perspectiva más amplia de los asuntos comunes, el cuestionamiento de la forma en que nos organizamos como colectivos mayores. En palabras de Straume (2016), esto permite tener presente las causas políticas que hacen que el *demos* se constituya a sí mismo, es decir, aquello que hace que las personas tomen las calles, miren más allá de ellas mismas y se jueguen por su comunidad. La educación democrática, en consecuencia, ayuda a enfocar nuestra atención en el mundo, en las cosas, las ideas, las instituciones que están *entre* y *alrededor* de nosotros.

El desafío del proceso de subjetivación política, desde el marco teórico de Castoriadis, consiste en educar individuos autónomos, esto es «subjetividades reflexivas» (Straume,

2013) o «subjetividades emancipadoras» (Sierra Pardo, 2015). Un sujeto autónomo es capaz de reflexión y de acción deliberada. Un sujeto reflexivo es aquel que se vuelve sobre sí mismo, se cuestiona a sí mismo, y en ese cuestionamiento elucida diferentes opciones y es capaz de tomar la iniciativa para una transformación.

La subjetividad autónoma, por lo tanto, tiene la capacidad de reflexionar y transformarse a sí misma y al mundo en el que vive (Straume, 2015). Es capaz de reflexionar sobre las significaciones sociales que hereda del mundo a sabiendas de que los sentidos no son necesarios u obligados sino socialmente creados, de que es posible cuestionarlos y transformarlos. Straume (2015) sostiene que la educación democrática crea subjetividades activas respecto al mundo de significados. Se trata de personas que imaginan, que ponen en movimiento procesos sociales, que crean comunidad y sentidos ligados a la vida en común. Es una educación que se vive en el proceso de tomar la iniciativa y comprometerse con la transformación de nuestro mundo. Aquí también la educación democrática como subjetivación es un proceso, pues no es un estado alcanzado de una vez por todas sino una tarea permanente de reflexión y acción transformadora en ambas dimensiones, individual y colectiva (Straume, 2017).

La escuela que quiera educar para la autonomía ejercitará en el niño o niña la conciencia y la reflexión sobre su propia persona y sobre su comunidad. Gran parte de la educación democrática depende de la capacidad de la comunidad educativa de generar un contexto que permita reflexionar, cuestionar y tomar la iniciativa para transformarnos a nosotros mismos y a nuestro mundo. Las formas concretas que puede tomar esta educación son innumerables, pues dependen del contexto y de la imaginación social de cada escuela. Por eso la tarea de educar en autonomía es mucho más difícil que proponer un decálogo de cuestiones a seguir y, tal vez por ello, mucho más bonita. Lo fundamental es la creatividad de la comunidad escolar y el deseo sincero de contribuir a la democracia.

Así concebida, algunas investigaciones centran su atención en los modos en que se enseña y se aprende la democracia desde la experiencia y las significaciones compartidas (Bath y Karlsson, 2016; Hope, 2012; Lawy, 2014; Lawy et al., 2010; McDonnell, 2016; Roose, Bouverne-De Bie y Roets, 2013; Walker, 2018). Estas investigaciones atienden a los hábitos y actividades cotidianas, así como a los sentidos que permean las reglas de convivencia en la escuela y que contribuyen a crear subjetividades democráticas. Estos trabajos se preguntan en qué condiciones los niños, niñas y jóvenes ejercen la ciudadanía, porque estas condiciones definen el contexto en el que aprenderán lo que significa ser democrático y sobre ese trasfondo decidirán si toman un papel activo en la configuración del futuro de su sociedad (Biesta y Lawy, 2006).

Lawy, Biesta, McDonnell, Lawy y Reeves (2010) iniciaron una serie de investigaciones con el objetivo de explorar y comprender las experiencias de participación de jóvenes de 14 y 15 años con un énfasis particular en el aprendizaje democrático. Para ello realizaron una

serie de entrevistas individuales y grupales a un grupo de jóvenes y de artistas que participaron en un programa educativo en una galería de arte. A través de un análisis cualitativo, evaluaron el impacto de la participación de los y las jóvenes en su aprendizaje democrático y obtuvieron que los aprendizajes se realizaron a partir de las oportunidades de acción y que la reflexión teórica que permitieron estos procesos surgió, justamente, de las prácticas realizadas. Esta actividad permitió relacionar los aprendizajes con su vida cotidiana y con sus aprendizajes previos, situando los nuevos saberes en las relaciones que entablan y los contextos en los que se encuentran los jóvenes.

Esta línea de investigación siguió siendo estudiada por McDonnell (2018) quien se planteó interpretar la educación democrática en un diálogo crítico respecto a la perspectiva racional y deliberativa. La investigación se llevó a cabo en el contexto del mismo programa educativo que estudiaron Lawy, Biesta, McDonnell, Lawy y Reeves (2010). Siguiendo una metodología cualitativa, analizó datos obtenidos mediante entrevistas grupales con los artistas, entrevistas individuales con estudiantes y observaciones participantes durante el desarrollo del programa. Los resultados brindan claves sobre tres aspectos principales: toma de decisiones, participación y cambio. McDonnell encontró que la toma de decisiones durante el desarrollo del programa no se hizo efectiva únicamente en términos de discusión dialógica, sino también en un proceso de acción progresiva. La participación fue ganando dimensión pública a medida que avanzaba el programa. Por último, el cambio fue constante a lo largo de la experiencia, la participación asumió diferentes formas y el ritmo y la forma que asumía el aprendizaje eran definidos, en gran medida, por los requerimientos del momento. De esta manera, los resultados plantean una respuesta alternativa a la educación democrática ligada a la toma de decisiones deliberativa y a la participación en términos dialógicos, sosteniendo que la forma en que se establecen las relaciones y se realiza el aprendizaje democrático excede con mucho este marco.

Una investigación especialmente representativa en esta línea es la de Lawy (2014). A través de un estudio de caso en dos centros situados en la región sudoeste de Inglaterra, el investigador busca conocer el modo en que los jóvenes comprenden el aprendizaje de la ciudadanía y el significado que le dan. El estudio es un análisis interpretativo de datos obtenidos en la realización de 36 entrevistas a jóvenes de 13 a 21 años, algunos de los cuales fueron entrevistados dos y hasta tres veces. Para centrar la atención en su aprendizaje cívico, atendieron a los aprendizajes basados en experiencias democráticas y no democráticas. Exploraron la acción y la fuente de esa acción, la actualización del agente y la forma en que se daban las prácticas diarias. Encontraron que la educación democrática es un proceso que se desarrolla en el contexto vital cotidiano, más que algo que puede simplemente adquirirse. Los resultados cuestionan la visión de socialización, pues sostiene que el aprendizaje democrático se produce como un proceso que enfoca mucho más en el establecimiento de un determinado tipo de relaciones, más que en la

adquisición de unas competencias específicas, que tiene que ver con el ejercicio del compromiso, de la responsabilidad y de la participación ciudadana.

Una línea de investigación latinoamericana también entiende la formación política como un proceso de subjetivación (Alvarado, Ospina y Sánchez León, 2015; Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008; Kriger y Said, 2017; Toro, 2017). Entre ellas cabe citar a Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), quienes buscaron comprender cómo se resignifican los sentidos y prácticas de participación ciudadana en los jóvenes. Para ello, realizaron dos estudios, uno cualitativo y otro cuantitativo. El estudio cualitativo se trató de tres grupos focales de veinte jóvenes, con los cuales se organizaron grupos de discusión, talleres de profundización sobre experiencias juveniles de participación en escenarios cotidianos, entrevistas a profundidad, etc. y analizaron la información desde una perspectiva hermenéutica. El estudio cuantitativo constó de un análisis comparativo de actitudes con dos escalas Likert aplicadas antes y después de la implementación del proyecto de paz «Jóvenes Constructores/as de Paz» desarrollado en Colombia. Los resultados llevaron a plantear a los autores y autoras el concepto de «ciudadanías poli-céntricas», pues las significaciones que los jóvenes dan a la participación política tiene que ver con una concepción performativa, que se desarrolla en escenarios cotidianos y que está centrada en la construcción de acuerdos colectivos. Los resultados también indican que las «tramas de la subjetividad política» se configuran ligadas a sentidos de autonomía, reflexividad, conciencia histórica, valor de lo público, articulación entre la acción vivida y la narrada y la redistribución del poder.

El punto de vista de estas investigaciones amplía el rango de las actividades, métodos, procedimientos y, en general, experiencias que pueden ser medios para la formación política, pues no se trata de cumplir con manuales prefijados, de garantizar el funcionamiento procedimental de consejos escolares, asambleas de delegados, asignaturas de educación cívica, asambleas de clase ni mecanismos. Pues, sin este proceso de subjetivación, sin la vivencia de esta actividad como experiencia democrática, estos aspectos sólo serán un medio de socialización.

De esta manera, se abre el abanico de las posibilidades y momentos en los que puede surgir la experimentación democrática. Dentro de la variedad en que pueden concretarse estos aspectos, la educación democrática se trata de los sentidos y significados que configuran la cultura escolar, de las formas en las que se entablan las relaciones mutuas. Estos aspectos permiten la experimentación política en tanto favorecen el cuestionamiento y la construcción comunitaria, es decir, permiten que niños y niñas crezcan en una institución que se cuestiona a sí misma y que se transforma en dirección a un bien común definido colectivamente. Se trata de fomentar la reflexividad personal y comunitaria de los menores concibiéndolos como sujetos autónomos. De esta manera, aprenden en el ejercicio de cuestionamiento y configuración de la propia persona y la

convivencia en su grupo y a partir de experiencias democráticas comprometidas con visiones más amplias de transformación social.

Capítulo 4.

Objetivos y método

Tras revisar la literatura sobre democracia y educación y los resultados de investigaciones llevadas a cabo en los ámbitos nacional e internacional, surgen interrogantes sobre la cultura escolar en centros que hayan definido colectivamente una misión y filosofía educativas que cuestionen concepciones dominantes en la educación. ¿Cómo conciben las grandes significaciones de la democracia estas comunidades educativas? ¿Cómo conciben el poder y la comunidad? ¿Qué principios constituyen el orden escolar y quién participa en su configuración? ¿Cómo se desarrolla la formación política en estas escuelas? Estas preguntas sugieren los objetivos del trabajo de tesis y guían las elecciones metodológicas a realizar. En este capítulo explicitamos los objetivos de investigación, el método escogido para alcanzarlos, los criterios para la selección de casos y las elecciones realizadas para la recolección y análisis de la información recabada.

4.1. Objetivos de la investigación

El objetivo general que guía la investigación es

Comprender el proceso de construcción y vivencia de una cultura democrática en centros escolares que trabajan para la justicia social.

A fin de acercarnos a él, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Comprender las significaciones políticas que fundan los comportamientos cotidianos en los centros
- Interpretar los principios y valores que ordenan la convivencia en los centros, especialmente en relación con el cuestionamiento y la transformación educativa
- Describir los factores y comportamientos que favorecen la formación política (democrática) del estudiantado

4.2. Método

Los objetivos de investigación sugieren una aproximación cualitativa al objeto de estudio, pues se trata de comprender en profundidad el fenómeno de la democracia en la escuela. Para ello no bastarán grandes generalizaciones ni numerosas comparaciones, sino que habrán de conocerse las relaciones que se establecen en la convivencia cotidiana en los centros, atender a la forma peculiar con la cual las comunidades escolares dan sentido a las grandes categorías políticas de la convivencia y el orden escolar y las repercusiones que todo ello tiene en el comportamiento de los participantes y en la configuración de la educación que brinda el centro. Dado que el interés por comprender el objeto de estudio gira en torno a la cultura escolar, el estudio sugiere un método etnográfico de investigación.

El objeto de estudio relaciona tres grandes áreas de conocimiento: la educación, la antropología social y la ciencia política. La aproximación metodológica, por lo tanto, tiene en cuenta esta interdisciplinariedad. En tanto se trata de obtener información que permita interpretar las significaciones y los principios de la convivencia, se utilizará el método predilecto de la antropología social, pero el interés por las significaciones políticas de la convivencia sugiere categorías de la ciencia política para guiar la observación. Todo ello, además, en el marco de una comunidad educativa y en relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje. En lo que sigue explicitamos la estrategia metodológica del estudio y las principales categorías de análisis e instrumentos de recogida de información que la ordenan.

4.2.1. Enfoque metodológico

Para dar respuesta a los objetivos de investigación requerimos de información y datos que permitan desentrañar la estructura de la cultura escolar, ese todo que da sentido a los comportamientos cotidianos en el centro, que explica el significado de ser un buen o mal estudiante, un buen o mal docente, que ordena los tiempos y los espacios en las jornadas escolares. La etnografía, en cuanto su propósito es describir e interpretar el comportamiento cultural (Wolcott, 2005), es el método más idóneo para ello.

Tradicionalmente asociada a la antropología social, la etnografía se abrió campo progresivamente en otras disciplinas. Sus fortalezas como método a la hora de interpretar la cultura de diferentes grupos étnicos, pero también subgrupos sociales, hacen de ella el método adecuado para comprender las reglas explícitas e implícitas de pertenencia y de convivencia en determinados grupos, desde pueblos indígenas hasta tribus urbanas. Pero la etnografía también ha sido utilizada para interpretar culturas organizativas, como empresas, organismos y, por supuesto, escuelas. Dentro de la comunidad académica, hay un acuerdo generalizado en tomar la conferencia de antropólogos y educadores que convocó George Spindler en el año 1954 (Spindler, 1955) como confirmación de la etnografía educativa en tanto línea de conocimiento. Este trabajo de tesis se desarrolla dentro de esta línea.

Este enfoque es adecuado a nuestro marco teórico porque permite conocer el momento de «creación» de las instituciones, pues «la situación de investigación nos traslada al mundo en el que *ocurren* las instituciones, en el que se construyen cotidianamente» (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 147). La etnografía tiene como premisa no dar por supuesto ningún tipo de funcionamiento natural de las instituciones humanas sino desentrañar las reglas explícitas e implícitas y el mundo de significaciones que cada grupo humano construye a su alrededor. Por lo tanto, nos permite viajar al momento mismo en que se construyen las instituciones, en que se crea y experimenta un mundo de significaciones compartidas. Este es una de las mayores fortalezas del método. De esta manera, el método nos permite percibir la manera peculiar en que cada escuela da vida a las significaciones sociales que dan sentido al orden escolar. Independientemente de que la comunidad educativa sea más o menos consciente de su poder creador, el método etnográfico nos permite comprender la particularidad con la cual da sentido a las significaciones, tanto las dominantes como las genuinas de cada comunidad escolar. El método, por lo tanto, nos permite comprender las diferencias que surgen como resultado de la creación constante de significaciones de cada comunidad.

El potencial crítico de la antropología educativa se puso en evidencia desde los primeros estudios que se realizaron con este método, pues deja en evidencia la diversidad de formas, medios y situaciones en las que se desarrolla la educación y, de esta manera, propone «la interrogación de lo obvio arraigado en “nosotros”» (Franzé, 2007, p. 8).

Tiene, por lo tanto, un potencial adicional dado la concepción de democracia en la que se enmarca nuestro trabajo, pues al cuestionar lo obvio, deja entrever a la comunidad educativa como sujeto creador y a las significaciones e instituciones dentro de la escuela como susceptibles de ser cuestionadas. La aproximación tiene, por lo tanto, un valor académico y político, pues permite comprender el fenómeno, y esa misma comprensión da cuenta del poder transformador de las colectividades humanas.

Esto nos lleva a considerar que, aún con el potencial que tienen en sí la antropología y la educación para abordar los objetivos de investigación, existe otra disciplina que habla sobre las categorías o temas que guían nuestra investigación: la filosofía política. La concepción de democracia que guía la investigación y el sentido de su relación con la educación es construida a partir de la revisión de la literatura centrada en este campo. Las significaciones de poder, de comunidad, de orden y de formación política, entre otras, son, especialmente relevantes en su relación con la educación.

La conciliación entre la antropología y la política no es del todo sencilla. La antropología está asociada a una percepción holística (Peacock, 2005) y tiene el «riesgo» de caer en una identidad casi indistinguible entre sujeto y unidad social. Su cosmovisión se caracteriza por el holismo, pero también por cierta imagen estática, de modo que parece que a veces la cultura devora al sujeto (Franzè, 2007). La política, por el contrario, suele poner su atención en la orientación y el cambio, en el liderazgo y su intencionalidad, en la decisión y la capacidad de gobernar los asuntos colectivos (en lugar de que los asuntos colectivos se impongan como algo ineluctable). En una visión generalista, su percepción se caracteriza por el voluntarismo y la capacidad de decidir sobre los asuntos humanos. A pesar de ello (o, tal vez, justamente por ello) una y otra perspectiva tienen mucho que aportarse y, en el campo específico de la educación, su complemento se considera descuidado y, sin embargo, necesario (Levinson, 2005).

La relación entre antropología y política se construyó desde diferentes ángulos. La antropología política nació interesada en las formas organizativas de gobierno de tribus y grupos indígenas, pero con el pasar de los años asumió diferentes paradigmas. Hoy existe una antropología de la democracia (Paley, 2002) que reconoce que el significado del término no es monolítico. Estudia el uso que se hace del término y atiende a visiones del mundo alternativas que se construyen en las relaciones entre personas al margen de las instituciones formales de gobierno y las élites políticas. A través del método etnográfico, estudian la democracia a partir de un examen de los significados locales, círculos y los discursos, las múltiples disputas y los cambios en las formas de poder. Y esto no sólo en el sentido de las definiciones teóricas, sino fundamentalmente en los diferentes significados de las formas políticas y en los límites del orden que nunca están establecidos con demasiada claridad.

Una de las contribuciones centrales del enfoque antropológico para la democracia es romper con una definición de democracia dada *a priori* y atender a la naturaleza constitutiva de los diferentes significados atribuidos en diversos contextos. Para esta perspectiva tiene especial interés atender a los grupos que plantean intencionalmente alternativas a las definiciones estándar de la democracia (Paley, 2002). Suele tratarse de movimientos sociales, pero el caso de las comunidades escolares no es menos atractivo.

La tradición de la etnografía educativa ha estudiado desde diferentes perspectivas la política escolar. El paradigma de la reproducción social fue el dominante hasta los años 1970 y tiene aún mucha fuerza, pero la etnografía escolar que pretende estudiar fenómenos de mejora educativa tiene también una larga tradición (Harris, 2016; Roby, 2011; Sergiovanni, 1994, 1999, 2000).

Esta investigación se sitúa en la tradición de la etnografía para el cambio y la mejora escolar, pero sin desconocer los efectos de las significaciones dominantes en la vida cotidiana de los centros. En efecto, sabemos que en términos sociales y, específicamente, en términos burocráticos, las escuelas están permeadas por significaciones del sistema educativo que regula lo que es y debe ser la educación: cómo deben ordenarse las escuelas, cuáles han de ser sus objetivos y estrategias para conseguirlos, a qué fines sociales responden y cómo se espera que los niños y niñas sean socializados. De manera que se instituyen en el marco de significaciones sociales dominantes en general y significaciones burocráticas del sistema educativo en particular.

La educación, en principio, estará configurada por las significaciones imaginarias dominantes de la sociedad y del sistema educativo. Pero en coherencia con el paradigma de la etnografía para la mejora escolar, sabemos que cada comunidad escolar tiene maneras particulares y específicas de apropiarse y dar sentido a estas significaciones imaginarias dominantes, tiene actitudes diferentes respecto a su posibilidad de cuestionamiento y transformación y, por último, es ella misma creadora de significados propios que ordenan la tarea educativa en el centro.

4.2.2. Categorías a priori

El marco teórico y conceptual guía a las personas que hacen etnografía a lo largo de sus investigaciones. Se trata del recurso principal para dirigir e informar las observaciones y sirve de base para las interpretaciones que podrán realizarse a lo largo del trabajo. Por lo tanto, tener una buena preparación, conocer el desarrollo teórico del tema y estar al tanto de las últimas investigaciones que se realizaron constituyen una especie de «mapa mental» que orienta el trabajo (Malinowski, 2005). Esto, por lo tanto, constituye la base de la investigación empírica y de ella dependerá, en buena parte, la calidad de los resultados. Con ese fin, retomamos ideas y conceptos trabajados en la revisión de la literatura y en el marco teórico que guíen nuestro trabajo, esperando que conocer un

amplio espectro de teorías de la democracia y sus relaciones con la investigación educativa nos ayude a cumplir los objetivos de investigación.

Pero la teoría, si es demasiado abstracta, amenaza con escurrirse ante los datos empíricos diluyéndose en nada. De modo que es necesario concretarla y ordenarla en ideas que puedan corresponder mejor a las formas específicas en las que se desarrolla la realidad práctica. Se las llame categorías, etiquetas, temas clave o simplemente temas, es importante tener claro los puntos concretos que ordenarán la observación, describir estas pautas o preocupaciones que tienden a configurar la investigación y el análisis posterior (Wolcott, 2005). Pero la tradición de etnografía escolar también recomienda no ceñir demasiado las categorías ni aferrarse a ideas demasiado premeditadas, pues ideas demasiado fijas abortarán prematuramente el proceso de interpretación.

Teniendo en cuenta estos aspectos, reflexionamos sobre los conceptos que guían nuestra investigación. Se trata de cuatro categorías básicas, las primeras hacen referencia a la definición más literal de la democracia, pues se trata del poder y de la comunidad. Las otras dos categorías hacen mayor referencia a la educación, pues se trata de conocer la cultura escolar y la formación política que sugiere esa cultura. En lo que sigue, extendemos algunos comentarios acerca de estas categorías:

Comunidad educativa

Entendemos la comunidad educativa como parte constituyente de la sociedad y, como tal, permeada de las significaciones imaginarias sociales dominantes y creadora (a su vez) de significaciones propias. Por ello comprendemos la comunidad educativa como colectivo capaz de cuestionar y recrear el complejo de reglas, leyes, significados, valores, herramientas, motivaciones, etc. que están en la base de las regularidades de la vida social.

Pero, a la vez, la comunidad escolar crea significado sobre ella misma. Nos interesa, por lo tanto, observar la cultura escolar en relación con las vivencias que genera en torno a sí. Primero en el más básico sentido de cómo se concibe la comunidad, especialmente en la referencia trabajada en el marco teórico en torno a la concepción liberal de la comunidad como suma de individuos o a la tradición crítica que la concibe como producto de relaciones intersubjetivas y, por lo tanto, algo más que la suma de las partes. Para ello nos interesa comprender las relaciones dentro de la comunidad escolar (entre estudiantes, docentes, no docentes y familias) como a las relaciones con la comunidad en general (otros actores sociales locales).

Quiénes se consideran miembros de la comunidad escolar: Dentro de la propia comunidad educativa, observaremos quiénes participan como miembros plenos, lo que está vinculado con el sentido de comunidad que pueda existir en el centro y con el tipo de

participación que tienen niños y niñas, docentes y directivos, familias y personal no docente en la vida cotidiana de la escuela.

Cuáles son los valores que priman en la comunidad: Cuáles son los valores que priman en el grupo y que favorecen la inclusión o la segregación de los distintos participantes. También interesa aquí cómo se construyen estos valores comunitarios, si son hegemónicos de un grupo o si son una construcción colectiva. Interesa también el sentido de pertenencia que pueda existir y, si acaso, el compromiso que promueva.

Qué importancia se da a las relaciones entre miembros y qué patrones de relación se establecen: Se atenderá al lugar y la importancia que se otorga a la construcción y al fortalecimiento de lazos personales. A la frecuencia de las interacciones y la diversidad de los motivos de encuentro, tanto en la comunidad educativa en general como en los distintos grupos que la conforman. También a cómo se concibe y construye la igualdad al interior de la comunidad, qué abanico de diversidad se tolera y cómo se gestiona. Cuáles son los criterios que generan el sentido de pertenencia y permanencia.

Qué lugar ocupan los vínculos con la comunidad y qué influencia tienen estas relaciones en la cultura escolar: Se atenderá a la frecuencia y la cantidad de lazos construidos con otras entidades y asociaciones del barrio y la ciudad, con otras escuelas, etc. intentando comprender el grado en que modifican (o no) la cotidianeidad del centro.

Poder explícito y poder implícito

Entendemos el poder en la doble vertiente que nos provee el marco teórico. Por un lado, el poder explícito como dimensión capaz de institucionalizar y/o reestablecer un determinado orden. Por otro lado, el poder implícito inmanente a las colectividades humanas que les permite crear nuevos mundos, nuevos significados y nuevas instituciones.

Quién/es detenta/n el poder y cómo se consigue: En el primer sentido, nos interesan las significaciones que se construyen en torno a la construcción del poder, las estrategias para conseguirlo, su relación con la competencia o la cooperación, su sentido individual o colectivo.

Cómo se viven las relaciones de autoridad: La escuela está conformada por jerarquías del sistema educativo que establece diferentes funciones, competencias y atribuciones entre estudiantes, docentes interinos, docentes permanentes, directivos, personal no docente, etc. Frecuencia y direccionalidad con la que se establecen interacciones entre personas de diferentes posiciones, interesa comprender en qué medida se hace notable esta diferencia y qué sentido se construye a su alrededor. Con qué frecuencia se dan órdenes, sobre que asuntos versan y que justificación se adjudica la autoridad. También interesa aquí el liderazgo, cómo está compuesto y si coincide con los cargos de la administración educativa o se construye al margen de estos nombramientos.

Cuáles son los mecanismos privilegiados para la toma de decisiones: Cómo se toman las decisiones dentro de la institución y quién o quiénes participan en la definición de los asuntos, en la configuración de las distintas opciones y en la elección de las alternativas.

Cuál es la relación del conocimiento con el poder: Qué significaciones se tejen en torno al conocimiento y su relación con el poder. Cómo se entabla el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con el conocimiento como poder. Qué es lo que se considera conocimiento (relación entre saberes académicos y saberes sociales –convivencia–). Sentidos y razones que incitan al aprendizaje.

Qué relación se establece entre poder explícito y poder implícito: Finalmente, interesa atender a los momentos y las formas en los que el poder explícito y el poder implícito se relacionan en dos sentidos diferentes. Por un lado, interesa conocer a quién se adjudica la fuente de las reglas (al sistema educativo, al director, al profesorado, etc.). En segundo lugar, interesa atender a la conciencia que pueda generarse en torno a la capacidad creativa de la comunidad escolar y, en su caso, que margen de cuestionamiento y transformación se aprovecha.

Principios y normas de convivencia escolar

Esta categoría atiende a los principios, las normas y los sentidos que se instituyen en torno a la convivencia escolar. Como significaciones imaginarias sociales, estas normas ordenan la convivencia cotidiana en el centro y configuran las formas de comprender y de realizar la educación. Aun cuando sabemos que existen pautas y normativas del sistema educativo que, en principio, estructurarían en buena parte la cotidianeidad del centro, las diferencias en las formas en que son adoptadas y los sentidos que se crean a su alrededor difieren en cada escuela. A través de esta categoría, por lo tanto, se atenderá a los principios y significados particulares a la hora de ordenar sus experiencias cotidianas de cada centro.

Qué se espera de la educación. Nos interesa conocer el sentido que se crea en torno a la escuela, cuáles son las motivaciones para actuar, para comprometerse en la educación. Esto tiene relación con lo que se considera legítimo y se valora, con aquellas cosas que se consideran logros y qué criterios definen un buen estudiante o docente. En definitiva, cuáles son los parámetros que marcan lo bueno y lo malo en educación, cuáles se consideran los fines de la educación y en qué medida son explícitos y compartidos en la comunidad educativa.

Cuáles son las reglas de convivencia en el centro. Atenderemos aquí a las reglas escritas y no escritas que ordenan la convivencia en el centro. Nos interesa conocer qué principios ordenan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; en qué medida estos principios, aunque no estén formalizados, se explicitan y son claros para el conjunto de la comunidad escolar y quiénes participan en su configuración.

Qué vivencias se generan en torno a los límites. En relación con lo anterior, nos interesa comprender la flexibilidad en el incumplimiento de estas normas, los recursos que se utilizan para disuadir su incumplimiento y las consecuencias derivadas del momento en que se sobrepasa el límite de lo permitido y valorado. Atenderemos, por lo tanto, a los límites que configuran el orden de convivencia y las actitudes y significaciones en torno al traspaso de límites y los conflictos. El carácter de los conflictos mayoritarios, sobre qué versan, cómo se gestionan, qué importancia se da a su tratamiento y, en su caso, a su resolución. Entran aquí los problemas disciplinarios y sanciones más o menos formales, pero también las consecuencias de comportamientos individuales que no responden a los principios valorados por la comunidad escolar, tanto en niños y niñas, como docentes y familias.

Cómo se vivencian los mandatos del sistema educativo y la tradición escolar. Atenderemos aquí a las actitudes, valoraciones y vivencias que se construyen alrededor de las grandes categorías del sistema educativo: currículo, evaluaciones, libros de texto, asignaturas, cronograma de tiempos, etc. Las reglas escritas y no escritas sobre estos temas, el modo en que la escuela se apropia de estos mandatos, el sentido que tienen los distintos participantes de imposición externa (ya sea del equipo directivo, del sistema educativo, del contexto o incluso de las circunstancias) o de culpa ligada al incumplimiento, etc. Atenderemos también si acaso estos temas (y sentimientos ligados a ellos) son tratados por la comunidad escolar (especialmente docentes) y con qué sentidos.

Formación político-democrática del estudiantado

En línea con el marco teórico trabajado, atenderemos a las prácticas y actividades en la escuela que permitan ejercitar la democracia. Se trata de reconocer e interpretar hábitos cotidianos, incorporados a la cultura escolar, que en su desarrollo sirvan al ejercicio político en niños y niñas. Siguiendo la revisión de la literatura, se atenderá especialmente a los aspectos relacionados con el ejercicio de la argumentación, de la decisión, de la igualdad y de la defensa de las propias opiniones, pero también en esta categoría mantendremos la atención abierta a otras modalidades que pudiesen surgir.

Que vivencias y actitudes cotidianas contribuyen a la formación y expresión de una opinión propia y crítica del estudiantado. Se atenderá aquí a los ejercicios de reflexión crítica y al entrenamiento en el uso de la palabra y la argumentación. La elaboración de una opinión propia, el ejercicio de expresarla ante compañeros y compañeras, la práctica de elaborar opiniones en grupo, debatir las distintas ideas, acordar o discutir pareceres. Se atiende aquí a la configuración de deseos y voluntades, en la expresión de estos valores y en el trabajo por su consecución.

Qué experiencias cotidianas contribuyen a reconocer el conflicto social. Bajo esta categoría atenderemos a las actividades o recursos de uso cotidiano que permitan entrenar una lectura crítica hacia el conflicto social y la relación de situaciones personales con el

contexto social. Se observará aquí el compromiso hacia la acción social que pueda incentivarse desde la escuela.

Qué patrones de relación predominan entre adultos y niños/as. Atenderemos a las formas en las que se establece la relación entre estudiantes y docentes y/o directivos. La direccionalidad de las interacciones, las formas en las que se expresa la igualdad o la desigualdad. Las referencias cotidianas a una u otra situación. Se atenderá al modo en que se concibe la igualdad y como se aprende y se practica.

Qué participación tiene el estudiantado en la configuración de las reglas de convivencia escolar. Atenderemos a la participación del estudiantado en las normas que rigen la convivencia cotidiana, tanto en su configuración como en el margen de crítica o cuestionamiento que les es permitido.

Para finalizar, es necesario aclarar que la diferenciación entre categorías es, por supuesto, teórica y que no nos aferraremos a ellas en tanto bloques independientes, sino que buscaremos interpretarlas en las interrelaciones que tejen entre sí. Observaremos las relaciones entre las significaciones de poder y los sentidos de comunidad; entre éstos y la configuración de las normas de convivencia, y entre todas ellas y las actitudes y prácticas del estudiantado que sugieran una formación democrática.

4.2.3. Centros participantes

Para la consecución de los objetivos de estudio, y teniendo en cuenta las limitaciones temporales y de equipo de investigación que suponen una tesis doctoral, se optó por hacer dos etnografías a sendos centros escolares. A continuación se exponen los criterios para su selección y las características básicas de los centros participantes.

4.2.3.1. Criterios de selección de los centros educativos

Para la selección de los centros educativos objeto de estudio se utilizaron una serie de criterios: que sean públicos, que impartan educación primaria, que se ubiquen en contextos económicamente desafiantes y, a ser posible, en la misma zona o distrito, y que tengan un compromiso con sus estudiantes y con la sociedad más allá de los estrictamente reglamentado. Veámoslo con más detalle.

En primer lugar, se buscaron centros educativos que pertenezcan a la red de centros públicos de educación. Es decir, centros gestionados por la administración pública y financiados con fondos públicos, laicos y de acceso libre y abierto a la comunidad en general. De esta forma se excluyeron explícitamente los centros privados (concertados o no) para dejar fuera toda forma de acceso condicionado (directo o indirecto), aun cuando tengan perfil o apuesta educativa relacionada con la democracia. La investigación requiere de escuelas públicas, abiertas, que reciban a niños y niñas de su barrio, independientemente de que sus padres y madres tuviesen interés en la educación

política. En términos de nuestro marco teórico, la educación pública estatal también nos interesa como baluarte frente a unas significaciones imaginarias sociales dominantes que ligan a la educación cada vez más con el mundo de la economía, del mercado y el trabajo productivo. La educación pública permanece como símbolo de lo no-privatizado, de lo común, de lo que pertenece a todas y todos.

En segundo lugar, se opta por centros que impartan enseñanzas de educación primaria. La razón es que la particularidad propia de la educación, la de enseñar un orden a la vez que enseñar a cuestionarlo, es más vívida en niños y niñas que en adolescentes. La edad temprana tiene más influencia en las significaciones imaginarias que adoptarán los niños y niñas, que luego serán formas de ver consolidadas en su edad adulta. Por otra parte, la programación del sistema educativo genera más carga en edades avanzadas, de manera que la educación primaria tiene mayor margen para configurar sus principios y una relativa mayor libertad que la educación secundaria, que socialmente está más presionada por preparar a sus jóvenes para el mundo del trabajo o los exámenes de selectividad.

Ubicarse en contextos socioeconómicamente desafiantes es la tercera condición para la selección de los casos. Por un lado, debido a una probable mayor predisposición hacia la democracia, tal como es entendida en este trabajo. En efecto, si las situaciones de escasez acentúan los lazos de solidaridad (Lomnitz, 1989), entonces probablemente las escuelas en contextos desafiantes desarrollen una cultura más crítica respecto los sistemas heredados. Por otro lado, es un criterio que exige el compromiso social, pues el conocimiento que se genere quiere ser de ayuda para paliar situaciones de desigualdad e injusticia. Además, el grupo de investigación en el marco del cual se desarrolla este trabajo de tesis tiene una larga trayectoria en el tema, de manera que el capital del grupo es muy rico en este aspecto y ayudará a la calidad del estudio.

Además, consideramos que era positivo que los casos se ubicasen en la misma zona o distrito. La razón que subyace este criterio es la de contar con más información para analizar los compartidos y lo particular. Lo primero puede analizarse desde la óptica del contexto y contamos con más herramientas para comprender lo particular de cada escuela como creación de la propia comunidad educativa del centro. Si bien los asuntos humanos no permiten una división tajante acerca de uno u otro punto, tenemos más herramientas para interpretar las diferencias y similitudes entre los centros si cumplen con esta condición.

Pero, además, buscamos centros con un compromiso explícito por la justicia social. A fin de comprender la cultura escolar desde la perspectiva democrática escogida en el marco teórico, resulta fundamental aproximarse a comunidades educativas que hayan definido de manera colectiva un «bien común» de la educación que realizan, un objetivo que dé sentido a las acciones cotidianas del centro. El hecho de que la comunidad educativa haya

definido un valor colectivo sobre el cual estructurar su trabajo nos da la pauta de una comunidad que probablemente esté desarrollando un cuestionamiento a los mandatos heredados para definir de manera autónoma sus propios principios. Es importante para los objetivos de esta investigación que ese compromiso se concrete en que tengan algún tipo de participación conjunta con otras escuelas o asociaciones, sean del barrio o no. Este criterio permite tener la pauta de escuelas con algún tipo de compromiso en la construcción comunitaria, con una visión de la educación que no se cierre rejas adentro de la escuela. Esta característica es importante desde el marco teórico de trabajo, pues hemos visto que la democracia requiere de significaciones que conciban relaciones estrechas entre los individuos y la comunidad y sentimientos comunitarios que trasciendan los intereses particulares. Esto no significa anular la dimensión particular o individual, pues resulta fundamental. Sin embargo, implica poner en valor la construcción comunitaria y los objetivos que benefician al colectivo.

Además de estas características, se definen una serie de requisitos prácticos que hagan factible la inmersión en el campo que requiere el método etnográfico. Así, era importante que los dos centros estuvieran ubicados dentro de la Comunidad de Madrid y que se pudieran acceder a ellas en transporte público. Además, como es lógico, era imprescindible que los centros nos permitan entrar y convivir con ellos unos meses para recoger la información necesaria. Podemos anticipar que los dos centros seleccionados nos abrieron las puertas, inicialmente uno con más temor que otros, pero finalmente con toda la colaboración y el entusiasmo.

4.2.3.2. Descripción de los centros

Con estos criterios seleccionamos el C.E.I.P. La Rioja y el CEIP Manuel Núñez de Arenas ambos ubicados en el madrileño distrito Puente de Vallecas. En términos socioeconómicos, se trata del distrito más desafiante de toda la ciudad y, con ello, uno de los más de toda España. Datos obtenidos por los servicios sociales del distrito informan que tiene los indicadores de exclusión más graves de la ciudad: la renta per cápita más baja, la tasa de desempleo más alta y el mayor porcentaje de absentismo y fracaso escolar. Los datos también llaman la atención sobre el número de familias que perciben la Renta Mínima de Inserción en el distrito, es decir, de la cantidad de grupos familiares que no cuentan con ingresos suficientes para cubrir necesidades. Según *el Balance anual de gestión de la renta mínima de inserción* del año 2017 (Comunidad de Madrid, 2017), Puente de Vallecas es el distrito de Madrid que presenta el mayor número de solicitudes de personas sin hogar (14,17%) y también el que recibe la mayor inversión económica anual, tanto en términos absolutos como relativos (18,82%).

Pero *Vallecas* (como se lo conoce popularmente) tiene también una larga historia de lucha, compromiso social y acción colectiva. Es un distrito en el que el cuestionamiento de las formas e instituciones heredadas está a la orden del día, donde el arte se reivindica

como lenguaje popular y el compromiso social es una forma de vida. La tradición de construcción comunitaria es larga y la solidaridad vecinal es también popularmente reconocida. Por ello se consideró que estos dos centros, además de cumplir con las características básicas requeridas por el estudio, se ubican en un entorno que facilita y fomenta la construcción democrática.

Por otra parte, también ambas escuelas tienen una militancia activa en otras asociaciones y organizaciones sociales y una presencia relativa en medios periodísticos, de manera que se relevaron noticias, entrevistas e información sobre proyectos llevados adelante en ambos colegios. Esta información verificó que se trata de centros que trabajan de manera conjunta con otras escuelas, con asociaciones civiles y con entidades vecinales, que cuentan con una enorme cantidad de iniciativas en términos de participación en proyectos sociales, programas educativos, concursos, iniciativas barriales, etc. Estas consideraciones confirmaron que se trataba de centros adecuados para realizar el trabajo de campo de esta investigación.

4.3.2.1. CEIP La Rioja, barrio Palomeras Sureste

El CEIP La Rioja se inauguró en el año 1984 en un barrio que comenzaba a urbanizarse, pues hasta entonces había sido predominantemente de casas bajas. Al igual que los colegios que se inauguraban por la zona en aquella época, le fue dado el nombre de una autonomía española. La Rioja es un centro de infantil y primaria de línea dos, de modo que día a día recibe más de 300 niñas y niños. Las instalaciones del edificio son amplias, pues consta de cuatro edificios independientes, un gimnasio techado, una enorme cancha de juegos en la zona abierta, una zona de juegos para los niños y niñas de infantil, amplias zonas de paso entre edificios y un jardín escondido –pero muy vivo– donde mantienen la huerta escolar. Un edificio aloja las oficinas de dirección, la sala de profesores, las aulas de informática y de música y la biblioteca, un segundo edificio está dispuesto para educación infantil, y en los dos restantes se los tres ciclos de educación primaria.

La Rioja se ubica en el barrio Palomeras Sureste de la ciudad de Madrid. El barrio se delimita al norte por la autovía del Este, hacia el este por la Avenida de la Democracia, al sur por el ferrocarril, al oeste por la Avenida de Buenos Aires, y al noroeste por la Avenida Pablo Neruda. La zona inmediata al centro escolar está rodeada por calles con nombres de poetas: León Felipe, Rafael Alberti, Miguel Hernández, Pablo Neruda... Casi como si sus versos compusiesen el paisaje natural de la escuela. El barrio Palomeras sureste es habitado por un alto porcentaje de población de origen inmigrante. El nivel socioeconómico y cultural de las familias que conforman el barrio es, en su mayoría, bajo o medio-bajo. Muchas familias se sostienen apenas con trabajos precarios y mal pagos, pero su nivel cultural las situaciones de vida que atraviesan son relativamente mejores. El barrio tiene sus momentos conflictivos, especialmente durante las madrugadas, cuando en algunas zonas públicas se concentran grupos de personas de costumbres displicentes

para el resto de los vecinos, pues reúnen a una vez voces en alto, estupefacientes y alcohol.

La escuela recibe niños y niñas de su barrio, por ello es un colegio de mucha diversidad cultural. Entre sus estudiantes hay un alto porcentaje de población inmigrante y de niños y niñas de cultura gitana. En educación primaria, que es donde nos centraremos aquí, de sus 295 estudiantes, 31 son de origen extranjero que, en su mayoría, proviene de China, Rumania, Bulgaria, Ecuador y Perú. De esta forma, 21 de los 31 estudiantes no nativos provienen de hogares en los que se habla una lengua diferente del castellano. Esto implica una dificultad adicional para el centro, pues muchos de ellos llegan a la escuela con un desconocimiento absoluto del idioma y el centro no recibe refuerzos docentes para afrontar la tarea. La diversidad cultural también incluye algunos niños y niñas de identidad gitana que, en los cursos de primaria, suman un total de 34.

El equipo docente está conformado por 18 personas. Además de los maestros y maestras de educación infantil, de educación primaria, de música y de educación física, el centro cuenta con un equipo de orientación pedagógica compuesto por dos profesores de pedagogía terapéutica, un profesor de audición lenguaje y un orientador. Respecto al personal no docente, cabe mencionar los conserjes, cocineras y personal de limpieza, pues tienen un protagonismo importante en la escuela.

La Rioja trabaja en sintonía con asociaciones y organizaciones de su barrio, del distrito y de la ciudad. Desarrolla proyectos obtenidos mediante concurrencia con instancias municipales, comunitarias y nacionales, incluso también participa de algún proyecto financiado por dependencias europeas. Entre los principales vínculos y redes de los cuales participa destacan la fundación *Vallecas todo cultura*, la *Mesa participación foro local Puente Vallecas*, la *Asociación de vecinos Puente Vallecas y Familias de la Escuela Pública de Vallecas*, la red de escuelas *Hermanadas por la justicia social*. También mantiene vínculos constantes con los *Servicios Sociales* y el *Centro de Salud* del barrio.

4.3.2.2. CEIP Manuel Núñez de Arenas, barrio Entrevías

En el año 1966 se inauguró el Colegio Nacional Ministro Jesús Rubio. Durante el curso 1983/1984 el colegio cambió el nombre del político franquista por el del educador y político madrileño Manuel Núñez de Arenas (1886-1951). Las instalaciones del colegio se ubicaban al lado del CEIP Pozo del Tío Raimundo y durante el curso 1996/1997 ambos centros se fusionaron. Desde entonces, el CEIP Manuel Núñez de Arenas dispone de amplias y numerosas instalaciones: tres edificios de aulas, un gran parque verde –zona de árboles y juegos infantiles– y un patio de material disponible para el uso como cancha de juego. Hoy es un centro de educación infantil y primaria línea uno que tiene 205 niñas y niños matriculados, de los cuales 150 estudian educación primaria.

«El Núñez», tal como lo llaman familiarmente en la zona, se sitúa en el barrio de Entrevías, en el ya mencionado distrito Puente de Vallecas. El contorno del barrio está bien definido, pues se recorta con las vías del tren, la autovía M-30 y la M-40. Esto genera una especie de aislamiento que da a quienes están «de este lado de la vía» un sentido de identidad especial. La población del barrio está conformada por un importante porcentaje de personas de cultura gitana y, en el último tiempo, hubo un aumento progresivo de la población de origen inmigrante. El nivel socioeconómico y cultural de las familias que conforman el barrio es, por norma general, bajo o muy bajo. Hay familias que dependen de servicios sociales y se encuentran en situaciones de vida muy precarias y desfavorecidas. También hay familias que subsisten en trabajos mal remunerados por los que perciben rentas bajas, pero que tienen mayor nivel cultural y situaciones de vida relativamente mejores.

El Núñez recibe niños y niñas de su barrio, de la zona de Entrevías que circunda el centro, pero también de la zona de Pozo del Tío Raimundo. En los últimos años, el colegio también recibe población de fuera del barrio, son hijos e hijas de familias que acuden al centro atraídos por su propuesta educativa. Tradicionalmente el centro tuvo mayoría de estudiantes de identidad gitana y hoy el 78% de los alumnos de educación primaria pertenecen a esta cultura, mientras que el 22% restante son payos de nacionalidad extranjera (9%) y payos de nacionalidad española (13%).

La escuela se encuentra entre los centros considerados de especial dificultad o difícil desempeño por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid. Como consecuencia de esta clasificación, el plantel docente tiene facilidades para solicitar traslado a otros centros. Tradicionalmente la alta rotación del profesorado era un problema para el centro, pero en los últimos años la tendencia se revirtió y más maestros solicitaron planta permanente en el colegio. Hoy casi el 80% de la plantilla es definitiva. Está compuesta por 17 personas: maestras y maestros generalistas, de Inglés, de Educación Física, de Música, de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, de Educación Compensatoria, de Educación Religiosa Católica y Evangélica y un profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC).

El Núñez mantiene una relación fluida con su entorno. El vínculo con la Junta Municipal es constante, también existen relaciones de coordinación con distintas asociaciones del barrio y otras entidades, como Servicios Sociales o el Centro de Salud del barrio. Es miembro de la Red de Escuelas *Hermanadas por la Justicia Social*, realiza diversas actividades con el IES Barrio Bilbao y mantiene relaciones fluidas con distintas asociaciones como “Bibliocope”, “Vita”, “Algo está pasando en el barrio”, “Vecinos del Pozo”, “La Rueda”, “Ecoembes”, etc. con las cuales lleva adelante numerosos proyectos conjuntos. También participa en diversos programas y proyectos educativos, entre los que cabe mencionar los proyectos de centro y aula: *BiblioRecreo*, *De la India al Pozo* y *Cambia*

la mirada, que fueron premiados por la Fundación SM, El Corte Inglés y la Fundación Telefónica.

4.2.4. Técnicas de obtención de información

La información para dar respuesta a los objetivos de investigación se obtuvo principalmente mediante observación participante, entrevistas formales y no formales y análisis de documentos. El registro se realizó mediante cuadernos de campo y grabaciones de audio. Las categorías mencionadas en el apartado anterior sirvieron de guía para recoger los datos, pero las guías de observación y entrevistas no se ciñeron a una estructura demasiado cerrada o específica.

Teniendo presente que una parte esencial de la misión de la investigación es descubrir lo que es significativo, lo que tiene sentido y resulta importante observar, seguimos la recomendación de no realizar guías de observación demasiado acabadas e instrumentos de recolección de información (cuestionarios, guías de entrevistas) elaborados de antemano con demasiada precisión, para evitar caer en la tentación de una interpretación mecánica que aborte prematuramente el proceso de descubrimiento de lo que es significativo en el ámbito de trabajo (Wilcox, 2005). En coherencia con lo mencionado antes, presentar de antemano guías demasiado fijas para la observación y las entrevistas hubiese limitado la información a atender y sesgado el proceso de interpretación. Mantenemos las preguntas abiertas, por lo tanto, tanto de manera literal en las entrevistas como metafóricamente durante las observaciones. Dejamos espacios en blanco que permitan reconocer e incorporar diferentes aspectos y modos en los que el tema de la democracia en la escuela resulta significativo para la investigación.

Aun cuando se haya evitado una estructuración demasiado fija de los instrumentos de recolección de datos que pueda coartar el proceso de interpretación, esto no significa que haya faltado orden o intención en la recogida de los datos ni que el análisis se haya desarrollado sobre la base de información confusa o sin arraigo claro y explícito en lo observado. La investigación en general y la investigación cualitativa en particular deben fundar de manera clara y ordenada los datos con los que trabajan, de manera que resulta imprescindible especificar en qué circunstancias se efectuaron las observaciones y cómo se compiló la información. «Los resultados de una investigación científica, cualquiera que sea su rama del saber, deben presentarse de forma absolutamente limpia y sincera» (Malinowski, 2005, p. 22). En lo que sigue, por lo tanto, desarrollamos las condiciones y situaciones bajo las cuales se obtuvo la información etnográfica.

Observación participante

La observación participante es la técnica que brinda información más rica en lo que respecta a los sentidos construidos comunitariamente. La observación sostenida en el

tiempo de los intercambios cotidianos entre los participantes de la comunidad escolar es esencial, en tanto es allí donde se construye el sentido de las instituciones. De manera que gran parte de la información recabada es una descripción densa de las actividades cotidianas, las costumbres en el desarrollo de las clases, los detalles de poner en práctica ciertas metodologías, las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar, los rituales del centro, las frases y discursos repetidos en la escuela, etc. En lo que sigue especificamos cómo se orientó la observación y cómo se registraron los datos.

La observación participante se orientó a partir del marco teórico de la tesis y, específicamente, de las categorías seleccionadas a priori. Aun cuando existía un desarrollo inicial de cada categoría, durante las observaciones se realizó el ejercicio de oscilar entre el detalle más específico de cada categoría y su concepción más abstracta en tanto poder, comunidad y educación. A partir de la aproximación más específica, la observación garantizaba atender a detalles que podrían haber pasado desapercibidos de otra manera; pero el ejercicio de volver a una concepción más abstracta permitía, a su vez, atender a cuestiones que habían sido descuidadas en un principio y que, sin embargo, resultaban importantes.

Además de la guía orientativa resultante de las categorías, se realizó para cada centro un punteo que permitiese atender a los espacios físicos y los diferentes grupos sociales que integran la comunidad escolar. Este trabajo se realizó especialmente al principio de cada estancia, pero se mantuvo vigente durante todo el trabajo de campo. Este mapa de trabajo servía para orientar la observación en cada centro específico. A partir de él se reconstruyeron las actividades que se desarrollan en la escuela, que permitiesen tener presencia en las más importantes para el objetivo de la investigación. Se atendió y reconstruyó un plano de los espacios y sus usos. Con la intención de que se pudiesen observar todos los espacios a lo largo de la estancia, desplazarse por todas las instalaciones, participar en actividades en los lugares concurridos, con vida, localizar los sitios olvidados, de paso o inutilizados. También se prestó atención a los cronogramas horarios y los tiempos que regulan las tareas. Por último, este mapa específico de cada centro resultaba auxiliar a la hora de detectar informantes claves, pues detallaba las personas y cargos que tenían especial influencia en la cotidianidad del centro y a quienes sería necesario entrevistar en algún momento de la estancia.

La información recabada a partir de la observación participante se registró en diarios de campo. Debido a las categorías y a los aspectos que fueron observados, además de los centenares de páginas escritas los diarios de campo cuentan con planos, detalles horarios, duración de actividades, descripción de lapsos e interrupciones. Durante las jornadas escolares se registraba en el diario mucha información, fragmentos de diálogos, temas de conversaciones, actitudes y humores colectivos. Los diarios de campo tienen detalles de las circunstancias y las características que tenían los encuentros, descripciones de intercambios esporádicos, fragmentos de diálogos de clase y entre maestros y maestras,

registro de observaciones en actividades extraescolares y fiestas del centro. Existen frases transcritas en términos literales, hay también análisis breves de ideas interpretativas que surgían durante las observaciones. Luego de la jornada escolar, se transcribía y completaban todos los detalles que la actividad de la mañana no había dado tiempo a registrar. El diario de campo se mantuvo al día durante las estancias y en esto la investigación se desarrolló con mucha disciplina. Muchas veces el ritmo de las actividades sólo permitía registrar palabras claves, pero el desarrollo posterior de estas ideas no se retrasaba.

Entrevistas formales y no formales

Las entrevistas se encuentran también entre las técnicas principales mediante las cuales se obtiene información en un estudio etnográfico. Las entrevistas permiten conocer los puntos de vista de los protagonistas y el modo en que experimentan las situaciones. Son fundamentales para interpretar las vivencias y los sentidos que conciben los actores en su relación con la comunidad y complementan, con mucho, las observaciones realizadas. Buena parte de los datos de la investigación, por lo tanto, se obtuvieron mediante entrevistas formales y no formales.

Las entrevistas formales se utilizaron fundamentalmente para recoger información sobre la historia del centro y la trayectoria de trabajo que daba sentido a la cultura escolar actual. En este caso se trató de entrevistas semiestructuradas, pues se desarrollaron guías específicas para orientar la conversación, pero su aplicación dejó el tiempo suficiente y la libertad para profundizar en cuestiones que surgían espontáneas a lo largo de la conversación y que resultaban importantes para el tema de investigación. El registro de la información se realizó mediante grabaciones de audio, para las cuales se solicitó autorización previa. El registro de audio permitió una transcripción literal de lo conversado y el análisis posterior pudo realizarse con un apoyo certificado de lo que efectivamente había sido dicho durante la conversación. Pero las entrevistas formales, si bien tenían la posibilidad de certificar mejor y fundamentar lo comentado en el documento de manera literal, no lograron en ningún caso transmitir con la misma profundidad y riqueza que las entrevistas no formales los sentidos de lo que actualmente se vive en las escuelas. Estas entrevistas generaban, justamente, un entorno de conversación de mayor formalidad. Las preguntas pensadas con anticipación y el hecho de que los entrevistados supiesen que estaban siendo grabados, quitaba frescura y espontaneidad a las respuestas. De manera que, aunque indispensables, la investigación necesitaba de las entrevistas no formales.

En el contexto de las observaciones se realizaron numerosas entrevistas no formales que servían para contextualizar y comprender en mayor profundidad lo que sucedía. Estas entrevistas brindaron información muy rica para interpretar las significaciones que dan sentido a las costumbres cotidianas. Dado que se realizaban en el contexto mismo de la

actividad, no seguían ninguna guía específica, sino que tomaban la forma de una conversación informal en la cual se consultaba por razones, sentidos y experiencias que pudiesen servir al tema de investigación. Gran parte de los entrevistados eran informantes que habían sido considerado claves en el mapa de observación. En estos casos se intentaba encontrar el momento en que las circunstancias hicieran «natural» la conversación. El registro de estas entrevistas también era informal. Dado que se desarrollaban bajo la forma de conversaciones personales, no había anotaciones en el momento ni grabaciones de audio que permitiesen registrar de manera literal lo que se trataba. Una vez acabada la charla y ya apartados del entorno de la actividad, se registraba lo conversado en un audio que sirviese de ayuda memoria. Este audio luego se desarrollaba como notas más elaboradas en los cuadernos de campo.

Las entrevistas formales se realizaron a los equipos directivos de ambos centros escolares: tanto directoras, como jefas de estudio y secretarías fueron consultadas. Por su parte, las principales personas que participaron en entrevistas no formales fueron: maestros y maestras (tanto generalistas como especialistas), directoras, jefas de estudios, secretarías, jefas de bloque, madres y padres, niños y niñas, conserjes y estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Primaria en prácticas.

Por último, es necesario agregar que, aunque no se organizaron grupos de discusión formales, en sucesivas ocasiones durante el trabajo de campo se participó en charlas colectivas entre docentes, pero también con niñas y niños. Estas charlas permitieron realizar consultas y obtener opiniones de grupos, en las que varios miembros de la comunidad educativa daban su punto de vista y la conversación, desarrollada con un ritmo espontáneo, intercalaba pareceres entre los propios miembros sobre temas que nos eran relevantes para la investigación.

Análisis de documentos

El análisis de documentos resultó ser otra fuente fundamental de información para el estudio etnográfico. Se localizaron y escogieron documentos de todo tipo que permitieron comprender el contexto de lo que se vivenciaba en la escuela, pero también las justificaciones oficiales y la reconstrucción de experiencias educativas tal como se presentaban al público en general. De esta manera, el análisis documental, además de permitir el acceso a información adicional y complementaria a la recabada mediante las otras técnicas, permitió analizar el modo en que las comunidades educativas elaboran sus vivencias tanto para la presentación y planificación oficial como para la presentación de su centro y la difusión de su actividad en general.

En esta línea, se analizaron en profundidad documentos oficiales de los centros tales como los Proyectos Educativos de Centro (PEC), las Programaciones Generales Anuales (PGA), los Planes y programas de convivencia, los programas de trabajo en red y con asociaciones en los que participaban las escuelas, etc. En lo que respecta a la imagen de

los centros, se analizaron notas periodísticas en las que participaban miembros de los centros, entradas en redes sociales del centro o de las asociaciones de familias en páginas de Facebook o entradas escritas en los blogs de cada centro.

Además de la documentación mencionada, se elaboraron registros documentales de las vivencias en el centro, de modo que el análisis se realizó con el apoyo de fotografías y vídeos registrados durante las estancias de campo. Este archivo de documentos registra avisos en paredes de las escuelas, fotos de disposición de aulas y salones, fotografías de adornos y preparativos para fiestas, vídeos de los espacios escolares y de los entornos barriales de cada escuela.

4.2.5. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó durante el año 2018. Las estancias en los centros duraron dos meses en el CEIP la Rioja y mes y medio en el CEIP Manuel Núñez de Arenas, con una presencia diaria y con el mismo horario que el profesorado. En este apartado detallamos la entrada en el campo, el desarrollo de las tareas durante la estancia, algunos aspectos que se tuvieron en cuenta, las principales dificultades atravesadas, las principales actividades observadas y la salida del campo una vez que se consideró recogida la información suficiente.

Una vez que nos aseguramos de que los centros cumplían con las características requeridas a los participantes de la investigación, se estableció contacto con los responsables del centro. Para solicitar la autorización que permitiese realizar el estudio etnográfico se contactó inicialmente a los responsables directivos. En ambos casos se pautó primero una reunión en la que se comentaron algunos detalles teóricos del estudio, pero fundamentalmente se mencionaron las características que asumiría el trabajo de campo: las condiciones de la estancia, duración, permanencia, condiciones de colaboración, etc. Luego de esta primera reunión, y dadas las características del estudio, ambos equipos directivos consideraron que la autorización para realizar la estancia debía darla el claustro.

En una segunda reunión, más formal en su preparación y en la justificación del estudio, se presentó el proyecto ante la totalidad del claustro y se les solicitó el consentimiento de la estancia. La recepción del claustro en esta primera reunión fue diferente en ambos centros. El claustro de uno de los centros se mostró más reticente a la idea de desarrollar un estudio en su colegio. En este caso fue clave el apoyo de dos maestras que aceptaron tener consigo a la investigadora, de modo que en este primer momento la autorización de estancia se restringía a dos cursos. Solo a partir de allí y luego de iniciado el trabajo de campo se logró la colaboración con el resto del profesorado. En el otro centro, sin embargo, la aceptación del claustro fue inmediata. Los maestros y maestras se mostraron

incluso entusiasmado con la idea de ser protagonistas de una investigación que trataba sobre democracia en la escuela.

Como hemos señalado, en ambos centros el trabajo de campo se realizó durante el año 2018. En uno de los centros se realizó hacia el final del curso académico 2017/18 y en el otro, a inicios del curso 2018/19. En el primer caso, la estancia fue de dos meses de duración. En el segundo, un mes y medio fue suficiente puesto que se trata de un colegio línea 1 y la comunidad escolar es más pequeña. En ambos casos el tiempo de estadía por jornada fue el mismo: desde la hora de inicio de clase y hasta el momento en que se retirase el profesorado (en caso de que hubiese reuniones docentes a las que poder asistir) o hasta la hora de fin de clase en caso contrario. De manera que, generalmente, la estancia se extendía de 9 a 15hs. La mayor parte del tiempo la participación se desarrolló dentro del centro, pero a veces hubo reuniones fuera de horario escolar o jornadas especiales en sitios diferentes.

Las estadías en el campo se organizaron para asegurar la observación de todas las aulas de primaria, de la mayor cantidad posible de clases y actividades (escolares y extraescolares) y de la mayor variedad posible de reuniones docentes. A fin de conseguir este objetivo, la estadía se distribuyó de tal modo que pudiese asegurarse una semana de observación en cada curso. De esta manera se cubría un espectro amplio de clases y actividades, pues se acompañaba a niños y niñas en sus quehaceres durante las mañanas. También esta organización permitió acompañar a los maestros y maestras en las actividades específicas de curso o de ciclo que tuviesen luego de clase. Aunque las estadías de campo se organizaron con esta estructura, la participación era flexible cuando surgían actividades especiales, reuniones de asambleas o salidas extraescolares. En estos casos se priorizaba la actividad que, a priori, se considerase de mejor provecho para la investigación. De esta manera, las estadías de campo permitieron observar todos los cursos, pero también acompañar a los grupos cuando surgía una ocasión especial.

Además de esta distribución de tiempos y espacios durante la estancia tratamos también de colocarnos en una situación que respondiera al ideal de conseguir una presencia social en el campo en una diversidad de posiciones (Velazco y Díaz de Rada, 2009). Con ese fin, ocupamos varias posiciones a lo largo del desarrollo de las estancias: observadora en el aula, colaboradora en los juegos y fiestas escolares, cuentacuentos en clase, auxiliar de actividades, par en sala de profesores, etc. Durante los recreos muchas veces permanecíamos charlando con las niñas, los niños nos extendían su mano para que chocásemos puños, volvíamos junto a un grupo de maestras en el metro, etc.

Cuadro 1. Síntesis de las actividades observadas

CEIP La Rioja	CEIP Manuel Núñez de Arenas
<ul style="list-style-type: none">· Clases (de 1ro a 6to)· Reuniones de ciclo· Reunión de claustro· Encuentros metodológicos· Recreos en patio principal· Sala de profesores/as· Clases de Educación Física· Clase de Música· Salidas extraescolares (Museo Natural de Ciencias, Parque del Retiro, Polideportivo de Entrevías)	<ul style="list-style-type: none">· Clases (de 1ro a 6to)· Reuniones de ciclo· Diferentes reuniones del profesorado sobre planificación y evaluación· Seminario· Celebración en salón de actos· Recreos en patio principal· Recreos en parque escolar· Sala de profesores/as· Clases de Educación Física· Taller de Laboratorio· Salida extraescolar (Encuentro Ciudades por la Paz)
<ul style="list-style-type: none">· Reuniones de la Red de Escuelas <i>Hermanadas por la justicia social</i>	

Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de la estancia algunas cuestiones se tuvieron en cuenta especialmente, entre ellas, el esfuerzo de extrañamiento requerido en los estudios etnográficos. A este respecto, tuvimos presente que «una de las condiciones esenciales para hacer etnografía es alimentar la capacidad del extrañamiento» (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 95). Nos esforzamos en desnaturalizar lo que se observaba, de desplazarnos de las interpretaciones comunes y situarnos en el punto de vista de los protagonistas. Nos esforzamos en mantener viva la curiosidad por las distintas formas en que los actores parecían comprender la realidad y actuar en ella. Sin embargo, no fue una tarea fácil. Sabemos que la escuela, de por sí, es una institución universalista y altamente homogeneizadora (Velasco y Díaz de Rada, 2009) y durante las primeras impresiones resultaba difícil alejarse de una interpretación fácil y rápida de prácticas que se asumían como conocidas, estereotipadas, homogéneas o indiferenciadas. A lo largo de las estancias y con el esfuerzo permanente de extrañamiento comprendimos las profundas diferencias entre cada escuela y el mundo de sentidos particulares al que referían, valorando la diversidad de formas que asumen las prácticas concretas.

Otra de las cuestiones ante las cuales se prestó especial cuidado fue la atención y el grupo hacia el cual se dirigía. En uno de los centros, la dinámica del desarrollo cotidiano hacía que la atención se dirigiese siempre y por defecto a los docentes. El esfuerzo de extrañamiento y de observación holística exigía hacer patente este impulso y compensarlo con la atención intencionada a las conversaciones, actitudes y movimientos de los niños y niñas. Así se hizo a través de un esfuerzo intencionado y permanente. En el otro centro sucedió todo lo contrario. La atención, por defecto, se dirigía a los niños y niñas que eran los protagonistas de la mañana. El volumen de sus voces, el tono y la intención con la que se desenvolvían, los movimientos y los planteos, los mensajes, etc.

hacían que, intuitivamente, la atención se dirigiese hacia ellos. El esfuerzo de observar a docentes e incluso a estudiantes más tranquilos fue, por lo tanto, intencionado en este caso.

Entre las mayores dificultades de la estancia de investigación se encuentra el registro de la información en los cuadernos de campo. En todos los casos, el anotado se interponía como un abismo entre la investigadora y los participantes de la comunidad educativa. Por ello en muchas ocasiones se prefería dejar a un lado el anotador y participar de manera plena en las actividades. Sin embargo, en ningún caso la reconstrucción posterior de los diálogos y situaciones podía realizarse con la precisión de un archivo grabado o apuntado al instante. La dificultad fue incluso mayor en el segundo centro, pues por sus metodologías y costumbres, los grupos de trabajo solían ser mucho más pequeños que el total de un curso. Como consecuencia, la investigadora participó mucho más en el curso de las actividades y tuvo mejor perspectiva del lugar del alumnado, pero la transcripción momentánea de lo observado era más difícil. En estos casos, la investigadora tomaba apuntes mentales sobre lo sucedido que, en cuanto podía, transcribía como títulos en el diario de campo o grababa en algún audio de ayuda memoria. Por la tarde reconstruía lo observado a partir de esos apuntes.

Cabe hacer algún comentario sobre la posición de la investigadora y el lugar que logró construir dentro de la comunidad educativa. En todos los casos se intentó establecer, cultivar y mantener relaciones cordiales, amables y abiertas con todos los miembros del centro. En una de las escuelas, y a medida que se sucedió el tiempo de estancia, el apoyo llegó a ser incondicional y no había sitio en el que la investigadora no pudiese participar. Pero este fue un logro construido, no dado de antemano. En el otro centro, sin embargo, fue diferente. Aunque las relaciones fueron siempre cordiales, los espacios de participación fueron más restringidos, especialmente las reuniones docentes. Aun manteniendo siempre la amabilidad, algunos hábitos y actitudes del profesorado hacían más difícil acceder a información del centro. Tal como sostienen Velasco, García Castaño y Díaz de Rada (2005), siendo realistas, lo más que se puede conseguir la persona que investiga, es ser un «nativo marginal».

El final de la estadía fue pautado con los claustros docentes y las fechas no resultaron fácil de fijar. «La ambición de totalidad es prácticamente insaciable», sostienen Velasco y Díaz de Rada, de modo que «no es posible delimitar con precisión cuándo un trabajo de campo está terminado» (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 38). Pero el fin de las estadías se decidió cuando la información recogida resultó suficiente para comprender la cultura de cada centro en particular desde las categorías a priori trabajadas y el trabajo de campo había permitido incluso ampliarlas a partir de las observaciones.

4.2.6. Análisis de datos

El análisis de los datos inició junto con el trabajo de campo y finalizó con la entrega y validación de los informes etnográficos por parte de los claustros docentes de ambos centros escolares. «El propósito de la investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural» (Wolcott, 2005, p. 130), de modo que en nuestro caso estuvo dedicado a conseguir una interpretación cultural de la vida en los centros que permitiese comprender las peculiaridades de cada centro desde el punto de vista político.

Las observaciones y el análisis de la información se guiaron por los tres niveles de Malinowski (2005). En el campo, habíamos observado y descrito todo lo que pudiese luego dar una pista acerca de la estructura de la cultura escolar (las normas –escritas y no escritas– en las interacciones y los comportamientos de los miembros de la comunidad escolar). A partir de estas observaciones, buscamos comprender la estructura que rige la convivencia en las escuelas. En un segundo nivel, observamos y analizamos qué actitudes y expresiones se ponían en juego al desarrollar estas actividades y rituales cotidianos. Finalmente, y en un nivel más profundo, analizamos todo lo que pudiese dar cuenta de las significaciones que subyacían a estos comportamientos e interacciones.

Este ejercicio de reflexión realizado durante las estancias nos permitió focalizar mejor la atención en las observaciones, llamar la atención sobre actividades o informantes clave, sobre aspectos repetidos que parecían sugerir algún rasgo cultural, etc. De esta manera, completamos, complejizamos y corregimos las sucesivas guías de observación y apuntes de preguntas para entrevistas. En esta instancia no hubo sistematización de datos en ningún informe, sino que lo recabado servía para enriquecer la red de significaciones de cada centro. Aunque a posteriori parezca un proceso ordenado, el análisis resultó de decisiones difíciles en las que muchas veces nos encontrábamos atendiendo al recuento de las observaciones sin acabar de comprender cuáles eran las razones subyacentes a los comportamientos de los actores. A este respecto, recordamos muchas veces las palabras de Wolcott cuando decía que

La cultura no se puede observar directamente, sólo puede inferirse. La cuestión, por lo tanto, es preguntarse cómo puede la cultura reflejarse en tal comportamiento observado, antes que considerar torpemente que el comportamiento observado y «la cultura en acción» son dos cosas equivalentes. (Wolcott, 2005, p. 138)

Aun cuando sólo permitiese inferencias leves e intuitivas, valoramos el análisis realizado en esta instancia, pues sirvió para comenzar a inferir la cultura de los centros. La tarea no fue fácil pues, por momentos, parecía que la información no tenía ninguna conexión entre sí. Incluso a veces nos encontrábamos analizando actitudes o comportamientos que no podíamos justificar de manera acabada por qué importaban a nuestra investigación, pero que por algún motivo llamaban la atención o prometían de manera difusa una interpretación o una relación interesante. En estos casos, recordábamos que la etnografía

suele situarnos en la incertidumbre metodológica y que puede presentarse, en primera instancia, como un cuadro sin conexión entre sus partes (Díaz de Rada, 1996).

Este análisis precario y casi intuitivo, pero permanente durante las observaciones, nos permitió encontrar relación entre los conceptos abstractos del marco teórico; las categorías definidas a priori, algo más detalladas, pero igualmente generalistas, y la experiencia concreta de los centros. También nos habilitó a captar el significado de las cuestiones para los propios protagonistas, enriqueciendo la comprensión de la cultura escolar desde una visión amplia de las diversas perspectivas en juego.

Una vez finalizadas las estancias de campo, ordenamos y transcribimos los cuadernos de campo, que para ese entonces eran un rejunte completo pero muy desordenado de relatos, descripciones, ayuda memorias, ideas desarrolladas, notas al pie, notas agregadas, recordatorios, análisis breves, etc., en soporte digital. A partir de tener la información sistematizada, iniciamos el análisis profundo y la redacción de los informes etnográficos. En esta instancia utilizamos el software Atlas.ti para ayudar al análisis a partir de la clasificación de observaciones y anécdotas y su relación con los conceptos trabajados. Ordenamos la redacción de los informes teniendo en cuenta las categorías de análisis definidas a priori, las observaciones realizadas que completaban estas categorías iniciales y las peculiaridades propias de la cultura escolar de cada centro.

Una vez que finalizamos una primera versión de los informes etnográficos, los presentamos, en carácter de borrador provisional, a los equipos directivos de los centros escolares. En ambos casos, los equipos directivos validaron la información y realizaron algunos comentarios para corregir información errónea o insuficientemente desarrollada. Estas devoluciones dieron lugar a algunas correcciones menores, luego de las cuales quedaron validados los informes. También en ambos casos, las repercusiones y reacciones que suscitaron los informes son interesantes de destacar, pues ambos equipos directivos encontraron interesantes los análisis realizados y nos solicitaron una presentación de los resultados ante los claustros. Esta devolución al equipo docente puede considerarse, además de una validación adicional de los informes, un reconocimiento al trabajo realizado.

Capítulo 5.

Dos escuelas, dos formas de crear democracia

Este capítulo describimos la cultura escolar en su relación con el proceso de construcción y vivencia de la democracia en las dos escuelas estudiadas. Pretendemos transmitir especialmente el entramado cultural que se construye en torno al poder explícito y a la comunidad escolar. Respecto al poder, detallamos los sentidos y significaciones construidas en torno a las relaciones de autoridad, al liderazgo y a la toma de decisiones educativas. Respecto a la comunidad, describimos los patrones de relación entre los miembros de la comunidad educativa y a sus sentidos de pertenencia e implicación, pero también las formas en que se conciben las relaciones con el entorno.

En la descripción, fundada en datos relevados durante el trabajo de campo, presentamos también una interpretación de la educación tal como se configura en ambos centros desde los patrones culturales dominantes: qué significaciones se tejen en torno a ella y cómo la realizan. También nos interesa cuáles son las maneras privilegiadas en las que se ofrece formación política a los niños y niñas, atendiendo especialmente a prácticas y hábitos cotidianos que den lugar a la imaginación y a la reflexividad.

Hacia el final del recuento, esperamos haber transmitido la compleja trama de normas y patrones de relación que se establecen en los centros, los valores que los inspiran y las

ideas sobre la educación que subyacen a esta trama; pues se trata de dos culturas escolares que cuestionan las significaciones dominantes e imaginan otras formas de entender el poder, la comunidad y la educación.

5.1. Crecer con alegría: CEIP La Rioja

Los niños y niñas cantaron una canción para el concurso de huertos escolares que compusieron en la propia escuela (C.P. La Rioja, 2018). Dice la letra: «Sembramos las semillas regando día a día, / cuidando de la tierra crecemos con alegría. / Cosechamos sin prisa y nos entra la risa, / en el cole La Rioja disfrutamos de la vida». Alegría es la palabra que define al CEIP La Rioja. No es una alegría naif, no es una alegría ingenua, es una conquista. Pues hay conflicto, problemas, peleas y aún con eso se respira siempre un aire fresco y colorido. 295 niñas y niños de primaria y 31 personas adultas crecen con alegría.

5.1.1. Que sean todos los pueblos nuestros: Construir desde la diversidad

El CEIP La Rioja se ubica en calle León Felipe nº 3, en un barrio de poetas. La escuela fue creada en 1983 por el Ayuntamiento de Madrid. También hoy el barrio concentra población inmigrante y ello se ve reflejado en el centro que, en educación primaria, tiene 31 niñas y niños que nacieron en un país diferente de España. China, Rumania, Bulgaria, Ecuador, Perú son los países originarios de la mayoría de estos niños. También hay muchas niñas y niños de cultura gitana. En educación primaria suman un total de 34.

La diversidad es bienvenida en el colegio La Rioja, pero esto no significa que sea fácil trabajar con población infantil diversa. Solamente si consideramos la lengua madre de los niños inmigrantes, más de la mitad hablan en sus hogares una lengua diferente del castellano. Esto implica una dificultad adicional para el centro. O los niños de familias gitanas, por ejemplo, tienen algunas costumbres diferentes a las de la mayoría de sus compañeros, como faltar a clase con frecuencia o ir a la cama más tarde. De modo que muchas mañanas durante clase se los puede ver recostados sobre sus bancos, adormilados. De modo que la escuela plantó la bandera de bienvenida a la diversidad desde su inauguración, sabiendo que estaba apostando por la opción difícil, pero apostando por el mundo que quiere.

Vallecas es un barrio de madres y padres trabajadoras. Gran parte de los niños y niñas que asisten al centro han nacido en familias de mucho cumplir con el oficio, por ello han pedido un horario que se adecúe mejor a sus jornadas de trabajo. Las clases en La Rioja empiezan a las 9hs. y terminan a las 14hs. (excepto en septiembre y junio que terminan una hora antes) y existe, además, un horario ampliado. A las 7.30hs. la escuela recibe a los niños cuyos padres entran temprano al trabajo y les sirve un desayuno hasta las 9hs.

Después de la jornada lectiva, algunos se quedan incluso hasta las 19hs. Comen allí y les sirven menús especiales si existen problemas de salud o intolerancias.

El colegio ofrece un plan de ayuda a las familias que tienen mayores dificultades económicas y gestiona todo el material de clase a partir de una cooperativa. A principio de año las familias abonan un dinero anual con el que se compran los materiales de clase (libros de textos, útiles escolares, folios, fotocopias, materiales para manualidades, etc.) y se pagan incluso algunas de las visitas que se harán durante el año fuera del centro. Esta forma de organizar el dinero fomenta una concepción comunitaria de la propiedad, estimula el cuidado de bienes colectivos y promueve la solidaridad entre las familias que tienen diferentes niveles de poder adquisitivo. Durante las clases se observaron actitudes proclives al cuidado de los bienes comunes y el consumo responsable. La preocupación por los materiales es constante: mantenerlos ordenados, controlar que no falte nada y que todo esté en su sitio, devolver los libros que se llevaron a casa, etc. Incluso, como se verá más adelante, algunos niños y niñas de cada curso tienen la función exclusiva de cuidar de los materiales. De manera que es usual escuchar indicaciones al final de la hora de clases del tipo: «La persona de material me tiene que informar si falta algo o sobra algo, y si falta algo hay que resolver» (Maestra, CEIP La Rioja).

La responsabilidad en el consumo también se fomenta constantemente. Una anécdota de clase ilustra muy bien esta impronta de la escuela. Una mañana, niñas y niños dibujaban utilizando como siempre los materiales comunes. Se levantaban de sus bancos y se acercaban hasta el sitio donde se hallan los folios limpios, blancos y de colores. Volvían a sus bancos y, terminado su dibujo, se levantaban a buscar más folios y recomenzar otra vez su arte. El movimiento era constante. En un momento la profesora puso límite a la situación e indicó: «Se acabó la tienda de lujo» (Maestra, CEIP La Rioja), a partir de lo cual les explicó que esos materiales son de propiedad común y hay que utilizarlos a conciencia.

5.1.2. ¿Para qué quiero el poder si no lo tienen otros también?: Crear comunidad y distribuir el liderazgo

La Rioja fue siempre un colegio innovador. El equipo directivo actual (compuesto por la Directora, la Jefa de Estudios y la Secretaria) asumió en el curso 2011/12 y a partir de entonces la comunidad docente ha llevado adelante un proceso de mejora en el colegio que promovió una cultura de comunidad y compañerismo, participación en las decisiones y valoración de lo público. Comprender las principales características de la cultura escolar que caracteriza hoy el centro es más sencillo si se conocen los cambios que se llevaron adelante en el colegio durante los años más duros de la última crisis económica en España.

El equipo directivo asumió en años muy duros de la crisis económica española que estalló en el año 2008. Vallecas había sido muy golpeada y esto se trasladaba en situaciones económicas y emocionales de las familias de los niños sumamente complejas. Muchas

familias habían perdido sus viviendas, niños y niñas debían cambiar varias veces de domicilio o se mudaban a casa de sus abuelos, algunos padres debieron irse a otro país para poder trabajar y hacer frente a las deudas, otras familias tenían a todos sus miembros adultos en paro. Al malestar económico se sumaba el dolor, la impotencia y la desesperación que se vivía en esos hogares. En ese contexto, fracaso escolar, falta de motivación, conflictos y violencia en la escuela eran cuestiones cotidianas. La forma tradicional de encarar la educación no daba respuestas. «Los chavales venían [...] con una carga emocional muy importante. La raíz cuadrada no sirve de nada en ese proyecto» (Directora, CEIP La Rioja).

El equipo directivo supo identificar y hacerse cargo de que los pequeños llegaban al con una pesada mochila de problemas familiares.

Los niños que teníamos aquí nos demandaban que teníamos que hacer algo diferente, porque ellos estaban muy heridos por muchas cosas y entonces esa forma de estar ahí 20 horas sentados en una mesa y el profesor dando la clase magistral... aquí no te escuchaba nadie, ¿sabes? (Jefa de estudios, CEIP La Rioja)

Asumieron que estas injusticias sociales que arrasaban con familias enteras hacían que, para muchos niños, cada día sea un reto salir adelante. Para ellos el colegio era su único refugio, algo así como una fortaleza en la que se sentían protegidos por un rato de las situaciones difíciles que afrontaban en sus casas. Tras asumir el problema, el equipo directivo propuso al claustro que el próximo proyecto de centro tratase sobre educación emocional. «Entonces, lo primero que empezamos, cuando nosotros llegamos, fue con el programa de educación emocional, porque vimos que cómo van a aprender si estaban mal ellos, emocionalmente» (Jefa de estudios, CEIP La Rioja).

El claustro reconoció que era un tema ante el cual debía de hacerse algo y prácticamente todo el profesorado se sumó a un seminario de formación que (sabían) sería largo y requeriría mucho esfuerzo. «A partir de ahí, cogimos unos seminarios que, de 30 profesores, se apuntaron 28 y todos hicimos la formación en educación emocional» (Jefa de estudios, CEIP La Rioja). Ese primer año aprendieron qué era educación emocional y todas las emociones que hay que identificar y trabajar en un programa de este tipo. Pero del seminario inicial surgieron algunas cuestiones derivadas. Por un lado, los profesores y profesoras pedían una formación más práctica que teórica. Por otro, se hizo evidente que existía una necesidad previa a cualquier cambio metodológico: la necesidad de armar equipo. Una persona cercana al CEIP La Rioja, que acompañó el proceso por aquellos años, cuenta: «La historia de La Rioja es muy bonita porque ellos hicieron seminario para hacer grupo» (Persona testigo, Red de escuelas Hermanadas por la Justicia Social).

El segundo año de seminario, por lo tanto, utilizaron las reuniones con una impronta más pragmática y con el fin de generar sentido de comunidad entre docentes. Pidieron asesoramiento y dieron con una ponente que les enviaba los materiales teóricos por

correo para trabajar a posteriori, pues durante los encuentros se realizaban actividades prácticas como danzas o juegos de rol. De manera que en este segundo año aunaron juegos y formación. Fue una experiencia que la comunidad docente disfrutó mucho, según comentaron en sucesivas ocasiones algunas maestras. Gracias a las dinámicas planteadas y a la buena predisposición de los maestros y maestras, fue una experiencia de diversión y aprendizaje a la vez. Una experiencia, sobre todo, que ayudó al conocimiento mutuo y en la que se generó un fuerte sentido de grupo.

El programa de centro sostiene que, al englobar a tal número de docentes del claustro, esta experiencia permitió sentar unas bases compartidas sobre las cuales trabajar y debatir, y les enseñó que «estar abierto a las propias emociones nos permite tener más habilidad para comprender lo que sienten los demás» (C.P. La Rioja, 2015, p. 3). La parte práctica de los seminarios permitió vivenciar y compartir, armarse de una experiencia personal que se une a la de los compañeros y que crea la empatía necesaria para trabajar en este proyecto común, lo cual es una base fundamental para el trabajo posterior (C.P. La Rioja, 2015).

El trabajo no sería sencillo, la formación llevaría dos años hasta comenzar a materializarse en un programa educativo con repercusión en el aula. A partir del año 2013/14 se incorporó como «Proyecto del centro: Hacia una emoción inteligente» (C.P. La Rioja, 2015). Entonces llegó la institucionalización del cambio, que fue consciente, programada y explícitamente propuesta como un paso fundamental en el proceso de transformación que estaba atravesando el centro. El desafío del equipo directivo es, desde entonces, «darle la vuelta como un calcetín a los documentos que nadie mira: institucionalizar el cambio, porque tenemos muy en claro lo que queremos» (Directora, CEIP La Rioja). De modo que, el tercer año de seminario:

Hicimos el programa de educación emocional. Hicimos un programa, los de infantil para infantil, los de primaria para primaria, que era [...] un banco de recursos. De forma que tu decías: «el miércoles me toca educación emocional y yo tengo ahí el programa para tercero de primaria», miro qué actividad es la que me viene bien según lo que haya pasado. (Jefa de estudios, CEIP La Rioja)

La educación emocional fue la primera apuesta y la que más energía exigió en relación con la formación recibida, después vinieron más, pero sobre la base de un equipo armado. Una cultura de cambio y mejora ya estaba instalada en la escuela.

El tercer año, entonces, ya hicimos el programa y ya implantamos la educación emocional y luego hemos seguido siempre haciéndolo. Luego ya, como nos metimos en este cambio, hicimos primero uno de aprendizaje basado en proyectos, luego de trabajo cooperativo y nuevas metodologías. (Jefa de estudios, CEIP La Rioja)

De manera que los seminarios posteriores surgieron sobre la base de un esfuerzo realizado y del cual comenzaban a verse resultados positivos. Había equipo, se había

incorporado la formación continua, la innovación para la mejora y la preocupación activa por los problemas del centro. Además, los próximos temas a atender tenían unas bases sólidas sobre las que asentarse. El trabajo en equipo y la ayuda mutua habían sido promovidos a fin de fortalecer la educación emocional, de modo que se trataba de abordar con un enfoque específico y especializado temas para los que ya se ensayaban respuestas. A partir de este proceso, por lo tanto, se fomentó un sentido de comunidad de base con ganas y confianza para introducir nuevas mejoras.

Pero no hubo que esperar tres años para que el cambio se viese materializado en las aulas. Algunas decisiones comenzaron a cambiar la escuela enseguida. Entre ellas, tuvo especial repercusión el cambio de la configuración del espacio en las aulas, «antes, con el equipo directivo anterior, las mesas estaban en filas. Las mesas de los profes estaban puestas a la manera tradicional» (Jefa de estudios, CEIP La Rioja). A partir de entonces, los niños y niñas comenzaron a sentarse en grupos organizados de tres a cinco. El efecto de este cambio en los patrones de comportamiento y de interacción tiene hoy tanta implicancia en la forma de trabajar en el centro, en la dinámica de la clase, en el compañerismo que se establece entre niñas y niños y en sus relaciones con los docentes, que se desarrollará en un subapartado independiente.

El liderazgo en el centro pertenece al equipo directivo y su tarea es ampliamente reconocida. Pero la afirmación tiene un atenuante que es mérito propio de los liderazgos distribuidos: la verdadera dinámica de la escuela pertenece a la comunidad escolar, especialmente a la comunidad docente y no docente. De modo que la mayor virtud del equipo directivo es conducir los asuntos de manera que se sostenga una estructura de decisión y actuación en la que participa toda la comunidad escolar. Ceder el poder de decisión es, en este sentido, la mayor fuente de autoridad del equipo directivo.

Estos años de mejora y cambio se lograron manteniendo una cercanía permanente y cotidiana entre los distintos miembros de la comunidad educativa. El hecho es elocuente en el caso del equipo directivo, ya que se trata de los cargos que oficialmente tienen la mayor cuota de autoridad. La cercanía entre el equipo directivo y las familias, el profesorado, los niños y las niñas y el personal no docente no es casual, sino que remite a una idea del poder que contrasta con diferencias rígidas de autoridad como las que establece el sistema educativo. Es una cercanía construida, tiene que ver con la forma en que llevan adelante el liderazgo y la impronta que ponen a su actividad. Las puertas de sus oficinas están siempre abiertas, material y simbólicamente. De modo que siempre hay alguien: niñas y niños, padres y madres, docentes acuden a las oficinas a tratar sus asuntos. Sus oficinas, además, se ubican a la puerta de la sala de profesores. La cercanía invita a que consulten al equipo directivo en el recreo. Es habitual, por lo tanto, que durante los recreos sigan trabajando, tratando temas de la escuela.

Además, siguen sintiéndose parte del claustro de profesores, de igual a igual con sus compañeros. Este sentido de pertenencia aporta a la horizontalidad en las relaciones antes mencionada. Una impronta que se nota en las interacciones cotidianas, pero también en reacciones espontáneas, como cuando en conversación informal la jefa de estudios comentó «Nos queremos mucho los profes y entonces eso es bueno, yo creo» (Jefa de estudios, CEIP La Rioja). Donde el «yo creo» es también expresivo de una manera de construir en equipo. Pues el tono de humildad y de cercanía es una característica de un liderazgo que da lugar a la escucha, a opinar diferente y no considera su posición como la única verdad ni la definitiva.

Para el equipo directivo el poder es, fundamentalmente, una construcción colectiva. No se trata de una visión estrecha de las relaciones humanas en las que se establece una lógica de suma cero, es decir, una lógica en la que se interpreta que, si uno gana poder, el otro pierde. Por el contrario, la suya es una apuesta por *construir* poder, por aumentar el poder disponible a partir encontrarse y crear algo que sea mucho más que una suma de individualidades. La preocupación inicial –y permanente– por armar equipo es un indicador de esta concepción, pero también puede verse en la lógica que prima a la hora de decidir asuntos del colegio, pues el equipo directivo abre a debate las cuestiones constitutivas. Temas como rejillas horarias, libros de texto (o no) y materiales de trabajo, relaciones con entidades de la comunidad, etc. son todos dispuestos a consideración y decisión colectiva.

El procedimiento habitual por el cual se toman las decisiones consiste en plantear temas relevantes y luego delegarlos a discusión por los docentes de ciclo, para finalmente, y a partir de estos acuerdos parciales, tomar una decisión consensuada entre todos. Dada la importancia que tienen los grupos profesores y profesoras en la toma de decisiones, esta instancia de decisión se desarrolla en el subapartado de la comunidad escolar. Aquí interesa recalcar que existe una arquitectura en la toma de decisiones que abre a debate general los temas importantes, delega su tratamiento en subunidades que llegan a acuerdos parciales y que luego hacen operativa la decisión colectiva.

Aunque el equipo directivo prioriza la construcción colectiva y el sentimiento de grupo, se ocupa también de que el debate sobre los asuntos llegue a un punto de cierre y se concreten en una decisión final que les permita seguir avanzando. Es un equipo consciente de la necesidad de construir fuerza colectiva pero también de la limitación de los recursos, entre ellos, el tiempo. Por ello es un equipo directivo ejemplar en el momento de apertura de la discusión de las cuestiones, pero no hace esperar las definiciones.

Todo momento de cierre es excluyente y de allí vienen algunas incomodidades entre profesores. Interactuar de igual a igual con el resto del claustro, mantener la puerta siempre abierta a consultas y propuestas, delegar responsabilidades, promover la

decisión consensuada no debilita ni diluye la imagen de autoridad del equipo directivo. Muy al contrario, su presencia es fuerte y esto se hace notar fundamentalmente cuando hay que definir algo que, por margen de tiempo o porque consideran que las alternativas acarrearán mayores problemas, no puede dilatarse o seguir abriéndose a nuevas opciones. En estos casos, el equipo directivo decide y se sigue adelante. Esto ha permitido que los cambios se hayan dado de manera tan rápida, pero las disconformidades que genera, aunque pocas, provienen de aquí.

Aunque la disconformidad no se presenció de manera explícita, se observó cierto sentido de incomodidad en algunos maestros ante algunas situaciones concretas. Sin embargo, y como se mencionó antes, el equipo directivo no tiene contestación manifiesta y sí se atestiguó apoyo explícito a la dirección a partir de comentarios espontáneos como «me gusta cómo lleva las cosas este equipo directivo» (Maestra, CEIP La Rioja).

Otro punto esencial en las relaciones que establece y cómo maneja el poder es la relación del equipo directivo con las niñas y niños. Todas las mañanas temprano, a la hora de entrar al colegio, la directora está en el patio recibéndolos. Los felicita por los trabajos realizados, habla con padres y madres. Está presente en las fiestas del centro, pide besos a los niños que van a su oficina. De ningún modo escapa al lugar de autoridad última que suele adjudicarse a los directivos (si llegan tarde, los recibe el equipo directivo; ante un conflicto grave, la última instancia es la dirección, etc.). Tanto la Directora como la Jefa de Estudios mantienen el papel de pilar de autoridad, pero ese momento es excepcional, pues abandonan ese rol en cuanto acaba el conflicto y saben mantener la cercanía con los estudiantes. Una anécdota ilustra este doble papel de acompañante y de autoridad:

En el patio frontal, a la hora de entrada al colegio, había reunidos algunos chicos y chicas de sexto curso. La directora se acercó a ellos y llamó a uno de los más disruptivos de clase:

—¿Qué he hecho? —preguntó el joven.

La directora echó a reír.

—Pues, que has estado estupendo en la interpretación del rap —le respondió— ¡Vaya artista tenemos!

Y lo felicitó por su participación en la canción que grabaron en el marco del proyecto sobre la energía. (Cuaderno de campo)

Por último, destaca la militancia del equipo directivo a favor de su escuela y por la educación pública. El compromiso y la implicación se reflejan en cuestiones menores, como promover activamente los proyectos del colegio y difundir solicitudes de votación de presupuestos participativos o votaciones en concursos donde el colegio participa. Pero, sobre todo, en un esfuerzo constante por crear lazos y entramar redes para fortalecer el propio centro y construir con otros, para fortalecerse entre todos y mejorar juntos la educación pública. En la impronta de la escuela hacia su comunidad subyace la misma inquietud por armar equipo y la misma forma de comprender la acción colectiva

que dentro de la comunidad escolar. El equipo directivo dedica mucho tiempo a establecer relaciones con otras escuelas y con asociaciones del barrio, en conocer los proyectos abiertos y en construir desde oportunidades públicas. La cantidad de proyectos que genera en estas instancias es tal que se desarrollan en un subapartado específico, pero aquí resaltamos que se da mucha importancia al hecho de establecer lazos con la comunidad para mejorar la escuela, para defender la educación pública y para contribuir a la justicia social desde el centro.

5.1.3. Tenemos que hablar de muchas cosas: Profesorado y comunidad escolar

Para ir a la escuela es preciso bajar en la parada de metro *Miguel Hernández*. Las paredes de la estación cantan versos del poeta y las relaciones interpersonales en el colegio también empiezan como acaba el poema *Elegía*. Este subapartado desarrolla los patrones de relación que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar. El recuento se centra especialmente en las relaciones entre profesores, pero también se comenta brevemente la implicancia de madres y padres en la comunidad escolar y algunas anécdotas de la relación entre niños y niñas en las que se reflejan los patrones que caracterizan la cultura escolar.

El recuento de las principales reuniones de trabajo ayuda a describir las pautas de relación que se entablan entre docentes. Todos los días después de clase los profesores y profesoras continúan en la institución durante una hora más. Una vez a la semana se reúnen con madres y padres de sus cursos, pero el resto de los días trabajan con sus pares. Las principales actividades son las reuniones de curso (por línea), las reuniones de ciclo, las reuniones de claustro, los encuentros metodológicos y los seminarios de formación. Explicar el desarrollo y motivo de cada uno de estos encuentros ayuda a entender los valores que se privilegian y los patrones de comportamiento que constituyen la cultura del centro. Aunque los objetivos de las reuniones son varios y variados, en todas subyace la misma intención que en los encuentros metodológicos, que «llamamos encuentros metodológicos, así como podríamos haberlo llamado “encuentro entre profes para contarnos cosas”» (Directora, CEIP La Rioja), pues la intención detrás de las reuniones de profesores es que exista encuentro. Que se compartan experiencias, ideas, preocupaciones, que se negocien diferencias y se consensuen decisiones.

Las reuniones de curso se utilizan para acordar y coordinar actividades, de modo que cada línea sigue el mismo ritmo respecto al currículo en todas las asignaturas. Según sus preferencias, los profesores y profesoras se organizan en dos modalidades diferentes. Algunos dan todas las asignaturas en su curso, de manera que trabajan siempre con el mismo grupo y varían de lengua a matemáticas, de matemáticas a ciencias, etc. Otros, en cambio, acuerdan sus asignaturas de preferencia y varían el grupo al que imparten las

clases; de manera que dan sus asignaturas al grupo A y luego al B (las dos líneas de un mismo curso). En ambos casos se establecen fuertes patrones de colaboración, aunque se materializan de manera distinta. Durante las observaciones se registró que el vínculo de colaboración llega a ser tan fuerte que se transforma en compañerismo y amistad, algunas incluso bromeaban que han logrado «dúos dinámicos». Como consecuencia de esta forma de trabajar, los profesores y profesoras acaban por conocer cómo va el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de su propio curso y también del curso de su compañero o compañera. Los logros se disfrutaban en compañía y los problemas se tratan de a dos.

Los profesores y profesoras que deciden dar a su grupo todas las asignaturas planifican fechas, contenidos y actividades en las reuniones de curso. También se consultan sobre modos y métodos para dar clases y se ayudan en cuestiones de práctica docente. En algunas ocasiones elaboran materiales para que trabajen los y las estudiantes en clase (cuadernillos de lengua, por ejemplo, u hojas de problemas de matemáticas). En estos casos, hacen referencia a situaciones o asuntos que surgieron en la escuela, de manera que los niños y niñas se identifiquen con el material. Coordinar los temas y las clases disminuye enormemente la distancia entre el curso A y el B. Los docentes saben qué están dando y cómo están trabajando los niños del otro curso, de modo que muchas veces se ayudan entre ellos cuando necesitan algo y encuentran apoyo mutuo ante los problemas y dificultades cotidianas en el desarrollo de los contenidos de clase. Durante las observaciones era habitual cambiar de un curso a otro y notar que avanzaban en sintonía.

Otros profesores y profesoras se dividen las asignaturas según cuál disfruten más impartir. También aquí se genera mucha cercanía y apoyo mutuo. El seguimiento compartido de los niños y niñas es incluso más patente en estos casos. De la forma anterior, los procesos, consultas y decisiones se centran en el grupo, mientras que aquí el seguimiento se centra en los procesos de aprendizaje de cada niño o niña. Un aspecto llama la atención de esta modalidad de trabajo: no son las profesoras quienes cambian de aula según la asignatura que toque impartir, sino los niños. Según toque dar qué asignatura, les corresponde ir a un aula o a la otra. Esto tiene mucha implicancia en la relación que promueven con los materiales de trabajo y los espacios comunes, por ello, se comentará en el próximo subapartado.

Las reuniones de ciclo son también muy dinámicas. Durante el trabajo de campo se presenciaron al menos tres. El objetivo del encuentro siempre es concreto, pero en todas las ocasiones se observó que es también un espacio de ayuda y soporte mutuo. Estas reuniones funcionan como las instancias decisoras de base. Muchas de las decisiones importantes a tomar por el claustro se debaten y se consensuan en estas reuniones, luego se presentan las resoluciones y se acaba de definir en el claustro según lo acordado por los distintos ciclos. Esta lógica decisoria repercute en el carácter de los diálogos y debates que se establecen sobre los asuntos del centro, pues tienen una impronta positiva y

propositiva. Los docentes saben que su opinión cuenta y que, si existe algún descontento, puede hacerse algo al respecto. Durante las observaciones, por ejemplo, se presencié el debate para definir libros o materiales de trabajo para el año siguiente. Luego de un largo intercambio, las profesoras concretaron qué materiales elegirían (y decidieron seguir profundizando en ABP en ciencias naturales y sociales). Luego la dirección recogió e hizo oficial las decisiones tomadas por cada ciclo. La decisión tomada no implicaba necesariamente a los docentes que la acordaron, sino también a sus compañeros, pues nadie sabía qué curso (ni qué ciclo) le tocaría al año siguiente. Las lógicas colectivas de decisión y el espíritu de grupo también se perciben aquí: Las decisiones trascienden la preferencia individual de trabajo y obligan a profesores y profesoras a preguntarse cómo es la escuela que quieren (y no solamente el curso que quieren). Luego les exige adaptarse a la decisión tomada por los compañeros.

Los temas de claustro que configuran la educación que ofrece el centro, por lo tanto, se plantean y debaten en las reuniones de ciclo. Las opiniones y posturas son diversas, pero su discusión no se presenta como puja de poder. Por el contrario, las profesoras exponen sus ideas y se escuchan mutuamente, de modo que durante el trabajo de campo se observó que el proceso de diálogo conduce a cierta modificación o relativización de las ideas individuales. La decisión se concretó siempre como producto del diálogo, es decir que las decisiones en las reuniones de ciclo responden a un consenso construido entre profesores. Este punto es esencial como mecanismo de decisión colectiva, pues no se trata de plantear opciones diferentes y excluyentes entre sí, con diferentes partidarios cada una, y someterlas a votación. No es la decisión de la mayoría (de individuos) la opción que prevalece, sino que es una construcción colectiva en la que el grupo es protagonista y las individualidades se escuchan e influyen mutuamente entre sí. De hecho, muchas veces los acuerdos finales se inclinaron hacia una opción que no era la que prevaleció en un principio en términos de cantidad de adeptos.

Las reuniones de ciclo también representan una comunidad de ayuda mutua y de contención. La resignación ante situaciones complejas, que nunca se percibió ante temas del centro, es muy patente respecto a las dificultades del trabajo en clase con los niños y niñas. Los hay que no realizan los deberes, no traen a clase lo solicitado o no estudian cuando hay exámenes. Niños y niñas que disrumpen el ritmo de la clase, grupos que son más difíciles que otros. Estos problemas surgen con frecuencia y entonces las profesoras se aconsejan y alientan mutuamente.

Los encuentros también dan lugar a tratar de manera conjunta las dificultades de los procesos de cambio e innovación que atraviesa la institución. Es que, en efecto, existe una distancia enorme entre las metodologías tal como las promueven los expertos, las presentan los libros y se transmiten en los seminarios de formación y lo que sucede cuando se las lleva a la práctica: «Es como cuando vas a un concierto, la banda te parece

estupenda y te compras el CD, pero luego no te emociona tanto cuando lo pones en tu casa» (Profesora de Educación Compensatoria, CEIP La Rioja).

Es el marco en el que se discute mejor (y con más sinceridad) cómo va avanzando la innovación metodológica y es donde se ven los grises que generan todos los asuntos. En efecto, las innovaciones se adoptan por las ventajas que prometen y los resultados positivos son públicos, pero la cara B del cambio, las dificultades que genera o las dudas respecto a qué tan radicales son los buenos resultados, surgen con frecuencia en estas reuniones. Entonces las maestras se contienen y se dan soporte mutuo: «el ABP no es la panacea. Lo cierto es que nada es la panacea, si algo funciona, lo aplaudimos con las orejas» (Profesora de Educación Compensatoria, CEIP La Rioja).

Luego de compartir frustraciones renuevan su fuerza al identificar y poner en valor los logros que consiguen. En esta instancia se oyeron frases de aliento como: «Lo que sí ha cuajado es lo de ayudarse mutuamente, ahora sí que los ves preguntando y colaborando» (Maestra, CEIP La Rioja). O, por ejemplo, respecto al trabajo cooperativo: «Yo, si algo tengo claro, es que los disruptivos míos, lo que saben, lo saben por sus compañeros, no por mí» (Maestra, CEIP La Rioja). Incluso respecto a las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos: «Es verdad que aprenden. Yo los recibí en tercero ya entrenados y se nota» (Maestra, CEIP La Rioja).

Salvo motivo excepcional, el claustro se reúne una vez por mes. Dada la cantidad de asuntos de tratar (surgidos del ritmo de cambios e innovaciones, los problemas de un centro público en un barrio vulnerable, las actividades propias de la rutina educativa, las actividades extraescolares, las colaboraciones con otras escuelas y asociaciones, etc.), los encuentros tienen que ser expeditivos y resolutivos. En general, durante las reuniones de claustro se aprueba el acta del encuentro anterior, se informan las principales actividades realizadas en el mes, se presentan los próximos asuntos a resolver y se delega su discusión y, finalmente, se acuerdan asuntos generales. La reunión dura una hora y participa la totalidad del claustro. La cantidad de asuntos que se tratan y la celeridad que exigen las decisiones da lugar a algunas rispideces que el contexto no permite ampliar o debatir lo suficiente. De modo que las reuniones de claustro son una instancia de decisión y delegación. Los asuntos y las rispideces se dialogan posteriormente con más tiempo y en grupos más pequeños. El claustro docente tiene incorporado que «La receta para no chocar es negociar. La receta para no chocar es consensuar» (Maestra, CEIP La Rioja).

El equipo directivo identificó la necesidad de un espacio en el que profesores y profesoras se encontrasen sin la presión de una agenda impuesta y con el único objeto de compartir experiencias, conocerse, debatir e intercambiar ideas. Con este fin organizaron los encuentros metodológicos que se realizan una vez por mes. Dado que la mayoría de las reuniones de profesores se organizan por etapa educativa, los encuentros metodológicos sirvieron «para que, por fin, los de primaria sepan que existen los de infantil» (Directora,

CEIP La Rioja). Aunque a simple vista pudiera parecer una actividad más, refleja la impronta de una cultura escolar que genera espacios de encuentro entre quienes habitualmente no se tratan, de manera que se crea la oportunidad de que se conozcan y trabajen juntos. Es un patrón de relaciones que se establece a nivel de claustro, entre niños y niñas y también en las actividades extraescolares con otros colegios.

Al igual que con el seminario de educación emocional, también aquí el grupo fue creciendo a medida que se sucedían los encuentros metodológicos: «Empezamos con cosas normalitas y ahora están saliendo cosas muy buenas» (Directora, CEIP La Rioja). Durante el trabajo de campo se observaron dos. En ambos, algunas profesoras presentaban la experiencia de trabajo en el aula, metodologías innovadoras que utilizaron, riquezas de la experiencia, claves de actuación y compartieron materiales con sus pares. Luego de la presentación se generaron preguntas y charlas que permitieron ampliar el tema. Estos encuentros ayudan a que los profesores conozcan qué está haciendo cada uno, pero también sirven para compartir y coincidir, pues a raíz de las presentaciones hay quienes replicaron las actividades en sus grupos. De esta manera, los maestros trascienden el carácter individual de las iniciativas y comparten lo que están haciendo. Durante las observaciones registramos los ecos de esta iniciativa en las aulas, pues las metodologías y estrategias particulares de algunos profesores se repiten en distintos cursos. Un buen ejemplo es el montaje en dos cursos diferentes de un juego completo de almacén en el que se encuentran montones de tarjetas impresas con distintos productos, billetes y monedas de fantasía, fundas con «paquetes» de productos y promociones. Todo un mundo de oportunidades para aprender operaciones matemáticas divirtiéndose.

Los seminarios de formación, aquellos que en el curso 2012/13 introdujeron la educación emocional, siguen siendo el espacio privilegiado para incorporar las innovaciones y mejoras en el centro. Actualmente los llaman «seminarios de metodologías activas» y se desarrollan según dos modalidades diferentes: ponencias externas o ponencias realizadas por los propios profesores del centro (C.P. La Rioja, 2017a). En el primer caso, ponentes de fuera dinamizan el encuentro y otras veces son los docentes del propio centro quienes exponen alguna lectura o tema estudiado. A veces se trata de profesionales expertos en determinadas metodologías. Otras veces son maestras o maestros de otros centros que trabajan con metodologías innovadoras y se acercan a La Rioja para contar su experiencia. La tertulia literaria, por ejemplo, es una innovación reciente que se incorporó a partir de la charla de una maestra de otro centro, una mujer muy apasionada del tema, según contaron algunas profesoras, que llevaba mucho tiempo trabajando con este recurso. También al momento de iniciar la metodología de trabajo cooperativo, recibieron la visita de un maestro de escuela. Es sumamente valorado el hecho de que sea un par, un colega quien cuenta la experiencia de trabajo, pues se trata de personas que conocen las complicaciones de incorporar innovaciones en el aula y desarrollaron estrategias para

superar las dificultades de la práctica. Como desde sus inicios, el seminario responde al principio de que «formación y práctica... van de la mano» (C.P. La Rioja, 2017a).

Los temas que se tratan no son escogidos al azar. El seminario sigue siendo una herramienta estratégica de cambio e innovación para el centro, de modo que los contenidos responden a una línea progresiva de mejora. En concreto y como ejemplo, la educación emocional invitaba a fomentar el trabajo en equipo y la ayuda mutua. De modo que, luego de los tres años de trabajo en educación emocional, el trabajo cooperativo se estableció como temática privilegiada de los seminarios. Pero, además, dada la importancia que tiene el vínculo teoría-práctica, los contenidos que se desarrollan son aplicados en las clases a la par que se busca perfeccionarlos con el desarrollo de los seminarios.

Además de las reuniones pautadas por el calendario escolar, es habitual encontrar a docentes charlando en el recreo antes de pasar a la sala de profesores, contándose lo sucedido durante la mañana, dándose ayuda mutua y soporte. También es notable que, en la sala de profesores, no hay lugares de ocupación fija y establecida. En los espacios frecuentados es recurrente que las personas tiendan a ubicarse en un mismo sitio, pero esto no se observó en la sala de profesores durante el recreo. La dinámica del espacio refleja que la fluidez de las interacciones y la colaboración estrecha permiten que los roles, funciones y espacios no cristalicen en posiciones fijas, al menos no lo hagan con tanta facilidad. La disposición de los espacios refleja muy bien una cultura de interacciones dinámicas, por ello se desarrolla en profundidad en el subapartado. El trabajo de campo se realizó hacia final de curso y también fue un tema recurrente la organización de la cena de fin de año, que se organizaba por iniciativa de los maestros. Las charlas versaban sobre dónde se haría y cuándo, a fin de que la mayor cantidad de docentes pueda asistir.

Los encuentros generan un ánimo de grupo, un sentido de comunidad, que es la base sobre la que se trabaja en el establecimiento. Es fácil imaginar, por lo tanto, que la implicación es la forma habitual de estar en la escuela. Dentro de la estructura de trabajo establecida, en la escuela y dentro del horario lectivo, la implicación es algo espontáneo. Es muy frecuente ver a docentes de los cursos asumir responsabilidad ante niños que pertenecen a un curso diferente. No solo en el recreo, cuando tienen explícitamente asignada la tarea, sino durante los momentos libres, los minutos de cambio de horario o las actividades fuera del marco de la clase. Maestros y maestras envían niños que generaron algún problema a otras aulas para obtener colaboración de sus pares, se envían mensajes, se informan sobre el comportamiento de sus grupos, reflejando un fuerte espíritu de equipo y colaboración. Hay momentos explícitos en los que la implicación requiere un esfuerzo extra en términos de horario laboral –trabajar más tiempo de lo que les corresponde–, y también en estos casos se observó a quienes se quedan después de hora para reunirse con madres y padres o trabajar con niños y niñas con dificultades.

El hecho de que los encuentros se lleven adelante desde hace varios años y hayan posibilitado incorporar con éxito muchas innovaciones que los maestros valoran, favorece la autoestima grupal. Durante las observaciones se percibió el ánimo y la certeza de que el centro puede continuar su proceso de mejora, un ánimo que da confianza y redobla las fuerzas de la comunidad docente. Aunque se presenciaron comentarios de los profesores respecto a las dificultades, en ningún momento se registró que alguien desestime los cambios y desincentive su incorporación. A favor de la apertura a incorporar innovaciones, el equipo directivo deja un margen muy amplio de actuación a los y las docentes, de modo que puedan incorporar las innovaciones del centro según su criterio. Un ejemplo es el tema de los *tópicos* en ABP, temas sumamente amplios para trabajar en todos los cursos, tan amplios que cada curso puede trabajarlos de la manera que les parezca más oportuno.

El clima de colaboración, ayuda mutua e implicancia no se limita a docentes y directivos. Basta entrar al centro para notar que el personal no docente está tan comprometido con la educación de los niños como los propios docentes. A la hora de entrada y de salida, los conserjes están presentes, recibiendo y despidiendo a niñas y niños. Saben el nombre de cada uno y, en más de una situación, se observó su compromiso en su aprendizaje de la convivencia. Una anécdota es gráfica en este sentido. Una mañana el grupo realizaría una visita fuera del establecimiento. A primera hora de la mañana profesoras y niños estaban en sus aulas a la espera de que los viniesen a buscar. Cuando el autobús llegó, el conserje pidió a un niño del grupo que avisase a la maestra que ya podían bajar. El niño subió a clase y no transmitió el mensaje. Minutos después el conserje subió al aula, informó a las maestras que el autobús estaba listo y regañó al niño con seriedad. La maestra estaba presente y lo respaldó. Es que, el sentido de comunidad en La Rioja trasciende las buenas relaciones entre profesores e incluye a todos los protagonistas de la comunidad escolar.

El compromiso, la implicancia y el espíritu de grupo de toda la comunidad tienen un resultado notable a simple vista: todos en el centro se conocen. Un niño o niña de otro curso entra a un aula y lo saludan por su nombre, el personal docente y no docente también conoce a las niñas y niños del centro y los llaman por sus nombres. En los cuadernos de campo del CEIP La Rioja se registró:

Un aspecto que llama la atención desde el principio es que se conocen todos. Los [cursos], son dos [cursos], pero son uno a la vez. Cada profesora tiene su grupo, pero conoce los nombres de los otros niños y niñas del colegio. El conserje también los conoce y toma tanta parte en su educación en convivencia como los mismos profesores y profesoras. (Cuaderno de campo).

Madres y padres también están muy presentes en la comunidad escolar. Las maestras siguen la historia personal de los niños, preguntan a la familia. Las madres participan muy activamente en la escuela, ayudan en talleres, en la organización de fiestas. Participan en

clase para contar cuestiones relacionadas a los temas que están desarrollando. Además, como se mencionó al principio, después de la jornada lectiva, algunos niños permanecen en el establecimiento hasta las 19hs. Las actividades extraescolares que se realizan por las tardes (inglés, teatro, música y movimiento, baile, gimnasia rítmica, yoga en familia) son organizadas por el AMPA. Padres y madres se encargan de la cooperativa del colegio y mantienen relaciones estrechas con asociaciones de otros centros (C.P. La Rioja, 2017b). Padres y madres también ayudan con actividades para mantener en condiciones el establecimiento: se reúnen algunos fines de semana al año a pintar patios, arreglar el centro, plantar semillas.

El ánimo de colaboración, implicancia y cariño que se percibe en la comunidad escolar se transmite a los niños y niñas. Durante el trabajo de campo, se registraron innumerables acciones y reacciones espontáneas que reflejaban esta cercanía. En varias ocasiones, por ejemplo, se vio festejar el retorno de compañeros que habían estado por varios días ausentes, pero también se vieron niñas y niños ayudándose mutuamente, dándose soporte, consolándose tras un mal momento. Un chiquillo nacido en China, por ejemplo, que comenzó la escuela avanzado el año y con un desconocimiento total de la lengua castellana, sufrió mucho el fin de la práctica de una estudiante de profesorado que seguía de cerca su proceso de adaptación. Los días posteriores estaba cabizbajo y triste. Algunos compañeros se ocupaban de jugar con él, se acercaban a él con especial atención, lo tomaban por la espalda en signo de cariño y contención. El centro promueve el sentido de pertenencia entre niñas y niños. El vídeo de la huerta que se grabó para participar en el concurso del Ayuntamiento de Madrid generó furor en las clases, por ejemplo, y el *Rap de la energía*, que los niños grabaron como producto final de un proyecto, sonaba en la escuela todas las mañanas y después del recreo. El niño del canto aflamencado que despertó tanta admiración entre sus compañeros hizo un *a cappella* el día de la fiesta de San Isidro. Acciones de este estilo, que transmiten implicancia, compañerismo y sentido de pertenencia, se repetían cotidianamente en la escuela.

Existe un aspecto fundamental respecto el sentido de hermanamiento entre niños. En más de una ocasión se observó que niñas y niños se manifestaban abiertamente en contra de algún profesor y a favor de sus compañeros. Por ejemplo, tras un llamado de atención que había recibido un compañero, se dio la siguiente conversación entre una niña y la maestra:

–Profe, no me parece bien. –dijo la niña.

–Luego lo hablamos –contestó la maestra.

–Profe, está llorando –insistió la pequeña. (Cuaderno de campo)

En otra ocasión, un niño que suele faltar mucho y disrumpe con frecuencia el orden de la clase estaba sentado (acorde a la disposición de los grupos) con una niña muy aplicada.

Estaban realizando un trabajo en equipo que había indicado la profesora. En un momento, la maestra creyó que el niño estaba disperso y le dijo:

–Si ayudas, si colaboras, a lo mejor hacéis más rápido.

La niña miró de frente a la maestra y con firmeza y seriedad le aclaró a la profesora:

–Está ayudando. (Cuaderno de campo)

Esto demuestra, en primer lugar, que la voz de los niños constituye el entramado de la cultura escolar y no se restringe simplemente a los tiempos y espacios que la institución dispone formalmente para que se manifiesten. Pero también implica que el sentido de compañerismo es más fuerte que el acatamiento a la autoridad y que niños y niñas cuentan con las habilidades, la autoestima, el sentido de justicia y el coraje para hablar en defensa de sus pares. También aquí se demuestra que en el CEIP La Rioja el sentido de poder está ligado a la comunidad.

5.1.4. Sin frente ni detrás en las aulas: La configuración del espacio

La configuración del espacio en el centro hace mucho (y dice mucho) sobre las posiciones de poder y la dinámica con la que se establecen las interacciones personales. Como se mencionó antes, el equipo directivo promovió cambiar la ubicación tradicional del mobiliario de clase. Hoy no hay frente ni detrás en las aulas. Sólo en un aula de primaria el escritorio de la profesora está ubicado a la manera tradicional, es decir, al frente de la clase y con la pizarra a su espalda; pero también aquí los niños y niñas se sientan en grupos. En el resto de las clases, uno ingresa al aula como a un cuadro de Escher. Todas tienen un proyector o pantalla digital y un ordenador que se utiliza con frecuencia. De modo que los maestros y maestras tienen su propio escritorio, pero también se los encuentra sentados junto al ordenador. Durante las clases pueden estar en un costado o en otro, al fondo o delante. A la vez, el mobiliario tiene una ubicación diferente en todas las aulas, de manera que, cuando alguien accede al aula en busca del profesor o profesora, suele tener que girar la cabeza para ubicar dónde está en ese momento.

La distribución del espacio en las aulas impone una dinámica muy diferente a la dinámica de la educación tradicional. Los docentes se mueven mucho durante las clases, ocupan los espacios, van detrás, delante. Se sientan en los bordes de las ventanas, en las sillas de niños y niñas que están ausentes, en sus bancos. Cuando tienen la palabra, es habitual ver que niñas y niños giran la cabeza a un lado y otro siguiendo con la mirada sus movimientos. No hay sitios fijos, no hay espacios cristalizados de autoridad. Lugares de poder sin posiciones fijas o cristalizadas se materializan en una configuración del espacio que no tiene tampoco sitios fijos ni reservados. Tanto es así, tan importante es la institucionalización del espacio como respaldo de un *lugar* de autoridad que se observó

incluso su utilización intencional a la manera conservadora, pues el escritorio del docente, lugar tradicional de la autoridad en el aula, se utiliza como recurso. Muchas veces, cuando los niños y niñas están inquietos y bulliciosos y el docente no acierta a concentrarlos en un tema, se dirige hacia su escritorio. Desde allí llama al orden y entonces cambia la predisposición de los niños, pues la técnica funciona.

Niñas y niños se sientan en grupos de a cuatro o cinco. También esto determina la dinámica de las interacciones de poder. Los niños se miran a sí mismos, no miran al profesor. No son individualidades separadas cuya atención obligada se dirige hacia la autoridad. La atención primera es hacia sus compañeros y compañeras. Corporalmente, atender al maestro exige una actitud intencionada, pues no está ubicado en el centro del campo de visión. El centro de atención son sus pares, el eje de vinculación, de las relaciones en el aula, no se establece entre docente-niño sino entre niños entre sí, en interacción con el adulto.

La conversación entre niñas y niños es constante. Cuando el carácter del grupo es más calmado, los niños aprenden mejor la autonomía. Trabajan entre ellos sin prestar atención dónde está el profesor. En una lógica instalada en la cultura que los niños consultan temas de clase a sus compañeros antes que al maestro. Esta forma de trabajo distribuye la presión del oficio docente y permite que el profesor o profesora pueda ocuparse mejor de aquello que lo requiere. Pero cuando el carácter del grupo es más alborotado, llega a ser un desafío mantener cierto orden que permita el entendimiento mutuo. El bullicio llega a ser muy alto algunas veces. Las clases, por momentos, son un constante llamado de atención de los maestros, un «Shh, shh» intermitente. Pero es que, ¿cómo manejar el límite entre hablar de una cosa y comentar al compañero otra? Aquí queda patente una de las innumerables dificultades cotidianas que genera el hecho de que sean 28 niños y niñas en una misma sala. Hablando en simultáneo, cada uno tiende a subir progresivamente el volumen para hacerse escuchar. Esta es la contracara de la manera de distribuir el espacio, aunque es de reconocer que responde al problema estructural del sistema educativo y la cantidad de niños que dispone por clase. El caso es que, cuando se trata de grupos más difíciles, es arte del maestro concentrar al grupo en una tarea, pues el lugar de poder no está dado, respaldado por un lugar fijo de la autoridad, sino que debe ser una construcción del docente.

La tarea no es sencilla si se tiene en cuenta que es más fácil construir la autoridad ante individuos que ante personas relacionadas en un grupo. Al estar juntos, los niños y niñas ganan voz y fuerza. «Los niños de mi clase son muy rebeldes, muy reivindicativos» (Maestra, CEIP La Rioja), dice una profesora. Además, los vínculos con la autoridad invitan e incentivan a los niños a manifestarse. La fuerza de grupo influye en la construcción de la autoridad docente, que se constituye como acompañante del proceso y no como centro y personificación del saber. Como consecuencia, la autoridad del docente se vive desde un lugar de acompañante.

En términos de poder, la clave de la ubicación es que empodera a los niños, les da la oportunidad de ayudarse, genera confianza mutua y sensación de resolución de problemas. Hace la tarea más placentera, pues no es la educación de 28 niños en soledad ante el maestro, sino que es una tarea compartida. Contribuye a que aprendan contenidos. No es el alumno el centro del aprendizaje: es el grupo. Además, ayuda mucho a tratar problemas como el acoso escolar, pues no existe un abismo infranqueable entre el niño que lo provoca y el niño que lo sufre. Los profesores y profesoras sientan juntos a estos niños, quienes *deben* trabajar juntos y eso ayuda a construir cercanía entre ellos.

Esta lógica de distribución está tan instalada que contrasta ver las aulas cuando los niños tienen «controles», es decir, evaluaciones, pues en este momento los bancos se distribuyen en filas y se separan unos de otros. Los niños se sientan orientados hacia el escritorio del docente y reina un silencio que nada tiene que ver con el día a día de las clases. El espacio durante los controles se ordena a la manera conservadora de la educación y las relaciones se transforman: «No hagáis como en el examen de Sociales, no perdáis un punto por hablar» (Maestra, CEIP La Rioja).

Incluso en uno de los grupos catalogados como más difíciles, el cambio es muy notable. El diario de campo registra

En los exámenes, aún en el [curso] etiquetado como más difícil, los niños y niñas se mantienen en sumo silencio. Levantan la mano para llamar a la profesora. El quiebre espacial del aula es muy grande, de repente todos los bancos separados, toda la superficie del aula ocupada. (Cuaderno de campo)

La lógica que prima durante las evaluaciones es la de la relación entre docente-niño, no entre compañeros. Los valores del centro siguen siendo los mismos, la autoridad no disocia esquizofrénicamente sus hábitos y costumbres cotidianas cuando llega el momento de la evaluación, especialmente en lo que atañe al cariño y la predisposición de ayuda, pero la lógica de relaciones, en esos momentos, se ve modificada. Se demuestra así cuánta injerencia tiene la distribución del espacio en las dinámicas de interacción y en la construcción de la autoridad.

El rincón de lectura es un espacio que se repite en diferentes ubicaciones. Todas las aulas tienen un espacio dispuesto para el relax y la lectura. Este espacio tiene siempre una especie de alfombra de goma para recostarse en el piso. Los niños se quitan los zapatos y quedan todos cerca unos de otros. Cuando hay una persona que lee en voz alta y los (otros) niños, distribuidos a su alrededor, pero bien cerca, parece que todos estuviesen inmersos en la historia. La frecuencia de su uso depende de cada profesor. Como espacio en el aula está institucionalizado, pero su uso no forma parte de las costumbres cotidianas en todas las clases.

Las tertulias literarias y las asambleas de clase se realizan semanalmente. También aquí se distribuye el espacio de una manera diferente. Los niños ubican los bancos en los

laterales de las aulas y acercan las sillas al centro, formando un círculo donde quepan todos. «Una niña, un niño, una niña, un niño» (Maestra, CEIP La Rioja), de modo que no se sienten «por amigos» sino que compartan con sus pares. Esto responde a la lógica escolar de mezclar y generar cercanía para compartir.

Hay centros innovadores con muchos recursos que, bajo el concepto de modificar la concepción de la educación, los espacios de poder y de colaboración, tienen mobiliarios con ruedas, incluso paredes que permiten configurar de una u otra manera el lugar. La Rioja tiene ingenio y con eso lo tiene todo. Todos los bancos y sillas de los niños y niñas tienen pelotitas de tenis encastradas en sus patas. La forma y textura de las pelotitas hace sumamente sencilla (y silenciosa) la tarea de mover bancos y sillas. Los mobiliarios se deslizan para un lado o para el otro sin esfuerzo. Esto permite las tres configuraciones diferentes de aula que se mencionaron, pero también, cotidianamente, sucede que por alguna razón algún niño toma distancia del grupo y luego vuelve, o alguna actividad requiere la participación adicional de alguien en un grupo. Los niños tienen incorporada la acción de tomar su silla, o su banco si es necesario, y moverlos de lugar. El CEIP La Rioja se las ingenia para superar los límites que imponen las situaciones, cuando realmente desea algo, las dificultades no lo detienen, «Nos buscamos la vida y lo hacemos igual» (Directora, CEIP La Rioja).

La oralidad es una cualidad política por excelencia. Aunque sólo una de las aulas observadas tiene designado un espacio exclusivo para presentaciones orales, todos los grupos tienen un lugar simbólico en el que los niños aprenden a dirigirse a sus compañeros desde la oralidad. Es frecuente oír a los profesores invitar a los niños: «¡A la palestra!». En este espacio los niñas y niños se sitúan ante sus compañeros como oradores ante un auditorio, «Por favor, el público en silencio» (Maestro, CEIP La Rioja). Por más que los niños tiendan a mirar a la maestra buscando aprobación, es recurrente el comentario de «mira a tus compañeros, les estás hablando a ellos» (Profesora, CEIP La Rioja). Incluso uno de estos sitios estatuidos en el aula está justo delante del escritorio del docente (el orador dándole la espalda si el docente se sentase). La presencia y oralidad de los niños y niñas es tan patente que en el cuaderno de campo se registró: «La clase, el frente es de los niños».

La cultura escolar da tiempo y espacio a niñas y niños para expresarse individual y colectivamente. Una anécdota observada durante el trabajo de campo muestra la importancia que las maestras y maestros otorgan a la expresión de los niños.

Al final de la hora de sociales, un niño pidió a la maestra presentar algo que había hecho. «Vamos, (nombre del niño), a la palestra», le dijo la profesora. Y en una hoja sucia escrita por él, comenzó a leer el índice de un cuadernillo sobre oficios. El índice de ese cuadernillo, escrito en una hoja bonita y con colores, era justamente lo que habían estado trabajando durante las últimas dos horas con todo el grupo. El niño lo

leyó como si fuese obra suya y no hubiese simplemente copiado el trabajo hecho en clase. Evidentemente *lo había entendido*. Entendió el esquema, la abstracción de ideas que significa un índice. La maestra comprendió enseguida lo sucedido y cuando el niño terminó de exponer, ella festejó en voz alta «¡¡¡Bravo!!!» y todos lo aplaudimos. (Cuaderno de campo)

La oralidad también tiene mucha importancia respecto a los «controles encubiertos». En todas las clases se observó que los profesores preguntan a los niños contenidos ya trabajados, así sondean cuánto recuerdan y sus compañeros vuelven a escucharlo a partir de la exposición oral. En la mayoría de los casos, los profesores no lo plantean a tono de evaluación, de modo que los niños no pasan por la tensión de sentirse examinados, sino que ensayan los temas y la habilidad de hablar en público sin la presión adicional de una evaluación explícita. En algunas ocasiones, sobre todo con las tablas en matemáticas o los verbos en pasado en inglés, la instancia de evaluación queda más explícita y se siente algo de tensión de parte de los niños. Pero en ningún momento el profesorado los deja desamparados o expuestos en su vulnerabilidad. Una anécdota muestra la contención que ofrecen los adultos.

Faltaba poco para el recreo. Algunas clases atrás habían estudiado las civilizaciones antiguas, pero el tema ya había finalizado y pronto vendría el examen. La profesora propuso hacer una revisión y comenzó a hacer varias preguntas. En un momento la pregunta fue «¿cómo se divertían los antiguos romanos?». Escogió algunos niños y niñas que no sabían la respuesta, hasta que la maestra, algo resignada, preguntó a una de las niñas que tenía facilidad en la asignatura. A lo cual la pequeña dijo:

– Circo, teatro y... y... y... –pero titubeó sin hallar el final de la respuesta.

–¿Qué te ha pasado, si te lo sabías? –le preguntó entonces la profesora.

–Es que tengo hambre, profe –contestó la niña.

–No te preocupes, te lo sabías –La tranquilizó. (Cuaderno de campo)

Como se verá más adelante, a raíz del trabajo cooperativo, los niños deben cambiar de roles cada semana. Para ello, han de cambiar el cartel del banco que indica la función en que la que se debe cooperar. Es tan fuerte la impronta que impone la ordenación del espacio, que un grupo decidió que fuesen los mismos niños quienes roten la ubicación al cambiar de función y no el cartel, que permanece siempre en el mismo sitio. Según contó la maestra, lo decidieron porque les gusta cambiar la perspectiva que tienen del aula. Decisión que da motivación a la educación y evita que se transforme en algo rutinario y aburrido.

En las líneas donde docentes se dividen la asignatura a impartir, son los estudiantes quienes cambian de aula según la asignatura que toque, no las profesoras. Esto repercute en la impronta de los niños y niñas hacia el material y fortalece el patrón de materiales

compartidos en el centro. Los niños se mueven de «su» lugar. Esto significa trabajar como en el lugar propio en un espacio de trabajo que no es ni propio ni de ninguno de sus compañeros de curso. Esto implica también una responsabilidad de cuidar bancos y materiales de sus compañeros del otro curso. No hay, en definitiva, un *mi lugar*, un *mi banco*, *mi cuaderno* o *mi lápiz*.

Directivos y docentes se encargan de que los espacios comunes sean utilizados por todos y todas. Un ejemplo son los campeonatos de Colpbol donde participan niños y niñas de todos los cursos, mezclados en diferentes equipos. Los partidos se desarrollan en el patio central durante los recreos. A lo largo de los campeonatos (se desarrollan varios al año), niños y niñas de diferentes cursos se conocen entre sí y entablan nuevas amistades gracias a la oportunidad que les da el juego. Además, directivos y docentes promueven el cuidado de lo público, la colaboración y la cooperación en los espacios compartidos de diferentes maneras. Niños y niñas, por ejemplo, asumen alternativamente el cargo de «patrulla verde», esto significa que, después del recreo, algunos se quedan en el patio para recoger restos de comida o basura que haya podido generarse.

5.1.5. El conocimiento como construcción colectiva: Metodologías de trabajo

Este apartado relata las metodologías que se utilizan en el trabajo cotidiano y que son, a su vez, marcas del centro: educación emocional, trabajo cooperativo, ABP. Se comentan aspectos de la vida cotidiana en la escuela que reflejan los patrones de conducta que promueven estas metodologías desde la perspectiva de la construcción de la comunidad y el poder.

Dentro de las metodologías de trabajo del centro, la educación emocional es la que lleva más tiempo aplicándose. Carteles que adornan el establecimiento, autorretratos de los niños en la puerta de clase, mensajes que invitan a una actitud positiva forman parte de la educación emocional, pero también hay algunos ejercicios que se viven día a día, como el calendario emocional, el aprendizaje de las emociones en hora de taller o los masajes después del recreo. Los niños completan todas las mañanas el calendario emocional. En él tienen que colocar cómo se sienten, hacer una carita sonriente o triste según la emoción y colorear en un determinado color según cómo consideran que se comportaron el día anterior. Este ejercicio tiene su correlato con el hábito de los profesores de poner atención al estado emocional de los niños y niñas. En varias ocasiones se observaron comentarios a niñas o niños respecto a sus estados de ánimo, «¿Qué te pasa, [nombre de niña]? ¿Te has quedado triste?» (Maestro, CEIP La Rioja), o incluso bromeaban cuando estaban desconcentrados, como una maestra que avanzada la mañana dijo a una niña que pareció reaccionar por primera vez en el día: «¡Buenos días!» (Maestra, CEIP La Rioja).

Los masajes, por ejemplo, disponen a todos los niños a relajarse y a vincularse entre sí. No los realizan en todas las clases, pero en algunas sí y tienen mucha fuerza. Algunos niños prefieren hacer masajes, otros se disponen a recibirlos. En el aula tienen distintos elementos para masajear cabeza y espalda que utilizan algunos niños. Otros hacen algunos cariños/masajes por la espalda con las manos. No es una actividad diaria, pero mantiene la suficiente frecuencia como para que, cuando dedican unos minutos a ello, los niños distribuyan sus tareas y organicen la actividad sin necesidad de indicaciones de la maestra. Es un momento de relación entre niños y de relajación grupal que llama la atención por la unidad grupal que genera.

Así como aquella maestra dijo «el ABP no es la panacea, nada es la panacea» (Profesora de Educación Compensatoria, CEIP La Rioja), lo cierto es que la educación emocional tampoco. Si por trabajar educación emocional esperamos que el CEIP La Rioja logre abstraer a los niños de sus condiciones difíciles, borrar de su memoria los problemas familiares, la conciencia temprana sobre los problemas sociales, entonces no. La educación emocional no es la panacea. Durante la estancia en el centro se presenciaron conflictos de muchas magnitudes y gravedad. Ya sea como simple desacuerdo o como válvula de escape de un dolor profundo el conflicto está ahí, constante. Pero ¿qué significado tiene? Desde la justificación del programa de educación emocional hasta las explicaciones cotidianas de docentes acerca de niños violentos, las explicaciones remiten a situaciones familiares difíciles, a padres y madres con problemas económicos, familias obligadas a migrar. Entonces, cualquiera sea la forma específica en la que se manifieste, se aborda sabiendo que el niño no es responsable de la realidad que le toca padecer. Pero el conflicto es social también en otro sentido, desde una perspectiva *micro* de las relaciones humanas. En La Rioja entienden que, como todas las situaciones de la vida, los conflictos son un entramado en el que todos los involucrados son responsables. Por ello en el momento que surge el problema, el conflicto se utiliza como disparador de la reflexión y el aprendizaje personal y grupal.

El abordaje colectivo del conflicto está tan institucionalizado en el día a día de la escuela que los niños esperan con ansias tratarlo. A la vuelta de los recreos –es habitual que surjan conflictos en los recreos– los niños están inquietos y piden a las maestras hablar del tema. En estos casos, el ritual es reconstruir primero lo sucedido: «Los que estéis implicados en el problema, me contáis qué ha pasado» (Maestra, CEIP La Rioja). En este momento tienen la voz (por turnos) quienes estuvieron directamente implicados en el hecho. La profesora distribuye la palabra en esta instancia «ya te han dejado hablar a ti, ahora le toca a él» (Maestra, CEIP La Rioja). Luego hablan otros compañeros y compañeras que hayan sido «testigos». Una vez que han reconstruido el problema, y aun cuando la figura del perjudicado esté más o menos clara, las maestras comienzan un trabajo de reflexión en el que cada parte se hace cargo y reconoce en qué contribuyó para que se desenlace el conflicto; por acción u omisión: «¿Quién más estaba? Porque el que está, si no interviene,

es igual que estar. Si estoy presente y no paro la pelea, no busco una profe...» (Maestra, CEIP La Rioja).

El conflicto es un asunto colectivo porque no hay nunca un blanco y negro, una individualidad que concentre toda la responsabilidad y otra a la cual le sea ajena. Durante el trabajo de campo se repitió muchas veces un refrán: «Dos no discuten si uno no quiere». El conflicto entre miembros de la comunidad escolar, en La Rioja, se concibe como el resultado del ida y vuelta, del comportamiento y respuesta de todos los implicados. Parte del trabajo de mediación que realizan las profesoras implica que niñas y niños reflexionen sobre quiénes se vieron perjudicados por el hecho y qué consecuencias puede acarrear que se repita una situación similar en el futuro: «Conlleva a perder amigos» (Niña en clase, CEIP La Rioja), «que nos echen del colegio» (Niño en clase, CEIP La Rioja). Sobre todo, recomendar siempre la mediación de las profesoras. Finalmente, si hay una persona que ha sido mayormente perjudicada (o incluso si no, aunque aquí se ve la diferencia cuando hay distinción de «curso» en la responsabilidad del conflicto) la profesora los invita a pedirse perdón y, aunque en el momento algún niño se resista, «No le pido perdón ni a mi abuela» (Niño en clase, CEIP La Rioja), acaban por disculparse entre ellos.

Durante el seminario del curso 2016/17 las profesoras recibieron formación de colegas del CEIP Carlos Cano, donde trabajan con metodologías cooperativas. Les contaron cómo y qué ventajas tiene trabajar en el aula de esta manera. A partir de entonces la escuela incorporó la cooperación como bandera. Hoy, dentro de los métodos de trabajo en educación primaria, La Rioja incluye los *grupos cooperativos*. Las clases se estructuran de manera que necesiten la participación de los alumnos, su colaboración y cooperación. La formación de los grupos es heterogénea (de unos tres a cinco alumnos) y cada uno de ellos tiene una función diferente, que rota periódicamente.

Por un lado, niñas y niños ya se ubicaban en grupo gracias a la distribución espacial de los bancos en el aula; por otro, la educación emocional ya había incentivado el trabajo en equipo, la ayuda mutua y la evaluación compartida. De manera que, como se ha mencionado, había camino recorrido en el asunto. Los docentes proponen resolver ejercicios de manera conjunta constantemente, podría decirse que es el modo habitual de trabajo. Se oyen risas, se los ve colaborar entre ellos. Incluso se observó frecuentemente que la maestra sale un momento de clase y niñas y niños apenas se percatan, siguen charlando y trabajando juntos. La ayuda mutua y la evaluación compartida son otro aspecto de trabajar juntos, algo que es moneda cotidiana en las clases.

Los docentes sugieren a los niños y niñas ayudar a sus compañeros una vez que terminan de resolver las actividades individuales. Constantemente se oyen frases que invitan a las niñas y niños ofrecer ayuda a sus compañeros: «¿Ya has terminado, –nombre de niño–?

Pregunta a un compañero si necesita ayuda» (Maestra, CEIP La Rioja), o «Si hay uno del equipo que ha terminado, puede ayudar a los demás o comprobar si lo han hecho bien» (Maestra, CEIP La Rioja). También a la inversa, frases que incentivan pedir ayuda a sus compañeras y compañeros: «Si alguien no sabe, puede pedir ayuda a alguien del equipo» (Maestra, CEIP La Rioja). De modo que la ayuda mutua es una costumbre diferente del trabajo en equipo y es permanente: «Todos tenéis que escribir una frase, ¿os podéis ayudar? Ese-i, pero todos tenéis que escribir una frase» (Maestra, CEIP La Rioja). Esto da lugar a los resultados y valoraciones positivas que nombrábamos en el apartado anterior: «Yo, si algo tengo claro, es que los disruptivos míos, lo que saben, lo saben por sus compañeros, no por mí» (Maestra, CEIP La Rioja).

También se observaron diversas maneras de llevar adelante la evaluación compartida. Desde intercambiarse ejercicios y juzgar simplemente si estaba bien o mal resueltos hasta variantes más complejas que combinan trabajo individual, evaluación compartida y trabajo en equipo. En algunas ocasiones, por ejemplo, se observó que la profesora otorgaba cierta cantidad de minutos para resolver un ejercicio individualmente, tras lo cual disponía otros minutos para que comparasen resultados y se pusiesen de acuerdo entre ellos, corrigiendo a sus compañeros, explicando diferencias de procedimiento, etc. Finalmente, la maestra corregía sólo un trabajo por grupo y la nota era grupal, para todos la misma. Variantes similares a esta última, en que la nota era para todos la misma, trascienden la simple colaboración en el trabajo y generan una responsabilidad y un compromiso adicional por el producto del trabajo en común.

El seminario de trabajo cooperativo sirvió para fortalecer la metodología de trabajo en común e incorporó, además, la distribución de roles. Hoy uno entra a las aulas de primaria y encuentra que los grupos de mesas que utilizan las niñas y niños tienen unas tarjetas en las esquinas superiores de cada banco que distribuyen las cuatro funciones y el detalle de responsabilidades que implican: *Material*, *Portavoz-Silencio*, *Supervisor* y *Coordinador*. Las tarjetas están colocadas con velcro, de manera que pueden quitarse y cambiar de sitio fácilmente. Durante las observaciones, se comprobó las profesoras recurren a los distintos roles para organizar las tareas de la clase. Con frecuencia, tras explicar la consigna de un trabajo u ejercicio, organizan: «Los coordinadores escriben y el portavoz me trae el cuadernillo» (Maestra, CEIP La Rioja); o «los de material, repartimos los cuadernos y comenzamos» (Maestra, CEIP La Rioja).

Los roles cambian cada semana, de modo que todos cumplen las distintas funciones con alternancia. Cambiar los roles del trabajo cooperativo ayuda a evitar que el grupo fije espontáneamente diferentes funciones según las características de cada niño, pues esto impediría que se ejerciten roles para los cuales tienen más dificultad y, a la vez, quienes tienen condiciones para el liderazgo, asumirían sin contrapeso esa función. Dado que para algunos niños la tarea es un gran desafío, las maestras se encargan de que no queden desamparados niñas y niños a quienes toca ejercer un rol que les resulta más difícil

cumplir. Una maestra sostenía que, cuando le tocaba a alguien que le costaba un poco más la tarea, sin quitarle la responsabilidad y el desafío de aprender, se encargaba de que otro miembro del grupo ayudase.

Esta forma de trabajo requiere planificar cuidadosamente los grupos. Las profesoras se encargan de esta tarea, pues si dejaran que niños y niñas escogiesen a sus compañeros, surgirían algunos problemas que intentan evitar, como recluir a determinados compañeros, agruparse por amistades, por género o por características de aprendizaje similares: «Os habéis agrupado por amiguitos, qué mal asunto» (Maestra, CEIP La Rioja).

Por ello, los profesores designan quién se va a sentar con quién. Una docente contó su estrategia: se trata de armar una lista de tres columnas en las que se distribuyen, por un lado, niñas y niños que no suelen necesitar ayuda para resolver las tareas y que tienen facilidad para liderar; por otro lado, niñas y niños que les cuesta más esfuerzo resolver las tareas y, finalmente, quienes tienen características de ambos grupos, pues a veces resuelven bien, pero otras necesitan ayuda. Para definir el grupo, la profesora toma una persona con características de la primera columna, otra con características de la segunda y dos de la tercera. De manera que logra un cierto equilibrio en la diversidad, un clima de colaboración y de ayuda mutua. Esta estrategia también responde al patrón de comportamiento de la cultura escolar de mezclar niñas y niños con diferentes historias de vida y personalidades a fin de que la alteridad ayude a crecer a todos.

El trabajo en equipo, la ayuda mutua, la evaluación compartida y el trabajo cooperativo tienen una enorme repercusión en el sentido y la construcción de comunidad entre los niños y niñas. Trabajar mano a mano los hermana. Son una excelente estrategia para evitar «etiquetas» entre ellos y, si no la amistad, al menos aprenden a colaborar y a respetarse mutuamente. Esto no significa que La Rioja sea un centro en el que los niños y niñas no juzgan a sus compañeros y en el que nadie sepa qué es *bullying*, pero es una escuela donde las lógicas que se construyen entre niños no son evidentes y llegan a ser muy sutiles.

Más adelante se verá que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una incorporación que se debe, en gran parte, a las relaciones que el CEIP La Rioja establece con la comunidad. Las y los docentes adoptaron el ABP como metodología a incorporar progresivamente. Hay camino recorrido en el centro y, durante las observaciones, se comprobó que existe una apuesta en el profesorado por mejorar su aplicación y darle cada vez más lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, saber cómo hacen tal cosa, cómo resuelven esto o lo otro relacionado con el ABP, es una consulta que se repite en las reuniones docentes. Además, en la reunión de ciclo en la que se definió profundizar con el trabajo de ABP en Ciencias Naturales y Sociales, se proyectó trabajar el año que viene con las unidades didácticas, de manera de hacerlas corresponder con los

temas de los proyectos y crear un vínculo de fundamentación fuerte entre los temas de currículo y la metodología.

Tal como explicó en entrevista informal una maestra, el ABP es un proceso completo que se inicia con una idea y termina con un producto final que repercute más allá del propio curso, que trasciende los límites del aula y se erige como una contribución de la clase a su comunidad. Así, como proceso completo, el ABP fue aplicado algunas veces en la escuela, pero no es la metodología principal de aprendizaje. Durante el trabajo de campo se presencié la última etapa de un proyecto sobre energía, que llevaron adelante los niños y niñas de 6to en Ciencias Naturales y La Rioja también realizó varios proyectos bajo un tópico o lema (la participación, por ejemplo) que invitaba a cada curso a poner sus ideas y su creatividad al servicio de un producto colectivo para exponer y compartir a la comunidad escolar.

Lo rutinario, como forma de trabajo en el centro, son las primeras etapas del ABP. Todos los cursos incorporan la metodología de investigación autónoma en su trabajo cotidiano, de modo que las profesoras dan una consigna amplia y los niños han de decidir el camino para resolverla, buscando información e investigando contenidos con autonomía. El ABP incentiva a las niñas y niños a investigar y buscar respuestas por su propia cuenta, ya sea en libros, ya sea en ordenadores. Las maestras reconocen que cada vez se hace más fácil, porque cuando reciben niños que trabajaron por proyectos el año anterior, tienen incorporada la lógica y no les cuesta trabajar de esta manera.

El ABP establece una relación entre el saber y el poder muy diferente de la que establece la educación tradicional. Aunque se aplique sólo en sus primeras etapas, el ABP rompe con la figura del profesor como portador del conocimiento a transmitir, rompe incluso con la idea de que el profesor es quién sabe exactamente qué tienen que aprender los niños y cómo tienen que aprenderlo. De manera que, una vez más, la autoridad docente no está *dada*, el cargo no lo hace portador de un conocimiento único que ha de transmitir en pequeñas dosis a sus alumnos. De hecho, el ABP rompe también con la concepción tradicional del saber, pues no concibe al conocimiento como algo objetivo que se transmite de una persona a otra, sino algo que se construye colectivamente sobre la base de lo conocido con anterioridad. No se trata de una búsqueda del tesoro para hallar por otros medios lo que está en la cabeza del profesor, sino que es una investigación y una construcción propia –de grupo– a partir de una búsqueda.

5.1.6. Decidir e imaginar: la formación política

Este subapartado trata sobre la participación de los niños en decisiones del centro y sobre actividades y costumbres cotidianas que contribuyen a su formación político-democrática. Para ello, desarrollamos el tema de las asambleas que se realizan periódicamente en las aulas y en el centro, junto con algunos comentarios sobre

decisiones tomadas en clase por los niños y niñas fuera del contexto asambleario. Aun cuando no sean un objetivo explícito, las actividades ligadas al arte y la literatura tienen una importante repercusión en aspectos políticos, por eso también se desarrollan aquí. Su implementación, distanciada de juicios cerrados y ligada a una imaginación viva, se relacionan con el juego, la diversión, la risa y el pensamiento crítico. Aquí se cuela una impronta profunda de la formación política, la criticidad respecto al sistema social, el cuestionamiento de la autoridad y el aprendizaje de la igualdad. Estos aspectos configuran la cotidianidad del centro con tanta fuerza como las metodologías desarrolladas anteriormente, aunque no son explícitos ni fueron incorporados mediante esfuerzos deliberados de formación e innovación. Son una manera de ser de la comunidad escolar que surge espontánea y contribuye a retratar la escuela y a comprender el arraigo de su propuesta de *crecer con alegría*.

Las asambleas (de clase y de delegados) son espacios usualmente relacionados con la política y los niños, puesto que buscan escuchar su voz y promueven su participación en la toma de decisiones. También son espacios en los que se busca reproducir modos y procedimientos relacionados con la política institucionalizada, como la justa distribución de la palabra en el debate de asuntos compartidos. Tal como explicita el blog del centro, «Para iniciarles en la participación democrática en el centro, los alumnos eligen a los delegados y subdelegados cada trimestre y participan en la asamblea semanal» (C.P. La Rioja, s/f). La asamblea de delegados se realiza el segundo martes de cada mes.

Las asambleas de clase se realizan una vez por semana. El modo en que se organizan varía. A veces se trata de «asambleas de convivencia», otras veces se trata algún conflicto reciente o alguna inquietud que niños o niñas dejaron previamente en el buzón de sugerencias. En las asambleas de convivencia, piden la voz y se dirigen a algún compañero o compañera para darle un consejo y luego hacen lo mismo con una felicitación. Los destinatarios del consejo y de la felicitación no necesariamente deben coincidir y, en la práctica, rara vez lo hacen. Durante las observaciones se percibió que

Los niños tienden a un favoritismo en el que se felicita a los amigos y se da consejos a las personas con quienes se tienen relaciones más difíciles. También surgen rispideces propias de «dar recomendaciones» a otro. Un niño, por ejemplo, se enojó y denegó su felicitación a una niña. Por último, aparecen también cuestiones más intrincadas como la de una niña que hizo del vicio propio virtud ajena: «Las felicito a las chicas porque nos dejan estar solas», dijo, pero la profesora argumentó que «esa felicitación tiene una trampa porque a las chicas no les gusta que se vayan por su cuenta y las dejen solas». (Cuaderno de campo)

Otra de las asambleas trató sobre una inquietud planteada por los niños acerca de un tema de disciplina y convivencia. En este curso, al salir la maestra, un niño o niña se queda a cargo del grupo y apunta en la pizarra quiénes generan conflicto o alteran la clase. El

problema planteado es que existen favoritismos y, quien queda encargado o encargada de la tarea, deja de apuntar a los amigos y apunta a las personas con quienes tiene una relación más lejana.

La asamblea es una instancia en la que se producen acuerdos vinculantes, incluso en los cursos existe un bloc de notas en el que se apuntan los compromisos, pero las decisiones que se alcanzan son, en su mayoría, pactos de convivencia entre los propios niños y niñas del curso. Acuerdos que competen a ellos dentro de las reglas del centro o del aula tal como están planteadas.

Los datos recabados no permiten conocer qué procesos internos genera o qué repercusión puede tener en la vida colectiva más adelante. Sin duda, la mecánica del ejercicio de asamblea crea un terreno habitual, abre una zona conocida relacionada con asambleas, voz y decisiones. Por ello no se juzga la importancia de la actividad, ni se quita mérito a esta metodología, pero durante las observaciones se percibió que no está incorporada en la cotidianeidad escolar de tal manera que trascienda esa hora semanal e impregne la cultura del centro. La instancia de «dar voz» a los niños es algo que se repite en otras circunstancias, como en el tratamiento de los conflictos o en el incentivo por defender argumentos propios, pero no parece ser que las asambleas hayan logrado que este hábito trascendiese en la cultura escolar. En efecto, las asambleas no tienen tanta presencia en el día a día ni su ejercicio repercute en la democracia de la cultura escolar con tanta fuerza como lo hacen otros aspectos de la vida cotidiana.

La asamblea de clases es una incorporación reciente y tal vez esa sea una razón de la falta de arraigo en la cultura del centro. El equipo directivo la promovió como complemento de la asamblea de delegados, para disponer de un espacio en el que se elaboren las reclamaciones en el curso y se comuniquen las decisiones adoptadas por los delegados. En este sentido, las asambleas semanales son un logro. Pero no se observa en el profesorado una apuesta explícita por su fortalecimiento, como es el caso del ABP. Por otra parte, el tiempo en que se tratan las cosas y el tiempo que se da a las cosas (duración y momento de la jornada) son indicadores claves de la importancia que se otorga al tema. Es simbólico que, con frecuencia, se cambie la sesión de asamblea para la última hora, cuando niños y adultos están ya cansados y no pueden dar lo mejor de sí.

Las asambleas de delegados se realizan una vez por mes. Los delegados y delegadas presentan allí reclamos que sus grupos elaboraron respecto a la escuela o los otros grupos. Los de primero, por ejemplo, presentaron una queja porque niñas y niños de otros cursos pisaron sus plantitas. La asamblea de delegados es también una instancia de comunicación directa entre el equipo directivo (sesiona la asamblea la jefa de estudios) y los niños y niñas. Es la forma de notificar a niños sobre ciertas actividades particulares y el modo de encauzar actividades de niños y niñas como el presupuesto participativo, por ejemplo. Estas actividades enseñan a los niños y niñas a manifestar su voz, enseñan el

debate, el acuerdo, la decisión, el papel de representar el interés común del grupo (delegados), o incluso las relaciones de autoridad, pues mediante la asamblea de delegados se acercan directivos y niños (sin mediar la instancia de profesores).

De cualquier manera, el tema exige una reflexión acerca de la participación de niñas y niños en cuestiones escolares (participación no circunscripta sólo a las asambleas). En muchas ocasiones durante las clases surge la oportunidad de que decidan sobre algún tema en particular. En general, los asuntos versan sobre cuestiones como qué juego elegir, qué obra presentar o cuándo establecer tal evento. Los asuntos suelen relacionarse con cuestiones rutinarias de ordenamiento de clase y de convivencia, no con la configuración del orden o cambio en la disposición de cuestiones que estructuran la escuela. En el marco de las asambleas las decisiones a tomar abarcan un rango más amplio de temas. En el caso del presupuesto participativo, por ejemplo, niñas y niños debían presentar propuestas acerca de qué hacer con 400 euros del colegio.

Así como el consenso es la forma privilegiada por el profesorado para acordar decisiones, cuando se trata de niñas y niños la instancia de decisión colectiva privilegia el voto. Durante las observaciones, la posibilidad de decisión se establecía a partir de la presentación de diferentes opciones y la definición mediante la suma de voluntades que produzca una mayoría. En un curso, por ejemplo, debían definir los dibujos que más gustaron para la agenda del año siguiente «No vale votarse a sí mismo, vamos a votar a mano alzada» (Maestro, CEIP La Rioja). En otro momento, en clases de Educación Física, podían elegir entre jugar a un juego o a otro: «Elegimos democráticamente. Democráticamente, ¿sabéis lo que es democráticamente? Lo que quiera la mayoría» (Profesora de Educación Física, CEIP La Rioja). O, por ejemplo, en un curso podían decidir la fecha del examen de inglés y de Ciencias Sociales. La profesora presentó cuatro opciones y las sometió a votación. Tras quejas de algunos niños por el resultado, les dijo: «Hemos votado, cuando se vota unos ganan y otros pierden» (Maestra, CEIP La Rioja).

Pero la educación en asuntos políticos profundos y la promoción de valores ligados a la democracia, aun cuando no se presentaban de manera explícita, encontraban expresión en otros aspectos. En la escuela existe una apuesta y una valoración explícita de las actividades ligadas al arte y la literatura. En los espacios compartidos hay trabajos de los niños y niñas hechos a modo de libro de Goya, explicación de Miró o pintura de Velázquez. Los baños están adornados al estilo de grandes maestros como Miró, Mondrian o Yayoi Kusama. La literatura es otra gran apuesta del centro. Recientemente se incorporaron las tertulias literarias al esquema horario semanal, pero las bibliotecas en todas las aulas y los paseos frecuentes de los distintos grupos a la biblioteca escolar son muestras de ello.

El arte amplía los límites de lo pensable. Invita a dar un salto desde la realidad en la que se vive hasta otros mundos posibles. Y, desde allí, el mundo propio se observa mejor. También invita a percibir la propia historia como lienzo en progreso, o como cualquier

otra historia cuyo desarrollo depende de lo que hagan (o dejen de hacer) sus personajes. La literatura, en particular, permite identificar injusticias en una situación ajena (siempre es más fácil juzgar situaciones en las que uno no está inmerso). Además, la literatura genera un espacio de encuentro donde adultos y niños comparten de igual a igual. Tierras desconocidas, pueblos ignotos que los encuentra explorando, viviendo aventuras juntos. Durante las observaciones se registraron situaciones que daban cuenta y expresión de esta función del arte como entrenamiento político, situaciones que dieron lugar a debates sobre temas trascendentes para la ciudadanía y la democracia.

En el marco de una tertulia literaria, un grupo de niños y niñas leía *Charlie y la fábrica de chocolate*. Los niños estaban muy preocupados por la seguridad de los *oompa-loompas*. En el momento de discusión del capítulo, gran parte de las preguntas y las observaciones que realizaron se dirigían a censurar las condiciones de cuasi esclavitud en las que *Charlie* tenía sujetos a los pequeños trabajadores. Los niños y niñas comentaban el capítulo que habían leído en casa y, ante las descripciones del trabajo de los pequeños personajes, acotaban juicios como «creo que los pusieron en riesgo». Los comentarios dieron lugar a una interesante charla sobre condiciones de trabajo. (Cuaderno de campo)

También en otra ocasión la literatura dio lugar a observaciones profundas sobre el orden social:

El cuento trataba de un pueblo que, tras una condena criminal que su rey impartió a una lideresa del sitio, se rebeló y le cortó la cabeza al rey, con corona y todo. Terminada la lectura, los niños y niñas estaban bastante sorprendidos y los comentarios surgieron a montones. Entonces tuvo lugar una reflexión profunda sobre subordinación, sumisión y autoridad: «No me malinterpretéis lo que voy a decir – acabó diciendo la maestra–, pero rebelarse a veces está bien». (Cuaderno de campo)

Esta misma maestra nos contó más tarde en una entrevista informal que los niños de su curso plantean las cosas que no les gustan e intentan cambiarlas. Dijo que ella incentiva que digan las cosas que les parecen injustas, pero también les dice que hay veces que las cosas no se pueden cambiar, y está bien que las digan, pero no pueden ponerse en el lugar de exigir que las cosas sean como ellos quieren.

Tal como se desarrolla la apuesta por la cultura, en la que no se trata de transmitir un canon rígido de buen gusto sino de *dar vida* al arte en los espacios y en los relatos. Esta impronta de infundir vida se nota también en otras cuestiones, tal vez no necesariamente relacionadas con el arte y la literatura, pero sí con la imaginación, con el juego de crear, con la diversión y la risa. Como en una historia de Lewis Carroll, incluso dando matemáticas el mundo puede quedar patas arriba en el CEIP La Rioja. Desde maestras que se montan su propio almacén con todo lo necesario para que los niños se diviertan aprendiendo matemáticas, hasta un juego de imaginación en el que uno ya no sabe quién

es el docente, quién es el alumno, cuál es el problema por resolver o cuándo una hucha de cerdo se transforma en un haz de colores.

El poder de la imaginación para pensar mundos distintos, sumado a la capacidad crítica que genera el arte para ver con otros ojos la propia situación, es potente en términos políticos y es una marca del centro, pero también la risa y el disfrute de la actividad de enseñar y aprender es otra característica impregnada en la cultura del centro. A la hora de pasar a las aulas –temprano en la mañana y después del recreo– suena una canción de moda, una canción con ritmo que todos conocen. El ambiente contribuye; mensajes positivos en las paredes, en las escaleras, en los pasillos que transmiten una energía positiva. Pero también una actitud hacia la enseñanza: «Si no te la estás pasando bien, entonces algo hay que cambiar» (Maestra, CEIP La Rioja).

Esto hace, sin duda, al buen clima de trabajo, pero aquí interesa fundamentalmente que contribuye a la horizontalidad de las interacciones, pues relativiza el lugar de autoridad. En este sentido, la risa es un pilar. Es el día a día en la escuela. Es constante en todos los grupos, risa compartida, risa subversiva. Sirvan de ejemplo algunas anécdotas que registramos durante las observaciones, que fueron hechas tanto por niños y niñas como por los propios maestros y que tienen relación con el poder y autoridad docente.

Un niño entró a clase buscando a la delegada del curso, pero la niña estaba ausente. Entonces preguntó por el subdelegado, pero tampoco él se encontraba en clase. Los niños y niñas levantaron la voz pidiendo ir ellos. Todos querían ir. La maestra entonces, caricaturizando ella misma el lugar de autoridad en el que se situaba, les dijo:

–La ley 33 funciona perfectamente. Ve tú –y señaló a una niña.

–¿Cuál es la ley 33? –preguntaron todos.

–«Se hace lo que yo mando» –bromeó.

Y todos rieron. (Cuaderno de campo)

La broma no anuló la autoridad ni cambió una decisión que fue tomada de manera unilateral, pero simbólicamente acercó a niñas, niños y docentes. Es que la risa hermana, expresa el gozo de compartir, de estar juntos. La risa también da margen a un cuestionamiento de la autoridad por parte de los niños, como en esta otra ocasión que observamos durante la estancia:

La profesora controlaba por segundo día consecutivo las autorizaciones que niños y niñas debían llevarle para la actividad extraescolar que harían el día siguiente. Algunos cometían la misma falta que el día anterior, pues no habían llevado la autorización y ni siquiera habían mostrado la autorización a sus padres y madres. Enfadada, la maestra los regañó y apuntó sus nombres en la pizarra. Les dijo que, cuando llegase la hora del recreo esas niñas y niños se quedarían con ella. Luego, en tono de conciliación, agregó:

–Si os portáis bien, igual os suelto un rato.

–¡HALAA! ¡Como a los perros! –respondió un niño enseguida
Y todos rieron. (Cuaderno de campo)

De modo que la risa coloca a docentes, niñas y niños en un lugar infinitamente más cercano que el lugar tradicional que adjudican las relaciones educativas, en un juego de palabras se puede decir que el lugar de autoridad no es tomado tan enserio y que, de hecho, muchas veces es burlado.

5.1.7. Relación con el barrio, relación con la comunidad

Este subapartado trata sobre el sentido de pertenencia al barrio que caracteriza al CEIP La Rioja y sobre las actividades que realiza en el marco de iniciativas comunitarias. El profesorado del centro tiene conciencia de la dimensión comunitaria de la tarea educativa, aprovechan programas y proyectos de instancias públicas, pero también construyen lazos con otros centros y asociaciones para crear fuerza a partir de la unión. Entre las actividades que vinculan el centro con la comunidad, describimos especialmente la apuesta por el trabajo en red con otras escuelas por una educación pública, justa y de calidad.

Al acercarse al edificio de recepción del CEIP La Rioja, junto a la puerta de acceso, se observa un panel con información diversa, donde ocupan buena parte las actividades que se organizan en el barrio. En la sala de profesores se puede consultar e incluso llevar el boletín de actividades *Distrito 22. Información de Vallecas*, emitido por la Junta Municipal de Puente de Vallecas, o *Vallecas calle del libro. Crónica de un barrio*, donde constan los principales eventos que se organizan en el distrito. El orgullo del CEIP La Rioja por pertenecer a Vallecas se expresa de distintas maneras en el centro. El *Rap de la energía* que grabaron los niños y niñas de sexto en el marco del proyecto que realizaron sobre el tema de la energía canta en su estribillo: «Vivimos en Vallecas». Es el *solo* de un niño gitano, que lo repite con canto flamenco y que fue un éxito que se repetía en los patios y en las fiestas de la escuela. El fútbol, por ejemplo, provoca muchas disputas. Algunos son del Real Madrid, otros del Barça o del Atleti ¿Quién es más grande, Messi o Ronaldo? Las peleas terminan cuando niños y niñas coinciden que el Rayo Vallecano es el más grande de los equipos, el que «tiene el récord de goles en una temporada, 50 golazos metidos en 38 partidos» (Niño, CEIP La Rioja).

La Rioja realiza actividades con otras asociaciones del barrio. Durante el trabajo de campo, por ejemplo, se observó una actividad con los niños de primero y un centro de mayores de la zona. Durante una hora y media, señoras y señores de tercera edad se sentaron en grandes mesas rodeados de chiquillos de cinco y seis años. Mientras componían paneles sobre el atlas y el universo, charlaron de juegos y de nietos «¿Veintidós nietos? Me está mintiendo» (Niña, CEIP La Rioja) decía una niña asombrada. El centro también mantiene vínculos estrechos con otras escuelas de la zona, en algunas ocasiones trabajan juntos en

el ámbito de intercambios (por ejemplo, de teatro), visitas e intercambio de experiencias e información entre los distintos equipos directivos.

De modo que La Rioja aprovecha los programas y proyectos que ofrecen instancias públicas y también se asocia con otros centros para crear sus propias propuestas. La dinámica de esta construcción colectiva puede percibirse si se tiene en cuenta la cantidad de programas en los que participa y la diversidad de gestores que llevan estas iniciativas: Unión Europea, Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid, Distrito de Vallecas. En lo que sigue se enumeran los principales proyectos y programas en los que toma parte:

- *Red de Huertos Escolares Sostenibles*. La Rioja es parte del grupo de centros en red que promueven el contacto de los niños y niñas con la naturaleza a partir del trabajo en el huerto. Incorporar el huerto como actividad escolar es una oportunidad para aprender el uso de distintas herramientas, realizar un seguimiento del crecimiento de las plantas, conocer la procedencia de nuestros alimentos, encaminar a una alimentación saludable y conectar con el ciclo vital. En definitiva, el huerto invita a conocer la naturaleza, aprender a respetarla y a cuidarla (C.P. La Rioja, 2016). Durante el curso 2017/18, el CEIP La Rioja fue finalistas en el *II Concurso de Huertos Escolares* y titulado «El huerto explicado con más arte».
- *Programa escolar de consumo de frutas, hortalizas y leche*. Programa de la Unión Europea y gestionado por la Comunidad de Madrid mediante el cual todos los días niños y niñas tienen una fruta para comer en el recreo. Cajones de manzanas, peras o plátanos se distribuyen temprano en la mañana y se reparten a las 11.45, hora de desayunar. Los niños y niñas también reciben *sachetes* individuales de leche algunos días de la semana, de manera que generan el hábito de un desayuno saludable.
- *Madrid Comunidad Olímpica*. Programa promovido por la Dirección General de Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid mediante el cual se promocionan los deportes y modalidades olímpicas y paralímpicas que tienen menor implantación en el ámbito escolar a través de su introducción en clase de Educación Física. Este año el CEIP La Rioja participó en la IX Edición de Madrid Comunidad Olímpica.
- *Vallecas Activa* es un programa que promueve un estilo de vida activo y saludable. Se coordina entre el personal sanitario de Madrid Salud y Atención Primaria de Puente de Vallecas, trabajadores sociales, profesores de los colegios involucrados y personal de los centros deportivos municipales, y tiene varias formas de implementarse. El centro participa junto con otros colegios del Distrito de Puente de Vallecas como el Núñez de Arenas, Giner de los Ríos, Eduardo Rojo y José María de Pereda. Una mañana al año, en el Centro Deportivo Municipal de Entrevías, los

niños y niñas de estas escuelas (por curso) se reúnen y realizan juegos cooperativos, pruebas, bailes y otras actividades dentro de un clima de compañerismo y deporte.

- *Patios para crecer jugando* es un proyecto presentado por la Mesa Participación Foro Local Puente Vallecas, Asociación de Vecinos Puente Vallecas y Familias de la Escuela Pública de Vallecas en los Presupuestos Participativos del Ayuntamiento de Madrid. El barrio promocionó su votación y el proyecto resultó ganador. Mediante este proyecto, se busca la transformación colaborativa de los patios de los centros participantes. Una transformación que fomente la coeducación, la sostenibilidad ambiental, la colaboración, el encuentro y el aprendizaje a través del juego y la accesibilidad. El programa está abierto a todos los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria de Puente de Vallecas y, en su implementación, busca fortalecer las comunidades educativas de Puente de Vallecas.

El CEIP La Rioja participa activamente en la fundación *Vallecas todo cultura*, integrada por colegios, asociaciones de vecinos, asociaciones de padres de alumnos, centros culturales y centros sociales. Entre otros objetivos, la fundación busca contribuir al desarrollo sociocultural de los distritos de Vallecas, impulsar iniciativas culturales y cívicas con el apoyo de los vecinos; elevar el nivel cultural de los ciudadanos de Vallecas y movilizarlos a participar en los temas sociales. Muchos de los proyectos del centro sobre literatura y arte nacen de la mano de la Fundación. Hubo una época en que recibían muchas subvenciones para realizar actividades, como las del día del libro. Aunque en este momento la asociación disminuyó su actividad, el colegio mantiene su participación: «Yo voy a esas reuniones una vez por mes y está muy bien. La verdad es que está bien estar en esas cosas, por lo menos te enteras de qué pasa por Vallecas» (Jefa de estudios, CEIP La Rioja).

Desde hace nueve años el CEIP La Rioja colaboraba de manera ocasional con algunos centros escolares y, en particular, con el IPES Barrio Bilbao. A partir del año 2015 estos centros e instituto estrecharon lazos y formalizaron su colaboración en el marco de una red de escuelas. El objetivo era organizar actividades que tengan en vista una educación diferente, una educación comprometida con su realidad y su contexto. Así nació *Hermanadas por la Justicia Social*, una red de escuela integrada por el CEIP La Rioja, el IPES Barrio de Bilbao, el CEIP Manuel Núñez de Arenas y el CEIP Filósofo Séneca, además del Grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” de la Universidad Autónoma de Madrid (Hermanadas por la Educación para la Justicia Social, 2018).

Hermanadas por la Justicia Social entiende que la labor educativa tiene una dimensión comunitaria y que el compromiso por la educación exige incorporar la participación de la comunidad en el proyecto educativo y ejercitar la conciencia crítica de los alumnos y la

comunidad en la que se sitúa el centro. En otras palabras, la dimensión comunitaria de la educación exige que los centros asuman su realidad y trabajen para incidir en ella, para cambiarla. El objetivo último de hermanadas es aumentar la comprensión de los estudiantes de las injusticias presentes en el mundo y soñar con una realidad distinta. Comprometerse con el cambio y realizar acciones decididas para hacerlo efectivo (García, 2016). Para ello trabaja en dos objetivos específicos (Hermanadas por la Educación para la Justicia Social, s/f):

- Profundizar en la inclusión del concepto de Justicia Social en el currículo y en la cultura del centro y su comunidad.
- Aplicar como forma de trabajo para esta propuesta el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

La participación en *Hermanadas por la Justicia Social* permite a La Rioja contar con formación, implantar metodologías activas, especialmente el ABP, asentar y abrir nuevos canales de participación, y enfocar la tarea educativa a la justicia social (C.P. La Rioja, 2017a). Entre tantas de las actividades realizadas y logros alcanzados en el marco de la red, cabe mencionar:

- Incorporación de la Justicia Social en los programas de centro. Los centros institucionalizaron la apuesta por analizar y transformar el currículo, la evaluación, la organización escolar y las relaciones del centro con la comunidad desde la perspectiva de la Justicia Social.
- Jornadas Hermanadas por la Justicia Social: Durante los últimos tres años se organizaron encuentros, actividades y espacios formales para aprender y debatir entre niños y niñas de los diferentes centros.
- Aulas hermanadas: Los centros realizaron algunos encuentros entre niños y niñas de las diferentes escuelas. Además, dentro de cada centro, utilizan la metodología del hermanamiento de aulas para trabajar contiguamente con niños y niñas de diferentes cursos.
- Proyectos ABP intercentros. Son proyectos realizados por todos los centros participantes y luego compartidos y debatidos en la red. Un ejemplo es el proyecto «El espejo de la justicia social», realizado en el curso 2015/16 con el fin de tomar conciencia y decidir acerca de «cómo nos comunicamos, cómo comprendemos el mundo, cómo nos relacionamos y qué queremos aprender» (Hermanadas por la Educación para la Justicia Social, s/f)
- Proyectos ABP por tópicos: La red incentivó a organizar Proyectos ABP en torno a ciertos tópicos (p. ej. respeto o participación) mediante los cuales cada centro intentó concretar las tres dimensiones de la Justicia Social según la teoría de Nancy Fraser (2008): Redistribución, Reconocimiento y Participación. Luego

profesores y directivos compartieron experiencias y resultados en el marco de Hermanadas por la Justicia Social.

La Rioja es bien de su comunidad, nace en un barrio de poetas y lucha, apuesta por una educación distinta, por crear comunidad desde la diversidad y superar colectivamente las injusticias. Su retrato es una defensa militante de la educación pública, de la colaboración y la solidaridad como construcción del poder, de la igualdad en las relaciones entre las personas y el compromiso con el mundo en el que vive. Es un centro que se esfuerza todos los días por contribuir a una educación para la justicia social. Trabaja por la educación pública de calidad en el marco de un sistema educativo que segrega, que no compensa a escuelas de barrios más vulnerables, que carga a los niños con los problemas de una sociedad perversa. Pero como dice un cartel enorme en el edificio de entrada: «Como no sabíamos que era imposible, lo hicimos».

5.2. Una escuela con duende: CEIP Manuel Núñez de Arenas

La Comunidad de Madrid considera al CEIP Manuel Núñez de Arenas un centro escolar de difícil desempeño. Esta nomenclatura no le facilita más recursos materiales ni humanos para hacer frente al desafío. El centro tiene los mismos recursos económicos y cuenta con el mismo cupo de docentes de pedagogía terapéutica y logopedas que cualquier otro centro ubicado en contexto favorable. Sin embargo, esa etiqueta institucional conlleva a una doble puntuación en el concurso de traslado para el profesorado, de manera que facilita la movilidad docente, un tema que ha sido uno de los mayores problemas del centro. En los últimos años, sin embargo, el colegio inició una tendencia contraria a la rotación constante, pues varios profesores y profesoras solicitaron plaza permanente en la escuela. Eligieron trabajar en el Núñez para ser parte de su proyecto educativo.

Desde los años 70, el CEIP Manuel Núñez de Arenas comenzó a recibir estudiantes de cultura gitana. Durante algunas épocas prácticamente la totalidad de niños y niñas pertenecían a este pueblo y, hasta hace tres años, eran el 78% del estudiantado. Dadas las características socioeconómicas de su población, podría considerarse una «escuela gueto». Sin embargo, en lugar de atraer población de las mismas características y expulsar población diversa, tal como sucede con las escuelas gueto, el colegio aumentó hasta diez veces su matrícula en los últimos años y, sin perder población gitana, pobló sus aulas con estudiantes payos que provienen de familias de alta cualificación y situación económica de clase media. La mayoría de estos niños y niñas viene de fuera del barrio o se han mudado a los alrededores para estar cerca del colegio. Estas nuevas familias llevan a sus niños y niñas al colegio porque eligen su proyecto educativo.

Dos tendencias que muestran que «el Núñez» (como se lo conoce popularmente) no sólo frenó sino revirtió la inercia de un sistema educativo injusto. Es el resultado de un trabajo consciente de reestructuración del orden escolar y de construcción colectiva de la comunidad escolar en la que algunos docentes «hicieron piña» por una educación diferente.

5.2.1. Con ser caló me contento: Construir desde el reconocimiento

5.2.1.1. Mucho más que aceptar las diferencias

El Núñez es una escuela que se construye desde el reconocimiento y la reivindicación del pueblo gitano. Esto no significa que la cultura gitana prevalezca por sobre la cultura paya que permea por defecto nuestras escuelas, sino que la comunidad docente asume como desafío el hecho de construir una cultura escolar en la que cada miembro ponga su impronta. El resultado es una cultura escolar innovadora, que trascendió por su proyecto educativo y que hoy atrae población nueva interesada por la educación que ofrece el Núñez. Esta impronta se ve a través de muchos aspectos, actividades y apuestas de la escuela, pero el trasfondo es siempre el mismo: respetar la diversidad, aprender del otro, construir algo juntos. El reconocimiento, por lo tanto, no es un respeto avaro dictado por la moral y las buenas costumbres. Es una celebración de sus valores y el fomento de su expresión. Una copla gitana canta: «No camelo ser eray, / es caló mi nacimiento. / No camelo ser eray, / con ser caló me contento»⁸. Sin detrimento de la importancia que tiene que personas de cultura gitana alcancen posiciones de poder, esta copla refleja la importancia del reconocimiento⁹ de la cultura gitana.

Una anécdota vivida durante el trabajo de campo da cuenta de hasta qué punto el Núñez valora y trabaja para que se valore la cultura gitana. Una de las tardes durante la estancia, en un seminario de formación de los profesores y profesoras del colegio, recibieron a una psicóloga de cultura gitana. De origen sevillano, vivió su infancia en el barrio de Triana y creció con los valores de su gente. Es miembro de una federación de mujeres gitanas, junto con otras profesionales que buscan defender su pueblo, luchar contra la discriminación y la exclusión social. Durante su presentación habló de reconocer al pueblo gitano a partir de acciones cotidianas como celebrar el día nacional de su cultura, por ejemplo. Pero, sobre todo, a partir de rescatar los valores del pueblo. La identidad gitana

⁸ «No quiero ser señor / es gitano mi nacimiento / No quiero ser señor / con ser gitano me basta» (Rodríguez, 2011, p. 194).

⁹ Una vez más, el trabajo de Fraser (2006, 2008a) resulta valioso para considerar luchas por la justicia social de los distintos colectivos. Esta copla expresa una reivindicación del pueblo gitano por el *reconocimiento*. La dimensión de la *participación* es también fundamental, aunque la copla priorice la igual dignidad de todas las culturas por sobre la dimensión política.

es mucho más amplia que el modelo simplista al que tendemos a asociarlo, por lo que abogaba por «escapar del estereotipo único del gitano flamenco» (Psicóloga gitana, Federación Andaluza de Mujeres Gitanas), como si la virtud musical fuese lo único maravilloso de su pueblo. Aspectos como la libre movilidad, tan valorados con el auge actual del turismo, son rasgos esenciales de la historia gitana, según decía. O el sentido de comunidad, la lealtad a su gente y las redes de cuidado, por ejemplo.

También hizo hincapié en reconocer que la cultura gitana está mucho más extendida de lo que suele creerse. La identidad gitana no se circunscribe a un grupo reducido de personas bien localizado en la sociedad. Hay personas del pueblo gitano en todos los países del mundo, no sólo en Hungría y en España. En todo el mundo, «¡incluso en los países nórdicos!» (Psicóloga gitana, Federación Andaluza de Mujeres Gitanas). En los encuentros con niños y niñas ella suele presentar un ejercicio en el que muestra diversas fotos de gente. Algunos muy famosos, otros muy rubios de ojos celestes. Entonces pregunta a los niños y niñas quiénes de los fotografiados son de esta cultura. Los chicos comienzan a señalar según sus opiniones, siempre Camarón de la Isla, siempre Lola Flores y poco más. Hacia el final del ejercicio: «Entonces les digo que todos: *Todos* tienen raíz gitana o son ellos mismos gitanos”. Y los niños quedan flipando» (Psicóloga gitana, Federación Andaluza de Mujeres Gitanas).

El claustro escuchó atentamente la presentación y, cuando llegó el momento de los comentarios y diálogos, los roles de la presentación cambiaron 180 grados. El colegio tiene tanta experiencia en el trabajo con niños y niñas gitanas, que pasó a ser un recuento de actividades y logros mucho más profundos que los que habían sido propuestos. Contaron que en la escuela hay muchos grupos de amigos entre niños y niñas gitanas y no gitanas y que, entre ellos, llaman «payo arrepentido» a los payos que andan con niños gitanos en la escuela. La directora contó emocionada que hace poco una niña paya invitó a dormir a su amiga gitana. Cuando vio a las madres –dijo– le brotó del alma decirles «¡Gracias!». Ella sabía que no era algo que agradecer, porque es una niña invitando a dormir a su amiga, pero el sentimiento le resultó incontenible. Contó que sentó precedente y que está segura de que comenzará a repetirse porque la comunidad escolar se está construyendo desde la diversidad y sin los límites de ninguna etiqueta social.

Otra anécdota surgió a raíz de que los maestros y maestras contaron que también en la escuela saben que los gitanos viven en todos los países. Que los hay en México, en Italia y en todos lados. Una maestra contó que en su clase eran los propios niños y niñas quienes le estaban hablando a ella de esa presencia mundial, entonces un niño ucraniano le explicó: «En todos lados hay gitanos, en todos los países. En el mío también. Igual yo en Ucrania soy gitano» (Niño, CEIP Manuel Núñez de Arenas). Hacia el final del seminario, la jefa de estudios contó que también en la escuela hay gitanos y gitanas de todas las características físicas y propuso: «Mira qué bonito, mira qué bonito sería. Te vamos a

mostrar la foto de las niñas y niños de nuestro cole y tú nos dirás quién es gitano» (Jefa de estudios, CEIP Manuel Núñez de Arenas).

El Núñez es una escuela que no se comprende sin el pueblo gitano. La literatura sostiene que:

En la medida en que los gitanos se ven obligados a vivir fuera de su comunidad, y a hacerlo según unas pautas de comportamiento no gitanas (por ejemplo, en la escuela o en el trabajo), esta identificación entre persona y gitano les lleva a desdoblarse su personalidad, construyendo una nueva para vivir en la sociedad mayoritaria. (Rodríguez, 2011, p. 194)

Pero la escuela Manuel Núñez de Arenas no obliga a los niños y las niñas gitanas a este desdoblamiento. Su cultura es valorada, saben que entre los instrumentos de música cuenta el cajón gitano, que el cumpleaños feliz se canta dos veces –pues no faltará la versión en caló–, que los primos y las primas pueden encontrarse en cualquier momento y que es absolutamente inadmisibles que alguien jure por sus muertos. Pero la fuerza y el reconocimiento del pueblo gitano en la escuela va más allá de actividades particulares, permea su cultura. Aunque, a decir verdad, la tarea no es fácil.

5.2.1.2. Desde lo diverso hacia lo original

Las generalizaciones son laberintos intrincados. Fallan tantas veces como para perder la cuenta. Cristalizan identidades, condenan o idealizan sin mucho fundamento. Pero a veces ayudan y es en este terreno resbaladizo que se mencionan algunas características, costumbres o formas de ver el mundo de la cultura gitana que plantean un desafío a la enseñanza tradicional. Una tiene que ver, por ejemplo, con cierto rechazo a la enseñanza estructurada, especialmente si se tiene en cuenta que el sistema educativo se ordena desde unos principios y valores ajenos a su cultura (Rodríguez, 2011). Esto genera desconfianza en algunas familias gitanas hacia la escuela. Además, algunas no consideran importante la educación¹⁰, por ello no acompañan ni fomentan el proceso de aprendizaje escolar de sus niños y niñas, ni valoran demasiado que estén presentes en clase.

Por otro lado, los niños y niñas gitanas pertenecen a un pueblo históricamente nómada. Crecen en la calle y juegan como antaño: con el cuerpo y el espacio. Para ellos resulta un esfuerzo enorme mantenerse en el aula, responder al orden escolar, atender de manera sostenida y concentrarse largo rato en una tarea serena. Especialmente en la última hora es fácil comprobar que ya no pueden más, que ya lo han dado todo y necesitan salir. Algunas anécdotas observadas lo ilustran muy bien, como una niña gitana que a última

¹⁰ El colegio relaciona este desinterés con el hecho de que «por su persecución, por el holocausto que sufrieron, por la inestabilidad, porque eran nómadas todavía» (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas) el pueblo gitano no aumentó su valoración de las credenciales educativas al mismo ritmo que sus pares, pero «en 20 años los gitanos estarán haciendo bachilleratos todos. Y en otros 20 la mayoría irá a la universidad» (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas).

hora y tras el llamado de atención de una profesora respondió: «Es que estoy cansada, profe. Estoy desde las 9hs. aquí» (Niña, CEIP Manuel Núñez de Arenas). U otra en la cual una profesora intentaba involucrar a los niños y niñas en un ejercicio/juego con números. A pesar del entusiasmo que ponía en la tarea, dos niñas gitanas la miraban con extrañamiento, sin involucrarse. La profesora pidió atención, a lo que una de las niñas respondió: «profe, no quiero estar todo el rato mirando el pizarrón» (Niña, CEIP Manuel Núñez de Arenas).

Estas anécdotas ilustran también que son sinceros, dicen lo que piensan y lo dicen sin tapujos. No tienen problema en decir que se aburren. De hecho, mucho más de una vez se escuchó durante la estancia: «Profe esto es un rollo». Además, y siempre generalizando, suelen comportarse de manera vehemente. Tal como lo explicó una profesora: «te quieren incondicionalmente y, cuando se enfadan, se enfadan a lo loco» (Profesora, CEIP Manuel Núñez de Arenas). Por otro lado, siguen las normas de su comunidad de pertenencia, de manera que no importa que tan legítima sea un principio de convivencia que, si es extraño a sus propias normas y no hay vínculo emocional con quien lo plantea, sentirán permiso para romperlo. Se entiende entonces que una escuela normalizada puede ser una condena para estos niños y niñas y que la tarea de reconocer esta cultura por momentos sea todo un desafío para el profesorado.

Pero, así como el colegio se empapa de los aspectos positivos de la cultura gitana, no se amedrenta ante las dificultades. Al contrario, las toma como un signo de que algo hay que cambiar y mantiene en movimiento el impulso de la innovación. Propone metodologías activas, juegos pedagógicos, actividades extraescolares. En pocas palabras, propone una educación activa y participativa. El resultado es una cultura y un proyecto educativo construido desde la diversidad, que apuesta por una educación alternativa y que atrae por su potencia a muchas familias y docentes. Esta atracción, que gana fuerza desde hace algunos años, generó un cambio en la composición del alumnado y en el perfil sociocultural de las familias que acceden al Núñez. El momento concreto del viraje se retrotrae unos años atrás.

Hacia el año 2015 un grupo numeroso de niños y niñas se inscribió en la escuela. Cursaron los años de infantil en una escuela que planteaba una educación libre, pero el cupo para primero no era suficiente y algunos quedaron fuera. Las familias de estos niños y niñas compartían rasgos socioculturales similares. En su mayoría pertenecían a profesiones liberales, muchos eran artistas, de manera que poseían un alto capital cultural y un nada despreciable capital económico, pues eran eso que puede llamarse «clase media madrileña». Estos padres y madres debatieron a qué colegio llevar a sus hijos y el CEIP Manuel Núñez de Arenas salió entre los nombres de los centros preferidos, pues había trascendido su apuesta por las metodologías activas y la educación participativa. Allí llegaron muchas mochilas nuevas el primer día de clases.

De chica fui a una escuela libre, una escuela en la que aprendíamos jugando. Siempre tuve claro que quería que mis hijos también crecieran así, no quería que se agobiasen con deberes y exámenes desde tan pequeños. La infancia es un momento, ¿sabes? En infantil fueron al colegio *** y estuvo muy bien, pero cuando tuvieron que pasar a primero, no había cupo suficiente. Con las familias de los niños que quedaban fuera debatimos a qué colegio llevarlos. Había distintas opciones y el Núñez salió entre una de ellas. Al final, un grupo de madres los llevaron al otro colegio y algunas familias nos vinimos aquí al Núñez. (Madre, CEIP Manuel Núñez de Arenas)

Es una madre que se pudo entrevistar porque participa con frecuencia en las actividades del colegio. Colabora en actividades extraescolares, en talleres y grupos interactivos. De alguna manera, plasma un estereotipo de las familias que comenzaron a inscribir a sus niños en el Núñez a partir de entonces. Trabaja en un laboratorio de arte muy conocido en Madrid y tiene muy alto capital cultural que ofrece a la escuela cotidianamente.

Nos vinimos a vivir aquí cerca del colegio. Estamos del otro lado de la vía, pero vivimos en Vallecas. Mucha gente se ha venido a esta zona, profesiones liberales, artistas. El barrio es ahora un poco lo que ves en la escuela: una mezcla explosiva. (Madre, CEIP Manuel Núñez de Arenas)

Es cierto que en el Núñez se ve una mezcla interesante, pues desde entonces reúne niños y niñas que provienen de contextos familiares, socioeconómicos y socioculturales muy diferentes entre sí. Hay gran porcentaje de hijos e hijas de familias que viven de la venta ambulante, chatarreros y empleados de limpieza, que conviven con hijos e hijas de familias con profesiones liberales, del mundo artístico y otros trabajos de alta cualificación. Con estas características el Núñez aumentó diez veces su matrícula en los últimos cuatro años sin disminuir la matriculación de estudiantes de cultura gitana, porque la directora lo tenía claro desde el principio: «no queremos que se vaya ningún gitano» (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas).

5.2.2. La fuerza de compartir ideales: Unión de grupo y compromiso docente

5.2.2.1. Del interés privado a la institucionalización del cambio

Hace ocho años la entonces directora del colegio Manuel Núñez de Arenas dejaba libertad a cada docente para organizar su clase según le pareciese más oportuno.

Era una directora que decía: «Bueno, pues tu eres profesora, no quieres utilizar libros, pues no los utilices, utiliza tu metodología en tu clase». Pero a lo mejor podía pasar con el otro profesor que fuese al contrario que yo. (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas)

Un grupo de profesoras interesadas en incorporar nuevas metodologías de enseñanza/aprendizaje fueron entonces «haciendo un poco piña» (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arena). Se organizaron de tal manera que aseguraban continuidad a su forma de trabajo. Coordinaban los grupos con los que trabajarían de manera que, cuando los niños cerrasen un ciclo, los recibiese en el ciclo siguiente alguien que trabajase de manera similar. De esta forma había niños y niñas que aprendían con metodologías innovadoras durante, al menos, seis años seguidos. Este mismo grupo formó en el año 2012 una asociación que hoy se mantiene activa: la *Asociación PSII* («Por una educación participativa, sostenible, innovadora e inclusiva»). A través de esta asociación dieron un marco a su interés por la formación permanente y la investigación educativa, una estructura institucional que les permitiese generar proyectos de innovación y conseguir recursos para llevarlos adelante.

La actual directora del colegio pertenecía a ese grupo de docentes emprendedores. En el año 2013, cuando asumió el cargo, decidieron que trasladarían el trabajo con metodologías activas a todo el colegio e irían incorporando progresivamente nuevas mejoras. La formación de profesorado, los métodos innovadores y la participación de las familias se erigieron entonces como banderas del colegio. Pero no fueron banderas informales, sino que se ocuparon de institucionalizar los cambios: votaron y aprobaron en reuniones de claustro la incorporación de los nuevos métodos de trabajo al proyecto educativo del centro.

Es así como hoy el colegio Manuel Núñez de Arenas, con toda la oficialidad que le da el sistema educativo, dejó a un lado la asociación directa de educación y escuela con exámenes tradicionales, deberes escolares y libros de texto. Asumió la educación como un proceso de crecimiento progresivo y acompañado, que no tiene tanto que ver con incorporar un cúmulo de contenidos académicos, sino con despertar la curiosidad por el saber, la disciplina de buscar e investigar y el gozo de compartir lo aprendido. Asumió la educación como un proceso de aprendizaje de la convivencia, la participación en los asuntos comunes y la decisión colectiva. Metodologías como el trabajo por proyectos son, desde entonces, el corazón de la enseñanza del colegio, que se rige por la idea de que hay que partir de los niños y niñas, de sus intereses, sus mundos de vida, sus capacidades, sus ritmos, su curiosidad para construir desde allí la experiencia compartida del aprendizaje.

El recuento de la forma en la cual algunas personas tenían un interés específico por un tipo de educación activa y comprometida, el interés era personal y que hasta entonces realizaban por cuenta individual, se unieron, crearon el apoyo de un grupo. Reunieron intereses iguales y construyeron desde allí un interés común. En grupo informal, en coordinación informal, llevaron adelante una visión compartida de la educación. Luego le dieron un marco y constituyeron ese grupo en asociación que les permitió aumentar sus proyectos y difundir su trabajo. Finalmente, desde la dirección se institucionalizan los cambios y las metodologías activas pasan a ser proyecto de centro. Esta experiencia

transmite con claridad una situación que es notable en el día a día de la escuela: la fuerza del liderazgo es grupal. Hay docentes y directivos que están más presentes, pero la diferencia en las relaciones que se establecen entre el profesorado y las formas en las que se llevan adelante las actividades escolares es grupal. Es un grupo específico, no es cualquier grupo. Es un grupo de personas con un ideal educativo común, pero en tanto colectivo llevan adelante el liderazgo escolar.

En la construcción de ese ideal común se fueron fortaleciendo mutuamente y lograron hacer de lo que originalmente era un interés particular, el proyecto de toda una institución educativa. En efecto, así como el recuento nos permite reconstruir las relaciones que se establecen entre profesores y profesoras y la fuerza construida colectivamente, también nos permite intuir la estrategia que subyace para la construcción de una educación diferente. Es un grupo que construyó fuerza como grupo, uniéndose, haciendo grupo. Y que, para fortalecer esos ideales, los institucionalizó.

Además de descubrir la estrategia de construcción, esta impronta a la institucionalización a partir de entonces es la manera en que se toman las decisiones. Cuando alguien propone una nueva forma de trabajo o quiere introducir una nueva metodología, prueban cómo funciona en un grupo singular. Luego hacen una evaluación y, si da buenos resultados, entonces se trata en claustro. De manera que las decisiones (e innovaciones) que configuran los principales aspectos de la forma de trabajo se aprueban en reuniones de claustro, dejando asentado los acuerdos en acta. Se intenta llegar a ellas mediante consenso, se busca acordar los aspectos principales, modificar lo que quede sujeto a comentario de manera que todo el plantel docente esté de acuerdo. Cuando no son aspectos menores de la decisión lo que hay que pulir, es decir, cuando no se puede llegar a consenso, entonces se vota. Según el asunto, mayoría simple o mayoría absoluta bastan para que la decisión quede tomada.

Una vez que está aprobado por acta todos los cursos la incorporan. Es así como la mayoría de las metodologías de trabajo están incorporadas al proyecto educativo: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, trabajo por talleres, ABN en matemáticas, etc. Al institucionalizar los cambios, este grupo de profesoras logró hacer de su interés colectivo el proyecto institucional del centro. De esta manera las líneas del centro están claras, está escrito y asentado en acta cuáles son los principios y la forma de trabajar que elige el claustro. Claridad e institucionalización no solamente ayudan a definir qué educación quiere el claustro, sino también a dejar en claro que educación *no* elige:

Si [la decisión] está aprobada y pasa a formar parte de la concreción curricular del centro y su proyecto educativo, es la manera en la que se blinda. Blindar en el sentido de que cuando venga un profesor nuevo y diga: «¡Ah! Yo no quiero trabajar así» se le puede responder: «No, es que tienes que trabajar así porque este es el proyecto educativo de este colegio. No te queda otro remedio que hacerlo» [...]

Si tú no tienes decisiones metodológicas cerradas, tomadas por todo el claustro y aprobadas y que estén en un acta, un profesor es que te puede decir: «No, es que yo quiero comprar libro de texto y trabajar de esta manera» y no tienes fuerza para decirle que no puede ser así. (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas).

En cuanto más se define, más fuerza adquiere el centro como propuesta alternativa (y bien definida) de educación. Es justamente ese liderazgo unido, que sabe lo que quiere y lo define y lo institucionaliza lo que le da empuje al centro y configura la educación a medida. Esta definición clara y contundente de la forma en la cual el claustro comprende la educación y cómo quiere llevarla adelante hace que cada vez más docentes elijan trabajar en el Núñez por su proyecto educativo, por sus metodologías de trabajo. A quien elige el Núñez le interesa innovar, le interesa una educación distinta, le interesa incorporar formas nuevas. De manera que la fuerza de esa forma de trabajo se redobla. Nuevos docentes se incorporan al grupo que lidera una educación a medida.

5.2.2.2. Única condición de pertenencia: Compromiso e implicación docente

El recuento del subapartado anterior también deja entrever el eje central de cohesión entre docentes: el compromiso. Compromiso que se expresa de diferentes maneras, pues es profesional (la investigación, la formación y la actualización pedagógica), educativo (enseñanza-aprendizaje cooperativo, participativo, activo, etc.) y es social (la educación pública y el rol de las escuelas en nuestras sociedades). Por supuesto que hay buenas relaciones entre docentes, entre docentes y directivos y entre trabajadores y trabajadoras de la escuela en general. Sin esta solidaridad y cariño no se podría haber logrado lo que se logró. Pero la fuerza que tiene la comunidad docente va más allá de una buena relación entre las personas. Tanta fuerza no se sostiene sólo con buenas relaciones. El compromiso particular, potenciado al hacerlo compartido y común, genera una fuerza imparable en el Núñez. No son devociones teóricas, es una actitud que se traduce en implicación y movimiento continuo hacia la mejora.

Durante la estancia, el colegio recibió a la Orquesta Juvenil de Instrumentos *Pequeñas huellas*, una iniciativa en favor de la paz mundial que «nació con el objetivo de que los niños y niñas se conozcan antes de ser adultos, para que desde pequeños puedan saberse hermanos y construir relaciones de paz» (Directora, Orquesta juvenil de instrumentos *Pequeñas huellas*). Llegaron cerca de 25 jóvenes a participar de unos días de convivencia en el Núñez. Estuvieron nueve días, que incluían dos fines de semana puente, en los que se organizaron talleres de instrumentos, de coro, comidas y cenas compartidas, visitas a lugares de la ciudad y ensayos de conciertos de orquesta y coro con los niños y niñas del Núñez que quisiesen participar. Tuvieron numerosas presentaciones esos días: Acto en el colegio con la participación de la premio nobel de la paz Beatrice Fihn, participación en el *Festival EMMA*, participación en el *II Foro mundial sobre violencias urbanas y educación para la convivencia y la paz*, participación en el concierto de hermanamiento entre la

Orquesta *Pequeñas huellas* y la *Orquesta de Instrumentos Reciclad*¹¹ en la que participan numerosos niños y niñas del Núñez.

Tantas actividades exigieron un gran esfuerzo de planificación previo, reuniones docentes preparatorias, organización en comisiones de colaboración. Fuera de su horario obligado de trabajo, el claustro trabajó para que el proyecto saliese adelante y poder regalar esa experiencia a los niños y niñas. Algunas personas recibieron en sus casas a comer a referentes de la orquesta, otras alojaron a algunos italianos, hubo quienes estuvieron trabajando en preparar el centro para recibirlos, pues hubo que reacomodar las instalaciones para que pudiesen pasar las noches allí, hubo incluso quienes se quedaron a dormir en la biblioteca (en unos colchones que llevó la directora) para que siempre hubiese gente del colegio presente. Otras personas participaron de la comisión de comedor y llegaban más temprano a preparar el desayuno o volvían por la tarde a ayudar con las cenas. Cuando finalizó la convivencia y la orquesta volvió a Italia, el claustro organizó una reunión de análisis FODA para evaluar las fortalezas y las debilidades de trabajo conjunto. Tanto en la reunión preparatoria como la reunión de evaluación, llegó la hora de salida y los profesores y profesoras seguían allí.

Aun cuando esta exhaustiva tarea de participación no pudiese reflejar la implicación docente en las actividades, una anécdota de la reunión de evaluación cierra la idea de manera magistral.

–Las otras noches que nos quedamos a dormir [nombre de profesora], [nombre de profesora] y yo, pensábamos cómo queremos seguir. La orquesta de instrumentos reciclados fue un sueño que se hizo realidad y es como un hijo adolescente, se va, hace su camino. No queremos quedarnos, ¿qué podemos hacer?

El claustro echó a reír, pues estaban evaluando unos días que habían sido extenuantes para todos y con aquella frase la directora no sólo trasladaba las ganas de generar nuevos desafíos, sino que contaba que el interés surgió en grupo, en medio de la vorágine de actividades, durmiendo en el colegio la noche antes a seguir con una jornada atolondrada. La directora se dio cuenta y comentó riendo a su vez:

–Es lo que tiene dormir aquí. (Cuaderno de campo)

Estas experiencias y anécdotas permiten contar, sin necesidad de fundamentación adicional, que las relaciones entre trabajadores y trabajadoras en el Núñez (incluido el personal no docente) son buenas y fluidas. La educación en la escuela está planteada de modo que rompe con los confines del aula y genera encuentros, relaciones constantes,

¹¹ Desde el año 2014 funciona la *Orquesta de instrumentos reciclados*, un proyecto patrocinado por *Ecoembes* (la entidad sin ánimo de lucro responsable del reciclado de envases en España). El proyecto se inspiró en la iniciativa del vertedero de Cateura, en Asunción del Paraguay, y también aquí los niños y niñas, con ayuda profesional, fabrican sus instrumentos a partir de materiales reciclados.

coordinaciones de actividades, etc. Existe una solidaridad esencial entre docentes que se nota en el hecho de que profesores y profesoras que se cubren y se apoyan mutuamente, (de sexto curso a infantil). Pero también se ve en la implicación del personal no docente, especialmente cocineras y conserjes, cuya colaboración en tareas y actividades del colegio es permanente. Para estar en el Núñez hay que creer con el alma y con las horas en la educación pública.

5.2.3. «La escuela no es de los profesores ni de los niños: es de toda la comunidad educativa»

5.2.3.1. Las familias a clase

Hace algunos años, antes de que el colegio se embarcase en el proceso de cambio e institucionalización de una educación basada en metodologías activas, el profesorado sabía que algunas familias de cultura gitana sentían cierta reticencia y escepticismo respecto a lo que sucedía en la escuela. Esta actitud se transmitía a los niños y niñas y se reflejaba en absentismo escolar, pero también en desgana, desinterés y menosprecio hacia el trabajo en clase. Ante esta situación, y una vez embarcados en el proceso de institucionalización del cambio, desarrollaron un *Plan de participación familiar*. Uno de los objetivos era que las familias, especialmente las madres de identidad gitana accediesen al centro, supiesen lo que sucede, utilizarasen sus instalaciones y lo sintieran como propio. El otro objetivo era que las familias participasen activamente en la educación escolar de sus hijos e hijas. Como resultado del trabajo en esta dirección, cambió la forma en que las familias perciben la escuela y el absentismo escolar y el recelo hacia el centro disminuyó notablemente. Hoy los padres y madres de Núñez son integrantes plenos de la comunidad escolar. Cumpliéndose el objetivo de fondo que parece permear todas las actividades del centro: hacer a todas las personas parte de la comunidad escolar.

El tema de la participación de las familias [es] fundamental. [...] la escuela no es de los profesores ni de los niños, es de toda la comunidad educativa. Entonces aquí el personal no docente, las cocineras, las monitoras... [...] todos formamos parte de la comunidad educativa y eso significa ser transparente, que todo el mundo puede entrar en las clases, puede moverse en el colegio con libertad y entonces ves lo que hay, lo malo y lo bueno. Tienes posibilidad de hacer críticas de las cosas que no te gustan y de buscar soluciones juntos. Y de disfrutar de las cosas que te gustan que funcionan aquí. (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas)

La voluntad de que conozcan el colegio no se limita a la observación de las clases y la visita de sus instalaciones. El colegio abre toda una gama de posibilidades para que todas las familias participen según su voluntad y posibilidades. Podemos resumir estas formas de

participación en un nivel básico y general, aprovechado por muchísimas familias, que es esta apertura del centro a conocer sus actividades, a moverse con libertad por las instalaciones, a ver cómo se desarrollan las clases, cómo se relacionan los grupos. Un segundo nivel de participación es algo más comprometido, pues invita a las familias a colaborar en las actividades del colegio, a participar en actividades extraescolares, en comisiones especiales, en el desarrollo de ciertas metodologías de trabajo. Un último tipo de participación es el hacer conjunto de la educación, como miembros plenos de la comunidad escolar. En esta instancia, las familias que puedan y quieran tienen la posibilidad diseñar, organizar e implementar actividades para el centro. De esta manera, algunos padres y madres se coordinan y ofrecen experiencias educativas integradas en el desarrollo de las clases o se organizan en comisiones que diseñan y llevan adelante proyectos para el centro.

Como dijimos, el nivel más básico en el que las familias son partícipes de la vida cotidiana del centro es la publicidad, la apertura con la que se realizan todas las actividades en el Núñez. Padres y madres pueden entrar y salir de las aulas cuando lo deseen. De esta manera, conocen lo que hacen sus niños en clase, saben cómo trabajan los profesores y profesoras, se enteran de las fortalezas y de las dificultades del grupo, conocen a las compañeras y compañeros de sus hijos. Especialmente en los primeros cursos de primaria, es una rutina cotidiana ver llegar y salir padres y madres a lo largo de la mañana, acompañar como testigos y observar las clases durante ratos. La hora de llegada es el momento en el que la movilidad es mayor. Como política de centro, el Núñez dispone de media hora de lectura cotidiana, lectura libre en la que niñas y niños escogen libros de las bibliotecas y leen a su gusto. Durante este rato participan numerosos padres y madres que leen o se dejan leer por los pequeños. Este hábito del colegio fomenta las relaciones entre familias y docentes y de las familias entre sí. Padres, madres y tutores se encuentran de manera que es también parte del paisaje cotidiano, sobre todo temprano en las mañanas, verlos reunidos en pasillos y vestíbulos de la escuela.

Existen además otras formas de participación en la que las familias ofrecen activamente su ayuda. De hecho, su colaboración es fundamental para el desarrollo de algunas clases, especialmente cuando se llevan adelante determinadas metodologías como el trabajo por rincones o los grupos interactivos. Ambas metodologías se desarrollan en base a la conformación de distintos grupos, de manera que la media de niños y niñas que los conforman es baja. Pero dado que puede haber cinco o seis grupos trabajando en simultáneo, la dificultad de que una sola persona esté organizando la actividad puede echar por tierra lo bueno de esta forma de trabajo. En estos casos, las madres y padres colaboran haciéndose responsable de una instancia de trabajo por la que rotan distintos grupos. Estas metodologías se pueden llevar adelante con el mayor provecho gracias a la colaboración de las familias. La misma planificación del desarrollo de las clases cuenta con la participación de las madres y padres, lo que ayuda al mejor desarrollo de la actividad,

pero también cumple con el objetivo de que estén presentes en la educación escolar de sus hijos e hijas. Su colaboración es también importante en otras circunstancias, como en las actividades extraescolares o en las comisiones para desarrollar proyectos. La lógica es aquí la misma: el grueso de la actividad está planteado por el centro y las familias colaboran en su ejecución, de manera que el resultado es muchísimo mejor y los padres y madres tienen buenos motivos para saberse parte de la comunidad escolar.

Un último nivel de participación es el más comprometido en lo que refiere a implicación con las actividades del colegio. En efecto, en esta instancia se podría hablar de un diseño conjunto de la educación entre familias y profesorado. En este caso, las familias proponen, deciden, organizan y llevan adelante actividades educativas. La forma de trabajo, en estos casos, suele ser similar a la de los grupos interactivos, algunos grupos trabajan con el profesorado y otros con padres y madres que diseñaron ellos mismos la actividad que se lleva adelante. Niños y niñas van rotando de instancia en instancia, de modo que todos trabajan con sus docentes y con las familias de sus compañeros. Además de lo significativo que resulta respecto a *quién* y *cómo* se diseña la educación de los niños y niñas, esta forma de trabajo genera una excelente relación entre familias y docentes. En efecto, deben discutir las actividades, preguntarse por los sentidos, coordinar el desarrollo y presentarse con un criterio coherente ante los niños y niñas. También con esta misma lógica de trabajo conjunto, algunas familias organizan comisiones para colaborar en asuntos relacionados con el colegio. En este caso, son los mismos padres y madres quienes proponen, organizan y ejecutan sobre temas tan diversos como actividades extraescolares o mejoras edilicias en el centro.

Puede afirmarse que el interés del Núñez de que las familias constituyan la comunidad escolar tanto como docentes y niños está logrado. Y, como en otros aspectos, una iniciativa del centro librada a la construcción colectiva creció y se fortaleció logrando mucho más de lo que inicialmente había sido propuesto. Es que la bienvenida que da el Núñez a la participación de las familias es otro de los factores que favoreció el aumento de matrículas en el colegio durante los últimos años. Padres y madres que interesadas en tomar parte de la educación escolar de sus hijos los matricularon allí y hoy son parte del día a día de la escuela, están presentes y colaboran a la par con docentes y directivos, logrando con el esfuerzo conjunto mucho más que lo que podría hacerse de otra manera.

5.2.3.2. Reconocer, al mismo tiempo, la diferencia y la igualdad

Aprender a convivir en la diversidad, aprender a respetarla, es una preocupación explícita del centro. En toda comunidad (educativa) existe un sinnúmero de diferencias de todo tipo: inteligencias múltiples, tiempos de aprendizaje y maduración, culturas de origen, situaciones familiares y socioeconómicas, personalidades, y un largo etcétera que los profesores y profesoras del Núñez intentan poner en valor y hacer respetar. Desde el Plan de convivencia del centro hasta lecciones cotidianas en clase, la diversidad es un asunto

que está siempre presente. El proyecto anual de centro llevado adelante durante el curso 2018/19, por ejemplo, en el que trabajan niños y niñas de todos los cursos, se titula *Cine y diversidad*. La preocupación es concreta: preocupa la diversidad en el momento en que se torna barrera, cuando la diferencia es distancia entre las personas. De allí surgen peleas, problemas de convivencia, problemas de acoso y autoestima.

Pero sabemos ya que los niños y las niñas del Núñez, especialmente los de cultura gitana, lo dicen todo con desparpajo, lo demuestran sin hipocresías. Esto pone en entredicho las diferencias que el propio sistema educativo crea a través de clasificaciones burocráticas y que pueden llegar a separar tanto como las diferencias socioculturales. Nos referimos específicamente a la división por cursos escolares que separa en espacios distintos, con docentes distintos, con experiencias y contenidos distintos a los niños y niñas sobre el (único) criterio de edad biológica y aprobación previa de cursos anteriores. Los niños (y niñas) gitanos, que saben vivir en comunidad, no encuentran mucho sentido a estas categorías divisorias que los separan de sus primos y hermanos. ¿Qué sentido tienen y por qué debe ser así? La falta de respuesta a esta pregunta lleva a niñas de primero a presentarse de repente en clases de quinto para saludar a su hermano, o a niños de tercero a irrumpir en medio de la clase de matemáticas de cuarto para decir algo a sus primos.

De manera que los niños y niñas del Núñez no sólo demuestran a la comunidad docente que deben aprender que la diferencia no debe separarnos, sino que dejan en evidencia que el propio sistema educativo crea diferencias que separan. Este desafío que atraviesa el Núñez signa su forma de crear comunidad entre los niños y niñas, pues se trata de enseñar la diferencia a partir de generar encuentros. Mezclar niños y niñas para que trabajen juntos, cambiar formaciones, rotar de grupos. De esta manera, aprender a convivir con quien no se tiene tanta afinidad, pero también coincidir con alguien querido que, si fuese por divisiones tajantes del sistema educativo, no se coincidiría sino hasta salir del colegio. Por lo tanto, fomentar las relaciones entre estudiantes es un pilar del centro.

El colegio plantea adrede muchos grupos de trabajo diferentes, tanto en los cursos como dentro de los diferentes ciclos. En las clases los niños y niñas se sientan en grupos que disponen los profesores y profesoras y que van rotando a su vez. Una profesora contó que en la rotación de grupos intenta buscar un equilibrio que combine amigos y amigas y personas que no tienen entre sí tanta afinidad. Ello sirve como ejercicio de convivencia, pues la cercanía y el trabajo conjunto, aun cuando no lleguen a hacerlos amigos, puede acercarlos. De esta manera, en el primer trimestre deja que se sienten como quieran y les hace elaborar un sociograma para conocer con quién quieren sentarse y con quién no. Luego los va cambiando durante el año en distintos grupos que ella define. Sabe que hay algunas personas a las cuales, al menos en un primer momento, directamente no puede

juntar, pero espera siempre juntarlos hacia el final del año. A partir de junio vuelve a permitir que se sienten con quien quieran.

Pero los grupos de clase no son la única forma de fomentar las relaciones entre compañeros y compañeras. La media hora de lectura, tan respetada en todos los cursos, solo puede saltarse justificadamente los días de cumpleaños. Esos días, la media hora se utiliza para hacer cartas y dibujos a la persona homenajeada, para cantar el cumpleaños feliz en la versión tradicional y en la gitana también. Y, tal vez, para que tras la iniciativa de algún amigo se exprese que el cariño que se le profesa es «porque es un buen compañero, porque es un buen compañero y nadie lo puede negar» (Niños de tercero, CEIP Manuel Núñez de Arenas).

Pero la rotación de compañeros y compañeras no se da únicamente dentro del curso. Hay algunas metodologías de trabajo, el caso de *Talleres* es el más rutinario, que se desarrollan con grupos de niños y niñas de diferentes cursos mezclados por ciclo (tanto en el primero como en el segundo). Estos grupos rotan durante el año a su vez y garantizan que, al menos una vez por semana (y suele ser más), niños y niñas de otros cursos se encuentran, se conocen y trabajan juntos. Además de fomentar la convivencia y acercar a las personas, el claustro valora esta forma de trabajo porque suaviza comparaciones odiosas, fortalece la autoestima de los niños y niñas que tienen más dificultad con ciertas asignaturas y fomenta la humildad de quienes tienen mayor facilidad:

Que a los talleres vayan mezclados por grupos de distintas edades apoya bastante el respeto a las diferencias. Es que este es de primero y a lo mejor no sabe leer lo que tú sabes leer que eres de tercero y en esas diferencias nos enriquecemos y no nos sentimos nunca excluidos (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas)

Los «grupos de talleres» no son la única formación que mezcla niños y niñas de diferentes ciclos para que compartan juntos. También están los «grupos de fiestas». Cuando se hacen actividades especiales, como en el caso de Halloween, también se mezclan niñas y niños de entre los diferentes cursos de cada ciclo. De manera que las oportunidades de aprender a convivir en la diversidad y de encontrarse con el semejante son muchas y variadas.

Además de fomentar los encuentros en momentos específicos, la escuela fomenta que coincidan entre ellos en sus ratos libres. En algunas ocasiones, como el rato de desayuno, la escuela deja espacio para que las chicas y los chicos se encuentren y compartan:

A las 11hs. cortan con la transcripción del experimento y desayunan. En medio del desayuno se abre la puerta y una multitud de cuarto aparece. Se quedan allí y charlan entre los chicos y chicas de cuarto y quinto. Tal vez es porque todos son primos, pero también la escuela alimenta estas relaciones mutuas. O porque todos son primos, la escuela buscó la forma de darle cauce a estas relaciones mutuas. (Cuaderno de campo)

El tema de las relaciones entre niños y niñas deja entrever, como se puede notar, que la comunidad adulta intenta crear un ambiente en el que se creen relaciones mutuas y cordiales entre los niños y niñas, pero sin que esas relaciones entre niños y niñas que sí tienen fuerte vínculo entre sí generen separaciones con otros grupos o interrumpan demasiado el desarrollo de actividades escolares. Permeable a la voluntad de niños y niñas, dispuestos a abrir la puerta para dejarlos jugar, los adultos (especialmente la comunidad docente) negocia los tiempos y espacios de los encuentros, la manera de combinar el aprendizaje de la convivencia con el disfrute de la amistad. Esto nos abre paso a una última cuestión acerca de las relaciones entre la comunidad educativa: las relaciones entre niños y adultos. Son los propios docentes quienes plantean el escenario de encuentros en el que intentan combinar aprendizaje de la convivencia y disfrute de la amistad. Aun escuchando, aun siendo flexibles, aun negociando con los niños y las niñas, son los adultos quienes plantean disponen tiempos y permisos.

Sin embargo, en este escenario así planteado busca enseñar la igualdad. En numerosas ocasiones observamos situaciones en las que docentes se ponen en pie de igualdad con niños y niñas intentando enseñarles esta esencia básica. Tanto en el uso de la palabra en asambleas (que se desarrollará más adelante) como en dinámicas de actividades, las opiniones, los turnos, el valor de las ideas se tratan en son de igualdad. En el caso de llamados de atención, no se resalta la relación de autoridad como justificación, sino la importancia del respeto y la convivencia: «Chicos, que lo que yo digo no es más importante que lo que decís vosotros, pero es que, si lo decimos a la vez, no funciona» (Profesora, CEIP Manuel Núñez de Arenas).

5.2.4. Aprender a ser libres: Decisión y responsabilidad

Se equivoca quien hasta aquí piense que el Núñez es fácil y que no hay más mérito en la comunidad docente que una actualización permanente sobre metodologías innovadoras y el ejercicio sencillo de aplicarlas. La etiqueta de «difícil desempeño» que le asignó la Comunidad de Madrid tiene razones para estar allí. Hay que recordar que más de un tercio de los estudiantes del centro provienen de contextos muy desfavorecidos, con graves problemas familiares, económicos y situaciones de vida muy precarias. Estos niños traen consigo una pesada carga que se manifiesta en la escuela como déficit de atención, hábitos inadecuados y problemas de disciplina. Este es el Núñez difícil y hay momentos en los que se manifiesta crudamente. Pero no son sólo comportamientos en clase, también violencia contenida que se manifiesta en dibujos de armas en las pizarras y la manifestación de realidades muy duras cuando niños de tercero bromean que una bolsa de romero parece marihuana o chicos de nueve imitan cigarrillos y habanos.

Pero no todos los niños y niñas del Núñez provienen de circunstancias socioeconómicas difíciles. Otro grupo tiene un perfil muy diferente. El Plan de convivencia de la escuela

enumera algunas características generales de estos dos grandes grupos y para este segundo perfil comenta, entre otras cosas, que se trata de niñas y niños con gran apego familiar, especialmente a sus madres; comportamientos egocentristas, falta de escucha hacia los demás y dificultad para aceptar límites y entender la autoridad. En el desarrollo cotidiano de las clases se manifiestan muchos problemas de convivencia causados por las características peculiares de estos grupos y por el aprendizaje de la convivencia. Una anécdota es gráfica para comprender la situación del centro:

Surgió algún conflicto entre tres niños con un cuarto. Uno de ellos se enojó muchísimo. No sé cómo llegó a salirse de la cancha, pero se sentó en uno de los bancos conteniendo de un ataque de ira. Estaba rojo. Cerraba los puños y echaba furia por los ojos. La madre del cuarto estaba presente en clase y vino a hablarle para defender a su hijo. Le preguntó por qué cerraba los puños. El niño respondía:

–Lo voy a reventar. Voy a coger un palo y lo voy a reventar.

Entonces se acercaron los otros dos niños a la zona de bancos también. Los tres estaban enojados con el cuarto, cuya madre intentaba calmarlos. Los niños le discutían, le decían:

–Ahora se trepa, mira que está trepado.

El salón de educación física tiene una estructura de madera que cubre la pared y cuyas barras pueden ser usadas como escalera. El niño trepaba hacia lo alto como Ícaro volando al sol. La madre, en lugar de mirar hacia el sitio que le señalaban, justificaba a su hijo:

–¿Es el único? Seguro que no es el único.

–¡Sí, es el único! –gritaron los niños enfurecidos.

–Yo he visto muchos treparse allí –les respondió en alegato a su hijo.

–¡Pero mira qué alto ha llegado! –le advirtieron los niños. Entonces la madre giró la cabeza y vio a su hijo bien arriba.

–¡Se puede caer! –bramaron los niños.

La madre se volvió hacia ellos y les respondió:

–Sería su responsabilidad. (Cuaderno de campo)

La preocupación por la falta de límites surgió de manera recurrente entre docentes durante la estancia porque, aún con perfiles muy diferentes, los niños y niñas manifiestan serios problemas para aceptar las normas. El tema surgió en conversaciones formales en el marco de reuniones docentes, pero también en charlas informales en el recreo o después de hora. Se considera un problema serio por varias razones. En primer lugar, por la propia seguridad de niños y niñas, para garantizar la protección de todos. Pero también para ayudar a construir la propia confianza, para que se sientan contenidos, seguros y libres en un espacio con límites establecidos, donde saben que más allá no pueden pasar, pero que otros tampoco pasarán. Finalmente, para poder trazar trayectorias y avanzar hacia ciertos logros, pues sólo en el marco de ciertos límites puede construirse un

ambiente de trabajo que permita prosperar en las tareas, superarse a uno mismo y aprender. Por ello es una preocupación explícita y existe una estrategia muy incorporada en la cultura escolar a través de la cual el profesorado hace frente al problema.

En primer lugar, se trata de que las reglas estén claras y justificadas y, en la medida de lo posible, que los niños y niñas también participen en su elaboración. El Plan de convivencia del centro es el gran marco que ordena la convivencia, incluso este mismo documento sostiene la importancia de publicitar las normas. Pero no se trata solo de las reglas generales, sino también de todas las normas menores y los acuerdos de grupo. Esta anécdota registrada durante la estancia refleja bien la impronta:

–Oye, ¿entendéis por qué no podéis pasar a partir de las 9.10hs. al aula? ¿Entendéis por qué existe esta norma? ¿Para fastidiaros la vida? –pregunta la profesora.

–No, para no fastidiar la lectura –respondió un niño.

–Es por esto por lo que no se puede llegar fuera de hora, no por fastidiaros. Sino perdéis muchas horas de lengua –argumentó la profesora. (Cuaderno de campo).

En segundo lugar, se trata del modo en que construyen la autoridad docente. Aquí cabe recordar una cuestión básica: en cualquier orden que se rija por normas (y no por la voluntad azarosa de una persona), la autoridad es garante del cumplimiento de esas mismas normas. Situados en esta condición básica de toda convivencia reglamentada (formal o informalmente), sabemos que el profesorado es, en última instancia, guardián de que se cumplan las reglas de convivencia y se respeten los límites establecidos por la comunidad escolar. Sin embargo, las formas en las que se construye y se manifiesta la autoridad docente pueden variar. Y, de hecho, varían. La construcción de la autoridad en el Núñez no es monolítica, pero responde a una misma intención de fondo: otorgar toda la confianza necesaria para que los niños y niñas aprendan a manejarse en esos márgenes de libertad, para que puedan crear criterios propios de autolimitación.

En lo cotidiano, se ven distintas facetas de la autoridad docente según la circunstancia particular en la que se manifieste. Cuando surge un conflicto concreto, es decir, cuando existe algún inconveniente de disciplina, se manifiesta la violencia entre pequeños o incluso el grupo se exalta de manera tal que todos gritan a la vez y no existe escucha mutua, los docentes (en su mayoría) no utilizan los recursos tradicionales como apuntar nombres en el pizarrón, amenazar con quitar el recreo o con ir a la dirección o levantar la voz. Existe otra costumbre mucho más extendida, especialmente entre los docentes permanentes, que es irrumpir por lo bajo y llamar la atención por el contraste. Es muy común que utilicen recursos como apagar la luz o realizar el llamado gestual al silencio y levantar la mano (que de uno en uno imitan los niños y niñas). No hay gritos, no hay fuerza sobre fuerza para reestablecer un orden, no hay imposición, sino un llamado a la atención, una irrupción, una interrupción que tiene como principal recurso el silencio: «No grites,

tú silencio y cuando estén preparados...» (Profesora, CEIP Manuel Núñez de Arenas). Por supuesto que, según la gravedad del desorden generado, la actividad puede continuar igual o puede hablarse del problema (especialmente cuando hubo agravios), pero no hay más grito sobre el grito ni más fuerza sobre la fuerza.

Pero esta faceta de la autoridad es circunstancial y aparece en los momentos en que se manifiestan problemas concretos y funciona –y esto es fundamental– solamente gracias a que existe un trabajo permanente de construcción de la autoridad desde el reconocimiento y el cariño.

Saben que los niños y niñas del Núñez, por un lado, les cuesta reconocer la autoridad y, por el otro, no responden a autoridad que no sientan como miembro de su comunidad, que no hayan escogido emocionalmente. Esto hace que la tarea docente sea especialmente difícil para interinos, pues el desafío a su autoridad es, para ellos, constante. En un momento durante la estancia una maestra interina se puso firme en su autoridad ante una niña que disrumpía la clase. Al hablar firme la maestra, la niña contestó firme también, a lo que siguió el siguiente diálogo:

–[Nombre de niña], no me hables así –le ordenó la maestra interina.

–Tú tampoco me hables así –le respondió la niña. (Cuaderno de campo)

Ejemplos como este se repitieron muchas veces, de modo que es fácil comprobar que el mero título de docente no vale por sí mismo como fuente de autoridad. Los niños y niñas en el Núñez sólo hacen caso al adulto que tienen como referencia. No les vale ningún título, no responden a ello, sino que responden a un vínculo con el cual sientan afinidad y compromiso. De modo que el problema de construir la autoridad es el desafío de construir la relación, una relación basada en el cariño.

Luego la delegada contó a la profesora que habían hablado de ella en la asamblea, porque querían que esté más tiempo en su curso. La maestra cumple cargos de secretaria en la escuela, entonces está con su grupo durante la primera y la última hora, pero luego los niños cambian de profesores, cubriendo los horarios con otras asignaturas. En boca de sus representantes, el grupo alegaba que era su maestra y correspondía que esté más tiempo con ellos. La maestra les explicó que, además de las clases, tenía otras responsabilidades con la escuela. También les preguntó qué pensaban que hacía en la oficina y les dijo que los iría invitando de uno en uno para que la acompañasen y viesan las tareas que tiene a su cargo [...]. Cuando llegaba el momento de irse, la profesora les hizo hacer una fila larga y les fue dando un beso y un abrazo de buen fin de semana uno a uno. (Cuaderno de campo)

Como mencionamos antes, aun cuando la autoridad que recuerda la norma se construya desde el cariño, el objetivo de la comunidad escolar es dejar de tener que recordar la norma de convivencia. Que niños y niñas desarrollen un criterio propio que les permita

autolimitarse y elegir con disciplina aquello que los haga mejores, que les ayude a crecer y a lograr lo que quieren. La confianza es la principal forma mediante las cuales los profesores y profesoras incentivan este ejercicio:

Una de las cosas por las que peleamos mucho es por [...] tener unas altas expectativas para nuestros niños. O sea, ¿por qué tenemos que pensar que no van a sacar no sé qué, que no van a sacar no sé cuánto? Es verdad que cuando vienen profesores el primer año, si sus expectativas son bajas, el grupo ese cae. Es que cae. Es que lo ves, ¡lo ves! (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas)

Y no se trata sólo de conseguir de los méritos y logros que puedan alcanzar. La confianza también es estratégica para ejercitar la autolimitación en circunstancias menos fáciles. Hay ejemplos de sobra de niños y niñas que han excedido las normas y generado conflictos (a veces muy severos), sin embargo, las docentes saben que en el momento en que dejan de creer que esos niños y niñas van a lograr construir relaciones sanas con sus semejantes (sin rencores, odios ni murales infranqueables), en el momento en que dudan de ello, no hay esperanzas para quien tienen enfrente. De manera que la confianza aparece también en situaciones más difíciles y en casos en los que resulta más complicado autolimitarse. En efecto, la comunidad del Núñez parece otorgar más confianza a los niños y niñas cuanto más disruptivos son. Una confianza que no es sólo emocional, sino que se materializa en responsabilidades. Es una cuestión cotidiana observar que docentes y no docentes responsabilizan de tareas *importantes* a los niños y niñas más disruptivos. Una tarea que otro profesor adjudicaría únicamente a su mejor alumno, esta escuela se los adjudica a los rebeldes, a los conflictivos a las irreverentes:

La conserje dijo: «Esto es sagrado» y levantó el alicate. «[Nombre de niño], tú te encargas de que esto vuelva al mismo sitio del que salió», y se lo dio al niño más disruptivo de la clase. (Cuaderno de campo)

Por supuesto que la estrategia a veces no funciona, no es una solución mágica. A veces las responsabilidades no se cumplen, los niños y niñas se dispersan en la escuela y no vuelven a clase o directamente nunca se dirigen a donde debían ir. Se demoran llaves, se pierden objetos, se arruinan materiales...

Una docente estaba en la sala de computadoras, que daba ventanas al patio del recreo. Había quedado allí varada, pues no tenía las llaves para cerrar la puerta. Se las había confiado al niño más problemático de la clase que, a través de la ventana, podíamos ver correr de una punta a la otra del patio en el recreo. «Es mi responsabilidad que la llave esté por allí, jugando en el patio», dijo la maestra con gracia. (Cuaderno de campo)

Pero la mayoría de las veces la estrategia funciona y hay que ver la satisfacción personal que reflejan los rostros de esos niños y niñas por haber estado a la altura de la responsabilidad que les fue dada. Además, los maestros y maestras se encargan de que los logros sean reconocidos y valorados. Es parte de la misma práctica de otorgar

confianza y responsabilidad el hecho de afirmar los logros alcanzados. Por ello durante las jornadas es usual escuchar aplausos para uno u otro compañero o compañera, que la maestra invite a uno de los niños o niñas (que suele visitar seguido la dirección por problemas de conducta) que vaya a mostrar lo que ha logrado hacer en clase a la directora, o que se resalte a viva voz cuánto ha mejorado alguien haciendo tal ejercicio o ejerciendo tal habilidad.

Por ello decimos que una de las estrategias más fundamentales de la enseñanza en el colegio es otorgar confianza y responsabilidad y que los niños y niñas puedan estar a la altura de su libertad. Y aunque lo hemos resaltado en casos puntuales de niños y niñas disruptivos, se trata de una filosofía del colegio y se manifiesta cotidianamente en todos los grupos. Quien no comprenda esta filosofía podría pensar que se trata de una invitación a romper la regla e ignorar el orden común, pues las metodologías activas parecen dejar más margen para desbaratar una clase que la enseñanza tradicional. Pero además de los contenidos y el valor de la forma de aprendizaje, las metodologías de trabajo que se usan en el colegio delegan la responsabilidad en niñas y niños de autogestionarse. De esta forma, los y las docentes del Núñez desdibujan la autoridad. La hacen a un lado en su personificación docente y crean la situación para que los propios niños y niñas aprendan a ocupar ese lugar, aprendan a autolimitarse.

Tal vez el ejemplo más claro sea el trabajo por talleres. Esta metodología consiste en formar grupos mezclando estudiantes de cada ciclo. La jornada de talleres dura varias sesiones, de modo que los grupos se trasladan tres veces hacia un taller diferente. Los talleres están distribuidos en todas las instalaciones del colegio, que hemos dicho son bien amplias, y al momento de cambiar de un taller a otro, el grupo se traslada sin ningún adulto que los acompañe. La construcción respecto al aprendizaje de la libertad que esto significa puede comprenderse con la anécdota de una profesora que estaba habituada a trabajar con metodologías activas aún antes de pedir plaza permanente en el Núñez. Contó que lo que más le gustaba en el colegio anterior era dar aire a los niños y niñas, dejar que fuesen a dar una vuelta cuando estuviesen cansados. Pero cuando intentó hacerlo en este colegio se dio cuenta de que se escapaban y no volvían a clase. Y también en el caso de los talleres es cotidiano niños y niñas que no llegan donde les corresponde, que se van a otros talleres, que se van con otros grupos, que se quedan fuera de las aulas. Algunas docentes, luego del cambio de hora, van de aula en aula para asegurarse que cada quien esté en su sitio. Los profesores encargados de los talleres les indican también en caso de que falte alguien, pero recién en ese momento aparece la autoridad personificada. Hasta entonces, todos y todas tuvieron la oportunidad de ejercitar su responsabilidad. Los mismos profesores y profesoras cuentan que cada vez surgen menos problemas y que los niños y niñas se hacen cargo de lo que toca.

Por parte del profesorado, la actitud de fondo es siempre la misma: seguir creyendo en los niños y niñas para que puedan por sí mismos crear y seguir sus propias reglas, como

personas y como comunidad. La confianza es la lección magistral del Núñez y seguramente es la que mayor trascendencia tenga en la vida de sus estudiantes.

5.2.5. Asamblea para informar, dialogar y decidir:

Asamblea para aprender

El cronograma del Núñez dispone que todos los cursos de primaria tienen 45 minutos de asamblea una vez por semana. Sin embargo, el recurso de hablar juntos, de pedir turno, de escucharse mutuamente está mucho más extendido. Los encuentros en asamblea se repiten a primera hora, después del recreo y antes de irse y son un ritual profundamente incorporado en la vida escolar, especialmente en el primer ciclo donde tiene incluso un espacio físico institucionalizado en las aulas. En efecto, tanto en estas aulas como en el gimnasio existe una zona delimitada, con piso flotante o incluso con bancos en ronda, que demuestran una importancia mayor que la que oficialmente le asigna la rejilla horaria. En las palabras y en los hechos, «la asamblea es prioritaria» (Jefa de estudios, CEIP Manuel Núñez de Arenas). Pero ¿por qué está tan incorporada en la cultura escolar y a qué responde su importancia?

Tanto en la asamblea de delegados (en la cual participan representantes de todos los cursos de primaria) como en las asambleas de clases, los niños y niñas desarrollan diálogos entre iguales, ejercitan la argumentación y establecen decisiones y acuerdos que sirven como marcos de funcionamiento en el centro y en el aula. Pero el recurso de asamblea y los motivos por los cuales se utilizan son muchos más amplios que la toma de decisiones sobre los asuntos comunes. La asamblea también es un espacio para dialogar, para encontrarse, para escuchar, para aprender. Es algo más que un órgano de decisión: es una forma de estar juntos. Entre las distintas funciones que pudimos identificar durante las observaciones puede mencionarse el hecho de informar lo que se hará y organizarse, compartir conocimientos y aprendizajes adquiridos, debatir y aprender de las experiencias, tratar el conflicto y compartir opiniones e intereses.

Las funciones para las cuales se realizan los encuentros de asamblea y las cuestiones de fondo que se plantean se dan de manera solapada, pero podemos identificar algunas razones que subyacen. La primera está ligada con la concepción del conocimiento y el modo de aprendizaje. Se trata de compartir conocimientos adquiridos para construir juntos el saber. En repetidas ocasiones durante la estancia, los niños y niñas reunidos en círculo, reflexionaban sobre lo que habían desarrollado durante la clase.

Niños y niñas se reúnen después de la clase de ciencias. Se sientan en canastilla formando un círculo dentro de la zona de asamblea. El padre de uno de los niños, que está presente en clase, se sienta también en la ronda. El grupo entonces reflexiona lo trabajado durante la clase. El profesor pregunta «¿por qué se produce el cambio climático y qué podemos hacer para revertirlo?» Lo que hasta hace un momento fue

una breve explicación docente al frente de la clase y luego una expresión propia por parte de cada niño con papeles y colores, es ahora un asunto de debate general. (Cuaderno de campo)

En este caso se trataba de contenidos curriculares desarrollados en clase, pero los debates sobre lo aprendido (aun cuando no se nombre con tanta pomposidad) no se limita a las experiencias dentro del aula y en el marco del desarrollo curricular, sino que también incluye las numerosas experiencias en las cuales se ven involucrados los niños y las niñas gracias a la energía viva del Núñez. El fragmento de un relato acerca de lo presenciado luego del acto en el que recibieron a Beatrice Fihn ilustra lo que decimos:

Me acerco a una de las clases donde están festejando el cumpleaños de un niño. Comen tarta y beben zumo. Luego se colocan en asamblea y recapitulan sobre el desarrollo del acto. La espera de la premio nobel fue larga y hubo algunos momentos de incertidumbre y algarabía, de manera que ahora la profesora refiere a ello. Les dice que identificó tres momentos conflictivos en el grupo y reconoce que dos han sido bien resueltos. Los niños y niñas cuentan entonces sus versiones sobre lo ocurrido y cómo habían sobrellevado la solución.

Luego recapitulan también sobre las presentaciones que hicieron los distintos colegios y la actuación de la orquesta. Están especialmente impactados con la exposición sobre las bombas nucleares que hizo uno de los colegios, así que reflexionan sobre el gasto de dinero en armas y la industria bélica. La maestra luego pregunta a uno de los niños que leyó al público durante el acto: «¿Qué decía tu frase?». El niño cuenta el contenido de su lectura y debaten sobre los derechos humanos. (Cuaderno de campo)

Esta cita, sobre todo en su segundo fragmento, da cuenta de la forma en que la escuela concibe el saber: un proceso que parte de vivencias de los pequeños y se comparte y construye en grupo. Pero, además, el primer fragmento de la cita muestra otro de los motivos que subyacen a los encuentros de asamblea: aprender a plantear y a resolver (o, al menos, a dialogar) el conflicto. En esta ocasión, la profesora no solamente identificó los problemas que se generaron durante la espera, sino que reconoció el logro de que los niños y niñas lo hayan resuelto por sí mismos. Sin duda puede considerarse un doble desafío superado: reconocer el asunto como problema y luego transitar una solución. Pero la asamblea también permite tratar el conflicto cuando éste no fue identificado (o, al menos, dimensionado en todas sus consecuencias) por los propios niños y niñas. Una asamblea desarrollada un curso del segundo ciclo da cuenta de este caso. La reunión se dio en el contexto de un problema de acoso que niños mayores de primaria habían causado a un pequeño de origen ucraniano. A partir de un cuento sobre el poder y la influencia que tienen las palabras, la jefa de estudio moderó una sesión de asamblea profundamente emocionante.

Luego de reflexionar sobre el cuento, la profesora mencionó el conflicto que surgió con un niño de infantil, de origen ucraniano.

Entonces contó su historia, narró el coraje de sus padres que lo dejaron todo y vinieron a vivir a España por la salud de su pequeño. Les contó la situación de modo que los niños pudiesen comprenderla en toda su magnitud. La expresión de los niños y niñas que escuchaban reflejó que tomaban noción de lo que sus «bromas» pudieron haber significado para el pequeño y su familia. Entonces comenzaron a surgir algunas palabras de arrepentimiento y perdón, pero en lugar de extender esa tónica del encuentro, la profesora pidió propuestas para contrarrestar: ¿qué podrían hacer? Entonces surgieron intenciones de parte de las niñas y niños de clase que, como en una tormenta de ideas, se iban mejorando una a otra: hacerle un mural al pequeño; escribirlo en inglés para que los padres también puedan comprenderlo y así disculparse con ellos también; ¡o mejor!, ¡pedir ayuda a un compañero de clase –que también es ucraniano– y escribirlo en su propia lengua! Incluso más, aprender a decir «¿cómo estás?» y «buen día» para saludarlo en los recreos... (Cuaderno de campo)

La asamblea también permite informar a los niños y niñas qué es lo que se hará durante la mañana y cuáles son los planes para los días siguientes. Así como en el mencionado caso de las normas de convivencia, para el colegio es importante que todos y todas conozcan las actividades que se realizarán en lo inmediato; en la mañana y en la semana. Actividades en las que participaran ellos mismos, pero también compañeros y compañeras, tal vez familias, docentes incluso. Puede que la importancia que da la comunidad docente al hecho de informar a niños y niñas sobre las próximas actividades tenga relación con el problema para reconocer límites que tienen algunos niños y niñas, pues la tarea informativa provee una garantía del entorno y les anticipa dónde los llevará el trabajo de la mañana y de los próximos días, les cuenta qué camino transitarán juntos. Al exponerse en asamblea, esta información se otorga en son de igualdad, pero la persona adulta es aquí respaldo, acompañante que abre y que guía el camino del grupo. Al igual que en el caso de las normas, saber qué desafíos esperan por delante ayuda a que el grupo sepa en qué marco moverse.

La profesora pide turno igual que los niños, entonces la apuntan en la lista. Cuando le toca hablar, les cuenta que en Lengua trabajarán con la segunda pregunta del proyecto de Harry Potter: ¿qué queremos saber? Les informa que ya pidió 28 ejemplares del libro y les dice: «Preguntad a vuestros padres a quién le apetece venir a leer». Luego les comenta que la semana siguiente habrá una reunión de padres porque empezará a poner deberes a petición de las familias [...]. Finalmente, les informa que el jueves irán a Matadero: «Por favor, estar aquí a las 9hs. porque no nos va a dar tiempo sino». (Cuaderno de campo)

El mero encuentro, el disfrutar de estar juntos es esta vez el motivo de charlar en asamblea. Compartiendo con los semejantes algo propio, como escuchando y conociendo a los semejantes, de manera que se construye algo común. Quien dude del valor educativo de compartir una charla entre compañeros y compañeras ha de saber que,

entre todas las funciones que el colegio asigna a la asamblea, esta es la más difícil de llevar adelante. Se trata de crear un espacio de encuentro en el diálogo, de aprender a contar la visión propia de los asuntos, conocerse mutuamente y construir una historia de grupo compartida. Y, para todo ello, hay que aprender a escuchar a la otra persona, a despertar el interés por lo que le sucede, lo que opina, lo que siente, el modo en que entiende el mundo. Romper el muro de egoísmo y atender al otro, ¿no es la más importante de todas las tareas educativas?

Empieza el turno de palabras. Hablan sobre la estancia de los italianos en la escuela y sobre las experiencias vividas durante la convivencia. Recuerdan la canción del *Merengue* y la empiezan a cantar. La profesora hace un gran esfuerzo por ordenar la conversación, para que respeten los turnos de palabra. Nombra a un niño o a una niña responsable de apuntar los turnos de palabra y, en otra columna, apuntar el nombre de los que interrumpen. Es que las voces se superponen. Están todos ansiosos por hablar. (Cuaderno de campo)

Y los momentos que se crean son tan valiosos y valorados, tanto por los adultos como por niños y niñas, que resulta una condena no poder participar de los encuentros.

Uno de los niños había decidido quedar fuera de la asamblea. No quiso sumarse a la ronda. Luego quería comentar desde afuera, pero el profesor le dijo que no podía, porque no estaba en asamblea. Entonces se sumó. Luego algunos niños interrumpieron durante la charla. El profesor les pidió que saliesen de la ronda y se sentasen un rato en sus mesas, separados. Salir de la asamblea se concibe como una reprimenda, pues estar dentro abre las posibilidades de hablar y compartir con los compañeros. (Cuaderno de campo)

La asamblea en el Núñez ayuda a crear una forma de convivencia en la que cada uno se respeta a sí mismo, aprende a expresar su visión con dignidad y autoestima, pero intentando no caer en egoísmo. Se trata de una forma de convivencia que da espacio para que surja el interés genuino por quien tengo a mi lado, por mi grupo de compañeros y compañeras. Donde cada uno, con sus diferencias, participa de algo común. La asamblea, de alguna manera, es el momento en que se trabaja de manera más explícita y patente esta forma de convivencia, pero no es el único puesto que se trata de una apuesta de la comunidad educativa. Aunque diluidos, estos rasgos se repiten en el desarrollo tradicional de las clases que intenta ser un orden reglamentado en el que participan los niños y niñas, donde se combinan los puntos que los profesores quieren plantear, con los intereses y las ganas de aprender que tengan los pequeños.

5.2.6. Tanto espacio y coincidir: Configuración del espacio y vivencias del tiempo

Dado que en un principio las instalaciones del colegio Manuel Núñez de Arenas correspondían a dos centros escolares diferentes, los espacios disponibles para uso de la

institución son muchos y amplios. El centro tiene dos patios de recreo, uno de cemento y un parque. Tiene tres edificios en los que se ubican los niños y niñas de infantil y de primer ciclo de primaria; las oficinas administrativas, el comedor y cocina y el segundo ciclo de primaria, y un tercer edificio en la zona del parque donde se desarrollan actividades puntuales como los talleres de instrumentos y periódico. El colegio tiene, además, un gimnasio cerrado y una especie de caseta en la que se encuentra «el laboratorio». Pero, como en la canción de Silvio Rodríguez que da título al apartado (*Coincidir*), llama la atención no solamente el tamaño de las instalaciones disponibles sino los encuentros que allí se generan.

Es de resaltar el hecho de que todos los espacios del centro se utilizan. Aun siendo muchos, y teniendo en cuenta que es un colegio línea uno, destaca que el colegio los aproveche todos. Los utiliza para un fin y para otro, distribuye las asignaturas en diferentes aulas, crea espacios de reunión. Sirva de ejemplo las salas correspondientes al primer ciclo: el piso del edificio cuenta con cuatro aulas grandes, una sala pequeña y dos baños para niñas y niños. Usualmente, en algún momento todas las mañanas las cuatro salas están en uso y hay actividad también en el pasillo. Las posibilidades que permite tener tanta cantidad de aulas disponibles es muy bien aprovechado.

Sin embargo, la actitud de hacer uso y sacar partido de los espacios es una característica de la comunidad escolar, no es sólo un simple uso del beneficio de tener tantas instalaciones. Además de haber espacio, el colegio Manuel Núñez de Arenas *crea* espacio. Hace versátiles los ambientes, de manera que el comedor puede ser salón de actos y también sala de recepción para colaboradores. El gimnasio puede ser también alojamiento para visitantes que se quedan a dormir y la biblioteca un hotel lleno de historias. Incluso los pasillos, por definición lugares de paso, son transformados de manera tal que ofrezcan un ambiente para estar. En el bloque uno, por ejemplo, el pasillo central dispone de una mesa y unos sillones fabricados con pallets y almohadones. Durante las mañanas, durante los recreos y (según la actividad) incluso durante la hora de clases puede verse niños y niñas allí. También se ve con frecuencia padres y madres charlando, sobre todo a primera hora de la mañana.

Una consecuencia inmediata del aprovechamiento de los espacios es la desconcentración de personas. No se encuentran grupos apretados, no hay amontonamiento ni la sensación de aire pesado característica de los sitios que concentran mucha gente. Prima una sensación fresca y libre en el espacio. Un aspecto llama la atención por el contraste que significa respecto a la mayoría de los colegios: no hay atascos de personas a la hora de entrada ni a la hora de salida del colegio. Dado el hábito que tienen las familias para entrar a las instalaciones, no dejan a sus niños en la puerta, sino que van hasta el aula y distribuyen su llegada unos minutos antes y unos minutos después de las 9hs., de manera que no se crean multitudes incómodas.

El aprovechamiento no tiene que ver únicamente con el mero uso de los espacios, sino también con su distribución y comodidad. Estas cuestiones se correspondan con la voluntad de pasar un tiempo bonito allí, de manera que se intenta que vincular los espacios compartidos con el disfrute de las actividades y de la compañía.

Los niños y niñas se preparan para ver el cortometraje de hoy. «Os podéis tumbar, siempre que estéis a gustito», les dice la profesora. Algunos se recuestan en el piso, las manos detrás de la cabeza para estar cómodos. El aula es alegre y colorida así que ahora, de improviso, parece un bonito cine de feria. Apagan las luces y empieza el cortometraje de un niño que ayuda a volar a un pequeño encargado de encender las estrellas. (Cuaderno de campo)

Otro aspecto de aprovechar los espacios tiene que ver con el diseño y la estética del lugar. También el segundo bloque está diseñando un espacio de estar en el vestíbulo que separa quinto de sexto. Lo dispusieron bonito, con estantes de libros en la pared, una planta y, próximamente, unos cojines para relajarse durante la mañana. El diseño puede encontrarse en todos lados y no es consecuencia espontánea del buen gusto, hay una actitud proactiva a embellecer los espacios. Se ve en docentes, pero también en las familias. Una comisión de padres y madres, por ejemplo, lleva adelante el proyecto *Preciosidad* que se encarga de poner bonito el cole, ordenar si hace falta, organizar, decorarlo. Incluso en los niños y niñas. El orden y la limpieza constituye un ritual que se repite varias veces en la mañana, en todos los cursos. Incluso (y especialmente) en los más pequeños. Es notable que todos y todas participan y, cuando alguien o algún grupo escapa a la tarea, los profesores y profesoras lo reconocen enseguida y los llaman a colaborar. En lo que sigue se recuenta el ritual observado en primero:

Cuando acaba el tiempo para la actividad, el profesor dice (como seguirá diciendo luego): «Recogemos». Tienen muy internalizada la tarea de recoger los materiales que utilizaron. Antes me había llamado la atención lo ordenada que estaba el aula. Tienen pequeños estantes plásticos para guardar lápices, gomas de borrar y sacapuntas en un cajón, rotuladores de todos los colores en el otro, y así. Cuando recogen vuelven todo a su lugar, guardan las cajoneras, algunos niños van por bayetas, las humedecen en el baño y repasan la mesa de cada grupo. Me llama la atención que la mayoría de los que pasan la bayeta son niños varones. Luego el maestro me dirá que fue un trabajo largo, que al principio los niños se negaban a recoger y limpiar, pero que ahora lo hacen con entusiasmo. (Cuaderno de campo)

El cuidado del espacio común es parte integrante de la cultura del centro y está presente hasta en las cuestiones más pequeñas:

«Lo roto llama a roto», eso decimos nosotros mucho en el colegio. Cuando tenemos un mural, a lo mejor que se nos está rasgando, que se está estropeando, decimos: «Hay que quitarlo». Porque cuando tú ves una pintada llama a decir «¡Ah! Acá se pueden hacer pintadas». Cuando ves una cosa sucia llama a decir «¡Ah! Puedo tirar un papel

porque hay otros ocho aquí». Y cuando las cosas se conservan mejor, pues tienden a conservarse mejor. (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas)

No se trata aquí de una cuestión meramente higiénica o estética, sino que nos importa la concepción y la valoración de lo público. El espacio público tiene la atención puesta en cuidarlo, en embellecerlo, en respetarlo. Cuidar los recursos que son de todos y todas, que el espacio sea la materialización de una comunidad unida y respetuosa consigo misma, que sea el espacio que cobija a todos y a todas, que sea un lugar que invite al encuentro. Por ello no se trata solamente de un cuidado por respeto al lugar, se trata de un cuidado por lo que puede suceder en ese espacio común, por lo que se genera en los espacios comunes: el encuentro de la comunidad.

Hay una preferencia en el colegio por trabajar con grupos pequeños que alimenta la lógica de aprovechamiento de los espacios y es coherente con el intento de evitar las multitudes. La conocida queja docente acerca de la elevada ratio por aula tiene una solución en el Núñez. El promedio de niños y niñas por curso no es menor que en otros colegios, pero hay una disposición explícita a trabajar de la manera más personalizada posible con cada uno. Para ello, muchas metodologías de trabajo se basan en dividir los cursos en grupos más pequeños y plantear diferentes actividades a cada uno. Tanto los talleres como los grupos interactivos funcionan con esta lógica, por ejemplo, y la colaboración familiar es clave, como dijimos antes. Las familias llegan a la hora de la actividad, se distribuyen en el espacio y cada uno se encarga de una actividad diferente.

Situados en un curso particular, es notable la cantidad de veces que cambian de sala. Tampoco aquí se sabe en qué medida los niños y niñas impusieron una impronta propia que los docentes aceptaron y adaptaron, o si fue una iniciativa docente que funciona muy bien dado el perfil de los estudiantes. En cualquier caso, consciente o inconscientemente hay una relación, una vinculación estrecha entre ambas. Los niños y niñas gitanas pertenecen a un pueblo históricamente nómada. Los éxodos están inscritos en su identidad cultural. Incluso en su día cotidiano suelen ser niños y niñas movidos. Por lo tanto, no pueden estar mucho tiempo en un mismo sitio abocados a una tarea sedentaria: se aburren y se inquietan. Durante las mañanas es usual escuchar frases como «Ay profe, necesito un poquito fuera» (Niña, CEIP Manuel Núñez de Arenas). Profesores y profesoras, de hecho, conocen cuándo es mejor dejar ir a los niños, dejarlos salir a dar una vuelta o incluso dar por terminada su mañana de trabajo. Por ello, la dinámica que permite el cambio de aulas es, sin duda, un rasgo valorado por los estudiantes. La movilidad de niñas y niños durante la mañana es asidua. Tienen diferentes aulas para las clases de Lengua, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Arte. Cambian también para talleres y se mueven en el caso de grupos interactivos. Para las clases de educación física van al gimnasio cerrado o al patio exterior y luego distribuyen los recreos entre el patio de

cemento y el parque. El resultado es una circulación constante de estudiantes por todas las instalaciones del colegio. Una anécdota de campo ilustra esta lógica de movilidad:

Estoy con segundo. En una breve recapitulación espacial me doy cuenta de que empezamos en el aula de matemáticas (oficial de segundo curso, donde tuvieron talleres), luego llegó otro profesor con sus niños en el cambio de hora y el grupo se dispersó entre el aula de ciencias y las salas donde dan religión (bloque II). Más tarde los de religión vinieron también al aula de ciencias y luego tuvieron Educación Física en el salón de abajo. Ahora, después del recreo, nos sentamos todos en ronda en el aula de lengua. Van por el cuarto espacio diferente en la mañana. (Cuaderno de campo)

Otra razón para distribuir las asignaturas en aulas diferentes es la optimización en el uso de recursos. Esta razón fue explicitada por el equipo directivo argumentando que los espacios compartidos permiten ahorrar dinero, pues cada aula está dotada con los materiales que necesita su asignatura: hay instrumentos geométricos en el aula de matemática y diccionarios en el aula de lengua, por ejemplo. Nada pertenece a nadie en particular, pues en la próxima hora vendrá otro curso y utilizará los mismos materiales. De manera que, además de ahorrar, el cuidado de los materiales que son comunes es una lección adicional que tiene concordancia con el cuidado de los espacios mencionado antes. En efecto, la propiedad comunitaria de los materiales es un aspecto sobre el que ponen mucho énfasis profesores y profesoras, y está presente en los discursos cotidianos: «Todo el día discutiendo si es tuyo o es mío –los regaña el profesor–. Todo el material que hay en el aula es de todos, nadie quita nada a nadie» (Maestro, CEIP Manuel Núñez de Arenas).

La disposición espacial dentro de cada aula es muy elocuente, pues promueven encuentros y lógicas de relación que configuran la cotidianeidad del centro. En este aspecto resaltan dos cuestiones: los niños y niñas se sientan en mesas grupales y el escritorio del profesor o de la profesora está siempre en un sitio relegado. Los niños y niñas se sientan en mesas de gran superficie, un mobiliario único en el que caben, al menos, seis. Las aulas tienen cinco o seis mesas alrededor de las cuales se distribuyen las sillas o bancos y en las que niños y niñas van rotando a lo largo del año en distintos grupos. Al ser un mobiliario único, la disposición es única también, no son varias mesas unidas. Esto ilustra hasta qué punto se cuestiona una educación que conciba el aprendizaje como proceso individual que se verifica mediante el relato de contenidos y la aprobación de exámenes en soledad. En el Núñez no existe la posibilidad material de sentar a niñas y niños en bancos separados. El proceso de aprendizaje es colectivo, se concibe como tarea compartida y son los niños y niñas quienes son el centro de atención recíproca. El saber es una construcción grupal y el espacio corresponde a esta concepción desde el primer momento de la mañana hasta la hora de salida.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es dinámico y esto se corresponde con la movilidad permanente, con el juego de traslados y entre mesas. Cambio de sitios, consultas con compañeros, movimiento hacia otra actividad con su correspondiente cambio de mesa, etc. La imagen espacial del aula con un montón de niños y niñas sentados e inmóviles en sus bancos durante toda la mañana no tiene absolutamente nada que ver con el día a día en el Núñez. La sensación de «libre movilidad» que se siente en el colegio se corresponde con lo que se vive en el aula.

En esta dinámica de movilidad permanente participa también el profesor o la profesora. A lo largo de la mañana se acercan a una mesa y a otra alternativamente, se sientan con un grupo y luego cambian, ayudan a un niño, resuelven la consulta de una niña y se mantienen acompañando el proceso de aprendizaje constantemente. El diario de campo registra:

En todos los cursos vistos hasta aquí, en todas las clases, la profesora va hacia los bancos cuando están trabajando. No se hacen filas en su escritorio. No son los niños quienes se acercan hacia el sitio en el que se sienta la profesora. En efecto, no hay algo así como «el escritorio del profesor». Hay una mesa con una silla dispuesta para un adulto, pero la ubicación lo dice todo: en su mayoría se hallan dispuestas hacia la pared, arrinconadas en el aula. (Cuaderno de campo)

La forma en que se percibe y la significación que tiene el tiempo en el Núñez también llama la atención. La actividad de los centros escolares suele estar muy ajustada de tiempo y bajo la presión constante de cumplir los requerimientos del sistema educativo. En efecto, muchas veces prima la sensación de que no puede hacerse nada fuera de lo mandado por el currículo, pues no hay tiempo material para ello: «Hay escuelas en las que el peso de las tareas académicas es tan grande, la presión tan fuerte que cualquier actividad queda “ensombrecida” por las prácticas puramente académicas» (Díaz de Rada, 1996, p. 93). Además, sucede algo adicional en el Núñez que podría generar una sensación de agobio por los horarios. Dada la movilidad fluida entre los espacios, las asignaturas y los grupos de trabajo, la coordinación temporal es sumamente importante. Es preciso terminar las actividades justo a tiempo, pues otro grupo viene a ocupar el sitio en el que estamos. Sin embargo, sucede algo muy curioso. En ningún momento en el centro se sintió que el tiempo se imponía desde afuera como un agente controlador. Al contrario, el tiempo en el Núñez no es algo separado de la comunidad escolar, no es algo que se impone como tiranía externa recordando siempre que hay todavía mucho que hacer. El tiempo es lo que se crea estando juntos. Esto no significa que haya descuido o descoordinación horaria, o que en su fuero interno el profesorado no cuide de cumplir con tiempos y contenidos, pero no es una preocupación que se manifieste expresamente, que se viva como presión o que se transmita a los niños y niñas. La sensación que prima es que la convivencia fluye por un pulso propio de la comunidad escolar.

Esta sensación del tiempo interno, del tiempo propio de la comunidad educativa, tiene una repercusión importante en cómo se vive el aprendizaje. No hay cronómetros ni unidades preestablecidas para medir en cuánto tiempo se tiene que incorporar cuántos conocimientos. El aprendizaje, en el Núñez, se vive como un proceso. Durante las clases se observaron numerosas situaciones en las que se incentivaba a incorporar un nuevo conocimiento ejercitándolo de manera progresiva, con paciencia, sin presiones. Cada vez que menguaba la fuerza de algún niño o niña, cada vez que se cometía algún error que para las niñas o niños parecía un paso atrás (pues se ponían algo nerviosos o sus compañeros hacían algún comentario al respecto), se oía la voz de la profesora recalcándoles una y otra vez: «no pasa nada» e invitando a seguir con tranquilidad o a descansar si era preciso. Pero esta forma de vivir el tiempo no sólo disminuye la presión sobre los errores, sino que permite ser conscientes y respetar la situación particular de cada uno. Una situación repetida numerosas veces durante la observación de un curso es elocuente al respecto, pues a veces, durante el rato de lectura, algún niño o niña parecía más trabado que de costumbre al momento de leer en voz alta, la profesora los tranquilizaba y los invitaba a que sean honestos con ellos mismos y se respeten: «Hoy estoy nervioso y no puedo leer. No pasa nada» (Profesora, CEIP Manuel Núñez de Arenas).

5.2.7. Abrir las puertas del colegio, abrir las ventanas al mundo

La comunidad educativa está en constante relación con otras entidades y asociaciones del barrio, el distrito y la ciudad. Uno de los tipos de vinculación que establece es a partir del diseño y ejecución de programas y proyectos conjuntos. La comunidad del Núñez es muy inquieta en este sentido y siempre hay en curso actividades que se realizan en estos marcos de colaboración: presupuestos participativos del Ayuntamiento de Madrid; concursos literarios, programas de movilidad, proyectos culturales, etc. De hecho, docentes y familias del Núñez constantemente están atentos a convocatorias e iniciativas que permitan financiar proyectos para el colegio y visibilizar las acciones que se llevan adelante.

Las relaciones con otras asociaciones y colegios en el marco de proyectos propios también son frecuentes. La mencionada colaboración con la organización *Ecoembes*, es un buen ejemplo. El proyecto en el que hoy participan más de cien niñas y niños de entre siete y quince años nació de la colaboración conjunta y, hasta el curso anterior, los ensayos y actividades relacionadas se desarrollaban en las instalaciones del Núñez. El colegio también tiene colaboración muy estrecha con otros centros escolares. Durante la estancia se presencié el mencionado acto para recibir a la premio nobel de la paz. El acto se realizó en las instalaciones del Núñez y participaron otros dos colegios de educación primaria, un instituto y una asociación de vecinos, todas entidades del barrio. La persona que representó al Núñez en el acto de inauguración contó (y agradeció) que la actividad fue

un esfuerzo conjunto entre los distintos colegios: «Son colegios que se han construido en torno a la convivencia, cooperación y participación, que tanta falta hace en estos contextos», a lo que después agregó: «Cada uno hemos preparado algo que queremos contar» (Jefa de estudios, CEIP Manuel Núñez de Arenas). Durante la estancia, también se desarrollaron jornadas especiales en la escuela. En distintas ocasiones el colegio recibió estudiantes de un instituto con el cual mantiene lazos estrechos de colaboración. Esos días, los y las jóvenes del instituto organizaron actividades para los estudiantes del Núñez, para que aprendan jugando y conozcan nuevas historias y otra gente.

Entre los vínculos que mantiene con otros centros de enseñanza destaca su participación en la red de escuelas *Hermanadas por la Justicia Social*. Desde el año 2015 participa junto con otras entidades educativas por una educación comprometida con su realidad y su contexto. La red tiene el objetivo de enfocar la tarea educativa a la justicia social, fomentar la formación docente, implantar metodologías activas en los colegios y crear lazos comunitarios entre centros. En el marco de la red, el Núñez participó en jornadas anuales donde se reunieron niñas y niños de los distintos centros para compartir actividades. También se organizaron encuentros de niños y niñas de distintos centros en el marco del trabajo de aula e iniciativas compartidas de aprendizaje basado en proyectos.

La confianza en su gente no solamente se expresa dentro de la escuela, sino que hay una preocupación expresa por llevarla hacia fuera, por mostrar a la sociedad lo que los niños y niñas del Núñez son capaces. Poco a poco el colegio fue conociéndose como un centro innovador, que plantea una educación diferente y tiene otra impronta hacia la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Esto es posible porque la valoración de las tareas que realizan empieza en el propio centro, la comunidad educativa sabe que la tarea que hacen es importante y ello permite que se reconozca socialmente. Se ocupan de que el trabajo del Núñez se difunda y publicite. El resultado es que hoy el colegio Manuel Núñez de Arenas es valorado por su forma de trabajo. Pueden encontrarse notas de periódicos, revistas, entrevistas, charlas TEDx de personas que trabajan en el centro y que apuestan por su proyecto. Pero el reconocimiento no es sólo de los medios de comunicación. El Núñez tiene también numerosos premios ganados gracias a las actividades que realizan.

La relación con otros centros y asociaciones (y las actividades que se llevan a cabo de manera conjunta) no son la única forma mediante la cual el Núñez muestra compromiso con su comunidad. También abre sus puertas al barrio para que los espacios recreativos y culturales sean de uso común y promueve la utilización de las instalaciones con fines educativos extraescolares (no formales). Así como el colegio prestó sus instalaciones para llevar adelante el proyecto *La música del reciclaje*, de igual manera presta sus instalaciones a las personas del barrio y las ratifica como espacio público. Los patios están abiertos para que grupos de niños y niñas los aprovechen para el esparcimiento y la diversión fuera del horario escolar. Se juntan entonces grupos de amigos y amigas que organizan partidos de fútbol y otros deportes en la cancha del Núñez. También el centro

«dispone de biblioteca para uso y disfrute del barrio» (Profesora, Colegio Manuel Núñez de Arenas).

Bajo la disposición del centro a prestar sus instalaciones, puede observarse, por un lado, la concepción ya mencionada sobre los espacios públicos que permea la cultura escolar: lo público pertenece a todas y a todos y está allí para que lo disfrutemos. Es un lugar de encuentro de la comunidad, simboliza lo que es común y su aprovechamiento ayuda a poner en valor mucho más que un espacio específico. Es símbolo del valor de lo compartido. Por otro lado, también responde a una apuesta por fomentar su cuidado, pues en el colegio existe la creencia expresa de que beneficiarse del uso de los bienes comunes ayuda a fomentar el cuidado por lo público:

Si nosotros hacemos que la gente del barrio sienta que este espacio es suyo, lo cuidará más [...]. Si tú piensas que este espacio te lo van a ceder para que vengas con tus amigos a jugar no tienes que destruirlo. Y sí que se ha conseguido en gran medida. El vandalismo que teníamos años atrás ha reducido mucho. (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas)

Por último, para entender las relaciones que el centro establece con la comunidad hace falta atender, también, a la filosofía del centro de abrir el mundo a sus niños y niñas. En efecto, otra manera de vinculación con la comunidad se centra en la experiencia de los niños y niñas que asisten a la escuela y consta en abrirles oportunidades que van más allá de su entorno inmediato. Muchos de los estudiantes del Núñez nunca salieron de su barrio y no conocen más allá de donde pueden llevarlos sus pies. La escuela, entonces, procura llevarles el mundo a barrio. Aquí cabe recordar la experiencia de intercambio cultural que vivieron los niños y niñas del barrio cuando el Núñez recibió a la orquesta *Pequeñas huellas* y que les permitió conocer jóvenes de la edad de sus primos y hermanas que nacieron en otros países, que hablan otras lenguas, que son tan iguales y distintos a la vez.

El colegio utiliza esta apertura al mundo también para resignificar la enseñanza. Muchos chicos y chicas del Núñez se rehúsan a aprender aquello a lo que no le encuentran utilidad. El inglés es la asignatura que perciben más lejos de su realidad y, por lo tanto, la que opone mayor resistencia. El profesorado convirtió esta dificultad en oportunidad y estableció contacto con personas de habla inglesa que residen en Madrid. Estas personas participaron en las clases de inglés en numerosas ocasiones durante la estancia. Se presentaron, contaron de dónde provenían y cuál era su realidad en su país de origen. Los niños y niñas les hicieron preguntas. En algunos momentos los extranjeros hablaban en castellano y había que ver cómo les gustaba y sorprendía a los niños y niñas escuchar su lengua hablada de manera tan precaria. Parecía leerse en sus miradas «Vaya que sí es importante saber inglés. Hay gente que nace donde apenas se habla otra lengua. Gente de verdad. Como tú y como yo». El inglés entonces adquiere otro interés, porque los

pequeños se dan cuenta que lo que importa no son las palabras del vocabulario o las construcciones gramaticales, lo importante es poder comunicarse con las personas.

Finalmente, existe otra modalidad que se repite en el colegio y que abre a los niños y niñas nuevos caminos. El profesorado construye y aprovecha oportunidades para que sus estudiantes vivan experiencias que, de otra manera y sin la intermediación del colegio, hubiesen sido imposibles. La participación de muchos niños y niñas en el proyecto *La música del reciclaje* es otra vez un buen ejemplo, pues les ha regalado muchas vivencias. Durante la estancia interpretaron su música en el Teatro Real de Madrid junto con la famosa *Orquesta de instrumentos reciclados de Cateura*, dirigida por el propio Favio Chávez, quien fue (y es) el primer promotor del mensaje de sostenibilidad y justicia social que transmiten las orquestas de instrumentos reciclados. Los niños y niñas del Núñez también viajaron a San Sebastián con el proyecto. Durante la jornada posterior, sus compañeros, compañeras y docentes estaban ansiosos por escuchar las historias del viaje y que les cuenten cómo se veía la mar.

No hace falta participar en *La música del reciclaje* para poder conocer el mundo con el Núñez. La actitud de apertura es cotidiana e incluye a todos los niños y niñas del centro. Otro ejemplo se vivió a raíz de una iniciativa de todo el centro para juntar dinero a fin de que el grupo de quinto pudiese irse de campamento al acabar el año. Una de las niñas de quinto estaba desmotivada por la tarea e interrumpía continuamente la labor de sus compañeros. Su desmotivación, según explicaron luego la profesora y la directora, provenía de que su padre, algo celoso de su cuidado, no le daba permiso para que viaje, de modo que la niña creía que no podría ser parte de ese proyecto que estaban preparando sus amigos. La profesora, entonces, le pidió que la acompañase a dirección, pues tenía que averiguar algunos datos para calcular los costos. Allí la directora y la maestra comenzaron a hablarle, a prometerle que tratarían del asunto con sus padres a fin de que le diesen permiso para viajar. Ojalá pudiese narrarse la ilusión que transmitía esa niña al saber que «sus profes» harían lo posible para que viajase.

Es que la apertura al mundo es mucho más que una cuestión geográfica. Tal vez las palabras de la jefa de estudio en una entrevista periodística sean la mejor manera de transmitir la filosofía que subyace en el Núñez:

La educación para el trabajo nos encierra en caminos prefabricados. A la población marginal le niegan el futuro. Y a la población normalizada se lo definen estrictamente. Nos educan para seguir una línea, no para la vida. Uno de mis objetivos es lograr que mis alumnos vean que tienen otras puertas. A los que se las niegan, que vean que existen. Y a los que se las definen, que vean que hay más y sepan elegir. En ese sentido, en este colegio caben todos, mientras que en otro tipo de educación sólo caben los que siguen un camino establecido. Eso es para mí enseñar para la vida: abrir el futuro. (Fernández-Savater, 2015)

Capítulo 6.

Crear la democracia en las escuelas

Cuando ponemos la atención en aspectos concretos de la vida de los centros, en hábitos, prácticas y actitudes que, consideradas desde una perspectiva estructural, parecerían menores, queda al descubierto que la vida en las escuelas no está determinada. Que las grandes categorías sociales o del sistema educativo no lo definen todo, pues la educación es siempre una construcción cotidiana de las personas que la llevan adelante. Se observa entonces que la comunidad y su potencia colectiva tienen un gran poder para definir los valores de nuestra sociedad y, por lo tanto, el régimen político y la educación que le corresponde.

En este capítulo analizamos las culturas escolares de los centros estudiados a partir de las herramientas conceptuales desarrolladas en el marco teórico. El capítulo se divide en dos secciones. La primera apela de manera más directa a la democracia: se trata de los sentidos y significaciones construidas en torno a la comunidad y al poder (y a las relaciones entre ambos). La segunda, en cambio, refiere más directamente a la tarea educativa: la resignificación de sentidos educativos heredados y la educación democrática de los y las estudiantes.

6.1. Comunidad y poder

Unir comunidad y poder es otra manera de hablar de democracia. Si la democracia, en su definición más antigua y literal, es el gobierno del pueblo, se entiende entonces que se trate de las categorías más básicas y fundamentales del término. Analizar los sentidos que se construyen en torno a la comunidad escolar y al poder en los centros e interpretar las relaciones que se entablan entre ambos nos permitirá, por lo tanto, comprender el mundo de significaciones que crean las comunidades educativas y la forma en que estas significaciones configuran la cotidianeidad la tarea educativa y la vida cotidiana en las escuelas.

6.1.1. Comunidad

La dependencia mutua entre individuo y comunidad no siempre se corresponde con los sentidos y significaciones que se construyen alrededor de esta relación. Que los valores y las acciones se interpreten desde sentidos individualistas no significa que las personas sean de hecho independientes de sus semejantes y de su comunidad, pero implica que el mundo creado desde estas significaciones resquebrajará los tejidos sociales e impedirá que la igualdad y la libertad puedan hacerse efectivas. La forma en que se conciben las relaciones entre individuo y comunidad, el sentido de grupo y la vinculación emocional que pueda construirse con los semejantes es, por lo tanto, fundamental a la hora de comprender las posibilidades de la democracia y de una educación democrática.

6.1.1.1. Comunidad escolar

Hay una versión, ya sea un prejuicio o tenga algún arraigo en el planteo tradicional de la educación, que indica que la enseñanza es del maestro, que el maestro cierra la puerta del aula y allí sucede todo. Lo cierto es que ninguno de los centros estudiados cumple con esta imagen, pues los valores de la comunidad escolar se traslucen tanto en el trabajo de aula como en toda la vida cotidiana del centro. En efecto, en ambos centros existe algo más que individualidades persiguiendo sus fines particulares, hay una comunidad que construye sus propios sentidos que atraviesan todos los aspectos de la educación. La comunidad escolar es el colectivo que, con sus acciones, sus discursos, sus valores, infunde sentido particular a la cotidianeidad del centro. Está conformado por muchas más personas que estudiantes y docentes, pues el personal no docente y las familias también participan en las actividades y las decisiones educativas y su impronta se percibe en la cultura del centro. Además, las escuelas están abiertas a quienes quieran formar parte de la tarea educativa. En ambos centros, por ejemplo, se observaron estudiantes de magisterio que, finalizadas sus prácticas, seguían colaborando por propia voluntad.

Las comunidades escolares no son algo estanco ni rígido. Son una trama de interrelaciones cotidianas y constantes entre todos los miembros que tienen su propio movimiento, pues

es mucho más que la suma de individualidades y, aunque todos participan en ella, no puede decirse concretamente quién introduce tal impronta o tal otra, pues se trata de una fusión siempre cambiante en la cual costumbres y valores de algunos influyen en otros y entre todos surge algo original. La comunidad educativa es aquello que se genera entremedio de unos y otros, aquello que es de todos. Pero, si bien el principio comunitario no es algo impuesto a la fuerza en ninguna de las escuelas, tampoco es un hecho espontáneo que surge por sí mismo y sin voluntad expresa. La trama de interrelaciones que conforma la comunidad escolar es una creación intencionada y una construcción cotidiana a la que se dedica esfuerzo y cuidado.

6.1.1.1.1. Generar encuentros, fomentar las interrelaciones

De hecho, en ambos centros se promueven los momentos de encuentro: se crean motivos y consignas para trabajar en grupo, se invita a familias, se mezclan cursos, se organizan fiestas en fechas especiales y actividades extraescolares. Como resultado, las interrelaciones entre los miembros de la comunidad educativa son constantes y variadas. Una consecuencia directa de ello es que todos y todas se conocen: docentes y no docentes llaman a sus nombres a los niños y niñas diferentes de los distintos cursos. Los niños y niñas también se conocen entre sí y se saludan al encontrarse. Algunas familias incluso, las que más participan en las actividades del centro, son conocidas por los pequeños que los tienen como referencia, les piden ayuda, les piden jugar o incluso que los acompañen en alguna salida extraescolar. Aun cuando los encuentros se promuevan entre todos los miembros de ambas comunidades escolares, en cada colegio destacan algunas formas y motivos concretos, que mencionamos a continuación.

El CEIP La Rioja promueve especialmente las interrelaciones entre docentes, entre niños y niñas y entre ambos grupos. Las reuniones y los motivos de encuentro entre docentes son muchos, la mayoría de ellos mantienen el sentido del seminario de educación emocional y combinan actividades de trabajo y formación con una intención de base que consiste en encontrarse, conocerse y aprender unos de otros. De hecho, este seminario es mencionado con frecuencia por docentes y directivos, constituye una referencia común en lo que respecta a cómo se quieren plantear las relaciones de trabajo y qué se entiende por compromiso docente. Las interacciones, por lo tanto, son frecuentes y responden a motivos variados que pueden sintetizarse en trabajar de manera cooperativa y consensuada (reuniones de ciclo), formarse y actualizarse profesionalmente (seminarios de metodologías activas) e intercambiar experiencias (encuentros metodológicos). Los encuentros metodológicos son especialmente relevantes, pues fueron diseñados por el equipo directivo con el motivo expreso de reunir a docentes de primaria y de infantil, que no suelen coincidir en otras circunstancias. A través de estos encuentros los maestros y maestras conocen las formas de trabajar de cada uno y comparten lo que están haciendo. Aquí, como en otras reuniones, se sienten valorados por sus pares y aprenden a su vez de

quienes tienen a su lado. El sentido de comunidad y la confianza mutua que surge de estos encuentros es tan fuerte que en muchos casos el compañerismo profesional se traduce en amistad sincera.

La Rioja también promueve los encuentros entre niños y niñas de la escuela. Los encuentros más frecuentes se dan entre estudiantes de ambos cursos de una misma línea. Maestros y maestras organizan salidas extraescolares o combinan grupos en algunas asignaturas, de manera que comparten trabajo y ocio. Las interacciones entre niños y niñas de distintos cursos se promueven en actividades de ocio, como los campeonatos de Colpbol en la que participan grupos integrados por estudiantes de primero a sexto. Dentro del aula se promueven las interacciones y la cercanía entre niños y niñas cuya heterogeneidad hace más difícil el encuentro espontáneo. Dado que se sientan en grupos de cinco o seis, los maestros y maestras organizan el trabajo en clase sentando en un mismo grupo a quienes, en otras circunstancias, no suelen compartir tiempo juntos y que a veces incluso se muestran reticentes a hacerlo. Niños y niñas que tienen diferentes facilidades en el aprendizaje, distinta proveniencia sociofamiliar e incluso pocas simpatías personales. El trabajo cooperativo les ayuda a conocerse más allá de los prejuicios, a compartir objetivos y a aunar esfuerzos.

En el CEIP Manuel Núñez de Arenas destaca especialmente el esfuerzo por generar encuentros entre niños y niñas. Dado que el perfil de los estudiantes puede reconocerse en dos grupos de características muy diferentes entre sí, uno de los mayores desafíos que percibe la comunidad docente es el hecho de crear puentes de encuentro entre estos grupos. Dado que muchos niños y niñas pertenecen a la cultura gitana, y es bien conocido el sentido de comunidad de este colectivo, es un desafío para la comunidad docente, por un lado, no coartar los encuentros entre niños y niñas de esta cultura, pero crear puentes entre niños y niñas de otra cultura. En definitiva, crear un sentido de comunidad entre niños y niñas en el que se reconozcan las diferencias culturales pero que se construya una comunidad propia, de niños y niñas del Núñez, en la que no existan barreras culturales. Por ello destacan especialmente los encuentros que se promueven entre niños y niñas. En el Núñez también los niños y niñas se sientan en grupos de trabajo en clase. El hecho de que las divisiones culturales plantean distancias grandes puede percibirse en el hecho de que resulta un gran desafío para los docentes plantear los grupos, pues niños y niñas se cambian de sitio a pesar de la autoridad docente para estar con quienes se llevan mejor. Incluso alguna docente dijo que sabía que había algunos niños que directamente no podía poner juntos. De esta manera se busca una especie de negociación en la que al principio de año y a fin de año se pueden sentar como quieren. Pero el esfuerzo de encuentro se trabaja durante el resto del tiempo, pues la maestra organiza los grupos intentando que todos lleguen a sentarse con todos al final. Cerrado el ciclo de mesa, una carta de reconocimiento a cada integrante del grupo.

Pero los encuentros entre niños y niñas del Núñez no se promueven sólo dentro de los cursos. El trabajo en grupos integrados por estudiantes de los distintos cursos de un ciclo es también una metodología utilizada habitualmente. Tanto en el primero como en el segundo ciclo se organizan grupos rotativos para trabajar en talleres o para compartir las actividades de ocio que se realizan en fechas especiales. Así, niños y niñas que tienen fuerte afinidad entre sí pueden encontrarse en el marco de las actividades escolares aun cuando no vayan al mismo curso, pero también surge la posibilidad de que se conozcan quienes, de otra manera, pasarían los años de primaria sin apenas coincidir. Mezclar niños y niñas de diferentes grupos también ayuda a su autoestima personal, especialmente en lo que respecta a diferentes niveles de aprendizaje, y contribuye a promover los valores de colaboración y ayuda mutua. Al quitar el rótulo de «curso» y mezclar niños y niñas de edades diferentes y en distintas instancias de aprendizaje rompe la base sobre la cual suelen surgir comparaciones y competencia entre estudiantes, pues ya no estamos en *tercero y los niños de tercero se supone que deben saber esto*, sino que las diferencias en el nivel de aprendizaje se aceptan como un presupuesto básico. Lo importante es que cada quien, con sus propios conocimientos, contribuya a trabajar por objetivos comunes y que quienes van más avanzados puedan ayudar a los demás.

En ambas escuelas se fomenta el trabajo en grupo y las actividades de ocio compartidas entre todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente entre docentes y estudiantes. Hay una intención expresa de generar encuentros que se traduce en hábitos y costumbres cotidianas de reunión —algunas formalizadas en la rejilla horaria, otras no—. En estos encuentros todos y todas se conocen y comparten, construyen historias juntos que se transforman en recuerdos y logros en común. Cada uno contribuye desde su propia personalidad, sus propios saberes y su manera de ver la vida. El resultado es algo común; no puede decirse exactamente quién aportó qué, pues incluye a todos individualmente (la aportación de cada uno es importante y hace una diferencia), pero más que cada uno a tono individual. El resultado es, por lo tanto, una comunidad. En efecto, los encuentros acercan a las personas y las hacen sentir parte de una red de relaciones que se traduce en un sentido de comunidad muy fuerte en ambos centros.

Pero la intención de crear encuentros va más allá de la frecuencia de reunión, tiene que ver también con la variedad de personas con las que se interactúa. Ambas comunidades escolares tienen la intención de reunir a quienes probablemente no coincidirían si no fuese por un motivo mentado. Entonces se esquivan las divisiones rígidas que impone el sistema educativo, como la separación entre infantil y primaria o las diferencias de curso de cada ciclo. Ambos centros provocan los encuentros entre quienes son diferentes también en el sentido de heterogeneidad personal y social. Independientemente de si responde a simpatías personales o a diferencias de pertenencia social, cultural y económica, los centros promueven el encuentro y, si no la amistad, al menos el compañerismo y la solidaridad entre todos los miembros. El resultado es que se derriban

muros y se construye cercanía. Incluso algo más que cercanía, pues estas interacciones en las que todos participan constituyen, en definitiva, la trama de la educación en ambos centros, el «colectivo anónimo» que da vida a la cotidianeidad de la escuela.

6.1.1.1.2. Valores que tejen la trama de las comunidades educativas

El hecho de que ambos centros fomenten los encuentros entre los distintos miembros de la comunidad educativa no significa que las comunidades sean idénticas entre sí. Aun cuando ambos promuevan las relaciones mutuas, los patrones de relación que se establecen y los valores que se crean estando juntos son distintos. Dado que la comunidad educativa es la principal protagonista en la configuración de la vida cotidiana de ambos centros, sirve reflexionar sobre los valores de cada una. Identificarlos y observar la manera en que permean el día a día escolar y dan sentido a las relaciones y a las tareas, permite entender hasta qué punto es importante la comunidad educativa en la configuración de la educación de cada centro. Es que, en efecto, los valores dan su propia impronta a las tareas educativas y promueven hábitos y rituales cotidianos entre los participantes que tienen características originales.

La colaboración y la ayuda mutua priman en la comunidad escolar del CEIP La Rioja. Sobre estos valores se tejen las iniciativas, los encuentros y los aprendizajes y pueden verse reflejados en las interacciones entre todos los miembros, entre docentes, niños y niñas, no docentes y familias. Los maestros y maestras tratan de manera conjunta las dificultades que enfrentan, consultan entre sí y piden consejos cuando tienen problemas en el curso o dudas sobre temas metodológicos. Las reuniones docentes son un espacio de apoyo mutuo, aprendizaje y asesoramiento, de manera que el profesorado conoce lo que ocurre en cada grupo, cómo lo trabaja el o la docente y contribuyen entre todos a mejorar la tarea. También fuera del marco de las reuniones se observa el ánimo de colaboración entre pares que se reemplazan cuando surge algún imprevisto o incluso asumen la responsabilidad de algún niño o niña de un curso diferente cuando están inquietos e interrumpen sostenidamente su clase. El ánimo de colaboración y ayuda mutua también se refleja en las relaciones entre niños y niñas. Durante los ejercicios y trabajos individuales suelen preguntar a sus compañeros de grupo antes que al docente, cuando acaban el ejercicio ayudan a los otros e incluso se registraron momentos en los que algún niño o niña defendía a sus compañeros frente al maestro. Por último, el compañerismo y la ayuda mutua incluyen también al personal no docente y a las familias. El personal no docente colabora en la educación de niños y niñas tanto como los docentes y las familias participan en actividades cooperativas para que el colegio pueda ofrecer actividades extraescolares y mejorar sus instalaciones.

En el CEIP Manuel Núñez de Arenas las relaciones son muy buenas entre la comunidad educativa, pero especialmente en la comunidad de adultos no prima tanto las relaciones personales por sí mismas, la ayuda mutua y la solidaridad como valores personales –que,

sin duda, existen—, sino la fraternidad o sororidad que alimentan los ideales compartidos. El hermanamiento que produce el hecho de creer y trabajar por ideales compartidos. En efecto, el gran valor que configura la comunidad educativa (adulta) es el compromiso con la causa de la educación pública, lo que se traduce inmediatamente en implicación hacia las tareas de la escuela y voluntad de mejora permanente. En las reuniones docentes, en las actividades extracurriculares que plantea la escuela puede verse que trabajan sin mirar el reloj y ofreciéndose en todo lo que puedan, pues hay una fuerza de fondo que infunde energía al trabajo y es la confianza en el valor de lo que están haciendo. Esta fuerza alimenta siempre nuevos proyectos, nuevas iniciativas para la difusión del trabajo, nuevas experiencias y en cada etapa hay docentes y no docentes dándolo todo de corazón para regalar oportunidades a los niños y niñas del Núñez que, de otra manera, no hubiesen podido vivir.

Además de los valores, interesa conocer cómo se gestiona la diversidad al interior de cada comunidad y qué lugar tienen las diferencias minoritarias en la configuración de la cotidianidad del centro. En otras palabras, qué tan inclusiva es la comunidad escolar, no sólo en el hecho ya mencionado de construir puentes entre quienes son diferentes, sino en la influencia que tienen estas diferencias en la forma en que se plantean las relaciones dentro de la comunidad escolar. En ambos centros se observa que no hay un único grupo que plantee las pautas culturales de la comunidad escolar por sí sola. No hay intentos de incluir a todos vía conquista o colonización de las diferencias. Hay una valoración explícita de la heterogeneidad y el intento de construir desde la diversidad. Esta impronta, que es la misma en ambos centros, se traduce de una manera original en cada cultura escolar.

En el CEIP La Rioja hay niños y niñas inmigrantes de otras regiones y de diferentes países, incluso que hablan otras lenguas. Tienen historias, hábitos y costumbres distintas. También hay algunos niños y niñas gitanas que enriquecen la diversidad cultural de la escuela. En la heterogeneidad, no hay ningún colectivo minoritario que sea tan numeroso como para que sus costumbres y principios se noten de manera diferencial en la cultura escolar. La voluntad de la comunidad escolar de construir desde la heterogeneidad, por lo tanto, no se ve de manera tan directa en la adopción de patrones de relación y costumbres de diferentes colectivos. En cambio, es muy clara en dos puntos esenciales. Por un lado, en la forma en que se trata la diversidad, pues se asume como un valor. Un valor que ha de ser aprendido, por otra parte, pues es un tema siempre presente en los discursos escolares y sobre el que se trabaja en proyectos de centro y de aula.

Pero, por otro lado, también se percibe la voluntad de construir desde la diversidad en el esfuerzo de la comunidad educativa por incluir a todos y a todas. Pues la diversidad no sólo se acepta como un valor, sino que se busca construir desde ella una identidad común. En este sentido, es notable el esfuerzo de la comunidad educativa en poner en valor los puntos más cercanos de unión: la escuela y el barrio. Los niños y niñas que asisten al centro son de los alrededores de la escuela y hay un esfuerzo permanente por poner en

estima el entorno: Vallecas es nombrado una y otra vez en el colegio, es una referencia siempre presente, pues se trata del lugar al que todos pertenecen, incluso quienes hasta hace poco vivían en países lejanos. Cabe especial mención para el *Rap de la energía* que grabaron los niños y niñas de quinto y que reproducían en el patio de la escuela todas las mañanas: «Vivimos en Vallecas», cantaba el estribillo. También hay un énfasis en la pertenencia escolar, se fomenta la identidad colectiva y el orgullo de pertenencia. Cabe mencionar aquí el vídeo que grabaron para participar del *II Concurso de huertos escolares* en el que niños y niñas de todos los cursos cantan «[...] en el cole La Rioja crecemos con alegría». Este vídeo fue reproducido una y otra vez en las aulas, niños, niñas y maestras cantaban sus canciones, y difundían el enlace entre sus conocidos para que voten su trabajo en el concurso. De manera que en el CEIP La Rioja no es tan notable la incorporación de patrones culturales diferentes como la apuesta por construir una identidad común desde la diversidad.

En el Núñez, en cambio, la cultura del pueblo gitano tiene mucha influencia en la forma en que se plantean las relaciones cotidianas y se configura la cultura escolar. Los niños y niñas de la comunidad gitana son, de hecho, mayoría en el centro, de modo que no se trata de incorporar hábitos de una minoría sino de aprender de patrones culturales diferentes de aquellos que suelen estructurar las relaciones en las escuelas. En efecto, el sistema escolar está planteado desde valores payos y la mayoría de las escuelas recrean sus formas sin cuestionarlas. Los maestros, maestras y el personal no docente del Núñez, en cambio, escucha y aprende de los niños y niñas de cultura gitana. Esta apertura a otras formas de concebir las relaciones se percibe en la configuración de la educación en el centro (lo cual se verá más adelante), pero también en las relaciones cotidianas. La importancia de ganar la confianza de los estudiantes, de tratarlos desde el cariño y construir un sentido de comunidad –que incluye también a sus familias– es la forma privilegiada de que niños y niñas puedan sentirse parte y encontrar sentido a la vida escolar.

Pero, al igual que La Rioja, la comunidad docente muestra la voluntad de incorporar las diferencias creando, entre todos, una pertenencia común. No se trata simplemente de imponer valores propios ni de aceptar valores ajenos, sino de construir entre todos algo común. De esta manera, se observa que cuando niños y niñas se muestran reticentes y rebeldes ante determinadas formas que propone la comunidad escolar, especialmente la comunidad docente, los maestros y maestras replantean la situación a fin de incorporar y aprender del planteamiento de los estudiantes, pero manteniendo los fines educativos en los que creen y sobre los que discuten cotidianamente. El resultado son unos patrones originales de relación que incorporan muchos valores de la cultura gitana y que, curiosamente, atraen a población paya.

De modo que las comunidades escolares de ambos centros se preocupan de trabajar con la diversidad de modo tal que se la incorpore como un valor de estima. Por ello las

diferencias se plantean como algo que nos enriquece y nos ayuda a aprender, y en ningún caso se respetan como quien reconoce muros o distancias legítimas. Al contrario, ambas comunidades escolares se esfuerzan por acortar las distancias que pueda generar la diversidad y para que cada persona, con sus peculiaridades personales y socioculturales, tenga su lugar en la cotidianidad del centro y contribuya a su configuración. El resultado son comunidades escolares muy diferentes entre sí, pero que se encuentran en algo común: valoran la diferencia, cuidan de aprender de ella, pero también muestran afán por construir una identidad singular a partir de su reconocimiento, una comunidad escolar en la que todos se sientan parte y de la que todos tomen parte. De tal manera, la comunidad escolar es una creación de cada grupo que, incorporando la diferencia, se ocupa de crear algo original y propio, una identidad común que promueva el sentido de comunidad y el sentido de pertenencia de todos los participantes de la vida escolar.

6.1.1.2. El barrio, la ciudad y el mundo

Ninguna de las dos escuelas termina donde empieza la acera del centro escolar. La concepción comunitaria de la educación significa mucho más que incluir a todos los participantes de la comunidad escolar en la cotidianidad del centro: tiene que ver con concebir la escuela como parte del barrio y de la sociedad toda, influenciada y capaz de influenciar su entorno. Por un lado, las comunidades docentes de ambos centros saben que todo lo que ocurre en su entorno llega a las aulas. Saben que los conflictos y crisis sociales y económicas entran por la puerta de la escuela con la delicadeza de un gigante. Que los problemas de economía, salud o relaciones familiares llegan a los pupitres junto con los niños y niñas. Y saben que es inútil que la escuela cierre los ojos a la evidencia. Por ello asumen realidades y replantean estrategias. El seminario de educación emocional que realizó el claustro de La Rioja es un buen ejemplo de ello y también lo es la tarea de la *Asociación PSII*, que busca conseguir financiamiento para que los niños y niñas del Núñez tengan la oportunidad de realizar sus proyectos.

Por otro lado, las comunidades docentes también saben que su tarea trasciende el entorno inmediato y tiene consecuencias sociales. De allí la idea, presente en ambas escuelas, de que la educación no es sólo de los niños y niñas que la reciben, sino que es un compromiso social. Un buen ejemplo de ello es la participación de ambos centros en la red de escuelas *Hermanadas por la justicia social*. Esta red se plantea de manera explícita el papel que tiene la educación –y las escuelas en particular– en la cosecución de una sociedad más justa. A partir del trabajo colaborativo, llevan adelante actividades de formación y prácticas educativas para debatir y trabajar por una educación de calidad para todos y todas. A través de sus proyectos, niñas y niños de distintos centros se reúnen para compartir actividades y docentes de distintas escuelas se encuentran en seminarios de formación.

Esta idea de que la comunidad es mucho más amplia que quienes caben en la escuela y que la tarea educativa va mucho más allá del calendario académico se refleja en una cantidad de iniciativas de los centros con su comunidad. En efecto, ambas comunidades educativas entablan relaciones con otras asociaciones del barrio, construyen redes con otras escuelas, plantean actividades con otros centros e institutos, presentan proyectos para participar de actividades de otras entidades, entre otras tantas iniciativas. Puede decirse que el principio de fomentar los encuentros y las interacciones (que caracteriza a ambas comunidades educativas) tiene su correlato en la relación que los centros plantean con su entorno y que la repercusión de estas relaciones es tal que pueden verse en la cotidianidad de los centros.

Respecto al CEIP La Rioja, ya se mencionó la construcción de una relación permanente con el barrio y la apuesta del centro por conocer y valorar lo propio, construyendo desde allí una identidad común de la que todos y todas sean parte. La información sobre eventos, actividades y noticias del barrio está expuesta en distintos sitios de la escuela y pueden consultarse (y llevar) revistas y periódicos del distrito. El sentido de pertenencia al barrio y a su distrito se refleja también en actividades que el colegio organiza junto con otras entidades y colegios vecinos. La actividad un centro de mayores de la zona, las actividades de *Vallecas Activa* en las que participaron las aulas del segundo ciclo de primaria en el Polideportivo de Entrevías, pero también a través de visitas e intercambios de experiencias entre los equipos docentes y directivo. Pero el centro no se queda limitado en sus relaciones al distrito. En las relaciones que mantiene con su entorno también se refleja la intención de crecer a partir de las oportunidades que presenta el entorno y de aprender de quienes nos rodean. Así, La Rioja participa de muchos proyectos financiados por distintas entidades, se asocia con otros centros para crear sus propias propuestas y organiza salidas extraescolares para conocer la ciudad.

En el CEIP Manuel Núñez de Arenas las relaciones con otras asociaciones y colegios también son frecuentes. Esta colaboración permite crear iniciativas y aprovechar oportunidades como la orquesta de instrumentos reciclados. Además, la colaboración con otros centros educativos establece una trama de relaciones y oportunidades en el barrio, tal como se manifestó en el acto organizado en la escuela para recibir a la Premio Nobel de la Paz Beatrice Fihn, pero dentro de esta colaboración se pueden mencionar también las actividades que se realizan con frecuencia a partir de la colaboración con un Instituto. Pero el Núñez tiene también otra estrategia de compromiso con su comunidad: abrir la escuela al barrio. La escuela presta sus instalaciones a las personas del barrio y se ratifica como espacio público. Los patios están abiertos para que grupos de niños y niñas los aprovechen para el esparcimiento y la diversión. Fuera del horario escolar siempre hay grupos de amigos y amigas en el patio del centro jugando y haciendo deporte y la biblioteca está abierta para cualquier vecino que quiera consultarla. Al menos dos razones subyacen a la disposición del centro a prestar sus instalaciones. Por un lado, la concepción

de que lo público pertenece a todas y a todos y de que está allí para que lo disfrutemos. El espacio público es un lugar de encuentro de la comunidad, simboliza lo que es común y aprovecharlo ayuda a poner en valor mucho más que un sitio: es símbolo del valor de lo compartido. Por otro lado, subyace la creencia de que beneficiarse del uso de los bienes comunes ayuda a fomentar el cuidado por lo público: «Uno de los motivos que nos llevó a abrir tantísimo al barrio fue que si nosotros hacemos que la gente del barrio sienta que este espacio es suyo, lo cuidará más» (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas).

El Núñez también crea vinculación con la comunidad centrándose en la experiencia de sus niños y niñas. Esta estrategia consta en generar oportunidades que los lleven más allá de su entorno inmediato. Muchos de los estudiantes del colegio nunca salieron de su barrio. La escuela, entonces, les lleva el mundo a su barrio. Los ejemplos son muchos, pero destaca la experiencia que vivida a partir de recibir en la escuela a los jóvenes músicos de la orquesta italiana *Pequeñas huellas*. Pero «llevar el mundo a la escuela» tiene otra consecuencia importante: permite resignificar la enseñanza. Los niños y niñas del Núñez se rehúsan a aprender aquello a lo que no le encuentran utilidad. El inglés es la asignatura que perciben más lejos de su realidad y, por lo tanto, la que opone mayor resistencia. El profesorado convirtió esta dificultad en oportunidad al establecer contacto con personas de habla inglesa que residen en Madrid e invitarlas a sus clases. Escuchar que el inglés es una lengua viva y que hay gente que la habla de manera nativa, gente con historias y realidades distintas –pero iguales al fin–, despierta la curiosidad de los estudiantes. Los niños y niñas les hacen preguntas y se muestran curiosos por comunicarse. El inglés, entonces, adquiere otro interés.

Una última cuestión merece ser mencionada respecto a los vínculos que el Núñez establece con la comunidad y el mundo. Parte del compromiso social de la educación es que todos y todas tengan las mismas oportunidades de abrir sus horizontes y emprender sus proyectos. Esto significa que niños y niñas que nunca han salido de su barrio puedan ganarse el mar, por poner un ejemplo. Los medios para que sus estudiantes puedan conocer el mundo son limitados, pero de igual manera el Núñez aprovecha las oportunidades e intenta generar proyectos, iniciativas y actividades que les permita conocer el mundo. Un ejemplo es el viaje a San Sebastián que pudieron hacer los músicos de la *Orquesta del reciclaje*, pero también el viaje de fin de curso de quinto, que el propio grupo financió gracias a la colaboración de todo el colegio en la confección y venta del calendario 2019 de *Cine y diversidad*.

Las relaciones de los centros con su entorno tienen, por lo tanto, muchas formas de expresarse. Por empezar, existe la concepción de que todos los temas sociales llegan a la escuela y que la educación no puede ser indiferente a lo que ocurre en su sociedad. Esto significa plantear qué educación se quiere y trabajar por ella de manera conjunta con otras entidades, pues el compromiso de la escuela trasciende la realidad cotidiana de sus participantes directos y tiene proyección social. En esta reconfiguración del lugar de la

escuela respecto de la sociedad destaca, además de su función educativa, su lugar como espacio público, sitio de encuentro para jóvenes y adultos del barrio. Su compromiso hacia la sociedad, por otra parte, no es solamente una elaboración acerca de qué educación se quiere para qué sociedad, sino que se trata también de un trabajo rutinario por generar las oportunidades que permitan a sus estudiantes acceder a posibilidades del entorno que, de otra manera y sin mediación de la escuela, les estarían vedadas.

6.1.2. Poder

El sistema educativo se plantea como una estructura vertical con marcadas diferencias de autoridad entre sus protagonistas. Basta tan solo con pensar en las diferencias dentro del cuerpo docente o en el planteamiento tradicional de la relación entre niños y adultos. La consecuencia, en términos de nuestro marco teórico, es que los cargos y las relaciones se institucionalizan en torno a sentidos de autoridad y sumisión, de manera que la relación entre docente y estudiante se construye en torno a sentidos de saber y no saber, de autoridad y acatamiento, etc. Las significaciones que se crean en torno a los cargos concretos son tan patentes que generan una entidad y deferencia independiente de la persona que los ocupa.

Este apartado realiza una lectura del poder explícito y su relación con el poder implícito en ambas comunidades escolares. Dado que el sistema educativo, en su organización funcional, es muy claro en la adjudicación de títulos y cargos, puede considerarse que las relaciones desiguales de poder están legitimadas por la instancia oficial. Diferencias de cargo dentro del claustro y diferencias de autoridad entre docentes y niños son probablemente las que se manifiestan con mayor evidencia. A partir de ellas puede reconocerse fácilmente quién tiene el poder (explícito) para emitir mandatos sancionables y mantener las significaciones imaginarias de la sociedad y de la comunidad escolar. Sabemos que las instancias de poder explícito *per se* no pueden ser abolidas (aun cuando puedan ser cuestionadas y transformadas), pero se puede trabajar para que todos y todas tengan la posibilidad de participar en ellas. Sabemos también que toda instancia de poder explícito teje a su alrededor significaciones imaginarias sociales que le dan sentido (las justifican, las legitiman y las reproducen). Nos interesa, por lo tanto, comprender las significaciones que se crean a su alrededor en cada centro y si se entablan como relaciones simétricas o asimétricas de poder.

Sabemos también que existe un poder implícito (aún anterior al poder explícito) que es el imaginario colectivo y la imaginación radical de las personas. Aunque la comunidad no sea consciente de su potencia creativa (porque no cuestiona lo heredado y lo recrea o reproduce), aún la ejerce haciendo que todo sea distinto cada vez. El poder implícito es difícil de identificar si se mantiene oculto y se reproducen las significaciones heredadas, pero se reconoce con mayor facilidad si hay esfuerzos para que coincida con el poder

explícito. De manera que también intentaremos comprender las relaciones entre poder explícito y poder implícito tal como se establecen en cada uno de los centros.

6.1.2.1. Liderazgos escolares y construcción de la autoridad

6.1.2.1.1. Liderazgo de grupo: la trama intersubjetiva y la fuerza de los ideales

La distribución oficial de cargos nos permite distinguir en los centros entre instancias de distinta autoridad en el claustro docente, pero según lo observado, las diferencias de escalafón no influyen en las relaciones dentro de la comunidad educativa de manera tal que cristalicen en patrones rígidos de autoridad. Se puede observar el caso de los equipos directivos que, por tratarse de las instancias de mayor autoridad dentro del centro y a quienes se adjudica su liderazgo oficial, funcionan como un caso paradigmático en ambos centros. Directoras, Jefas de estudio y Secretarías construyen cercanía con todos los miembros de la comunidad escolar y manifiestan explícitamente sentirse parte del equipo docente. Están presentes en el día a día de los niños y niñas, saludan todas las mañanas, siguen de cerca su proceso de aprendizaje y mantienen buena relación con sus familias. Los despachos de dirección están abiertos y siempre hay alguien allí, familias, niños y niñas, docentes. Las relaciones dentro del claustro manifiestan la misma impronta, los profesores y profesoras interinas son bienvenidos en las escuelas, igual que los estudiantes en práctica. Tanto, que en ambas se observó estudiantes que continuaron colaborando una vez finalizados los meses de su práctica curricular. Por ello, las diferencias de autoridad dentro del escalafón docente no se utilizan como respaldo de poder ni se traducen manifiestamente en una diferencia de fuerza en la imposición de voluntades.

Ello no quiere decir que no existan liderazgos dentro de los centros, pues dentro de la comunidad educativa (docentes y no docentes, estudiantes y familias) puede identificarse a grupos y personas cuya voluntad tiene mayor posibilidad de prevalecer y que muestran mayor éxito en lo que respecta a conseguir cosas, virar el curso de situaciones o inclinar balanzas. Pero estos liderazgos no coinciden de manera directa con títulos oficiales otorgados por el sistema educativo. Se plantean de manera diferente, pero en ambos centros son una fuerza grupal. Hay, por supuesto, personas que son más proactivas e influyentes, pero en las dos escuelas se ve la consecuencia de «hacer equipo» en el liderazgo, pues se percibe una fuerza que trasciende con mucho la de los liderazgos individuales.

En el CEIP La Rioja se nota el liderazgo del equipo directivo, pero esto no significa desde decir lo antedicho, pues lo ejerce de tal manera que genera iniciativas y delega poder, construyendo así una fuerza grupal. Su impronta se percibe en diferentes instancias. Por un lado, en su intención de «armar grupo», que fue mencionada antes y que consisten en que los miembros de la comunidad educativa (aquí nos interesa especialmente el

claustro) se conozcan y trabajen juntos. El grupo de docentes es inquieto e interesado, de modo que se suma a las iniciativas de encuentro. Por otro lado, el equipo directivo delega las decisiones y promueve que sean los propios docentes quienes configuren la educación de la escuela. De esta manera, se plantean los asuntos y se delega su definición a los docentes. Esta lógica repercute en el carácter de los diálogos y debates que se establecen sobre los asuntos del centro, pues tienen una impronta positiva y propositiva. Los docentes saben que su opinión cuenta y que, si existe algún descontento, puede hacerse algo al respecto.

Por último, el equipo directivo incentiva las innovaciones, las festeja, las promueve. No las impone, pero anima a que surjan de los propios docentes y, cuando hay alguna propuesta docente, facilita todos los medios y materiales para que se lleve adelante. Ante las innovaciones que incorpora la escuela de manera más institucional, la situación es similar: presenta los rasgos principales, pero deja un margen muy amplio de actuación a los docentes, de manera que cada docente los incorpore con su propia impronta y haga suya las innovaciones según considere mejor.

También existe una fuerte influencia por parte de algunos profesores y profesoras, un liderazgo que se ve fortalecido debido a que el grupo docente cuenta con un margen de actuación y decisión muy amplio. Dentro del claustro hay docentes (hombres y mujeres) que, a título personal, son muy curiosos, proactivos e innovadores, de manera que la creación de este margen amplio de actuación y decisión es muy valiosa, pues les permite desarrollar sus iniciativas y «contagiar» a sus compañeros y compañeras. En efecto, a partir de los numerosos encuentros entre profesores y profesoras y de incentivar las interrelaciones y el trabajo cooperativo entre docentes, los profesores comparten cómo están trabajando y así conocen qué está haciendo cada uno. Algunos docentes coinciden en sus intereses o en el gusto por ciertas formas de trabajo, de manera que los encuentros les permiten fortalecer su impronta personal, aprender de sus compañeros y replicar algunas actividades o estrategias de trabajo. Estas reuniones, por lo tanto, aumentan la influencia de estos docentes «proactivos». Los maestros y maestras trascienden entonces el carácter individual de las iniciativas y las contagian a otros que puedan estar interesadas.

Por lo tanto, si en términos generales puede decirse que la fuerza del liderazgo en el CEIP La Rioja es grupal, en términos específicos podemos caracterizarla como «intersubjetiva». En efecto, las condiciones en las que se ejerce permiten que sea grupal. Una rica trama de interrelaciones hace eco de distintas iniciativas individuales. El resultado es la influencia mutua y el «contagio» entre docentes, de tal manera que las iniciativas individuales se modifican al compartirlas y los resultados son de autoría grupal, pues no puede adjudicarse con exactitud a alguien en particular, sino que son una elaboración progresiva a partir de interrelaciones constantes. Si no supiésemos que en ciencias sociales es inútil pensar de manera contra fáctica, diríamos que, si no se hubiese creado

tal trama de interrelaciones y solidaridad mutua, la escuela tendría algunas iniciativas docentes aisladas, más pobres, y cuya trascendencia se diluyese al salir los niños del aula.

En el CEIP Manuel Núñez de Arenas el liderazgo también es grupal, pero de una manera diferente, pues no se construye tanto alrededor de personas como de ideales. Es decir, el liderazgo lo tiene un grupo de personas que «ha hecho piña» porque comparten un ideal educativo común y quieren hacerlo realidad. En ese trabajo conjunto comparten sus ideas y crean un proyecto común. Son las ideas compartidas las que motivan el encuentro y el trabajo conjunto. La influencia de las personas dentro del grupo docente es mayor en tanto impulsen sus iniciativas a partir de estos ideales. La *Asociación PSII*, mediante la cual este grupo de docentes dio un primer paso en la formalización de su liderazgo, sintetiza este principio de manera magistral, pues sus siglas significan «por una educación participativa, sostenible, innovadora e inclusiva».

A partir de distintas estrategias este grupo procura formalizar la autoridad, asegurando y ampliando el liderazgo de sus ideas. Una estrategia fundamental es utilizar las instancias de poder explícito para definir las a partir de ideales propios. La dirección es un caso paradigmático, pues la misma directora hubiese rehusado ocupar el cargo si dependía de un interés egoísta: «Yo no quería ser directora, de ninguna manera. Soy maestra [...], me encantaría estar en la clase todos los días y dejar el despacho» (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas). Pero participaba (y participa) activamente de la *Asociación PSII* de modo que prevaleció la fuerza del ideal educativo y el grupo con el que lo comparte: «[...] creo que cada uno debe asumir la responsabilidad que le toca cuando le toca» (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas). A partir de entonces, los principios educativos de la *Asociación PSII* se formalizaron en instancias administrativas como la concreción curricular de centro y el proyecto educativo. Estas instancias fueron muestra de una consolidación del liderazgo de quienes trabajan por una educación «participativa, sostenible, innovadora e inclusiva» en el Núñez.

Institucionalizar los ideales educativos en instancias formales de poder y autoridad ayudó a concretar cada vez mejor qué educación quieren los docentes. De esta manera, las instancias formalizadas alejan a quienes no están interesados en esta alternativa educativa y atraen a quienes sienten afinidad por ella. La definición colectiva de los ideales y su puesta en práctica provoca una definición clara y experimental de lo que el claustro comprende la educación y cómo quiere llevarla adelante, lo que genera de por sí su propio eco. A esto se suma otra de las estrategias de construcción de esta fuerza grupal: la difusión de su actividad en redes sociales y medios periodísticos. Como consecuencia, el grupo de docentes atrae a otros que también están interesados en trabajar de manera innovadora, por lo que cada vez más docentes piden planta permanente para trabajar en el Núñez. De esta manera, la construcción colectiva, la formalización de los ideales del grupo en instancias educativas oficiales y la difusión del trabajo común que atrae a nuevos

docentes redobla la fuerza de los ideales educativos y, por lo tanto, del liderazgo grupal de los y las docentes del Núñez.

6.1.2.1.2. Construir la autoridad docente respetando una igualdad esencial

El cargo docente es otra instancia de poder explícito respaldada por el sistema educativo. Nos interesa, por lo tanto, conocer cómo se entablan las relaciones entre niños y adultos, especialmente en la relación estudiante/docente y las significaciones que se construyen a su alrededor en cada comunidad escolar. Ambos centros tienden a romper, de una u otra manera, los lugares fijos de autoridad que plantea la educación tradicional. Así como lo hacían con el liderazgo dentro del equipo docente, lo mismo sucede en las formas en que se construye la autoridad en la relación de docentes con estudiantes. El cargo docente se resignifica de una manera particular, pues no se traduce en una situación de par idéntico entre docentes y estudiantes, los docentes no pasan a ser un compañero más, sino que la autoridad se reconstruye desde otro sitio y bajo otros principios. Sin embargo, desde este nuevo lugar de autoridad, los y las docentes transmiten y respetan una igualdad esencial. Lo hacen en diferentes momentos y de diferentes formas.

En el CEIP La Rioja no hay un cuestionamiento estructural de la autoridad docente ni un desconocimiento marcado de los límites por parte de los niños y niñas del colegio. Hay rebeldías individuales, niños o niñas que se comportan de manera contestataria y disruptiva, pero son casos aislados. Lo curioso, por lo tanto, es que el colegio fomente este cuestionamiento. De ningún modo se trata de una impronta rupturista. En efecto, el profesorado se cuida muy bien de que el lugar de autoridad permanezca, incluso por momentos ejerce su cargo al modo tradicional, como en las evaluaciones individuales escritas o en la utilización del escritorio del profesor como baluarte de autoridad. Pero a partir de distintas estrategias resquebraja este lugar fijo y vertical para legitimar su autoridad con base a otras justificaciones. En este sentido, por ejemplo, fomenta el trabajo en grupo y alienta que niños y niñas tomen confianza como colectivo para plantear las cuestiones con las que no están de acuerdo. También los chistes y la risa funcionan muchas veces como un cuestionamiento del lugar tradicional de autoridad. No hay pérdida de poder, pues los chisten no cambian la fuerza de la decisión docente, pero en las risas cómplices se parodian las diferencias de poder y se socaba su justificación oficial. El propio claustro, además, flexibiliza el cargo de autoridad a partir de estrategias como el uso del espacio dentro del aula, que ponen su figura en un segundo plano ante el protagonismo de los niños y niñas.

La justificación de la autoridad docente, en cambio, se construye desde un lugar diferente. No se trata de respaldarse en una imagen docente como personificación del saber, sino como acompañante del proceso de aprendizaje, como guía en todo caso, pero sobre todo como respaldo y garantía. Esta construcción cotidiana se manifiesta, por ejemplo, al ir de mesa en mesa alentando a los niños y niñas en su trabajo y festejando sus logros. Los

docentes preguntan a los estudiantes cómo se sienten, dan espacio para que cuenten sus experiencias y los respaldan cuando cometen algún error o equivocación a fin de que aprendan del proceso.

Pero, «más allá» del lugar de autoridad, los maestros y maestras de La Rioja transmiten una igualdad esencial que se experimenta sobre todo cuando las clases se transforman en un *encuentro*, lo que sucede especialmente con la literatura (juntos en una historia) y con la risa (unidos por la misma gracia). En estos casos se percibe el mismo disfrute por el hecho de estar juntos. Esta idea de que «si no te la estás pasando bien, entonces algo hay que cambiar» (Maestra, CEIP La Rioja) rompe cualquier lazo de autoridad impuesta y restrictiva y genera la confianza de que uno puede ser como es con el gusto de estar en compañía. En esta amistad y cariño sincero se diluye la autoridad docente y se manifiesta una igualdad de base.

En el CEIP Manuel Núñez de Arenas, en cambio, existe una fuerte contestación de niños y niñas hacia la autoridad docente. Esta contestación es explícita y manifiesta en el caso de un grupo que se niega rotundamente a obedecer a quien no sienta parte de su propia comunidad y, aunque de apariencia más silenciosa, es igual de fuerte en otro grupo que no reconoce límites y desconoce los mandatos. La autoridad docente justificada por el mero hecho del cargo, es decir en base a significaciones tradicionales, es inviable en este marco. Por ello la reelaboración del lugar de autoridad no viene dado *solamente* por un interés del propio claustro, sino que es una combinación entre docentes que efectivamente cuestionan la autoridad tradicional y niños y niñas que los *obligan* a hacer sus ideas reales y radicales.

Teniendo estas contestaciones como contexto, una faceta importante de la autoridad docente es constituirse como garante del orden. Es decir, tener poder de reestablecer las normas de convivencia elaboradas por la comunidad educativa cuando se desafían o desconocen. En esta instancia la autoridad aparece en su forma más rígida, pero no se fundamenta en significaciones personalistas de autoridad sino en normas comunitarias. En lo cotidiano, cuando no surgen problemas graves de disciplina, la estrategia docente es establecer la relación desde el cariño y, de esta manera, constituirse como persona de referencia para los niños y niñas. Tal vez no sea del todo adecuado hablar de «estrategia» cuando se trata de una relación de cariño que es fin en sí mismo, pero resulta que esta relación es, para los niños, la fuente más fuerte de confianza hacia sus maestros y donde se sienten cuidados y con fuerzas para aprender. En efecto, desde este lugar la autoridad docente se constituye en acompañante del aprendizaje. Maestras y maestros festejan los logros de niñas y niños, los llaman a la paciencia cuando tienen dificultades, los alientan a que asuman nuevas metas. De manera que la autoridad docente se desenvuelve en esta combinación entre avanzar en el aprendizaje y hacer respetar un orden común de convivencia.

Estas formas de resignificar el lugar de autoridad docente se combinan con otro aspecto que consiste en desdibujar la autoridad y enseñar la igualdad. En efecto, la forma habitual de dar clases en el Núñez consiste en dar el protagonismo a los niños y niñas a través de diferentes metodologías de trabajo y formas de enseñanza que se privilegian el trabajo en grupo y la construcción de saberes a partir de indagar y compartir lo aprendido. Por otro lado, en muchas ocasiones –tantas que podemos llamarla un hábito–, los maestros y maestras se colocan en situación de pares ante los estudiantes a partir de la palabra y los actos. En las asambleas, por ejemplo, delegan la mediación y piden turno de voz como todos los participantes, pero también durante el desarrollo de las clases resaltan que la relación docente/estudiantes se entabla desde una igualdad esencial: «[...] lo que yo digo no es más importante que lo que decís vosotros [...]» (Maestra, CEIP Manuel Núñez de Arenas).

6.1.2.2. Poder explícito en los centros

En este subapartado nos interesa, por un lado, el modo en que se toman las decisiones que configuran la vida y la educación en el centro y, por el otro, las formas en que se institucionalizan las decisiones de la comunidad educativa. De nuevo resulta de ayuda considerar las instancias de poder explícito formalizadas por el sistema educativo, es decir, las instancias capaces de emitir mandatos sancionables. Atender a ellas nos permitirá comprender las significaciones que la comunidad educativa construye a su alrededor e interpretar cómo se entablan las relaciones de poder en los centros. Por un lado, y respecto al proceso de toma de decisiones, nos servirá considerar las reuniones de claustro como instancia privilegiada por el sistema educativo para definir y validar las principales decisiones del centro. Aquí atenderemos al «ritual» que se construye alrededor de las reuniones de claustro, es decir, no al momento en sí, sino al proceso por el cual se llega a las decisiones que allí se definen.

Por otro lado, y en lo que respecta a la institucionalización de las decisiones, nos interesa considerar las propuestas en relación con el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Plan General Anual (PGA), pues ambas son herramientas del sistema educativo que sirven para plasmar y concretar los principios educativos de la comunidad escolar. A través del PEC se define (de manera general) las líneas estratégicas que regulan y orientan las actividades del centro y, con ellas, su propuesta educativa. La PGA presenta la propuesta organizativa para un curso académico; se enmarca en el PEC, pero concreta líneas de actuación y anticipa lo que se va a hacer durante el año lectivo. No entraremos en detalles concretos sobre la letra de ambas instancias, pues lo que nos interesa específicamente es comprender las significaciones que se construyen a su alrededor y el uso que pueda darles la comunidad educativa como herramientas para institucionalizar decisiones autónomas.

Las decisiones que configuran el día a día de la educación en el CEIP La Rioja son debatidas y definidas por la comunidad docente. Temas como si se usa o no libro de texto en las

asignaturas (y, en su caso, qué libro se utiliza), la incorporación de metodologías activas como forma de trabajo privilegiada en determinadas asignaturas, la distribución de los horarios o las relaciones con entidades de la comunidad son dispuestos para la consideración general y la definición de todo el claustro. En una primera instancia los temas son considerados y debatidos en grupos pequeños, generalmente en reuniones de ciclo en las que participan en torno a seis u ocho docentes. Las opiniones y posturas son diversas, pero su discusión no se presenta como puja de poder ni como suma de preferencias individuales (lo cual sería el caso si se sometieran a votación las intenciones individuales sin debate). Las profesoras exponen sus ideas y se escuchan mutuamente, de modo que el proceso de diálogo conduce con frecuencia a modificar las ideas que surgieron en un primer momento. Las decisiones se concretan como producto del diálogo en el que se tuvieron en cuenta diferentes alternativas y distintos puntos de vista.

Cuando la decisión que debe ser tomada es asunto exclusivo de un ciclo, el equipo directivo recoge y oficializa las decisiones tomadas por el profesorado. Cuando el tema compete a todos los ciclos o a la escuela entera, se consideran los acuerdos parciales en reuniones de claustro y, a partir de ellos, se debate la decisión oficial. Estas decisiones son las que ordenan la vida cotidiana en el centro, concretan lo que el claustro entiende por educación y configuran el marco en el cual se desarrolla la enseñanza en el colegio La Rioja. A partir de estas decisiones, poco a poco la escuela institucionaliza una educación diferente.

La Directora del CEIP La Rioja sintetizó en una ocasión: «darle la vuelta como un calcetín a los documentos que nadie mira: institucionalizar el cambio, porque tenemos muy en claro lo que queremos» (Directora, CEIP La Rioja). La frase expresa la importancia que tiene para la comunidad docente dar otro sentido a la administración educativa. En efecto, luego del mencionado seminario de educación emocional, la comunidad docente reelaboró el Proyecto Educativo de Centro incorporando la educación emocional como pilar. La propuesta, vigente desde entonces, se titula *Hacia una emoción inteligente* (C.P. La Rioja, 2015) e institucionaliza los valores y los sentidos que la comunidad educativa, especialmente la comunidad docente, aprendió, reflexionó, discutió y eligió durante los años del seminario. Desde entonces, se ratifica todos los años en los proyectos anuales de centro que se presentan ante la administración educativa.

Este proyecto sintetiza una visión de la educación respetuosa con las diversas inteligencias, pero no se manifiesta en lo que refiere a formas concretas de trabajo del profesorado, al uso de métodos innovadores o herramientas de aprendizajes como libros de texto. Esto no significa que, en los hechos, no exista una discusión dentro de la comunidad docente respecto estos asuntos. Aunque no alcancen el grado de institucionalización de un PEC, la comunidad docente trabaja en una elaboración progresiva de estos aspectos que se hace explícita en las sucesivas Programaciones Generales Anuales. En las PGA, en efecto, las formas de trabajo innovadoras alcanzan

cada vez más unidades didácticas o asignaturas en general y en la observación de reuniones docentes se registraron debates acerca de la institucionalización progresiva de los métodos de trabajo innovadores en todas las asignaturas. Esta elaboración progresiva va de la mano con el ejercicio práctico, lo que conlleva una especie de construcción solidaria entre docentes. También en las reuniones se observó a los docentes acordar que el trabajo organizado con métodos innovadores recientemente incorporados se cedería luego a la comunidad docente. De hecho, durante el año en que se realizaron las observaciones, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Proyectos quedó institucionalizado en la PGA como método de trabajo en Ciencias Naturales para quinto y junto con ello, la docente que había llevado adelante la experiencia en el curso vigente delegó a la comunidad educativa todo lo preparado para llevarlo adelante, las mejoras incorporadas, las indicaciones, juegos y estrategias realizados. La PGA resulta limitada para institucionalizar como poder explícito esta forma de trabajo intersubjetiva y solidaria, de manera que el uso de metodologías innovadoras y la mejora progresiva de un conjunto de herramientas comunes depende fundamentalmente de que cada año se reconfirmen por los miembros de la comunidad docente.

En el CEIP Manuel Núñez de Arenas el caso es algo diferente. Las decisiones se toman según respondan a la idea de educación que tiene el grupo docente que lidera el centro. Esto no significa que sean decisiones impuestas de manera arbitraria, pero hay una construcción previa a la toma de decisiones formal, una especie de selección previa que asegura que lo definido oficialmente sea en la dirección de una educación «participativa, sostenible, innovadora e inclusiva». En entrevista formal, la directora comentó que cuando surgen propuestas nuevas, algún docente prueba en su clase cómo funciona. Si resulta bien, se incorpora al proyecto de centro por consenso o por votación, según el grado de acuerdo que exista dentro del claustro. De esta manera, la elaboración y definición de las decisiones que se tratarán en claustro se trabajan en una instancia previa de debate donde el grupo docente considera las propuestas en relación con sus ideales educativos y los resultados de su experimentación en la práctica. Se trata de un proceso de investigación educativa mediante el cual combinan formación, innovación y práctica.

El método tiene cada vez más fuerza de innovación, pues desde el momento en que el grupo que lidera la educación del Núñez asumió la dirección del centro, comenzó a institucionalizar su propuesta educativa. En la actualidad, el Proyecto Educativo de Centro del Núñez especifica condiciones y metodologías concretas y toda la actividad que se desarrolle en el colegio (ya sea práctica cotidiana o elaboración de documentos del tipo de la PGA) tiene que ser acorde con estos principios. Resulta muy diferente elaborar un PEC en términos abstractos y dejar libertad a cada docente para organizar su clase según le parezca más oportuno que definir de manera concreta qué metodologías de trabajo y qué condiciones hay que cumplir para trabajar en el centro. Al institucionalizar los principios educativos de la comunidad docente en el documento que enmarca toda

actividad, las líneas de trabajo quedan claras. De esta manera, se asegura la continuidad de una forma de trabajo:

Si tú no tienes decisiones metodológicas cerradas, tomadas por todo el claustro y aprobadas y que estén en un acta, un profesor es que te puede decir: «No, es que yo quiero comprar libro de texto y trabajar de esta manera» y no tienes fuerza para decirle que no puede ser así. (Directora, CEIP Manuel Núñez de Arenas).

De manera que el hecho de que las decisiones se definan en una instancia diferente no significa que las reuniones de claustro no tengan importancia. Al contrario, resultan estratégicas como herramienta de definición de una educación concreta. Al especificar las decisiones y formalizarlas en instancias de poder explícito, el centro aleja a docentes que conciben la educación de una manera tradicional y atrae a quienes desean innovar en el marco de la educación pública. Como consecuencia, existe una tendencia por la cual (cada vez más) los docentes que se encuentran en condiciones de participar en el consenso o la votación en claustro comparten ideas similares de la educación.

La situación de ambos centros a la hora de concretar la toma de decisiones y su institucionalización sugiere algunas reflexiones. En primer lugar, resalta la relación que existe entre comunidad educativa y poder explícito. En el apartado anterior observamos, entre otras cuestiones, la importancia que se adjudica a la construcción de un sentido comunitario entre todos los participantes de la vida escolar. En particular, esta importancia se manifiesta en la forma de trabajo docente. Aún con sus diferencias, ambas escuelas construyen patrones cooperativos de trabajo y relaciones solidarias en las que prima el sentido de comunidad y la construcción colectiva. Este apartado nos permite observar que es, efectivamente, esa comunidad docente la que asume instancias de poder explícito. En segundo lugar, observamos que este poder explícito de la comunidad docente se manifiesta a través del liderazgo que asumen en los centros (promovido por las direcciones escolares como instancias formales de autoridad) pero también a través de la toma de decisiones y su institucionalización en instancias formales del sistema educativo.

La comunidad escolar tiene el protagonismo, tal como vimos en el apartado anterior, y esto vale también si queremos decir quién define las grandes líneas que configuran la educación en los centros. Esto no es incompatible con el hecho de que, de diferente manera en cada centro, la comunidad docente es quien tiene el poder explícito, pues en ese liderazgo incorpora a los otros actores de la educación, presta oído a las distintas voces y construye junto con niños y niñas, personal no docente y familias. Estas reflexiones nos permiten intuir que el uso del poder explícito por parte de la comunidad docente sirve a la definición de un tipo concreto de educación: una educación que cuestiona las significaciones heredadas y propone nuevos sentidos, fines y valores para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero este es tema para el siguiente apartado.

6.2. Resignificar la educación pública

La manera en que se toman las decisiones en los centros nos indica quién participa y cómo se definen las cuestiones que configuran la cotidianeidad de los centros escolares. Pero las decisiones tomadas podrían apostar por una continuidad sin cuestionamiento ni reflexión crítica, por ello en esta sección del capítulo interpretamos en qué medida se cuestionan las instituciones tradicionales de la educación, incluso en la forma en que se ordena el tiempo y el espacio y las implicancias que esto tiene en la valoración de lo público.

La sección plantea brevemente algunas concepciones o imaginarios que priman en la educación y los contrasta con hábitos y costumbres de las escuelas, de manera que podamos comprender la contestación de la visión educativa tradicional –conservadora– de la educación que plantean los centros. Los valores que expresan estos hábitos y costumbres cotidianas también nos ayudan a concebir la importancia que ambas comunidades escolares dan a la defensa de la educación pública y a la creación de un tiempo y un espacio públicos.

6.2.1. Cuestionar la educación tradicional y hacer público el conocimiento

A lo largo de las descripciones de los informes, especialmente de la forma en que se conciben la comunidad y la autoridad, vislumbramos que las comunidades escolares crean significaciones particulares en torno a la educación y al conocimiento. En este apartado trabajamos específicamente sobre este aspecto: ¿qué significa la educación? ¿cuáles son sus fines y valores? Son preguntas abstractas, pero podemos obtener algunas claves sobre las respuestas de las comunidades educativas a partir de observar sus vivencias respecto a ciertas categorías tradicionales del sistema educativo.

6.2.1.1. El aprendizaje como experiencia comunitaria

El sistema educativo y la tradición escolar brindan algunas categorías sobre las cuales se estructura usualmente la vida en las escuelas. Aquí nos ocuparemos de la relación entre docentes y estudiantes con el conocimiento y de categorías de organización escolar como la división de estudiantes por cursos y la división del conocimiento por asignaturas. Al igual que en los otros apartados, no tenemos la intención de detallar de manera minuciosa cada uno de estos aspectos en ambos centros, sino comprender sus vivencias generales para poder interpretar las significaciones que se construyen a su alrededor. Cada uno de los centros presenta un desarrollo más rico en alguno de los aspectos, de modo que entre ambos resultan un buen complemento para comprender formas en las que realiza el cuestionamiento a los modelos conservadores y las significaciones heredadas.

6.2.1.1.1. Nadie sabe ni no sabe

Antes trabajamos la relación docente-estudiantes para considerar la autoridad docente como poder explícito abalado por el sistema educativo y la tradición escolar. Ahora consideraremos la relación mutua (docente y estudiantes) respecto al conocimiento. La tradición educativa (y la tradición social, en general) alimenta el imaginario de que el docente es aquel «que enseña» (Real Academia Española, 2014) y el alumno es la «persona que recibe enseñanza» (Real Academia Española, 2014). Hay una significación objetiva del saber, pues alguien lo tiene y ha de transmitirlo a alguien que no lo tiene aún. De modo que está definido de manera clara quién tiene el conocimiento y debe darlo y quién no lo tiene y debe recibirlo.

En el CEIP La Rioja, el trabajo en grupo y la metodología de aprendizaje cooperativo han permeado la cultura escolar hasta tal punto que su influencia en el desarrollo de las clases es evidente. Los niños y niñas se sientan en grupos (de a cuatro o cinco personas) y, teniendo estos grupos como eje, se desarrolla todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos trabajos se plantean para ser resueltos en equipo, en ese caso puede verse a los estudiantes trabajar unos con otros por un mismo objetivo. Otras veces se plantean actividades individuales, pero también en estos casos influye estar en grupo, pues tanto a instancias del docente como por iniciativa propia, los niños y niñas se consultan entre sí cuando hay alguna duda puntual y se ayudan mutuamente. Las ventajas de esta forma de trabajo son reconocidas por el claustro: «Yo, si algo tengo claro, es que los disruptivos míos, lo que saben, lo saben por sus compañeros, no por mí» (Profesora, CEIP La Rioja).

El aspecto grupal del aprendizaje es importante también en la instancia evaluativa, pues como alternativa a los controles (evaluación individual tradicional), es usual que los maestros y maestras utilicen estrategias colectivas. En estos casos, los estudiantes trabajan individualmente y luego se intercambian los resultados para debatirlos colectivamente y verificar si están bien. La colaboración entre niños y niñas no es sólo de ayuda mutua sino también de verificación y justificación, pues no sólo tienen que validar los resultados mutuamente sino también explicar por qué estaría mal y cuál sería el error. Es muy patente el proceso de aprendizaje que significa para ambas partes. En estas instancias, el acuerdo grupal conlleva una calificación, pues los maestros y maestras sólo consideran el trabajo final de grupo.

La influencia del grupo de compañeros y compañeras en el aprendizaje replantea la relación docente-estudiante respecto el modelo conservador de la educación. El maestro o maestra deja de estar frente a la clase para explicarlo todo y resolver las dudas, el desafío es aprender en grupo complementando los conocimientos y avanzando juntos. En lo cotidiano, esto modifica el eje de atención de los niños y las niñas y su situación ante la tarea de aprender. La atención durante la mayor parte de la clase no está dispuesta hacia el maestro o maestra sino hacia sus compañeros, hacia el grupo de trabajo. El

protagonismo está entre los estudiantes. Por otro lado, la situación de cada estudiante también es particular, pues no se encuentra en soledad ante la tarea de aprender. Se rompe el modelo de relación docente-estudiante mediada por el conocimiento, que pasa a ser una relación entre niños y niñas con acompañamiento docente para resolver tareas y avanzar en el proceso de aprendizaje.

Resulta importante destacar que la lógica por la cual se construye esta relación entre estudiantes y docentes es muy similar a aquella por la cual se «arma equipo» entre docentes. No hay, de parte de los niños y niñas, un perfil claro e impetuoso que haga necesaria una forma de trabajo diferente a la tradicional. Son los maestros quienes, a partir de su lugar de autoridad, crean el ambiente propicio para que los estudiantes puedan tener su lugar, expresarse, constituirse como grupo y ayudarse mutuamente, aprendiendo juntos. De manera que es una construcción que sobrepasa la individualidad y crea un entramado rico en relaciones mutuas y que posee mucha más fuerza de la que pueden conseguir las personas por separado, pero es una fuerza que se construye con (y gracias) el abal de la autoridad tradicional. Prueba de ello son los momentos en que se dispone la clase en bancos separados y se trabaja con métodos tradicionales. Los controles evaluativos son un buen ejemplo pues, aunque son pocos, en estos casos la situación se revierte y los niños y niñas se encuentran en soledad ante la tarea de dar cuenta de un conocimiento que el docente –a través de la calificación– dirá luego si adquirió o no.

6.2.1.1.2. Explorar y embarrarse: la aventura de aprender

El sistema educativo divide la educación primaria en distintos cursos integrados, por regla general, por unos 28 estudiantes cada uno. Para el desarrollo cotidiano de las clases, se dispone un docente por grupo. Al finalizar el año lectivo, todos los estudiantes que hayan aprobado los contenidos pautados para el curso que realizaron, estarán habilitados para comenzar el curso inmediato superior. Los contenidos mencionados se organizan en distintas asignaturas con distintos temas a desarrollar. Para conseguir de manera ordenada este conocimiento, puede servir la utilización de libros de texto en los cuales distintas editoriales sintetizan y ordenan los contenidos que habrán de ser adquiridos. El libro de texto como objeto que se sintetiza todo lo que hay que saber y la división de asignaturas como clasificación y distribución de materias diferenciadas corresponde con la concepción del conocimiento (y su «adquisición») que mencionamos antes. También la evaluación individual al modo tradicional, pues «estudiar para mañana» alude a la posibilidad de que hoy no se sepa, pero mañana sí. El hecho de aprobar (no errar) significará, por su parte, que se han adquirido los conocimientos. Esta descripción sintética de la organización escolar se resquebraja cuando entramos al Núñez.

Hemos mencionado que el colegio tiene un rasgo particular. El grupo docente es innovador, emprendedor y comprometido con la tarea educativa, de modo que cuestiona

la educación tradicional de manera rigurosa y con el respaldo de una formación permanente. Pero el grupo de niños y niñas también cuestiona los modelos educativos tradicionales y, aunque no argumenta con la solidez teórica de un adulto en formación continua, lo hace con la misma legitimidad. Su reclamo se funda en patrones culturales distintos de los que conforman el sistema educativo y, desde esta óptica, algunos problemas quedan expuestos en toda su evidencia. En esta comunidad que se construye entre niños y niñas de distinta proveniencia cultural y docentes innovadores se produce una resignificación interesante de la forma en que se concibe el conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la manera que se organiza la escuela para servir a este proceso.

Por empezar, 28 niños y niñas son muchos para aprender bien y con gusto. Acompañar de cerca el proceso de aprendizaje de 28 niños y niñas es una tarea abrumadora (por no decir imposible) para un único docente. La estrategia de trabajo en grupo, que tan bien funciona en La Rioja para construir el conocimiento de manera comunitaria, se utiliza también aquí, pero su desarrollo no es tan sencillo, especialmente en el primer ciclo. Para hacer frente a la dificultad, las clases se dividen en grupos de trabajo diferente y cada grupo suele contar con una persona adulta que acompañe los ejercicios. La colaboración y el trabajo conjunto entre docentes y familias es fundamental aquí. Muchas de las metodologías de clase que tienen esta forma de organizarse, como el trabajo por rincones, los grupos interactivos o los talleres, siguen esta lógica. Los dos primeros tienen más lugar en el primer ciclo, donde padres y madres colaboran mucho, al punto de coorganizar actividades junto con las maestras y maestros. En el segundo ciclo donde la colaboración familiar es menor, esta lógica de trabajo se ve mejor en los talleres, donde los docentes se distribuyen de tal manera que, trabajando en simultáneo en un ciclo específico, cubran mayor cantidad de grupos y acompañen de cerca el trabajo de los niños y niñas.

El Núñez también cuestiona la organización escolar que divide de manera tajante a los niños y niñas en diferentes cursos de primaria. Al menos una vez por semana, todos los niños y niñas de un ciclo se mezclan en diferentes grupos para disfrutar y trabajar juntos. Los grupos de fiestas son un buen ejemplo de ello, pero tal vez sea en los talleres donde mejor se refleja esta impronta. Su periodicidad está instituida en la rejilla horaria y su planteamiento cuestiona, además, la tajante división de temas por asignaturas. En los distintos talleres se plantean objetivos de trabajo que, aun cuando puedan tener mayor relación con una asignatura en particular, no siguen el trayecto de enseñanza lineal ni exigen temas concretos de aprendizaje, sino que comprometen el desarrollo de habilidades y la puesta en juego de conocimientos que desbordan con mucho una asignatura concreta. Niños y niñas de distintos cursos comparten un objetivo de trabajo y, para conseguirlo, no importa tanto la «cantidad» de conocimiento que tengan o lo «avanzado» que se estén en el proceso de educación primaria, sino su capacidad de

cooperar, poner en valor las habilidades de cada persona y combinar saberes (de todo tipo). Al romper la división por cursos y disponer un objetivo común, el tablero sobre el cual se fundan la competencia y las comparaciones habituales entre compañeros de clase se trastoca y deja de tener vigencia.

La división tajante del conocimiento en diferentes asignaturas también es cuestionada a partir del uso de otras metodologías en el Núñez. El Aprendizaje Basado en Proyectos es un buen ejemplo, pues se trata de una forma habitual de plantear el trabajo en el Núñez. Sus implicaciones, además, se han incorporado de tal manera en la cultura del centro que se cumplen siempre, incluso en los momentos en los que no se está siguiendo el método con todo su rigor. Además de la separación de saberes, esta forma de trabajo presenta un desafío a la manera de concebir el aprendizaje como «objeto a ser transmitido». Aquí los docentes no presentan contenidos, sino desafíos. La curiosidad es un pilar en el desarrollo de esta forma de trabajo, pues se trata de ir en búsqueda del conocimiento, no de recibir de manera pasiva los contenidos. El ABP incentiva a niños y niñas que planteen sus propias preguntas sobre un tema, investiguen a partir de diferentes soportes y construyan respuestas para aquello que les interesa saber. El proceso de aprendizaje los lleva a relacionar distintos aspectos (y disciplinas) que constituyen un tema y colocan a la curiosidad como motor de aprendizaje. Una prueba de lo incorporada que se encuentra la idea de promover la investigación de niñas y niños antes que transmitirles conocimientos es que el Núñez, según norma instituida en el PEC, no trabaja con libros de texto. Según la comunidad educativa, no hay un único libro que pueda sintetizar todo lo que debe saber un niño de tal edad desde todas las ópticas posibles. Aún si lo hubiera, el aprendizaje perdería todo su encanto de exploración.

Un último aspecto que queremos resaltar respecto a la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Núñez es la evaluación de contenidos. En esta escuela no existen evaluaciones al modo tradicional, es decir, niños y niñas que, a tono individual y secreto, deben dar cuenta de sus conocimientos. La evaluación en el Núñez es un proceso permanente porque se concibe que el proceso mismo de aprendizaje es un proceso permanente. En este sentido, los vaivenes entre acordarse de algo y realmente incorporarlo como aprendizaje son vividos como algo natural a la enseñanza. «No pasa nada» (como repetía una Maestra) por el hecho de que un día nos encontremos más cansados, nos cueste más recordar o estemos más desconcentrados en la lectura. Lo importante para los maestros y maestras del Núñez es que se perciba un crecimiento gradual a lo largo del tiempo (no en un momento puntual de evaluación escrita). Un crecimiento, por otra parte, que los y las docentes del Núñez se encargan de que también sea reconocido por los propios niños y niñas. Puede entenderse que, con esta forma de evaluar, el error y el fracaso son concebidos como parte del proceso de aprendizaje y no como motivos para reprobar un examen.

Hay una cuestión adicional en el CEIP Manuel Núñez de Arenas que merece ser resaltada. Se trata de la importancia que tienen los vínculos con las familias y la comunidad social en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien el CEIP La Rioja también se ocupa de mantener relaciones fluidas con su contexto, el caso del Núñez es más patente por el alcance que tiene y la diversidad de aspectos que involucra. Por un lado, y dentro de la comunidad educativa, las familias tienen un protagonismo en la vida escolar que resulta fundamental para docentes y estudiantes. Contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje con tiempo y propuestas, se involucran en los asuntos de la escuela, sugieren y colaboran a conseguir mejoras. Por otro lado, las consecuencias de mantener relaciones con otras escuelas y entidades sociales tienen una presencia importante en la cotidianidad del centro, de manera que personas de otras asociaciones, amigos y amigas de otras escuelas y estudiantes de institutos son también protagonistas de la educación en el Núñez.

Las significaciones que se construyen en ambos centros en torno a categorías tradicionales del sistema educativo como la concepción y la organización del conocimiento nos sugieren algunas reflexiones. La primera y principal es la dimensión comunitaria del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ninguno de los dos casos se considera que profesor encarna el saber o que el conocimiento es algo objetivo a ser transmitido o adquirido. Tampoco es algo de posesión subjetiva, que algunos tienen y otros no, sino una construcción colectiva.

La relación uno a uno entre docente y estudiante se enriquece con una trama de interacciones que involucra a otros estudiantes, otros docentes e incluso familias y amigos de la escuela. De esta manera, el proceso de aprendizaje no significa que una cantidad mayor de personas adultas colaboran en transmitir conocimientos a los niños, sino que el conocimiento mismo es un asunto comunitario. Todos y todas tienen algo para aportar a la enseñanza y todos y todas tienen algo que aprender en el proceso. El proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, no se da en el tránsito de un conocimiento de una persona que sabe a otra que ignora, sino que se produce en las interrelaciones.

En este proceso de construcción colectiva, la ordenación tradicional del conocimiento sirve en tanto ayude a la comunidad educativa. Si, en cambio, se constituye como obstáculo, ambos centros resignifican las relaciones y las concepciones para que se ajuste mejor al proceso comunitario. Si apaga el impulso y la curiosidad por aprender, si genera rechazo a la autoridad docente, si genera divisiones entre niños y niñas de la misma escuela, entonces ambas comunidades utilizan métodos de trabajo, fomentan redes de trabajo conjunto, descartan o transforman recursos tradicionales a fin de que el aprendizaje pueda ser un gusto compartido.

6.2.1.2. *Cuestionar el tiempo y el espacio heredados*

Todos los aspectos trabajados hasta aquí están mediados por dos dimensiones básicas que lo atraviesan todo: el tiempo y el espacio escolares. Hemos visto que la forma de ser de lo sociohistórico es la creación en el espacio a través del tiempo. En términos de nuestro objeto de estudio, es otra manera de decir que la comunidad educativa crea sus propias significaciones en el espacio a través del tiempo. Esto nos permite atender a la ordenación heredada de los asuntos escolares y compararla con la manera en que los centros gestionan estas dimensiones. Dado que se trata de una *forma de ser* en la que espacio, tiempo y significaciones se desenvuelven en simultáneo, no tiene sentido argumentar qué influye a qué, pero atender a ello nos ayuda a reconocer el cuestionamiento que ambos centros realizan a las significaciones tradicionales de la educación y comprender los sentidos que crean en su cotidianeidad. En efecto, atendiendo a la impronta de las escuelas hacia el tiempo y el espacio escolares comprendemos mejor el sentido de las significaciones trabajadas hasta aquí: las relaciones de autoridad, las relaciones que se entablan con el conocimiento y el énfasis en el aspecto comunitario en las escuelas.

6.2.1.2.1. *Disminuir las distancias en el aula*

La tradición escolar ha establecido una imagen bastante acabada de la ordenación del espacio en el aula. La enorme diferencia de poder que suele existir entre docentes y estudiantes se manifiesta en la organización del mobiliario de clase. Un docente al frente de la clase, con su escritorio también al frente, que con una sola mirada obtiene la panorámica del aula y puede saber lo que cada estudiante está haciendo. La pizarra también al frente, accesible al profesor y bien dispuesta para que los alumnos la tengan en el centro de su visión. Los niños y niñas se sientan en pupitres individuales que, en el mejor de los casos, colocan al lado a un compañero. Todos los pupitres están dispuestos en el mismo sentido, de manera que los alumnos puedan atender al docente y a la pizarra con apenas levantar la vista. Suele existir un espacio considerable entre el escritorio docente y las primeras filas de pupitres, un espacio que de ninguna manera se replica en el caso de los pupitres entre sí y que es, a la vez, una separación simbólica entre docente y estudiantes.

Tanto en el CEIP La Rioja como en el CEIP Manuel Núñez de Arenas la disposición del espacio del aula es diferente que la imagen tradicional. En el CEIP La Rioja todas las aulas de la escuela tienen organizado el mobiliario de manera muy diferente entre sí y, en la mayoría de ellas, no es fácil situar un frente o un fondo en el aula. Los niños y niñas se sientan en pupitres individuales reunidos en grupos de cuatro o cinco. Las sillas llevan pelotas de tenis en los extremos de sus patas para que no generen ruido al moverse, pues los cambios en la disposición son asiduos. El profesor o profesora tiene su propio escritorio y también usa el escritorio dispuesto para el ordenador, ambos muebles se

ubican en lugares diferentes según el aula. En todas las aulas existe un área reservada para la lectura y relajación donde suelen encontrarse niños y niñas al terminar alguna actividad. A su vez, algunas aulas disponen de un espacio de uso común para hablar a los compañeros y compañeras, para decir su palabra al público (la «palestra», tal como la llaman en una de las clases).

En el Núñez, los niños y niñas también se sientan en grupo, pero aquí el mobiliario es diferente. No se trata de pupitres individuales que suelen estar dispuestos en grupo pero que cambian su ubicación en caso de que la tarea lo requiera. Se trata de mesas amplias en las que caben de seis a ocho niños y niñas. El trabajo en grupo es la única forma de trabajo que permite el mobiliario de clase. Sólo algunas aulas disponen de escritorio para el ordenador y resulta indiferente dónde se ubica el escritorio docente pues no es utilizado más que para dejar allí bolsos, abrigos y libros. Las aulas del primer ciclo y el salón de educación física tienen delimitado un espacio para asamblea, que en algunas se ordena con bancos en ronda y en otras con piso flotante. Los pasillos de los edificios de la escuela son también utilizados para las actividades cotidianas del Núñez, de manera que pueden encontrarse sofás, mesas y asientos también en sitios fuera del aula.

Esta disposición de los espacios ordena las relaciones de tal manera que se confirman, desde otra óptica, las significaciones trabajadas con anterioridad. Aunque las relaciones entre niños y niñas entre sí se entablan de manera diferente en cada centro, en ambos se sientan en grupo (al menos la mayor parte del tiempo), lo que se manifiesta en una dinámica particular que define el eje de atención de la clase y el proceso de aprendizaje. En efecto, la atención primera de niños y niñas es hacia sus propios compañeros y no hacia el docente. Corporalmente, atender al docente exige una actitud intencionada, pues no está ubicado en el centro del campo de visión. El proceso cotidiano de aprendizaje sucede entre niños y niñas que se consultan entre sí, trabajan por objetivos compartidos y comparten la experiencia cotidiana. Las relaciones en el aula, por lo tanto, se entablan entre niños y niñas entre sí, en interacción con el adulto. El sujeto de aprendizaje es el grupo y los estudiantes no son individualidades separadas cuya atención obligada se dirige hacia la autoridad.

Los maestros y maestras, a su vez, aunque tengan hábitos diferentes en cada centro y entablen de manera distinta la relación con los estudiantes, rehúsan de un sitio fijo de autoridad. Cambian de lugar, se sientan en las mesas grupales con los estudiantes, se mueven dentro del aula de manera que, en lugar de controlar con una mirada lejana lo que hace cada niño (como en la educación tradicional), siguen de cerca el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos grupos. Esta disposición acerca (en términos simbólicos y literales) docentes y estudiantes. Se quiebra la distancia que los separa en la educación tradicional y se atenúa la verticalidad de las relaciones de autoridad. Ambas cuestiones, tanto el trabajo en grupo como la resignificación de la autoridad desde el espacio, refuerzan la idea de que la educación es una construcción colectiva y no lineal.

6.2.1.2.2. *Lo bonito de encontrarse*

Existe otra cuestión que nos interesa respecto la impronta que ambos centros tienen hacia el espacio escolar. Esta vez no se trata de la distribución de los ambientes en el aula sino de la actitud que tienen (y promueven) hacia el espacio y los materiales. Ambas escuelas organizan con las familias una cooperativa, de manera que los materiales de trabajo sean lápices, fotocopias, hojas en blanco o libros de texto (en el caso del CEIP La Rioja), se compran con dinero de las cooperativas y son, por lo tanto, propiedad de todos. Cuando decimos «de todos», no nos referimos únicamente a los niños y niñas de una clase, pues algunos grupos del CEIP La Rioja y la mayoría del CEIP Manuel Núñez de Arenas cambian de sala según la asignatura o la actividad que vaya a realizarse. De modo que se trata de materiales de todos los niños y niñas de línea de curso o del ciclo.

La concepción de lo compartido, por lo tanto, es algo que se ejercita cotidianamente y con ello el cuidado de los materiales. En La Rioja, uno de los roles del trabajo cooperativo es el de «materiales», de modo que hay una persona encargada exclusivamente de controlar que las herramientas de trabajo estén disponibles y sean bien cuidadas. En el Núñez, los maestros y maestras llaman constantemente la atención para ordenar los materiales, barrer las aulas y cuidar los espacios. Los niños y niñas saben –aprenden– desde pequeños que los materiales de clase son tan suyos como del compañero y que la obligación de cuidarlos depende de cada uno en particular. Aprenden, además, que la obligación está directamente ligada al derecho de disfrutar de los materiales, pues las consecuencias ante el descuido no se disimulan, sino que se trabajan en clase y se explicitan las consecuencias de pérdidas y rupturas.

Una última cuestión respecto de los espacios es la disposición a ponerlos bonitos y disponerlos al uso y disfrute de todos. Ambos centros se ocupan de adornar aulas, salones y pasillos de la escuela. En La Rioja, las obras artísticas y creativas de niños y niñas cubren suelos y paredes. Los baños están diseñados al estilo de Mondrian, Miró o Yayoi Kusama y uno puede encontrar en el pasillo libros enormes con reproducciones de obras de Goya o Velázquez hecha por los propios estudiantes, que invitan a conocer y gozar del mejor arte como de lo más cotidiano. Además de obras y dibujos de niños y niñas, en el Núñez también se ven manos adultas en el diseño de los espacios. Profesores, profesoras y familias (existe una comisión específica que se encarga del tema) intervienen el espacio de modo que resulte cómodo y bonito. Plantas en todos los sitios, sillones hechos con pallets, estantes de biblioteca colocados en lugares estratégicos, todo está pensado para invitar al uso. Los espacios promueven el sentido de comunidad escolar, pues tienen huellas de cada uno en el diseño, pero además porque es fácil sentirse cómodos en sitios bonitos y adornados con cariño.

De esta manera, los espacios expresan el gusto y el respeto de ambas comunidades por el encuentro. Su diseño busca la vitalidad y el uso del espacio, pero lo que merece tanto

cuidado no son los espacios en sí, sino lo que puede surgir en esos sitios. Es el encuentro de la comunidad escolar, las anécdotas compartidas entre niños y niñas, las experiencias con docentes, la participación de las familias. Esas interacciones y experiencias compartidas son las que merecen un escenario bonito. Merecen realizarse y merecen multiplicarse, pues un escenario bonito promueve por su parte estos encuentros, ¿quién no gusta charlar largo con otros en un sitio cuidado? En la impronta hacia los espacios existe, por lo tanto, un respeto por lo que allí surge y puede surgir: el encuentro entre personas. De manera que a través del espacio se expresa una impronta positiva hacia lo público, hacia su cuidado y su valoración.

6.2.1.2.3. La hora de la comunidad escolar

Por último, mencionaremos brevemente algunas características relacionadas con la concepción y la organización del tiempo en las escuelas. Esta cuestión también resulta ilustrativa en comparación con las significaciones heredadas, pues la organización escolar conservadora impone principios rígidos en la ordenación y distribución temporal. La concepción del conocimiento como algo clasificable, separable y compartimentado, tiene su expresión en la rejilla horaria. La separación entre momentos para «divertirse» y estar con amigos y amigas, para aprender números o letras, o música o ciencias es clara. Incluso el tiempo de estar sentado o el tiempo de moverse y realizar actividad física se sobreentiende. La clasificación es tal que, unida a las exigencias curriculares del sistema educativo, puede resultar una presión muy fuerte, una imposición asfixiante para docentes y estudiantes, pues las clases suelen convertirse en muchas unidades temporales diferentes en las que se sabe claramente qué contenidos hay que enseñar/aprender en ese momento, a pesar de que debido a la exigencia curricular siempre toque que ir de prisa y con retraso. Como si el tiempo juntos en la escuela fuese una carrera cuya meta se mueve siempre un poco más adelante de donde estamos.

Tanto La Rioja como el Núñez ajustan la rejilla horaria de manera que exista tiempo para compartir, dispuesto para encontrarse, y no sólo tiempo utilitario en el cual incorporar conocimientos previamente determinados. En La Rioja se dispone de la hora de asamblea y de las tertulias dialógicas, por ejemplo. Incluso durante el desarrollo de clases se burla a veces la planificación para compartir otras experiencias, escuchar la investigación sobre bichos que hicieron unos amigos o mirar el vídeo de la huerta que grabó el colegio. El tiempo que se dedica a tratar la convivencia, como los ratos después del recreo en el que se charla sobre los conflictos que surgieron, o en el que comparten masajes también es muy valioso. Pero en la mayoría de docentes se intuye una especie de lucha interna entre el tiempo impuesto y la experiencia en el aula y, aunque se valore y disfrute el hecho de compartir, se percibe algún pesar por estar «perdiendo» el tiempo en cosas distintas de lo curricular. A través de distintos comentarios y actitudes de las maestras y maestros se

transmite el dilema interno entre crear un tiempo propio o responder a un tiempo impuesto.

En el CEIP Manuel Núñez de Arena la situación es diferente en términos relativos. Aquí también existe en la rejilla horaria tiempo pautado para el encuentro y también sucede que la dinámica de la convivencia lleva a veces a priorizar asuntos compartidos sobre la planificación curricular, pero aquí no parece que se le esté «robando» el tiempo a nada. Esto no significa que exista una actitud laxa y despreocupada hacia el tiempo. Al contrario, la actitud es proactiva. Hay un tiempo pautado, claro y que se respeta, pero esta ordenación del tiempo no es impuesta por un agente externo sino coordinada por la propia comunidad educativa. No se trata sólo de una sensación, pues la rotación en diferentes aulas, en diferentes estancias de trabajo o las actividades conjuntas entre diferentes cursos exigen una coordinación temporal importante. Pero en ningún caso se percibe el agobio de un tiempo ajeno, de un tiempo impuesto. La impronta hacia la creación y disposición de un tiempo propio de la comunidad escolar también se percibe de manera clara respecto a la hora de llegada a la escuela. A diferencia de otros centros en los que se amontonan niños y niñas al inicio de la jornada porque se controla con exigencia la puntualidad, los estudiantes del Núñez llegan a su ritmo dentro de una franja horaria. Esto no significa que la libertad derrita los relojes como un cuadro de Dalí y que cada quien llegue cuando se le antoje. Hay vigente una «Campaña del Núñez» para que niñas y niños lleguen a tiempo y los docentes controlan que no se sobrepase la hora pautada interrumpiendo la clase al llegar, pero el tiempo es dispuesto, no es impuesto. Es una creación propia de la comunidad educativa.

6.2.2. Paideia democrática en las escuelas

Sabemos que la escuela, como institución social, tiene una función socializadora. Hemos visto que la socialización es el proceso mediante el cual se transmite un mundo de significaciones a las nuevas generaciones y, de esta manera, se las integra a la sociedad. Toda sociedad asegura la reproducción social y la continuidad de la vida humana a partir de transmitir un cosmos particular desde donde interpretar la vida y dar sentido a los actos; de modo que la tarea socializadora no es juzgable en sí misma, pues es inevitable. Se trata del proceso mediante el cual se aprende a vivir en sociedad. Lo que puede ser juzgado y elegido son los valores que guían este proceso y los fines a los cuales responde (que se relacionan siempre, por supuesto, con un tipo de régimen político). Surge aquí la primera clave para una educación democrática: los niños y niñas habrán de socializarse en una escuela que se esfuerce cotidianamente por ser democrática. Habrá de ser una educación *desde* la democracia.

Pero hemos visto también que la educación que se quiera democrática deberá no sólo socializar en un orden, sino también enseñar a cuestionarlo. Retomando los términos de

Aristóteles, tal como hizo Castoriadis, deberá ser una escuela que enseñe a ser gobernado, pero también a gobernar (Castoriadis, 2008). Educar en la praxis de autonomía (individual y colectiva), por lo tanto, requerirá enseñar (mediante la práctica) a cuestionar las instituciones establecidas y a imaginar y construir alternativas distintas. Se trata también de aprender la responsabilidad y la autolimitación que conlleva la tarea de autogobierno. En otras palabras, se trata de una educación *en* democracia.

Estos dos aspectos de la paideia democrática organizan el apartado, pues intentamos comprender, en primer lugar, la educación política que ofrecen los centros a partir de socializar a los niños y niñas desde las significaciones imaginarias estudiadas. En segundo lugar, buscamos comprender los hábitos o actividades más concretas que influyen en la formación democrática de niños y niñas, que entrenan su capacidad de ver opciones distintas y crear otros mundos posibles. Una vez más, no se trata de describir con detalle de una planificación curricular los contenidos y actividades que contribuyen a la educación democrática en los centros estudiados, sino de comprender los hábitos y percepciones de la comunidad escolar respecto a la educación democrática.

6.2.2.1. Comprender el mundo desde significaciones ligadas a la igualdad, a la libertad y a la comunidad

Para hablar de educación democrática (y no de mera transmisión de un régimen político de sumisión), en primer lugar, consideramos la tarea socializadora de la escuela. Sabemos que niños y niñas tendrán más posibilidades de desarrollarse como individuos autónomos si aprenden a comprender el mundo desde significaciones democráticas. Esto implica un aprendizaje cotidiano, silencioso, *subyacente*: el aprendizaje desde la cultura escolar, pues se trata de incorporar un mundo de significaciones e instituciones que son aprendidas e incorporadas en la experiencia cotidiana, de manera que se viven como «naturales» en el día a día.

Se trata también de socializarse en un ambiente en el que resulta también «natural» observar que los adultos plantean y deciden de manera consciente y explícita los términos de la convivencia y de la tarea educativa. Que en buena parte lo explicitan ante niños y niñas y los hacen partícipes de las decisiones. De esta manera, niños y niñas se socializan en un entorno de libertad, aprendiendo que el orden no está dado, sino que es decidido por la comunidad escolar. Además, se socializan en ámbitos en los que resulta cotidiano tratar cuestiones de convivencia, pues son centros en los que se valoran los aprendizajes sociales además de los académicos. De hecho, los centros disponen –como vimos– del tiempo y del espacio para ejercitar y aprender significaciones imaginarias alternativas. En este proceso, niños y niñas crecen teniendo como referencia otros valores y otro bien común.

6.2.2.1.1. Socializarse como individuos libres e iguales

Hemos visto que la autonomía individual tiene que ver con personas que pueden razonablemente defender sus opiniones en el campo político, que estas opiniones tienen todas el mismo valor (igualdad) y que a partir de ellas se delibera la norma que rige la comunidad (libertad). Una comunidad que obedece a las normas que ella misma de manera reflexiva y explícita se ha dado es una comunidad autónoma. De manera que las relaciones entre libertad e igualdad son estrechas y necesarias y sólo a partir de ellas puede concebirse la autonomía. Recordamos también que la única forma de enseñar la autonomía es actuar como si la otra persona fuese ya autónoma (Castoriadis, 1997e). Es interesante, por lo tanto, considerar la socialización de niños y niñas desde estos términos, pues así se enseñan igualdad y libertad en ambos centros.

En términos efectivos, hemos mencionado que no hay una relación de igualdad entre adultos y niños. No tratamos aquí una igualdad abstracta humana, indudable e inapelable, sino una igualdad en términos de poder. Aun escuchando y reelaborando en base a las voces infantiles, aun siendo flexibles y abiertos, los adultos plantean el escenario de clase y los términos generales de convivencia en la escuela. Pero en ese escenario entablan relaciones como iguales. En ambos centros –lo vimos ya– hay momentos en los que la autoridad docente se diluye hasta tal punto que la situación se plantea *como si* niños y adultos fuesen pares exactos. Este *como si* permite a niños y niñas ejercer la igualdad, hacerla real y entrenarla.

En el CEIP La Rioja se observó especialmente en el planteamiento serio y fundado de niños y niñas hacia sus maestros y maestras. En diversas ocasiones (citadas en el informe del centro) mostraron desacuerdo con el docente, tanto en defensa de algún compañero o compañera, en reivindicación del grupo de clase, o incluso como reclamo a tono individual. Es de resaltar que en todos los casos eran reclamos serenos y reflexivos, a los que los maestros y maestras prestaron oídos, reconocieron errores e identificaron temas a tratar.

En general, los niños y niñas del CEIP Manuel Núñez de Arenas plantean las cosas con las que no están de acuerdo con desparpajo, a veces incluso con descaro, de manera que el reto de enseñar la igualdad no pasa por enseñar el coraje de decir la propia voz sino por hacerlo de manera reflexiva, fundada y respetuosa con quienes tenemos alrededor. Sólo de esta manera los reclamos pueden transformarse en alternativas viables capaces de ser llevadas adelante y transformar las situaciones. La igualdad, por lo tanto, no se enseña en el Núñez como coraje, sino como la confianza serena de sostener una postura propia. En este proceso de aprendizaje, lo planteado por niños y niñas es adoptado en gran parte por la comunidad escolar. Resaltamos ya en el informe la influencia que tienen las costumbres y hábitos de los niños y niñas del Núñez en el modo en que se organizan las actividades educativas.

Con la libertad sucede lo mismo que con la igualdad. Dado que libertad significa la participación efectiva de los iguales en la institución que rige la convivencia, es imposible que se realice totalmente si los individuos no son del todo iguales entre sí (en autoridad). En este sentido, reconocemos una vez más que los términos generales de la convivencia y la educación son planteados por la comunidad educativa adulta, sin embargo, niños y niñas de ambos centros actúan habitualmente *como si* fuesen igualmente libres. La comunidad adulta plantea situaciones en las que abre espacios de decisión para los niños y niñas, de manera que su voz trata y define asuntos comunitarios. De esta manera ejercitan por sí mismos la libertad participando en la configuración de las reglas que definen la convivencia y la educación en su centro.

En el CEIP La Rioja los espacios de decisión se generan fundamentalmente en torno a las asambleas de clase y de delegados, pero también en lo cotidiano del desarrollo de las clases maestras y maestros plantean opciones para que los estudiantes puedan decidir. En estos últimos casos, se trata fundamentalmente de aspectos organizativos de la clase, como orden de asignaturas o fechas de exámenes; temas que afectan exclusivamente al propio grupo. En las asambleas, en cambio, suelen plantearse asuntos de grupo que tienen trascendencia en lo escolar. Aquí se definen asuntos como nombres de grupo, temas de trabajo u obras artísticas de los niños que irán como representación del curso ante todo el centro. En las asambleas de delegado se tratan asuntos que afectan a todo el colegio, como el uso del presupuesto participativo.

En el CEIP Manuel Núñez de Arenas, también se abren espacios de decisión de niños y niñas en el marco asambleario. Todo tipo de decisiones se tratan de esta manera, incluso la definición y ratificación de las normas de convivencia. Pero en el Núñez también merece ser destacado el margen de libertad que existe en el aprendizaje. Nos referimos aquí al uso habitual de metodologías que permite a los niños y niñas definir por sí mismos los caminos del conocimiento. El ABP como método de trabajo es un buen ejemplo de ello, pues ya mencionamos el espacio de libertad que otorga a los estudiantes para definir las preguntas que guíen la indagación y los recursos que permitan construir las respuestas.

6.2.2.1.2. Encontrar sentido al mundo en relación con la comunidad

Desde distintas perspectivas hemos percibido la importancia que dan los centros a la relación entre individuo y comunidad. En el marco teórico vimos que sólo a partir de cultivar esta importancia es posible una democracia, pues sólo así puede definirse y trabajarse por un bien común. Las significaciones imaginarias que refieren a la relación entre individuo y comunidad permean a tal punto la cultura de las escuelas que es posible afirmar que niños y niñas se socializan dando sentido al mundo desde estas significaciones. Significaciones que inspiran una actitud de compromiso hacia lo público o que sitúan el sentido del aprendizaje en cumplir con un objetivo común, en llegar a una meta juntos, y no en acumular un montón de conocimiento en cabezas individuales.

En esta construcción de la trama cotidiana se percibe otro de los valores en los que niños y niñas se socializan. En grandes términos, se trata de un sentido comunitario de base, una solidaridad esencial. Solidaridad, ese término que se menciona a veces –no las suficientes– junto con la libertad y la igualdad al hablar de democracia. También puede llamarse fraternidad/sororidad, pues se trata de una hermandad básica que no exige que todos seamos amigos (que, al igual que la felicidad, sólo puede definirse en términos individuales), pero sí que todos nos reconozcamos parte de una misma comunidad, que surja la estima y el respeto de los pares. Este sentimiento, que desarrollamos antes respecto a las comunidades docentes, se observa también entre niñas y niños. En La Rioja se manifiesta como ayuda mutua, niños y niñas que dan una mano a sus compañeros o que los defienden de retos y malentendidos. En el Núñez, se observa en la solidaridad y cariño de grupo, en las cartas que se hacen para los cumpleaños, en los bienes y alimentos compartidos. Este sentimiento despierta la admiración pues no se reproduce (solo) entre amigos, sino que va más allá de las afinidades personales.

Pero, así como la solidaridad comunitaria puede concebirse como un valor en el que se socializan niñas y niños, está atravesado por aprendizajes concretos que tienen que ver, también, con una concepción comunitaria del mundo. En ambos centros, aun cuando cada uno lo desarrolle con sus propias particularidades, un tema se trabaja de manera permanente: la diversidad. La palabra diversidad aparece en temas de proyectos transversales en los centros, en carteles adornando las paredes, en discursos de maestros y directivos. Ambos centros se ocupan de mezclar niños y niñas de diferentes cursos, de generar encuentros entre quienes por una u otra característica son diferentes. En la apuesta por respetar y valorar la diversidad subyace la idea de que la alteridad es, a la vez, algo a ser aprendido y algo que ayuda aprender. Poner en valor la diversidad es una estrategia común en el camino de construir una solidaridad esencial.

El CEIP La Rioja aprender la diversidad tiene que ver con reconocer las distintas nacionalidades de niñas y niños, con respetar y ser solidarios con quienes hablan otras lenguas (pues profesores y profesoras incitan a que jueguen e integren a los nuevos compañeros mientras van aprendiendo el castellano); con la integración de todos y todas más allá de las diferencias sociocognitivas, donde el aula y el grupo replantean sus hábitos para integrar a niñas y niños con necesidades especiales (un caso de autismo fue tal vez el más patente). Pero en La Rioja también enseñan muy bien la diversidad de quienes en principio no están afectados por diferencias socioculturales o educativas, sino por términos de afinidad personal. Así, maestros y maestras unen a niños y niñas en grupos y promueven el trabajo conjunto y, en esta meta compartida, los distintos se encuentran y se acercan.

En el CEIP Manuel Núñez de Arenas aprender la diversidad tiene que ver, fundamentalmente, con aprender la riqueza de las distintas culturas. En lo cotidiano, esta diversidad es la que se expresa con mayor fuerza en el centro y se observa un trabajo

constante por entrenar la mirada a otras formas de comprender la vida. Y aprender de ello. Fundamentalmente respecto a la cultura gitana, pues está muy presente en el centro, que comprendiendo formas distintas de ver la vida, niños y niñas payos aprenden que jugar con amigos es un valor primero, que tener una comunidad es una gran cosa y que puede que se piense mucho mejor estando en movimiento. Se citaron numerosos ejemplos en el informe del centro, pero cabe aquí mencionar como anécdota las veces en que se dedicaba un tiempo considerable (tanto en clase como en el recreo) para que niños payos comprendiesen por qué no podían jurar por los muertos y por qué dolía tanto a sus compañeros que así lo hiciesen. Pero la diversidad también está presente (y se aprende) respecto a otras culturas, especialmente nacionales, de niñas y niños que provienen de otros países.

6.2.2.2. Elegir cómo convivir

Un primer aspecto de la educación democrática, por lo tanto, es la socialización desde significaciones imaginarias democráticas (siendo parte de una comunidad educativa que se pregunta, por lo tanto, por los valores de esa socialización). Pero la socialización implica siempre la incorporación de un mundo determinado, una necesidad relativa de perpetuar determinadas instituciones y fines. La educación democrática, por lo tanto, aunque no puede escapar de la tarea socializadora habrá de ejercitar, a la vez, la autonomía de los niños y niñas. Enseñarles un mundo, pero enseñarles también a cuestionarlo. La tarea es sumamente difícil y parece, de hecho, un juego de locos: ¿enseñar que algún orden siempre es necesario, pero que ningún orden es, en sí mismo, necesario? ¿Enseñar a respetar una norma a la vez que se enseña que esa norma puede ser cuestionada? Este es el nudo gordiano de la educación democrática, pero eso no significa que la experiencia de los centros observados no nos permita reflexionar sobre las estrategias que utilizan para entrenar la capacidad y el hábito de niños y niñas de cuestionar lo instituido y plantear alternativas.

6.2.2.2.1. Imaginación y reflexión

Castoriadis sostiene en una de sus obras: «la pedagogía es (debe ser) la educación del recién nacido que lo conduce al estado [de autonomía], implicando éste la inhibición mínima de su imaginación radical y el desarrollo máximo de su reflexividad» (Castoriadis, 2008, p. 121). Lo notable es que, aún si no hubiese sido expresado de manera tan explícita, de igual manera la observación en los centros estudiados nos hubiese llevado a una conclusión semejante. Es que en ambos centros existen actividades y actitudes que nos permiten reflexionar sobre la educación democrática como ejercicio y tienen que ver, justamente, con un desarrollo (o no inhibición) de la imaginación y con el entrenamiento de la reflexión crítica. A lo largo de estas actividades se ve la impronta más clara de formación y un ejercicio explícito de la capacidad de cuestionar y elegir alternativas.

En primer lugar, se trata directamente del ejercicio de la imaginación como algo cotidiano. No hay aquí (necesariamente) un vínculo directo entre lo *real* y lo imaginado; es decir, la imaginación no necesariamente tiene que llevar a cuestionar e imaginar alternativas respecto a una situación concreta planteada por el grupo, sino que la potencia de la imaginación como educación política se manifiesta con el solo hecho de romper barreras y pensar más allá de lo manifiestamente dado. Nos atrevemos aquí a agregar la risa como recurso de formación política. La risa tiene su cuota importante de imaginación, sobre todo la que nos interesa aquí que es la risa que trastoca y burla lo establecido, la risa que subvierte el orden y, en este ejercicio, muestra el lado caricaturesco de las divisiones, clasificaciones y autoridades que estructuran nuestro mundo.

El CEIP La Rioja es un gran ejemplo del lugar de la imaginación en la educación democrática, por ello aquí nos explayaremos exclusivamente en su caso. La imaginación es un recurso tan presente en el colegio que se manifiesta en distintas ocasiones y es transversal a todas las asignaturas, pues aparece de pronto en matemáticas tanto como en plástica. En las tertulias dialógicas como en educación física. En el arte, por ejemplo, la imaginación permite a los niños y niñas de La Rioja no sólo ampliar los horizontes de posible, sino también ponerse de igual a igual con grandes genios como Velázquez o García Lorca, reproduciendo sus obras o citando a viva voz sus poemas. La literatura también les permite trasladarse a otros mundos, transformar en un *plis plas* su realidad en otra historia. A partir de esta posibilidad, la literatura permite reconocer y juzgar mejor las situaciones, pues es más fácil visualizar problemas e injusticias en mundos ajenos que en mundos propios. Desde allí, es más corto el camino que lleva a mirarnos a nosotros mismos desde otra óptica, de manera crítica y constructiva. A lo largo de distintas lecturas citadas en el informe del centro se reconoció esta capacidad de imaginar, cuestionar y pensar alternativas.

En segundo lugar, los colegios también entrenan la capacidad reflexiva de niños y niñas. Lo hacen en diversas circunstancias, tanto en el marco de actividades concretas (como las asambleas) como a lo largo del desarrollo de las asignaturas, en una impronta crítica hacia los conocimientos que se desarrollan. A través de esta actitud, los niños y niñas se preguntan por lo establecido y juzgan causas y consecuencias; evalúan los asuntos desde distintas perspectivas y consideran cómo su propia acción puede cambiar en algo el curso de las cosas.

Así como el recurso de la imaginación era más notable en el CEIP La Rioja, la reflexividad como método de aprendizaje y de pensamiento es más patente en el CEIP Manuel Núñez de Arenas. Las asambleas son un momento privilegiado para entrenar este pensamiento crítico. Este espacio permite tratar no sólo los contenidos del currículo sino también los aprendizajes que sugiere el entorno y las experiencias. Dos vivencias descritas en el informe del centro ayudan a comprender la fuerza de la asamblea en este asunto. Un ejemplo del primer caso es el cambio climático, cuando en una asamblea se debatieron

largamente las causas del problema y las acciones que los propios niños y niñas podían adoptar para hacer frente al problema. Un ejemplo del segundo caso fue la presentación que otro colegio del barrio hizo sobre la industria armamentística en un acto. Los niños y niñas del Núñez quedaron impresionados por los datos, de modo que el tema fue tratado en asamblea. Se debatieron las consecuencias de un desarrollo tal, el gasto mundial que significaba y las alternativas que dejaban de ser financiadas por costear la producción de armas.

En ambos centros, tratar los conflictos que surgen entre niños y niñas es otra manera de ejercer la capacidad de reflexionar críticamente respecto uno mismo, sus relaciones, las consecuencias de los actos y las alternativas de cambio. Tratar los conflictos ayuda a salirse de la propia visión, considerar los hechos desde otra perspectiva y comprender las vivencias de otros respecto a los mismos asuntos, cuestionarse a uno mismo y considerar cambiar. Es la forma en la cual la reflexividad se ejerce de manera más cercana y apela a asuntos más íntimos de los niños y niñas, pero tiene tal trascendencia en el aprendizaje de asumir la responsabilidad de la propia acción (individual y comunitaria) que será desarrollado en el próximo punto.

6.2.2.2.2. Responsabilidad y autolimitación

La democracia, hemos visto, es el régimen de la responsabilidad y de la autolimitación. Asumir que la institución de un orden social (cualquiera sea) es nuestra propia creación y no responde a ninguna causa de necesidad, implica asumir que somos responsables de las elecciones que hacemos, de los fines que valoramos y del curso que tomamos como sociedad. Implica también asumir que no habrá dios ni fuerza natural que ponga coto a nuestros actos, de manera que la autolimitación es la única forma que tenemos de evitar tragedias humanas (que ya nos hemos mostrado capaces de provocar). Aprender la democracia, por lo tanto, es también aprender la responsabilidad que conlleva y la necesidad de autolimitarnos.

La cultura escolar del Núñez y su *forma de ser* en cuanto comunidad educativa ilustra muy bien la enseñanza de la responsabilidad y de la autolimitación, por ello nos detendremos un momento a comprender cómo llevan adelante este aspecto en la escuela. Dado el perfil de los niños y niñas que asisten a la escuela, existen numerosos casos en los que la libertad se concibe como ausencia de límites, lo que conlleva problemas de disciplina, egoísmos individuales y dificultades en el aprendizaje. De manera que el aprendizaje de la libertad, en el Núñez, es el aprendizaje de hacerse responsable de ella, de considerarla en relación con la libertad de los demás, de aprender a encausarla a fin de que nos permita crecer y no desborde en apatía. El aprendizaje de la responsabilidad y de la autolimitación es un esfuerzo cotidiano que no se observa tanto en los límites y reprimendas de docentes hacia los niños y niñas sino en otorgar explícitamente libertades en las que se reconoce la cuota de responsabilidad que conllevan y en observar cómo se desempeñan en ello. La

autolimitación no es, por lo tanto, una lección, sino un aprendizaje que experimentan niños y niñas en la tarea de hacerse cargo de las libertades que les son concedidas.

Existe otro aspecto en el que se vivencia de manera patente el aprendizaje de la responsabilidad y de la autolimitación. Ambos centros utilizan los conflictos que surgen entre niños y niñas como fuente de reflexión personal y grupal y como fuente de aprendizaje. Los conflictos son las situaciones más cercanas en las que las niñas y niños se enfrentan con formas diferentes de concebir la situación y ven las consecuencias de sus actos. Son situaciones que se entablan entre pares, de manera que son los propios niños quienes las generaron, quienes pueden reflexionar sobre las causas que los llevaron al trance, aprender la responsabilidad de los propios actos y la posibilidad de transformar los términos de una relación.

De manera que ambos centros fomentan el aprendizaje en torno al conflicto. Aprender a gestionarlo, a tratarlo, pero también a cambiar nosotros mismos a partir de lo que la situación nos enseña. Aprovecharlo como recurso de reflexión, como experiencia que nos permita pensar sobre nuestros propios errores, sobre nuestras relaciones y sobre los cambios que sería bueno que hagamos. En ningún centro se censura el conflicto, se anula o se niega. Ambas comunidades escolares lo tratan como algo social y encuentran explicaciones en situaciones familiares, socioeconómicas, pero lo utilizan como oportunidad para que los niños y niñas reflexionen sobre sí mismos y sus relaciones. Para que analicen sus prejuicios y sean conscientes de los daños que acarrear. Para que puedan plantearse pedir perdón y cambiar.

La comunidad docente del CEIP La Rioja trata el conflicto como un asunto colectivo, cuya responsabilidad es repartida entre todos los que tuvieron parte, pues «dos no discuten si uno no quiere». En esta responsabilidad compartida, aprenden a tratar las consecuencias y a desandar lo andado a partir de reconocer (cada parte) aquello en lo que lastimó, en lo que estuvo mal, y a pedir perdón. Cuando surge algún conflicto fuerte, se trata después de los recreos o incluso en asambleas. Tal como se describió en el informe, en estos casos todos los que estaban presentes (no sólo los directamente involucrados) cuentan su versión de los hechos. Esto responde a que La Rioja enseña que «si estoy allí y no hago nada» también soy responsable del curso que tomaron las cosas. A partir de los distintos testimonios se reconstruye el problema y sus causas. Las maestras y maestros son muy cuidados en distribuir de manera igualitaria la palabra y en que todas las versiones del conflicto tengan expresión. Llega entonces el momento de considerar las consecuencias de los actos. Una vez más, se transmite aquí que todas las partes involucradas obraron de alguna manera determinada que desembocó en el problema, de modo que todas las formas de actuación tuvieron su rasgo problemático. Consideradas las causas, los hechos y las consecuencias, los involucrados reflexionan sobre los cambios que sería bueno que hiciesen para evitar daños en lo sucesivo y, alentados por sus maestros, se piden mutuo perdón.

En el CEIP Manuel Núñez de Arenas el conflicto también es tratado de manera prioritaria. No importa si requiere interrumpir alguna asignatura, aunque siempre se prefiere tratarlo en asamblea porque permite considerarlo de manera más profunda. La forma de tratar el problema es similar en ambos centros, pero en el Núñez la cuota de responsabilidad se distribuye de manera menos homogénea¹². También aquí se reconstruyen los hechos a partir de los distintos testimonios de quienes estuvieron presentes, pero el momento de considerar las responsabilidades es distinto. En la consideración de conflictos en el Núñez suele ocurrir que se reconoce la mayor responsabilidad de algunas partes. Para estas personas, la tarea de considerar las consecuencias de los actos y la autorreflexión que conlleva es más fuerte. El momento de resarcir es también más acentuado, por lo tanto. En efecto, queda aquí en la palabra «perdón» sino que los maestros y maestras incentivan a que los niños y niñas piensen cómo expresar las disculpas en actos. Así es como, durante la estancia, se observaron pequeñas ceremonias en las que niños y niñas regalaban láminas con dibujos y mensajes a sus compañeros o proponían aprender palabras y saludos en el idioma nativo de los dañados.

¹² Puede que esto tenga que ver con el tipo de conflictos que surgen, aunque no es esto lo que interese aquí particularmente.

Capítulo 7.

Discusión y conclusiones

Llegados a esta instancia, luego de revisar la literatura para elaborar nuestro propio marco teórico, definir los objetivos realizar trabajo de campo y analizar los datos obtenidos a la luz estamos en condiciones de afirmar que hemos cumplido con el objetivo general de nuestra investigación, pues hemos comprendido como se construye y vive una cultura democrática en centros escolares que trabajan para la justicia social. En el recorrido, hemos entablado diálogo con la literatura académica sobre democracia y educación y hemos sacado nuestras conclusiones. En este capítulo presentaremos, en primer lugar, una discusión entre nuestros resultados y literatura previa, tanto teórica como empírica. En segundo lugar, desarrollaremos algunas ideas conclusivas de la investigación elaboradas a partir de los resultados obtenidos y siguiendo (y consiguiendo) los objetivos específicos de la investigación. Las contribuciones de la misma para la Investigación y para la práctica educativas, una autocrítica detallando algunas fortalezas y debilidades de esta investigación y sugerencias de futuros estudios a la luz de lo visto compondrán el resto de este capítulo. Con unas optimistas palabras finales cerramos el capítulo y, por fin, la tesis doctoral.

7.1. Discusión

7.1.1. Significaciones comunitarias ante las propuestas de educación dialógica, agonista y emancipadora

En la revisión de la literatura hemos visto que tres teorías contemporáneas de la democracia tienen especial influencia en las discusiones actuales sobre democracia y educación: se trata de la democracia deliberativa, el pluralismo agonista y la democracia como emancipación. Los resultados de nuestra investigación nos permiten dialogar con estas corrientes, especialmente con los trabajos de los autores y autoras más influyentes. Pero el trabajo de investigación nos permite, también, resignificar estas visiones. En efecto, la elección metodológica nos facilitó comprender la democracia desde la cultura escolar, desde las significaciones que dan sentido a las formas institucionales (al currículum, a los procedimientos, a la organización del centro). Desde este punto, resulta enriquecedor tener herramientas de distintos marcos teóricos para interpretar las significaciones creadas. En efecto, ambos centros son diferentes entre sí y la variedad de herramientas teóricas trabajadas a partir de la revisión de la literatura nos permitió ampliar las interpretaciones sobre cada comunidad escolar.

Existen muchas coincidencias entre las teorías de Castoriadis y Habermas, incluso a pesar de las críticas que el primero hizo al segundo, de manera que, como Kalyvas (2001), también pensamos que los principios de la democracia deliberativa pueden ser un buen comienzo para trabajar la democracia en la escuela. En efecto, algunas investigaciones realizadas desde este marco teórico se ajustan a los resultados del análisis de nuestra investigación. Coincidimos con Guttmann en que, en una democracia, es un asunto público definir cómo son educados los ciudadanos, pues la educación pone en juego quién tiene la capacidad de influir en la reproducción consciente de su sociedad (Guttmann, 1987; Guttmann y Thompson, 1996). Sin embargo, consideramos que, aunque su participación se confiera de otra manera, en una educación democrática los niños y niñas también tienen lugar en las decisiones educativas. No se trata tan solo de formar su carácter moral para que, en el futuro, puedan fundamentar procesos deliberativos racionales. No sólo el conflicto (contemplado especialmente por las propuestas agonistas de educación democrática) sino la imaginación y cierto margen de rebeldía pícara son tan necesarias en una educación democrática de niñas y niños como su capacidad de llevar adelante procesos racionales de deliberación.

Englund (2007, 2010, 2016), por su parte, sostiene que la comunicación deliberativa debe ser la base de una educación democrática. De esta manera, la educación debe asegurar que cada individuo aprenda a escuchar a los otros, argumentar las propias opiniones y evaluar las distintas posturas, mientras que, al mismo tiempo, debe garantizar un esfuerzo colectivo para consensuar valores y normas en las que todos puedan estar de acuerdo.

Los resultados de la investigación demostraron que esta actitud deliberativa no dogmática, que permite cuestionar las autoridades o puntos de vista tradicionales, es fundamental para aprender el coraje de decir la propia verdad (Straume, 2014b).

Muchos valores y aspectos de la comunidad escolar del CEIP La Rioja pueden interpretarse desde el paradigma de la democracia deliberativa. Especialmente los mecanismos de decisión y el tratamiento de asuntos educativos en la comunidad docente se comprenden mejor desde este marco teórico. En efecto, las reuniones de ciclo podrían ser estudiadas con el objetivo de comprobar y comprender cómo los métodos deliberativos pueden dar buenos frutos entre docentes. El colegio pone cuidado para que el diálogo se desarrolle en buenos términos (calidad y condiciones), pues la división en grupos menores para tratar asuntos comunes permite un tratamiento profundo de los temas, además de que garantiza que todos y todas tengan la posibilidad de dar su opinión y escuchar la de sus compañeros. Además, las buenas relaciones que existen entre docentes permiten que el diálogo se entable de manera abierta, escuchando y respetando todas las opiniones y con buen ánimo de dejarse influir por otros argumentos si se los considera mejores. De esta manera, el producto de las decisiones docentes es, con mucha frecuencia, una construcción colectiva que mejora las propuestas iniciales individuales.

Los resultados de la investigación también confirman algunos elementos de las perspectivas agonistas de la democracia en educación. Los puntos principales que verificamos a lo largo del trabajo de campo son: 1) la importancia de que la educación democrática no pierda la perspectiva del conflicto y su potencial para el aprendizaje y 2) que la formación política no es meramente una cuestión racional, sino que involucra las emociones (Ruitenberg, 2009). Sin embargo, la visión de Ruitenberg nos resultó alejada de la práctica educativa. En primer lugar, el conflicto en las escuelas es un tema crítico, pues si bien se mostró constructivo reconocerlo y tratarlo, difícilmente se pueda, dentro de la escuela, asumirlo de manera abierta y definitiva como algo irreconciliable ante lo cual sólo basta mantener tratos cordiales entre adversarios. Esto legitimaría la división y separación dentro de la propia comunidad educativa [una crítica que, por su parte, también se le hizo al pluralismo agonista en el terreno social (Knight y Pearl, 2000)].

Aunque se trata de un trabajo muy lúcido y bien logrado, la postura de Ruitenberg nos permite discutir con una visión de la literatura sobre educación democrática que resulta muy rica en términos académicos, pero tienen un problema de base. Los resultados de investigación nos permiten advertir sobre visiones excesivamente centradas en la mirada adulta, pues se trata de reflexiones educativas muy fieles respecto a las teorías de la democracia e intelectualmente bien logradas, pero que trasladan un mundo propio de adultos, con códigos de adultos, fines y valores de adultos a mundos infantiles. Los resultados de la investigación indican que la educación democrática es más compleja que una simple traducción de teorías políticas al ámbito escolar, y que hace falta comprender mejor el mundo infantil en relación con la democracia, ponerlo en valor y aprender de él.

Sin embargo, otros aspectos de la perspectiva agonista son puestos en valor a partir de los resultados de nuestra investigación, especialmente el conflicto considerado desde los sentidos y significados que se construyen de manera colectiva. Hemos visto que algunos autores trabajan con educación y pluralismo agonista en el marco de una cultura escolar democrática. Kight y Pearl (2000), por ejemplo, sostienen que la cultura escolar y la cultura popular se presentan, la mayoría de las veces, en términos de oposición. De esta manera, la tarea de maestras y maestros es la de abordar un proceso de negociación/persuasión mediante el cual se incorpore el interés y la voz de los estudiantes y, de esta manera, contribuir a una cultura democrática. Especialmente en el CEIP Manuel Núñez de Arenas se comprobó la razón de esta postura. La oposición en términos de cultura escolar y cultura popular era muy clara en el caso de los niños y niñas de cultura gitana y el compromiso de maestros y maestras por escuchar su voz y sus reclamos para crear desde allí una cultura escolar propia y original se reconoció como una de las principales fortalezas del centro.

La educación democrática, considerada desde el paradigma de la democracia episódica de Rancière, también nos permite entablar un diálogo a partir de los resultados de la investigación. Por un lado, a lo largo del trabajo de campo verificamos la postura de Biesta (2011b), pues una enseñanza genuina de la democracia no se basa en una idea acabada de lo que significa ser un «buen ciudadano». Aprender tanto a gobernar como a ser gobernados requiere de una actitud proactiva y creativa que en ningún caso puede ceñirse a un modelo fijo de «cómo debe ser». Sin embargo, y al igual que Straume (2016), consideramos que la educación democrática no se trata tan sólo de transitar un proceso de subjetivación, pues no se centra únicamente en el sujeto individual. Es, además, una tarea de construcción colectiva, de manera que las perspectivas intersubjetivas y comunitarias no puede dejarse de lado a la hora de trabajar por una educación democrática.

Durante el trabajo de campo encontramos prácticas y hábitos cotidianos que se interpretan mejor desde el marco teórico de la democracia como emancipación que desde otro cualquiera. Dos ejemplos son muy patentes. Por un lado, la actitud recurrente de maestras y maestros de colocarse en un lugar de igualdad respecto a sus estudiantes, tanto porque se burlaba la desigualdad de poder, como porque se afirmaba en discursos y actitudes durante el desarrollo de las clases. Pero los seguidores de Rancière tienen mucho para decir también respecto a la relación entre docentes y estudiantes con el conocimiento. En efecto, la investigación nos llevó a poner en valor los «diferentes caminos para llegar a lo mismo» que fomentaba uno de los centros cuando las docentes ponían en valor los trayectos de pensamiento de cada estudiante para resolver operaciones matemáticas y basaban la clase en compartir estas diferentes formas de pensar entre compañeros y compañeras para aprender de los iguales. En el otro centro, el ABP está instalado en la cultura escolar, de manera que la búsqueda de conocimiento

se concibe como una aventura compartida y no como una explicación del docente a los niños.

Una última reflexión a tono de discusión con la literatura académica, pues los resultados de la investigación llevan a replantearnos lo que implica para los niños y niñas una educación democrática. Existe una visión sobre la democracia y educación que conciben la educación democrática solamente como socialización y que aquí hemos ejemplificado a través del trabajo de Amy Gutmann (Gutmann, 1987, 1993; Gutmann y Thompson, 1996). Esta visión concibe la educación democrática de los niños y niñas como la incorporación de sentidos y significados que resultan moralmente correctos según nuestra visión de adultos. Los resultados de nuestra investigación nos permiten defender que la educación democrática es socialización, pero también es más que ello.

Otra postura simboliza el opuesto contrario al defender que la única manera de aprender la democracia es realizar la democracia confirmando la igualdad esencial (Biesta, 2011a, 2011b; Rancière, 2010). Ante esta visión, especialmente en su versión simplificada, discutimos que lo construido por adultos y adultas sea un impedimento para el aprendizaje de la democracia o que cualquier autoridad o poder sea reprehensible por considerársele dominador por defecto. No creemos que reconocer las desigualdades sea en todos los casos e indefectiblemente una falta de respeto, una subestimación y un sometimiento. Por supuesto que comprendemos que, en tanto refiere a una igual dignidad esencial, a una igual potencia en todos los seres humanos, la igualdad es indudable. Pero los resultados de la investigación sugieren que resulta tan limitado subestimar el mundo construido (y despreciar el papel socializador de la educación) como valorarlo de manera exclusiva. Los lugares de poder, según comprobamos a lo largo del estudio, son ineludibles: la pregunta es qué se hace con ellos y, sobre todo, quién(es) los ocupan y les dan contenido.

Centrarnos en la construcción cotidiana de los centros, atender a su cultura escolar nos permite sostener que la educación democrática, considerando el proceso de enseñanza/aprendizaje de los niños y niñas, tiene elementos de las dos discusiones. Esto no significa la postura sencilla de sugerir una síntesis afirmando que las dos posiciones tienen razón. Significa ser conscientes de que en una educación democrática socialización y empoderamiento o autonomía existen (han de existir) en simultáneo. Reconocer la tarea socializadora como inevitable y reconocer que es preciso cultivar una visión crítica hacia lo heredado, significa valorar de manera consciente lo conseguido y transformar de manera consciente lo que consideramos injusto.

7.1.2. Concebir la educación democrática como praxis de autonomía

Los resultados de la investigación nos permiten dialogar también con los trabajos que se realizaron en el ámbito educativo desde el marco teórico de la democracia como autonomía. Sobre este marco general, la aproximación a la escuela confirmó que la *institución* escolar es exactamente una institución en términos de Castoriadis: una red de significaciones imaginarias sociales encarnadas en procesos, temarios, rejillas horarias, planificaciones anuales, reuniones docentes, etc. Esta institución, además, no tiene entidad por sí misma, no es algo objetivo e independiente de la comunidad educativa. La escuela es la comunidad educativa y la educación que ella hace. A pesar de que, por supuesto, pertenece a nuestra sociedad y que pertenece a un sistema educativo determinado, de manera que no puede escapar de las significaciones imaginarias dominantes en nuestra sociedad.

En este sentido, confirmamos la visión de Moutsios (2013, 2017), pues la misma estructura de organización escolar, con sus aulas divididas, sus grupos asignados por edades y contenidos aprobados, sus maestros y maestras, directivos y conserjes, son manifestación de ello. También el conocimiento parcializado en distintas materias y asignaturas, la prioridad de algunas asignaturas sobre otras, la concepción de aprendizaje como incorporación de contenidos teóricos, la presión de un conocimiento curricular específico y evaluado por el sistema educativo, todo ello estuvo presente en las escuelas estudiadas. Se trata de la estructura básica sobre la que se erige la educación en ambos centros (en todos nuestros centros) y estos aspectos eran también los «interlocutores» principales en el cuestionamiento y las causas principales de las «culpas» y dudas de apostar por un modelo alternativo. Las significaciones dominantes y la estructura de poder explícito instituida resultó a tal punto ineludible, que se mostró clave incluso para la construcción de significaciones alternativas a las dominantes.

Pero también resultó esclarecedor concebir a las escuelas como comunidades creativas (Michelsen, 2009). En este sentido, pudimos atender y comprobar la importancia del imaginario colectivo y la imaginación radical en los centros (Vouldis, 2018), considerando tanto aspectos individuales como grupales, pues ambas dimensiones son constitutivas de toda organización (Komporozos-Athanasίου y Fotaki, 2014). Las observaciones y los resultados respecto al liderazgo docente en ambas escuelas son ilustrativos de esta cuestión. La perspectiva de estos autores sirvió para no atender de manera exclusiva a los lugares de autoridad ni a los liderazgos individuales, pero tampoco descartarlos, sino comprender cómo las individualidades contribuyen a la comunidad educativa, pero el imaginario colectivo supera con mucho la creatividad individual, de manera que el producto acaba por ser algo original y colectivo. Aún con perfiles diferentes, ambos equipos directivos fomentaban la iniciativa y la innovación escolar y la decisión de los

docentes en asuntos claves de la tarea educativa. Algunos docentes a tono individual mostraban también una influencia mayor entre sus compañeros. Pero a partir de los espacios de actuación y debate colectivo que generaban ambos centros, se producía una fuerza grupal colectiva y genuina.

Reconociendo las escuelas como comunidades creativas, confirmamos los resultados de las investigaciones que Magalló Albert y de Forcadell Aznar realizaron en el contexto español (Magalló Albert, 2014; Forcadell Aznar, 2015; Forcadell Aznar y Magalló Albert, 2016). Aunque con un foco de atención diferente, también confirmamos que es posible cuestionar en el ámbito educativo las significaciones imaginarias sociales heredadas y que esto tiene consecuencias profundas y prolongadas en el tiempo.

La importancia de la dimensión comunitaria también se comprobó en relación con la formación política del estudiantado. Los resultados de nuestra investigación complejizan las visiones centradas en las subjetividades (Bath y Karlsson, 2016; Lawy, 2014; Lawy, Biesta, McDonnell, Lawy y Reeves, 2010; Reimers y Martinsson, 2016). Aun cuando comprobamos que la educación democrática *se aprende* a partir del ejercicio y la participación en la configuración de la convivencia, también comprobamos que la dimensión comunitaria es fundamental para la formación política y esto a partir de reconocer y aceptar el papel de socialización de la escuela. En este sentido, vimos que los niños y niñas también *aprenden* de lo que la comunidad educativa adulta es y hace, de manera que cuidar este aspecto es tan importante como fomentar que los estudiantes experimenten procesos de definición política.

Pero la comunidad se mostró importante también en otro sentido. Las observaciones realizadas tanto en el CEIP La Rioja como el CEIP Manuel Núñez de Arenas demostraron la importancia de que las escuelas construyan redes con su entorno, organizando actividades conjuntas y mostrando compromiso hacia su sociedad. En este sentido, acordamos con Adami (2016) en la importancia que dan las escuelas comprometidas con la democracia a la posibilidad de reimaginar su comunidad local y de repensar los principios por los cuales se rige, fomentando el compromiso político de los niños y niñas.

Finalmente, el trabajo de Wustefeld (2015, 2018a, 2018b) mediante el cual analiza la pedagogía autogestionaria en su relación con la democracia como autonomía fue de gran ayuda para ajustar el marco teórico a la realidad del aula. Su lectura de la propuesta de Lapassade (1977) tiene el valor agregado de situarse en el área de estudio que resultó más compleja de por sí: la enseñanza de la autonomía a niños y niñas, del cuestionamiento y la reflexión crítica y de la participación en la configuración de las reglas de convivencia. Es decir, el rol de la escuela no como socializadora (dentro de un régimen escolar que se quiera autónomo) sino respecto a la propia autonomía de niños y niñas y a su capacidad de cuestionar y transformar tanto el orden escolar como el orden social.

Los resultados de la investigación comprobaron que es posible contribuir a la autonomía de los estudiantes con toda la estructura del sistema educativo formal, siempre que se incorpore sus instituciones de manera crítica, aunque se acepte que (temporalmente) algunas cuestiones no pueden ser cambiadas. El análisis de los datos confirmó también que la autoridad docente sigue vigente, aunque el rol de los maestros y maestras se modifica. En línea con lo trabajado por Lapassade (1977) y recuperado por Wustefeld (2018a) los maestros y maestras mostraron una actitud fundamentalmente mediadora y de forma habitual (aunque de diferentes maneras) ponen en cuestión permanente la distancia con los estudiantes. Para ilustrar esta confirmación de los resultados basta citar la mediación que los y las docentes del CEIP La Rioja demostraron ante el trabajo en grupo de los niños y niñas. La autonomía que adquirirían los estudiantes en el trabajo con sus compañeros era fomentada y cuidada por el profesorado, que interrumpía sólo en casos en los que el trabajo en grupo parecía desequilibrarse a favor de la influencia de alguien en particular. En el caso del CEIP Manuel Núñez de Arenas, cabe mencionar aquí la actitud permanente de los docentes de ponerse en condiciones de igualdad respecto a los estudiantes, dando el mismo valor a su palabra y escuchando e introduciendo mejoras a partir de la voz de los niños y niñas.

7.2. Ideas conclusivas: Comunidad educativa y educación para la democracia

Conocer las culturas escolares nos permitió comprender su originalidad, observar sus diferencias y las especificidades que hacen único a cada centro. Pero el análisis y el trabajo de reflexión sobre ambas escuelas también nos llamó la atención sobre aspectos generales en los que ambos centros coinciden. Llegados a esta instancia, queremos sintetizar las principales conclusiones del estudio resaltando especialmente estos aspectos compartidos. Para hacerlo, trabajaremos sobre cuatro categorías, que tienen relación con las categorías a priori planteadas en el estudio, pero que las superan en síntesis y pertinencia.

Los resultados de la investigación sugieren que, en el contexto escolar, hablar de democracia y educación implica hablar de comunidad y poder [democracia] y de socialización y ejercicio de la autonomía por parte del estudiantado [educación]. En efecto, en ambos centros observamos, por un lado, un esfuerzo por construir relaciones cercanas dentro de la escuela y, desde este sentido de comunidad, definir colectivamente los principios educativos y los valores del centro. En esta definición y en la tarea de conseguir los objetivos propuestos, ambas comunidades construyen fuerza colectiva y toman consciencia de su capacidad de transformar las condiciones que se imponen como «dadas». De esta manera, la comunidad educativa moldea una educación a la medida de la propia escuela y defiende un tipo de educación más allá de los muros escolares,

construyendo con otros actores de la comunidad y luchando por cambios en el sistema educativo.

Por otro lado, hablar de democracia y educación en la escuela implica considerar la tarea educativa propiamente dicha, es decir, preguntarnos qué y cómo aprenden la democracia los niños y niñas. La respuesta comprende el doble rol de la escuela: como institución de socialización y como lugar privilegiado para el ejercicio (aprendizaje) de la autonomía. Los resultados de la investigación llevan a reconocer que el papel de socialización –muchas veces menospreciado por la literatura académica– es a la vez necesario e inevitable. Lo que realmente hace a la diferencia es en qué orden (escolar) se socializan los niños y niñas. La respuesta nos lleva directamente a la consideración anterior sobre comunidad y poder, pero también a atender a los valores que escoge la comunidad educativa y que resultan la cotidianeidad «natural» que aprenden los estudiantes. De cualquier manera, aunque los valores en que se socializan niños y niñas respondan a un orden democrático, la educación democrática no se trata simplemente de que aprendan este orden y lo reproduzcan con fidelidad. Ejercitar el cuestionamiento del orden, aprender a imaginar alternativas y a trabajar colectivamente por su transformación es indispensable. En este sentido, los resultados de la investigación indican que niños y niñas de ambos centros ejercitan su capacidad reflexiva, la imaginación y la risa, el coraje de hablar, el ejercicio de decisión, la responsabilidad de las propias acciones y la autolimitación.

7.2.1. Comunidad educativa: del poder heredado al poder construido

7.2.1.1. Significaciones comunitarias

La vida cotidiana en ambos centros escolares mantiene a la comunidad en el centro de atención. Esta concepción valora a las personas a tono individual, por supuesto, pero reconoce la relación estrecha que existe entre individuos y la importancia que tiene la construcción de un sentido de comunidad entre todos los participantes de la escuela. Ambos centros desarrollan sus tareas sobre el supuesto de que la educación no es una suma de tareas individuales, sino una construcción conjunta y sobre este trasfondo se concibe la vida, se valoran los fines y se plantean los objetivos. Esto permite que ambas comunidades sean muy ricas en lo que respecta a influencias mutuas, crecimiento conjunto y significaciones compartidas.

Este sentido comunitario no surge de manera espontánea (hemos visto que no es, de hecho, un sentido arraigado en nuestra sociedad ni en el sistema educativo). La comunidad, las relaciones con los pares, el compromiso hacia los otros es algo que los centros consideran fundamental y buscan que sea fomentado y aprendido. Ya sea para trabajar de manera conjunta (uniendo a las personas ante un objetivo común) o por

motivos de ocio (fomentando el disfrute de estar juntos) ambos centros organizan actividades, fiestas, tareas, etc. en las que reúnen a distintos miembros de la comunidad escolar que así se conoce, crea puentes, acorta distancias. Los encuentros se caracterizan por su frecuencia, pero también por su variedad, pues ambas comunidades educativas reúnen personas que, en circunstancias normales y sin un motivo mentado, difícilmente coincidirían. De esta manera, rompen barreras impuestas por diferencias socioculturales o por clasificaciones del sistema educativo.

La concepción comunitaria también significa *construcción* comunitaria, pues no se trata de que un grupo minoritario imponga ciertas pautas y el resto se adapte a ellas, sino que todos los participantes contribuyan a las pautas culturales y los valores que predominan en el grupo. Esto responde al hecho de que ambas comunidades aprecian y reconocen las diversidades individuales y socioculturales. De esta manera, ambas comunidades muestran características que se reconocen adquiridas de distintos colectivos, que dan muestra de la influencia mutua y la construcción colectiva. El resultado, en términos culturales, es una amalgama viva, una cultura original y un fuerte sentido de pertenencia en todos los miembros.

Tampoco esta construcción comunitaria es espontánea. Ambas escuelas trabajan de manera permanente sobre el tema de la diversidad y en ambas subyace la idea de que la diversidad es algo que ha de ser aprendido y que, a la vez, ayuda a aprender. De manera que existe un esfuerzo consciente por dar lugar y libertad para que se expresen las diferencias y para aprender de ellas. Además, los resultados de la investigación también muestran el esfuerzo de ambas comunidades docentes por recoger la voz e incorporar rasgos de todos los miembros de la comunidad educativa en las decisiones escolares.

Sin embargo, es preciso reconocer que ambas culturas escolares, aun con las características que las hacen participativas e inclusivas, se apoyan en una estructura de autoridad heredada. La comunidad docente tiene un poder diferente que el resto de los participantes (niños y niñas, no docentes, familias), tanto en la escuela como en el aula en particular. En el aula, es el docente o la docente quien define la estructura general del desarrollo de la clase y en la escuela, la comunidad docente toma las decisiones y delinea los aspectos generales de la educación. Es ella quien formaliza la respuesta acerca de qué educación escoge el centro y cómo la lleva adelante. Aun cuando promueva la participación y atienda a todas las voces, la comunidad docente es quien toma las decisiones que «marcan el terreno» de la educación en la escuela. En efecto, la participación del resto de la comunidad educativa es posible, en última instancia, gracias a que la comunidad docente cree que es importante, da lugar a la participación y es receptiva de todas las voces.

En el ámbito escolar, incluso, es preciso reconocer que la comunidad docente tiene esta fuerza de decisión en buena medida porque la dirección la fomenta y la habilita. En ambos

centros, los equipos directivos se encargan de generar espacios de encuentro y crear grupo entre docentes para que luego de que las decisiones sean tomadas entre todos y todas. Los equipos directivos facilitan recursos y garantizan oportunidades para que maestros y maestras tomen la iniciativa, emprendan, generen nuevos proyectos en la escuela. Ambas direcciones respaldan la acción y las decisiones de los docentes y promueven que construyan fuerza y creen alternativas.

Esta cuestión nos llama la atención sobre la importancia que tiene el poder explícito heredado, es decir, los cargos de autoridad avalados por el sistema educativo, en la escuela. Pues tanto en el ámbito de la clase como en la escuela en general la posibilidad de construcción colectiva se asienta en los cargos directivos y docentes. Unos y otros, como instancias de poder explícito, son siempre una fuerza latente y el recurso último sobre el que se asientan las decisiones de la escuela. De hecho, las actitudes proclives a disminuir la verticalidad del poder tienen su legitimidad y su fuerza en esa misma autoridad diferencial. De manera que la organización del sistema educativo, aun cuando se plantea de manera verticalista, sigue teniendo vigencia. El sistema educativo distribuye e influye con cuotas diferenciales de poder que marcan la base desde donde se construye la cotidianeidad en ambos centros. Para los resultados de esta investigación es clave que, aun cuando concede cargos diferenciales e institucionaliza así el poder explícito, no define qué es lo que las autoridades escolares hacen con este poder que se les concede.

La pregunta esencial es, por lo tanto, cómo se construye esa autoridad. En ambos centros escolares, directivos y docentes asumen el lugar de autoridad (pues no eluden la responsabilidad que conlleva), pero lo mantienen siempre en cuestión, lo abren a las voces y la participación de toda la comunidad educativa y lo acercan a todos los miembros. Las instancias de poder explícito amplían los espacios de participación e incorporan a niños, niñas, familias, no docentes e incluso vecinos y vecinas. La autoridad se construye a partir de relaciones simétricas y funcionales. Es decir, respetan una igualdad esencial y fundan su fuerza en normas formalizadas que recogen la voz de todos los miembros. De esta manera, las autoridades de ambos centros escolares hacen un esfuerzo enorme para que el poder explícito (que personifican) coincida con el poder implícito, el poder creativo de la comunidad.

De modo que la comunidad educativa, gracias a la construcción de grupo, el sentido de comunidad y pertenencia y la apertura a la participación genuina de todos los miembros, adquiere una fuerza privilegiada para plantear sus propios principios y hacerlos realidad mediante la acción colectiva. A la vez, genera consciencia de su capacidad de transformar sus circunstancias, pues una comunidad consciente de sí misma tiene más fuerza que un montón de individualidades separadas para generar proyectos y avanzar por trayectos a su voluntad. Ambas escuelas lo demuestran a partir de una impronta innovadora y una iniciativa siempre viva para generar proyectos, incorporar metodologías y abrirse al cambio. El ánimo y confianza redobla las fuerzas de las comunidades educativas para

plantearse a sí mismas qué quieren/deben hacer utilizando como parámetro su propia voluntad y no un mandato externo que se les impone. De esta manera, aumentan la capacidad de direccionar su poder creativo para darle sentido propio a lo heredado.

7.2.1.2. Resignificar lo heredado y luchar por un cambio educativo

Lo mencionado hasta aquí nos lleva a reflexionar sobre las condiciones socioeducativas que se imponen a los centros. Aun cuando los resultados de la investigación destaquen la fuerza que tienen ambas comunidades educativas para plantear una educación según principios autónomos, no escapa la influencia que tienen las circunstancias que se imponen. Tanto por parte de la propia sociedad como del sistema educativo en particular, las significaciones dominantes tienden a privilegiar los intereses individuales, la mercantilización de la educación, los saberes fragmentados, el mérito personal, etc. Ante esta circunstancia, es preciso sintetizar dos estrategias mediante las cuales las comunidades educativas hacen frente a lo instituido cuando no conciben con su voluntad: resignificar lo heredado y luchar para cambiar las condiciones que se imponen.

La primera estrategia, que se desarrolló de manera más detallada a lo largo de la investigación, consiste en resignificar lo impuesto según los parámetros de la propia comunidad educativa. Se demostró a este respecto que la construcción comunitaria y la definición colectiva de los valores de la educación es fundamental. El sistema educativo (incluso la sociedad, en general) puede imponer mandatos que difícilmente encontrarán contrapeso si dentro de la escuela no hay comunidad sino un montón de individualidades separadas. Probablemente estas indicaciones o mandatos se sentirán como un peso y una obligación que se impone y a la que cada uno hace frente, como puede y en soledad. Pero si, en cambio, hay una comunidad que da vida a la educación, entonces estos mandatos darán con una comunidad que las transforme según sus propios principios. En estas circunstancias, la presión que generan las significaciones heredadas y la educación instituida cambia.

A este respecto, ambos centros mostraron resignificar las instituciones heredadas con las que no estaban de acuerdo, asumiéndolas, pero cambiando su sentido. Los equipos docentes y directivos asumían sus cargos y desde allí abrían la educación a la participación de todos los miembros y buscaban construir relaciones desde la igualdad. También la distribución de niños y niñas en diferentes cursos, la ordenación del conocimiento en distintas asignaturas, el uso de los espacios de aula, la concepción del saber y de la evaluación, todo ello era redefinido por las propias comunidades educativas para que se ajustase mejor a sus principios educativos y de convivencia definidos por ellas. En consecuencia, en ambos casos la fuente que da sentido a las reglas escolares es una comunidad construida que reflexiona sobre la educación que quiere y no una visión ajena que se impone como un mandato anónimo.

El imaginario colectivo siempre recrea las significaciones heredadas, pero es más probable que éstas se vivan como una obligación que se impone y que el resultado sea una reproducción de las significaciones dominantes cuando no hay una comunidad consciente de sí misma y de su poder como colectivo. Una comunidad consciente de sí misma es capaz de resignificar los mandatos que recibe. Acepta la estructura de la educación pública, del sistema educativo, se inserta en él, pero los asume de manera crítica: cuestiona, recrea, encuentra hendijas. Le da la interpretación de la propia comunidad educativa. De esta manera, el sentido de imposición, de mandato ineluctable, se suaviza. La comunidad es dueña de la educación que crea. Se abren nuevos espacios de interpretación y participación y estos nuevos espacios son ocupados por niños y niñas, familias, no docentes que junto con docentes y directivos crean una educación a la propia medida que contribuya a la sociedad que quieren.

Pero resignificar los mandatos heredados no significa una actitud conformista respecto a lo establecido y no implica que las comunidades educativas estudiadas se hayan mostrado indiferentes o despectivas respecto a las formalidades del sistema educativo. Hemos visto que las instancias explícitas de poder heredado tienen una influencia especial, incluso los sentidos que se construyen a su alrededor se resignifican apoyados en ellas. De modo que es importante que las nuevas significaciones puedan institucionalizarse, cambiar las condiciones del sistema educativo o, en palabras de nuestro marco teórico, proyectarse en el tiempo garantizadas por instancias de poder explícito.

Las comunidades educativas de ambos centros se mostraron conscientes de ello. Los sentidos y significaciones que construyen representan una idea alternativa a la que predomina en el sistema educativo y existe un trabajo colectivo para que estas significaciones puedan institucionalizarse. Su acción, por lo tanto, no se limita a recibir lo heredado y transformarlo hacia el interior de la escuela según los propios principios, sino que incluye también actuar colectivamente para cambiar las condiciones del sistema educativo que se imponen y que se consideran injustas; para defender la educación pública, mejorar sus condiciones, su alcance, su calidad. Un compromiso que excede la cotidianeidad escolar e implica una lucha por un cambio social. «Educación pública» es un título que se repite en ambos centros, que se puede encontrar en camisetas, en banderas, en murales, en discursos de ambas comunidades educativas. Es que en ambas hay una defensa permanente de la educación pública como principio, una lucha que se construye también a partir de la relación con otras entidades, asociaciones y escuelas del entorno. A partir de redes, proyectos de colaboración y acciones conjuntas, ambos centros construyen la fuerza con la que defienden una educación de calidad para todos y todas y aumentan el alcance de su influencia a toda la comunidad y a la sociedad en general.

7.2.2. Socialización democrática y autonomía infantil

La escuela que tenga interés en profundizar en la democracia será consciente de que tiene un doble papel: por un lado, ha de enseñar un mundo y, por el otro, ha de enseñar a cuestionarlo y transformarlo. La tarea de socialización es indispensable (e inevitable, además). Niños y niñas están incorporando un mundo de significados, necesitan los límites que dan garantía y que les permiten entablar relaciones con los otros, aprender a convivir. Pero inevitablemente crecen en un contexto en el que la enorme mayoría de las preguntas que definen *cómo* convivimos ya fueron respondidas por la sociedad, por el sistema educativo y por la comunidad escolar adulta. Son las respuestas que supimos conseguir y se las legamos, de manera que se les imponen como necesarias.

Esto no significa que la escuela estará cerrada a la opinión exclusiva de los adultos ni que brindará una educación moralista que aspire a individuos adaptados a un determinado tipo de vida. Una escuela que se quiera democrática se encuentra en un lugar privilegiado para enseñar la autonomía (individual y colectiva). De manera que, además de legar un mundo, habrá de enseñar a cuestionarlo y a elegir cómo gobernarse y convivir, a elegir caminos propios (individuales y colectivos) y a emprenderlos con coraje. De manera que la educación democrática de niños y niñas significa, a la vez, que incorporen un mundo (nuestro mundo de adultos) y que aprendan a cuestionarlo y a transformarlo. Parecería una oposición en sus propios términos: ¿Cómo transmitir la idea de que un orden es necesario enseñando a la vez que ningún orden es necesario y queremos (y debemos) elegir el nuestro? Los resultados de la investigación nos permiten sistematizar hábitos y estrategias que utilizan los centros para responder a esta pregunta y avanzar en la educación democrática.

7.2.2.1. La libertad, la igualdad y la comunidad como algo cotidiano

Asumir que la escuela tiene un papel de socialización ineludible obliga a cambiar el encuadre con el que solemos considerar la educación democrática. Esto nos lleva del encuadre focalizado en la educación de los niños y niñas a una mirada colectiva del centro escolar. Desde aquí, la cuestión de la educación democrática es, en primer lugar, el problema de qué tan capaces somos los adultos de organizarnos de tal modo que el orden «necesario» que aprendan, en el que se socialicen, sea una convivencia en la que los valores de la democracia estén presentes. Los resultados de la investigación y las conclusiones mencionadas hasta aquí nos permiten afirmar que la educación democrática se trata de definiciones políticas por parte de la comunidad educativa adulta, de decidir qué educación, qué valores y qué fines se persiguen colectivamente. Esto sólo puede lograrse con una comunidad consciente de sí misma y de su mundo, que debate y trabaja por lo que cree justo. Sobre esta base, la educación democrática se trata, en primer lugar, de la socialización de niños y niñas en esos valores que, mínimamente, habrán de ser la igualdad y la libertad con un profundo sentido de la relación entre individuo y comunidad.

Si antes comprobamos, por lo tanto, que la estructuración de la vida cotidiana de los centros y de los principios educativos son una tarea adulta, incluso con más precisión, una tarea de la comunidad docente, esto no significa que hayan sido cerradas a su propia voluntad. Los resultados también dieron cuenta del esfuerzo de ambos centros por reconocer las demandas de niños y niñas, interpretar sus opiniones, reelaborar las propuestas de manera que puedan incorporarse a las reglas escolares. Además, el trabajo de campo permitió comprobar el hábito de muchos docentes de hacer explícitas las decisiones que tomaban a los niños y las niñas, de hacerlos partícipes justificando y dando razones de sus actos y definiciones.

Estas cuestiones tienen una repercusión importante en la socialización de los niños y niñas, en la forma en que aprenden a encontrar sentido en su cotidianidad y a identificar «que está bien y qué está mal». Por un lado, crecen familiarizados con una comunidad adulta que define los principios por los que rige su convivencia y su trabajo, de modo que comprenden –al menos hasta donde la escuela puede influir– que ello conlleva ser adultos. Por otro lado, al ser partícipes de las justificaciones, crecen en un entorno de libertad, aprendiendo que las decisiones en la escuela no existen como algo externo que se impone a obediencia, sino que son definiciones propias de la comunidad escolar; de modo que entienden que el orden no está dado, sino que es decidido. Por último, crecen en un entorno que les resulta a la vez cercano y familiar (porque los hace parte), aunque no alcancen a identificar analíticamente en qué medida cambian e influyen en las decisiones docentes.

Tomar estas cuestiones como forma «natural» de estar en el mundo no es poca cosa para la democracia, pero aun así queremos resaltar algunos aspectos de educación en ambos centros que contribuyen a la socialización de niñas y niños en los valores de la igualdad y la comunidad. Particularmente nos referimos a la forma en que se viven las relaciones de autoridad entre docentes y estudiantes, a la concepción del conocimiento que prima en ambos centros y a la actitud que se fomenta ante lo público.

La etnografía escolar coloca a los investigadores en el terreno donde se *sucede* la educación, lo que muchas veces disuade de idealizaciones abstractas. En este caso, los resultados nos sugieren que la comunidad adulta tiene otro tipo de poder y, por lo tanto, otro tipo de responsabilidad, pero que asumir ello no impide plantear una educación democrática. Si antes lo comprobamos en términos de la organización escolar, sucede lo mismo al considerar la relación entre docentes y estudiantes en clase. Pero la autoridad docente no es monolítica: asume formas distintas según lo requieran las circunstancias. Aun así, puede reconocerse la tendencia (y la intención) de los docentes a situarse en un lugar de igualdad ante los niños y niñas. Las formas en que lo hacen son múltiples y particulares de cada centro, pero cabe destacar las declaraciones discursivas que rompen con la diferencia de poder y el manejo de los espacios que ponen en el centro de atención a los propios niños y niñas. De esta manera, maestros y maestras utilizan su autoridad

para actuar *como si* docentes y estudiantes fuesen iguales, o, si se quiere, para olvidar las diferencias de autoridad y entablar las relaciones desde la igualdad humana esencial. En este proceso, los niños y niñas tienen la posibilidad de ejercer esa igualdad, de hacerla real y de entrenarla.

Los ejemplos sobre el uso de los espacios y el trabajo en equipo sirven también para ilustrar la concepción del conocimiento que prima en ambos centros y sus implicancias respecto a la socialización de los niños y niñas. Los maestros y maestras asumen principalmente el rol de mediadores o guías, el estudiantado se sienta en grupos y el eje de atención en clase cambia respecto a una clase tradicional, pues el trabajo cotidiano se desarrolla entre los niños y niñas en interacción con un adulto que acompaña su aprendizaje. Los maestros y maestras crean una dinámica mediante la cual el aprendizaje se plantea como un ejercicio de cooperación al que todos y todas contribuyen. De esta manera, el saber no se vive como algo objetivo sino como una construcción colectiva. Conocer significa aprender juntos y no incorporar individualmente un montón de contenidos planificados. Esta concepción tiene también algunos correlatos interesantes respecto a lo que significa aprender, pues además de vivirse como una experiencia comunitaria, el aprendizaje es (se vive como) un proceso permanente (y no un estado, una situación) que incluye también el error. Estas últimas cuestiones se comprobaron especialmente a partir de la impronta de ambos centros ante los procesos de evaluación.

El último punto que destaca respecto a las significaciones en las que se socializan los niños y niñas de ambos centros tiene relación con la valoración y el cuidado de lo público. Ambos centros contribuyen a que niños y niñas crezcan con un profundo sentido de la propiedad común. Los materiales son adquiridos por las cooperativas escolares y distribuidos para uso grupal (y no individual). También el uso de los espacios escolares transmite algo similar, pues ambas escuelas (una más que otra) usan los espacios de manera rotativa, así que tampoco aquí existe una distribución que lleve a identificar un aula de clase o un pupitre con un individuo en particular. De esta manera, los niños y niñas crecen sabiendo lo que significa que materiales y espacios sean de todos y todas. Además, ambas escuelas inculcan la responsabilidad por el cuidado de lo público. Es un hábito cotidiano designar responsables para el cuidado de materiales, llamar la atención al buen uso de libros y rotuladores, revisar que nada se pierda y que los espacios queden limpios y ordenados. El cuidado de los espacios públicos va más allá de un interés por extender la vida útil de los materiales o mantener la higiene de los sitios, transmite el respeto por lo común y por el encuentro.

7.2.2.2. Aprender la libertad y ejercitar la autonomía

La mayor parte de las cuestiones que configuran el orden educativo y de convivencia llega a los niños y niñas como algo que se les impone. Aun cuando se trate de decisiones que intentan diferenciarse —en términos críticos— del orden dominante, aun cuando los

adultos den cuenta de sus razones ante los niños y aun cuando los tengan en cuenta en sus decisiones, se trata de un orden educativo y de convivencia definido por los adultos. Pero la educación democrática es más que eso –debería ser más que eso–. Se espera que niños y niñas hagan algo más que aceptar este orden y reproducirlo lealmente. En efecto, los resultados de la investigación nos permiten identificar algunos hábitos y estrategias que adoptan ambos centros y que contribuyen a la formación crítica del estudiantado, permitiendo que cuestionen lo estatuido y reflexionen sobre asuntos configurativos de las relaciones sociales.

En primer lugar, ambos centros abren espacios de participación que ponen a niños y niñas en la situación de decidir por ellos mismos sobre asuntos de la clase o de la escuela. A partir de distintas instancias, especialmente las asambleas de curso o de delegados, los niños y niñas tienen la oportunidad de tratar y definir colectivamente asuntos de su cotidianeidad. Lo que pueden decidir varía según las circunstancias, pero suele referir a cuestiones como programación de horarios, elección de actividades, de contenidos, distribución de presupuestos participativos, etc. De esta manera ejercitan por sí mismos la libertad al participar de manera directa en la configuración de las reglas que definen el funcionamiento de la clase y la convivencia con sus compañeros de escuela. Pero esta cuestión, que es la preferida de la literatura académica sobre educación democrática, no es la única que desarrollan los colegios estudiados a fin de generar oportunidades en que niños y niñas puedan ejercitar la autonomía.

En lo cotidiano y sin espacio ni momento fijo, ambos centros escolares dan lugar a las críticas de los estudiantes. Una de las escuelas fomenta el coraje de decir la propia voz; dan lugar, respetan profundamente e incluso animan a los niños y niñas a que planteen sus opiniones y disidencias, más allá de la opinión docente o las posibilidades reales de modificar lo establecido. En el otro centro, muchos de los niños y niñas no precisan del apoyo adulto para tomar coraje y decir la propia voz. Lo dicen todo de frente y con desparpajo, muchas veces con enfado, contestaciones displicentes e incluso agresiones a compañeros. En este centro los docentes asumen la tarea de plantear las opiniones de manera reflexiva, fundada y respetuosa con quienes tenemos alrededor, de manera que los reclamos puedan transformarse en alternativas válidas con las que otros puedan coincidir y sobre las que se pueda trabajar para cambiar las situaciones que no les gustan.

Este ejercicio reflexivo nos lleva a otra cuestión observada en ambos centros que también se relaciona con el aprendizaje de la autonomía: la autolimitación y la responsabilidad. De manera recurrente surgían conflictos entre niños y niñas, muchas veces con alto contenido de agresión y violencia. Las comunidades educativas de ambos centros consideran el conflicto algo social, de manera que en estos casos no descargan la culpa a los niños a tono individual, pero aun así utilizan la situación como oportunidad de reflexión y aprendizaje. En ambos colegios e independientemente de lo que indicase la rejilla horaria, cuando surgía algún conflicto de magnitud entre compañeros, los maestros

y maestras disponían el tiempo para tratarlo. Quienes habían sido partícipes y testigos daban cuenta de su versión, de modo que se reconstruían los hechos desde todas las voces. A partir de allí se producía una situación en la que niños y niñas podían ejercitar la reflexividad de manera cercana y en asuntos íntimos. Reflexionaban sobre sí mismos y sobre las consecuencias de sus actos. Comprendían que las personas tienen diferentes miradas sobre una misma experiencia y que se puede causar mucho dolor por no tener esto en cuenta. Les permitía asumir la responsabilidad de los propios actos y la posibilidad de transformar los términos de una relación.

Cabe hacer un último comentario respecto al aprendizaje de la libertad y la responsabilidad, pues los problemas de disciplina y las desobediencias eran recurrentes en uno de los centros (considerado de «difícil desempeño»). Cuando estallaban estas situaciones, los maestros y maestras llamaban a la calma y a la reflexión, en lugar de seguir con el mismo tono negativo y enfadarse o aleccionar. Pero lo realmente valioso era que, durante el resto del tiempo y de manera permanente, en lugar de restringir el campo de acción hasta tanto niños y niñas aprendiesen el autodomínio, aumentaban las actividades y responsabilidades que les eran asignadas. De este modo, niños y niñas ejercitaban la tarea de asumir su propia libertad y autolimitarse de manera autónoma.

Es pertinente un último comentario acerca de las estrategias utilizadas por los y las docentes para fomentar el cuestionamiento crítico y entrenar la autonomía de niños y niñas. Uno de los centros tenía la imaginación y la risa como hábitos cotidianos. De una u otra manera, siempre estaban presentes en las clases y en la escuela, no importaba si se trataba de una clase de matemáticas o de valores. La imaginación se ejercitaba relacionada con el arte y la literatura (que son lujos cotidianos en el centro), pero también en el planteamiento de las clases que muchas veces transformaban el aprendizaje en un juego. La creatividad y la fantasía daba lugar a los niños y niñas para pensar más allá de lo manifiestamente dado y ampliar los horizontes de lo posible. Trasladarse a otros mundos, reconocer y juzgar las situaciones desde otras ópticas e imaginar otros mundos de manera crítica y constructiva.

La risa también era un hábito cotidiano en este centro. Además de su significado comunitario, pues transmite el disfrute de estar juntos, la risa abría espacios para el cuestionamiento y confirmaba que no hay orden que pueda darse por cierto ni sagrado. Los motivos que llevaban a niños, niñas y docentes a reír estaban relacionados con la subversión de lo establecido, con el mundo patas arriba y la burla que trastoca el orden que estructura la cotidianeidad. En este ejercicio, quedaban al descubierto lo endeble de las divisiones y clasificaciones de nuestras relaciones, nuestra educación y nuestro mundo.

7.3. Contribuciones a la investigación y a la práctica educativas

Con esta investigación y sus resultados podemos obtener algunas ideas que contribuyan tanto al avance del conocimiento sobre la temática como a la práctica educativa. Respecto a las aportaciones para la investigación, resulta una contribución de valor un estudio empírico relacionado con las teorías de la democracia, pues como hemos mencionado antes, la producción académica que vincula las teorías políticas contemporáneas con la educación se desarrolla en su mayoría dentro del campo de la filosofía de la educación. Resulta también una contribución estudiar la democracia desde la perspectiva cultural, pues la mayor parte de los aportes se realizan a partir del análisis de mecanismos o procedimientos de organización escolar (como participación o asambleas) o desde una perspectiva curricular (educación cívica). El estudio de la democracia en la escuela desde un enfoque cultural incluye aspectos de estas perspectivas y, aunque con desarrollo menos profundo, los considera en sus relaciones mutuas con las significaciones que dan sentido a la cotidianidad escolar.

Vinculado con lo anterior, los resultados obtenidos son una contribución interesante para el avance del conocimiento en términos de lo que realmente sucede en la práctica escolar. En efecto, los resultados ponen en cuestión una visión de mucha influencia en la literatura académica, pues llaman la atención acerca de que exista *una* buena forma de hacer la democracia que pueda transmitirse a las escuelas. Esto no significa aliarse con visiones posmodernas y relativistas sobre la democracia, los resultados de la investigación reconocen pautas en comunes en los centros que trabajan para la democracia. Lo propio de la democracia es que sea una autogestión de la comunidad educativa, es decir, que sea genuina respecto a las personas que la llevan adelante, de manera que las pautas ayudan en líneas generales, pero dejan el espacio necesario para que las propias comunidades educativas creen la democracia a su medida.

Los resultados también contribuyen a confirmar la literatura que concibe la relación entre democracia y educación como socialización, advirtiendo sobre la responsabilidad de los adultos de organizarse en términos democráticos. A la vez, complementa la versión de la socialización brindando pautas concretas que los centros utilizan y que contribuyen a la formación política del estudiantado, fomentando la visión crítica sobre nuestro orden social, su cuestionamiento y la creación de alternativas para su transformación. De esta manera, los resultados de la investigación significan una contribución en términos de una perspectiva doble de consideración de la educación democrática.

Los resultados de la investigación, por otra parte, nos permiten pensar que una línea de peso en investigación que aborda la democracia y la educación desde una mirada de adultos. Los resultados de nuestro trabajo indican que el proceso de enseñanza/aprendizaje de la democracia en la escuela no significa traducir de manera

literal el mundo de la democracia adulta al mundo infantil. Mucha de la literatura académica que se reconoce crítica fomenta la idea de que la democracia en la escuela significa (debe significar) que los niños y niñas decidan en cuestiones de configuración y trascendencia profunda en la educación. Así, por ejemplo, mencionamos antes investigaciones que juzgan insuficiente el grado de participación que se permite a niñas y niños o demasiado vanas las decisiones que se tratan en el marco de las asambleas escolares. Los resultados de nuestra investigación contribuyen a cuestionar si no existe una mirada restrictiva de adultos en la forma de concebir la democracia en la escuela y si no habría, por el contrario, que desarrollar estudios acerca de lo excluyente que resulta cerrarse a la mirada de adultos y lo mucho que ganaríamos poniendo en valor la mirada infantil, comprendiéndola en sus peculiaridades y aprendiendo de ella.

Esta investigación y sus hallazgos también pueden realizar interesantes aportaciones a la práctica educativa. Aquí, el hecho de que tengan vinculación con el ejercicio cotidiano de dos centros escolares resulta de especial trascendencia, pues garantiza que las contribuciones son cercanas a lo que sucede en la práctica. En este sentido, resultan una contribución interesante para las escuelas interesadas en plantear (o profundizar) una educación democrática.

En primer lugar, los resultados destacan que tiene una importancia fundamental y definitiva la «construcción de comunidad» en el centro escolar, las deliberaciones y el planteamiento colectivo de los fines y valores de su tarea. Este punto se mostró esencial para que la escuela no se vea a sí misma como una ejecutora de los mandatos sociales y del sistema educativo, sino como comunidad consciente de sí misma que define la educación que lleva adelante según sus propios valores. Esta contribución es fundamental, a su vez, en tanto sugiere que el trabajo de la comunidad educativa que no discuta colectivamente los fines de la educación, responderá a objetivos distintos de los propios y el quehacer cotidiano se sentirá como algo despersonalizado e impuesto. Las comunidades educativas adultas, por lo tanto, habrán de cuestionarse a sí mismas, preguntarse qué significaciones dan a la educación y a quién adjudica la voz prioritaria en su definición (al sistema educativo, a los niños y niñas, a las exigencias del mercado sociolaboral, a sí misma, a la comunidad local, etc.).

Los resultados también ayudan a la práctica democrática en las escuelas en tanto reconocen los lugares de autoridad y, a diferencia de otras investigaciones académicas, no los censura ni restringe. Sin embargo, sugiere que resulta fundamental –y una construcción obligada si la escuela se quiere democrática– preguntarse qué uso se da a los lugares de poder, quién/es los ocupan y sobre qué base se legitiman. Los centros estudiados mostraron al respecto hacerse responsable de los lugares de poder (de adultos, del sistema educativo) y construir desde allí espacio y tiempo para el encuentro, para la definición colectiva de los asuntos, para que todos los participantes de la comunidad sean escuchados e influyan en las decisiones escolares.

La investigación también sugiere que la tarea de hacer más democrática la educación no se limita a promover la igualdad, la libertad y el sentido de comunidad dentro de la institución, sino que involucra un compromiso de maestras y maestros que va más allá de una escuela concreta, que incluye una visión de la educación y de la sociedad diferente a la dominante y que se concreta en una lucha por cambiar los aspectos del sistema educativo que consideran injustos.

Por otro lado, y considerando la enseñanza/aprendizaje de la democracia, la investigación contribuye a la práctica educativa a partir de una serie de estrategias utilizadas por los centros escolares estudiados. En primer lugar, los resultados llevan a reconocer que la tarea de socialización es parte de la educación democrática. A este respecto, un primer comentario nos lleva a la definición colectiva de los fines y valores educativos que mencionamos antes. Pero la socialización también implica que, con lo genuino y propio de cada centro educativo, la comunidad escolar habrá de adoptar las decisiones que le permitan que la igualdad, la libertad y la comunidad sean un aprendizaje que se realiza en las tareas cotidianas de la educación: en la relación entre docente/estudiantes, en la relación de ambos con el conocimiento, en la vinculación con la comunidad académica, en el lugar de las familias y los vecinos en el centro, etc.

Por último, la investigación sugiere que la socialización no es la única tarea para una educación democrática, de modo que contribuye a la práctica educativa a partir de reconocer estrategias de los centros escolares para entrenar la capacidad crítica de los niños y niñas y darles lugar a que cuestionen lo establecido e imaginen alternativas, a la par que aprenden la responsabilidad que conlleva la autonomía y la necesidad de que establezcamos nuestros propios límites, como individuos y como sociedad.

7.4. Fortalezas y limitaciones de la investigación

A lo largo del desarrollo de la investigación se intentó tener presente cuáles eran las fortalezas y las debilidades del enfoque planteado, a fin de sacar partido de los puntos fuertes y contrapesar, en la medida de lo posible, las limitaciones. Mencionamos aquí los principales de estos aspectos que tuvimos presente a lo largo del trabajo.

La perspectiva multidisciplinar es una característica muy valiosa de la investigación, pues permite considerar un tema clásico desde distintos ángulos y, de esta manera, aportar a la investigación educativa con nuevas respuestas. La educación, por supuesto, pero también la ciencia política y la antropología cultural están presentes y son constitutivas del marco teórico que guía la investigación, de la elección metodológica y de las perspectivas de análisis. A la vez, la multidisciplinariedad se destaca como la capacidad de adaptarse a los requerimientos del propio tema de investigación, pues la democracia

requería un mínimo abordaje desde la ciencia política, mientras que el marco teórico requería comprender los sentidos culturales construidos en torno al poder, la comunidad y la educación.

El estudio presenta una revisión de la literatura rica y compleja, que permite distintas consideraciones y habilita a una discusión interesante. Considerar las teorías contemporáneas de la democracia permite arraigar el concepto en la ciencia política, mientras que estudiar los trabajos que estas teorías inspiraron en el ámbito de la educación, permite considerar con seriedad las implicancias sociales de la educación democrática. El abordaje conceptual, por lo tanto, no se limita a tomar conceptos aislados de otras disciplinas y trasladarlos a la educación. Además, al tratarse de teorías políticas consolidadas y que han generado mucha discusión a su alrededor, los estudios realizados en la investigación educativa desde estos marcos tienen la misma fuerza y también han generado discusiones interesantes y complementarias en su entorno. Esto hace que la investigación se inserte en un campo productivo y avanzado de estudio, de manera que su contribución se valora desde allí.

Por otro lado, existe una fortaleza particular respecto a la elección del marco teórico. La investigación educativa suele concebir como términos opuestos, o al menos abordar de manera separada, las concepciones de la escuela como reproducción o como factor de cambio social. El marco teórico escogido obliga a considerar ambos aspectos en simultáneo. Desde el punto de vista de la función social de la escuela, y aunque hayamos puesto la atención y el énfasis en la creación de significaciones alternativas a las dominantes, partimos de reconocer la influencia condicionante que tiene el entorno en la escuela: la estructura socioeconómica, el entorno sociopolítico del barrio, las características del sistema educativo, etc. Estos factores han sido tenidos en cuenta para cuidar la fidelidad del análisis, pero también porque el mismo marco teórico lo exigía. El caso es similar con la concepción de la educación como socialización o como educación crítica y autónoma (que empodere). Desde el primer momento el marco teórico planteó que una y otra eran consustanciales a la educación y que allí radicaba la dificultad de una educación democrática. De modo que la atención estuvo guiada por ambos aspectos.

Es de reconocer, sin embargo, que esta misma fortaleza nos deja a las puertas de una de las limitaciones principales de la investigación. A pesar de que el trabajo se plantea dando por sentado los condicionamientos sociopolíticos, económicos, burocráticos, etc., hay un riesgo y limitación siempre presente en los estudios etnográficos que abordan el tema educativo desde la perspectiva micro: subteorizar estos factores estructurales, dando la sensación de una ausencia de constricciones por parte de la comunidad escolar, de una libertad de acción o capacidad de cambio mayor de la que podría percibirse al considerar el caso desde una perspectiva macro. Es uno de los dilemas de la investigación, pues cambian las respuestas cuando cambia el marco desde el cual se consideran los problemas., pero es necesario reconocer este aspecto y, de hecho, así lo hemos hecho

durante todo el trabajo, intentando cuidar de que la limitación se mantuviese en el terreno de lo inevitable y no desbordase hacia problemas serios de análisis derivados de desconocer factores estructurales.

La interdisciplinariedad de la investigación, así como es una fortaleza, también presentó dificultades a la hora de llevar adelante el trabajo y planteó algunos retos que reconocemos hoy como limitaciones. El desarrollo conceptual de la democracia desde la ciencia política condujo a realizar una indagación importante en el campo de la filosofía política y de los trabajos realizados en consonancia con estos modelos en el área educativa. Estos trabajos son, en su gran mayoría, reflexiones teóricas. Se trata de desarrollo muy rico y complejo, con todas las discusiones y fortalezas mencionadas, pero que suele mantenerse en el campo de la filosofía de la educación. Los trabajos empíricos que se realizaron desde estos marcos teóricos fueron mencionados y citados a lo largo del trabajo, pues los hay y de fechas recientes, pero el desarrollo de la investigación empírica en la literatura académica de ninguna manera está a la par del desarrollo filosófico/teórico. Dadas las características de nuestra investigación, especialmente el hecho de que se trata de una investigación empírica, la escasez de referencias a investigaciones empíricas resulta una limitación.

Por último, quisiéramos destacar una limitación del estudio ligada con la perspectiva cultural. Intentar comprender las redes de significación conlleva el riesgo –permanente– de transmitir una concepción de la cultura en las escuelas como si fuese algo cerrado y coherente en sí mismo. El abordaje ayuda a comprender lo común a los grupos sociales y a interpretar el lenguaje compartido, pero sin duda es débil en analizar los juegos individuales entre las personas, los conflictos personales entre actores, las disputas de intereses individuales, las contestaciones y los dominios dentro de los grupos. Si bien defendemos la riqueza de comprender las culturas escolares como un fenómeno colectivo y las significaciones como una red compartida, tuvimos siempre en mente que las culturas no son unívocas, y nos esforzamos para que los análisis no resultasen reduccionistas u homogeneizadores y en no transmitir –en la medida de lo posible– una imagen cristalizada de las significaciones o una imagen objetivada de las culturas escolares estudiadas.

7.5. Futuras investigaciones

Los resultados de investigación sugieren nuevas preguntas y enfoques, algunos muy interesantes y que resultan también importantes para la literatura académica y la práctica educativa. Sugerimos aquí algunas posibles líneas de investigación a futuro. En primer lugar, y tal como fue dicho, la literatura académica precisa de investigaciones empíricas que puedan enriquecer el desarrollo teórico/filosófico ligado a los modelos de democracia y la educación. Los resultados de la investigación demostraron que esto, además de necesario, resulta pertinente, pues muchos aspectos de la cultura escolar democrática se

comprenden mejor desde los marcos teóricos de la democracia deliberativa, el pluralismo agonista o la democracia como emancipación. De manera que resultan necesarias nuevas investigaciones que, centradas en la vida cotidiana de los centros, comprendan las relaciones entre democracia y educación desde estas diferentes perspectivas.

Aunque no fue abordado de manera directa, existe un tema relacionado con la investigación que se dejó entrever a lo largo del trabajo de campo y que también requiere ser estudiado: se trata de los dilemas que genera el cuestionamiento del sistema educativo y la creación de un orden diferente en la propia comunidad educativa. La oposición entre lo que dicta el sistema educativo o exige la sociedad y lo que se decide hacer (en otras palabras, lo que se impone desde fuera como «deber ser» y lo que la comunidad educativa define de la educación) no siempre es fácil de sobrellevar, pues no hay solución perfecta y toda elección muestra su debilidad en algún punto. Lo que «debería ser» se asocia muchas veces con sentimientos de deber, frustración y culpa, porque fijan de manera clara lo que deberían ser los «resultados» de una buena educación. En este sentido, por ejemplo, los docentes se debaten entre avanzar con el currículo, exigir evaluaciones tradicionales y fomentar la memorización o privilegiar los aprendizajes sociales y de convivencia, dedicando tiempo a trabajos cooperativos que enseñan mucho más que contenidos académicos. La exigencia social por el rendimiento académico y la presión educativa por los controles de desempeño escolar no pierden su vigencia, de modo que resulta necesario conocer los dilemas que genera en las comunidades educativas y las estrategias que utilizan para hacerle frente a fin de fortalecer la educación democrática.

Por último, también son necesarias investigaciones relacionadas con la democracia en la escuela, pero centradas en la comunidad docente y en el aprendizaje de niños y niñas. Dentro de las primeras, destacamos la importancia de conocer si la autoconsciencia y creatividad que tenga una comunidad docente ayuda a disminuir la presión del oficio docente y a mejorar el desempeño de maestros y maestras, en tanto dejan de sentir que su deber está impuesto por un poder anónimo sin elección y se asumen como parte de la comunidad que configura la educación en la escuela. Respecto a las segundas, resultan necesarias investigaciones que aborden el problema de los límites en el aprendizaje desde una perspectiva política y en relación con la democracia, pues los resultados de la investigación destacan una y otra vez la importancia de aprender, a la vez, los límites y su cuestionamiento.

7.6. Palabras finales: La imaginación al poder, el poder a la escuela pública

Esta investigación se desarrolló en el marco del sistema educativo formal y defendiendo la escuela pública, pero los resultados contribuyeron, a su vez, a aumentar las consideraciones por las cuales resulta indispensable defender la escuela pública, gratuita y de calidad y a reconocer el trabajo que día a día realizan las comunidades educativas con el fin de crear una democracia genuina.

El sistema educativo formal, público y gratuito es un marco fundamental para defender la democracia en nuestras sociedades. Sólo un sistema de estas características permite definir social y colectivamente una educación que se rija por un bien común y que involucre a la colectividad (al menos formalmente) en condiciones de libertad e igualdad. A diferencia de los colegios privados o concertados, la participación no se restringe al pago de una cuota económica ni responde obligadamente a fines definidos por el mercado económico o laboral. De esta manera, los resultados de la investigación demostraron que, a pesar de las críticas que pueda –y deba– hacerse al sistema educativo, éste sienta las condiciones para que las escuelas puedan fortalecer desde allí la democracia.

Además de una defensa de la educación pública, gratuita y de calidad, la investigación es un reconocimiento para quienes la protagonizan. A partir de adentrarse en la cotidianidad de dos comunidades escolares que cuestionan los principios de una sociedad individualista y privada, el estudio permitió conocer los esfuerzos a través de los cuales generan oportunidades para que niños y niñas, independientemente de sus circunstancias, puedan fortalecerse y crecer en el uso de la libertad y en la afirmación de su igualdad esencial. El eco del trabajo de estas personas llega mucho más allá de la institución escolar, pues con su trabajo cotidiano construyen comunidad y crean condiciones renovadas para la justicia social.

Chapter 7.

Discussion and conclusions

At this point, after elaborating a theoretical framework with considering the literature review, defining the research objectives, and collecting and analyzing the data, we can affirm that the general objective of our research has been fulfilled, since we have understood how is built and lived a democratic culture in schools that work for social justice. Along the way, we dialogued with the academic literature on democracy and education and have drawn our conclusions. In this chapter we will present, first, a discussion between our results and previous literature, both theoretical and empirical. Secondly, we will develop some research conclusive ideas elaborated from the obtained results and following (and achieving) the specific objectives of the investigation. The study contributions to research and educational practice, a self-criticism detailing some strengths and limits of this research and suggestions for future studies considering the results will make up the rest of this chapter. With optimistic final words we close the chapter and, finally, the doctoral thesis.

7.1. Discussion

7.1.1. Community imaginary significations with regard the proposals of dialogic, agonist and emancipatory education

Along the literature review three contemporary theories of democracy that have a special influence on current discussions about democracy and education were studied: deliberative democracy, agonist pluralism and democracy as emancipation. The research results allow a dialogue with them, especially with the ideas of the most influential authors in educational research. But the study results also allow us to find a renewed meaning to these visions. Indeed, the methodological choice made it easier for us to understand democracy from the significations that give meaning to institutional forms (to the curriculum, to procedures, to the organization of the center). From this point, it is enriching to think from different theoretical frameworks for interpreting schools' significations. Indeed, both schools are different, and the variety of theoretical concepts from the literature review allowed us to expand the interpretations of each school community.

There are coincidences between Castoriadis and Habermas' theories, even despite the criticisms that the former made to the latter. Like Kalyvas (2001), we also think that the principles of deliberative democracy can be a good starting point to schools. In fact, some research carried out from this theoretical framework is consistent with our study results. With Gutmann, we agree that, in a democracy, it is a public matter to define how citizens are educated, because defining who can decide over education is defining who has the capacity to influence the conscious reproduction of their society (Gutmann, 1987; Gutmann and Thompson, 1996). However, we believe that children also (can) take place in educational decisions. It is not just about a moral character education that will allow children to base rational deliberative processes in the future. Not only the conflict (especially contemplated by the agonist proposals of democratic education) but the imagination are as necessary in a students' democratic education as their ability to carry out rational processes of deliberation.

Englund (2007, 2010, 2016), on the other hand, argued that deliberative communication should be the basis of a democratic education. In this way, education must ensure that students learn listening to each other, give arguments for their opinions and evaluate the different positions, while, at the same time, must guarantee a collective effort to pose values and standards that everyone agree with. The study results showed that this non-dogmatic deliberative attitude, which allows the questioning of traditional authorities or points of view, is essential to learn the courage of speaking one's voice (Straume, 2014b).

Many values and aspects of the CEIP La Rioja school community can be interpreted from the paradigm of deliberative democracy. Especially the decision mechanisms and the teachers' processes for treating educational issues are better understood from this theoretical framework. Indeed, some of the teachers' meetings could be studied with the objective of checking and understanding how deliberative methods can be positive for school's democracy. These teachers take care that the dialogue between them develops in good terms (quality and conditions), since the division into smaller groups where common issues are dealt with allows a good treatment. Also, it ensures that everyone has the possibility of giving his or her opinion and listen to his and her peers. In addition, the good relations between teachers allow the dialogue to be open, and all the opinions to be listened and respected, it also assures the good spirit for being influenced by better arguments. Therefore, the product of teachers' decisions is very often a collective construction that improves individual initial proposals.

The research results also confirm some elements of the agonist perspectives of democracy in education. The main points that we verify throughout the fieldwork are: 1) the importance that democratic education does not disregard conflict perspective and its potential for learning and 2) that political education is not merely a rational issue, but also an emotional one (Ruitenberg, 2009). However, Ruitenberg's vision was not easy to relate with the everyday educational practice. In the first place, conflict in studied schools was a critical issue, although it was constructive to recognize and treat it, it was not possible to assume it openly and definitively as something irreconcilable as if maintaining cordial treatment between adversaries were enough. This would legitimize the division and separation within the educational community itself [a criticism that was also made to agonist pluralism in the social field (Knight and Pearl, 2000)].

Although it is a very smart work, Ruitenberg's position allows us to discuss with a literature on democratic education that is very important in academic terms, but it often has a practical problem. The research results allow us to warn about visions that are excessively focused on the adult perspective, since these are key educational reflections regarding the theories of democracy, but they sometimes transfer adults purposes, values and codes to children's worlds. The research results indicate that democratic education is more complex than a translation of political theories into the school environment, and that we need to include children's world understanding in relation to democracy, to value it and learn from it.

However, the agonist perspective allows to consider other research results, especially the conflict when considered from the senses and meanings collectively constructed. We have seen that some authors work with agonist education and pluralism within the framework of a democratic school culture. Kight and Pearl (2000), for example, argue that school culture and popular culture are presented, most of the time, in terms of opposition. Thus, the task of teachers is to address a negotiation / persuasion process through which the

interest and voice of students is incorporated and, thus, contribute to a democratic culture. Especially in the CEIP Manuel Núñez de Arenas the reason for this position was proven. The opposition in terms of school culture and popular culture was very clear in the case of some of the children and the commitment of teachers to hear their voice and their demands and creating an original school culture was recognized as one of the school's strengths.

Democratic education, considered from the paradigm of Rancière's episodic democracy, also allows us to dialogue based on the research results. On the one hand, we verify the position of Biesta (2011b), since a genuine teaching of democracy is not based on a finished idea of what it means to be a "good citizen." Learning to govern as well as to be governed requires a proactive and creative attitude that does not fix with a model of "how teaching should be." However, and like Straume (2016), we consider that democratic education is not just about going through a process of subjectification, since it does not focus solely on the individual subject. It is also a task of collective construction, so that intersubjective and community perspectives cannot be ignored when working for a democratic education.

During the fieldwork, everyday practices and habits were registered that are better interpreted from the theoretical framework of democracy as emancipation than from any other. Two examples are very clear. On the one hand, teachers' recurring attitude to place themselves in a place of equality with respect to their students, both because they joke with the inequality of power, and because they affirmed this equality in speeches and attitudes during the class development. On the other hand, the relationship between teachers and students with knowledge. The research led us to value how teachers encourage students to find for themselves the different ways of learning the same. As with the ABP methodology, where students and teachers conceive knowledge as a shared adventure and not as an explanation of the teacher to children.

A final reflection in a tone of discussion with the academic literature, since the research results lead us to rethink what implies democratic education. There is a vision that conceive democratic education as socialization and that we have exemplified here through the work of Amy Gutmann (Gutmann, 1987, 1993; Gutmann and Thompson, 1996). This vision conceives the democratic education of children as the incorporation of significations and meanings that are morally correct according to our adult vision. The results of our research allow us to defend that democratic education is socialization, but it is also more than that.

Another position symbolizes the opposite when defending that the only way to learn democracy is to realize democracy by confirming essential equality (Biesta, 2011a, 2011b; Rancière, 2010). Given this vision, especially in its simplified version, it is argued adults structures do not literally or directly help to learn democracy or that authority is

reprehensible as considered dominant by default. The study results lead us to think that recognizing inequality is not unfailingly disrespectful, underestimated and submissive in all cases. Of course, while referring to equal essential dignity, equal power in all human beings, equality is undoubted. But data suggest that it is as limited to underestimate the constructed world (and despise the socializing role of education) as to value it exclusively. The places of power, as we have verified throughout the study, are unavoidable: the question is what is done with them and, above all, who occupies them and gives them content.

Data make us consider that children's learning of democracy is a process that has two visions' elements. This does not mean the easy position of suggesting a synthesis stating that the two positions are right. It means being aware that in a democratic education socialization and empowerment or autonomy exist (must exist) simultaneously. Recognizing the socializing task as inevitable and recognizing that it is necessary to cultivate a critical vision towards the inherited, means to consciously assess what has been achieved and consciously transform what we consider unfair.

7.1.2. Conceiving democratic education as a practice of autonomy

The study results allow us to dialogue with research carried out in the educational field from democracy as autonomy as a theoretical framework. The data confirmed that the school institution is exactly an institution in Castoriadis terms: a network of social imaginary significations embodied in processes, agendas, time schedules, annual schedules, teachers' meetings, etc. This institution also has no entity by itself, it is not something objective and independent of the educational community. The school is the educational community and its decisions over education. Although, of course, it belongs to our society and to a specific educational system, so it cannot escape the dominant social imaginary significations.

Data confirmed Moutsios' vision (2013, 2017), because school structure and school organization, with its divided classrooms, its groups assigned by age and approved content, its teachers and managers, are manifestation of our society's social imaginary. Also partial knowledge in different subjects, the priority of some subjects over others, the conception of learning as incorporation of theoretical contents, the pressure of a specific curricular knowledge and evaluated by the educational system, all this was present in the studied schools. This is the basic structure on which education is built in both schools (in all schools) and these aspects were also the main topics in the questioning and the main doubts for an alternative model. The dominant imaginary significations and the structure of explicit power instituted proved to be inescapable and a key issue even for the construction of alternative meanings to the dominant ones.

Conceiving schools as creative communities (Michelsen, 2009) was also enlightening. In this sense, we were able to attend for the importance of collective imagination and radical imagination in schools (Vouldis, 2018), considering both individual and group dimension, since both define of any organization (Komporozos-Athanasiou and Fotaki, 2014). Data regarding teacher leadership in both schools is illustrative of this issue. This perspective helped us not to attend exclusively to authority or individual leaderships, but not to discard them either. It helped us to understand that individualities contribute to the educational community, but the collective imaginary far exceeds individual creativity, thus school culture can be something original and collective. Even with different profiles, both management teams encouraged teachers and school community initiatives and innovation. Teachers also used to define the key issues of the educational task. Some teachers showed a greater influence than others, but the group was the subject that define education, since decisions were made as a result of collective action and debate.

Data also confirmed similar results as Magalló Albert and Forcadell Aznar's research that was also conducted in the Spanish context (Magalló Albert, 2014; Forcadell Aznar, 2015; Forcadell Aznar and Magalló Albert, 2016). Although with a different focus of attention, we also confirm it possible to question the inherited social imaginary meanings in the educational field, comprehending that this has profound and prolonged consequences over time.

Student's political training also verified the importance of the community dimension in schools. The study results complement visions focused on subjectivities (Bath and Karlsson, 2016; Lawy, 2014; Lawy, Biesta, McDonnell, Lawy and Reeves, 2010; Reimers and Martinsson, 2016). Even when democratic education is learned from the exercise and participation in the configuration of coexistence, we also verify that the community dimension is fundamental for political education. In this sense, we saw that children also learn what the adult educational community is and does, so taking care of the socialization aspect is as important as encouraging students to experience processes of political definition.

But community dimension was also important in another way. Both schools' data demonstrated the importance of networks building between schools and other institutions, and the importance of organizing joint activities and showing commitment to society. In this sense, we agree with Adami (2016) that schools committed to democracy give to the possibility of reimagining their local community and rethinking the principles by which it is governed, fostering the political commitment of children.

Finally, Wustefeld's work (2015, 2018a, 2018b) through which he analyzes self-managed pedagogy in his relationship with democracy as autonomy was helped us adjusting the theoretical framework to the reality of the classroom. Referred the proposal of Lapassade (1977) it is a research work that fits the study area that was more complex in itself: the

teaching of autonomy to children, of questioning and critical reflection and participation in making the coexistence rules. That is, the role of the school not as a socializer (within a school regime that wants to be autonomous) but with respect to the children's own autonomy and their ability to question and transform both the school order and the social order.

The study results proved that it is possible to contribute to students' autonomy within the formal education system, provided that their institutions are critically incorporated, although it must be accepted that (temporarily) some issues cannot be changed. The data also confirmed that the teaching authority has its sense, although it is related with a different role. In line with Lapassade's work (1977) that was recovered by Wustefeld (2018a), the teachers showed a mediating attitude and often (although in different ways) put into question the distance with the students. This can be illustrated by mentioning that the autonomy acquired by students at work with their peers was encouraged and cared by teachers, which interrupted only in cases where group work seemed to be unbalanced in favor of the influence of someone. It also worth mentioning that in the other school there was the permanent attitude of teachers of putting themselves in conditions of equality with respect to students, giving the same value to their word and listening and introducing improvements based on the children's voice.

7.2. Concluding ideas: Educational community and democratic education

The research results gave response to the research specific objectives and, through them, also to the main research objective. Taking them into account, we can now sintetize some culture guidelines in schools that work for a common good defined collectively (social justice in this case) and conclude that democracy in schools challenges the educational community to define what education they work for, and for what society. The study has its strengths and limitations, and taking these into account, it is possible to identify some contributions they make to academic research and educational practice. The results obtained also suggest new questions for future research. All these aspects are mentioned in this conclude section where we highlight the relevance of the results for putting in value and defending the public school.

Studying school cultures allowed us to understand their originality observing the differences that make each school unique. But data analysis also drew our attention to aspects in which both schools coincide and that we can synthetize as the study main conclusions. The shared characteristics can be organized in four categories related to the *a priori* categories raised in the study but improved in synthesis and relevance.

Results suggest that democracy and education within the school implies considering community and power [democracy] and student socialization and exercise of autonomy [education]. Indeed, both schools are characterized by an effort to promote the sense of community within the school, and by the collective definition of the educational principles and values. In the process of creating this definition and in the common effort to achieve these values, both communities build collective power and become aware of their ability to transform the conditions that are imposed as "given". Thus, the school community shapes an education according its own social values and defend it and promote in association with other schools and institution.

As mentioned, referring to democracy and schools also implies considering the educational task itself, that is, asking what and how children learn democracy. The answer requires to comprehend school as an institution of socialization and as a privileged place for exercising (and thus learning) autonomy. The study results lead us to reckon that socialization - often belittled by academic literature - is both necessary and inevitable. What really makes a difference for democracy is the school order in which children are socialized. The answer is related with community and power as mentioned above, but also relates with the values that the school community chooses for its everyday life, and that children learn as their "natural" way of being in school.

But even if children are socialized in norms and values commonly defined, democratic education does not simply mean that they learn them and reproduce them faithfully. In this regard, both schools create opportunities to reflect upon the given, to imagine alternatives for the common situations and to cooperate for their transformation. Specifically, children exercise their reflexive capacity to think about themselves and their society, the imagination and laughter to question the given, the courage to speak, the decision making, the own responsibility and the self-limitation.

7.2.1. School community: from inherited power to community power

7.2.1.1. Community imaginary significations

Both school daily life keeps the community in the spotlight. People is valued individually, of course, but the close relationship that exists between individuals and the importance of community is well recognized among all school participants. The tasks are carried out within the assumption that education is not about the sum of individual, but a joint construction. Life is conceived, goals are valued, and objectives are set on this background. Consequently, both communities are characterized by mutual influences, joint growth and shared meanings.

Community sense is not spontaneous (it is not, in fact, a sense rooted in our society or even in the educational system). Teachers and headmasters think relationships with peers, and commitment to others are to be encouraged and learned. Different activities are organized either for school members to work together or to have fun. Therefore, school members feel united by common goals or by the enjoyment of togetherness. Subject activities, school parties, teacher seminars, and all kind of meetings bring together different school members and foster the sense of community. The meetings are characterized by their frequency, but also by their variety, since both school communities bring together people who, under normal circumstances and without a reason, would hardly coincide. Hence, the barriers imposed by sociocultural differences or by education system classifications are break down.

The community construction is made by all, there is not a minority group imposing certain guidelines to the rest to adapt. Otherwise, the cultural patterns and the values that predominate are influenced by all the school participants. Both communities appreciate and recognize individual and sociocultural diversities and show characteristics acquired from different groups. There is mutual influence and collective construction and the result, in cultural terms, is an original culture and a community strong sense of belonging. This community construction is not spontaneous either. The topic of diversity is permanently being worked in both schools because they believe that diversity is something to learned and to be learned. Differences are encouraged to be expressed and there is an effort to learn from them. The data shows teacher's efforts to collect the voice and incorporate all school members features in school decisions.

However, we must highlight that both school cultures, even with participatory and inclusive characteristics, rely on an inherited authority structure. In school and within the classroom teacher's power and authority is different than others (students, non-teachers, families). In the classroom, the general structure of class development is defined by teachers, and in the school, general outlines of education are decided by teachers also. They formalize the answer about what education is chose and how is it carried forward. Even when promoting participation and attending to all voices, teachers are who decide the main principles of education in school. Indeed, school community participation is possible, ultimately, because teachers believe it is important to give voice and decision to all.

We even admit that teaching community's power is encouraged and enable by the head directors. Management teams generate meeting spaces and promote togetherness among teachers, and they delegate decisions to be make collectively by the group. The management teams provide resources and guarantee opportunities for teachers to take the initiative, undertake, generate new school projects. Both school management teams support the action and decisions of teachers and promote them to build strength and create new alternatives for education.

This suggests us the importance of inherited explicit power, that is, the school authority positions allowed by the education system. Both in school and in the classroom, the possibility of collective construction is based on management and teachers' authority. As instances of explicit power, these positions are a latent force and the ultimate resource that base school decisions. In fact, attitudes prone to diminish the verticality of power have their legitimacy in this same differential power. Educational system, therefore, is still valid even if vertically structured. Its authority distribution is the base from which the daily school life is raised. For the research results is key to comprehend that, even when granting differential charges and thus institutionalizing explicit power vertically, that does not define what the school authorities do with the granted power.

The essential question is, therefore, how authority is constructed. In both schools, managers and teachers assume the authority (they do not avoid the responsibility that entails), but always keep it in question, open it to the school community voices and participation and bring it closer to all members. Explicit power, thus, expand participation opportunities for children, families, non-teachers and even neighbors. Authority is built from symmetric and functional relationships. That is, they respect an essential equality and base their strength on formalized norms that gather all members' voices. Hence, both schools' authorities make efforts for the explicit power (which they personify) to coincide with the implicit power, the creative power of the community.

By promoting the community sense and the belonging sense and all school members genuine participation, school community builds the force for raising their educational principles and make them a reality through collective action. In the meantime, the communities become aware of their ability to transform their circumstances, as a self-conscious community is more capable than separate individuals to generate projects and move along paths at will. This fact is demonstrated by both schools through their openness to change and improvement and their innovative imprint and the always alive initiative to generate projects and incorporate methodologies. The spirit and confidence gained along this process redouble the school communities' power to ask themselves what they want / should do. They have the confidence needed to use their own will as a parameter and not an external mandate imposed on them to decide. Consequently, they increase the ability to direct their creative power to give meaning to the inherited power.

7.2.1.2. Creating new meanings for the inherited and working for an educational change

What has been mentioned so far leads us to the socio-educational conditions imposed on schools. Even if the study results highlight both school communities' power to propose autonomous educational principles, this does not mean they are totally able to neutralize the imposed social and educational circumstances and significations. Dominant imaginary significations tend to privilege individual interests, the commodification of education,

fragmented knowledge, personal merit, etc. In this circumstance, we synthesize two strategies school communities use to face the instituted when not coinciding with their own will: to create new significations around the inherited and to work collectively for changing the conditions that are imposed.

The first strategy, more developed throughout our research, consists in creating new meanings around norms, positions and processes that are imposed. These new meanings respond to the school communities will. In this respect, it was demonstrated how fundamental is to promote community sense and to allow the collective definition of educational values. The instructions given by educational system (or even by society) can be understood as an undisputed anonymous power if there is no community within the school but separate individualities working at the same place. In this case, school participants can feel their task as imposed mandates that everyone faces as they can and in solitude. The study results confirm that, on the other hand, when the school community conscious of itself and its will, these mandates are transformed according autonomous principles. In these circumstances, the pressure generated by inherited meanings and instituted education is counter by the school community power.

In this regard, the resignification of inherited institutions was observed in both schools. When school communities disagreed with mainstream interpretations about educational principles, they changed their meaning. Consequently, teachers and management teams assumed their authority positions but opened them to all members participation and engage with equality relationships. Also, students' distribution in different grades, the knowledge classification in different subjects, the use of classroom spaces, the conception of knowledge and evaluation, was redefined by the educational communities themselves to better fit to its own educational principles. Consequently, in both cases the school rules meaning is a community construction made by people that reflect on what education they want and not simply submit to an interpretation that is imposed as something alien.

The social imaginary always recreates the inherited meanings, but they are more likely to be lived as an imposed obligation when there is no community aware of itself and its collective power. In these cases, community tends to recreate the dominant meanings. But a self-conscious community can create new interpretations from the mandates it receives. It accepts the structure imposed by the educational system, as it is inserted in it, but it critically assumes it, giving it a community meaning. Hence, pressure of imposition, of unavoidable mandate, is softened. The community defines the education it creates. New spaces for interpretation and participation are opened for children, families, non-teachers who, together with teachers and managers, create the education is needed for the society they want.

But creating new interpretations for inherited mandates does not mean a conformist attitude towards the established and does not imply that the school communities that

were studied were indifferent regarding educational system formalities. We allude to the importance of explicit instances of inherited power, when demonstrating that even the resignifications are built around them and based on them. This highlights the importance of the new meanings being institutionalized and the changing of unfair conditions of the educational system. Or, in the theoretical framework terms, the importance that the new significances are projected over time guaranteed by new instances of explicit power.

Both school communities showed being aware of this. The new significations they construct represent an alternative the ones that are in the mainstream of educational system and there is a collective work for these meanings to be institutionalized. Community action, therefore, also includes working collectively to change the conditions of the educational system considered unfair; to defend public education, improve its conditions, its scope, and its quality. A commitment that exceeds school daily life and implies a struggle for social change. "Public education" is a title that is repeated in both schools, which can be found on t-shirts, on flags, on murals, in school's speeches. Both school communities also relate with other entities, associations and schools to defend public education permanently and massively.

7.2.2. Democratic socialization and child autonomy

The interest in deepening democracy will make schools aware of its double role: on the one hand, the teaching a world of significations and, on the other, the teaching of autonomy, the capacity to question and transform our world. Socialization is indispensable (and inevitable, in addition). Students incorporate a world of meanings and learn the limits that allow them to establish relationships, to learn and to live together. But they inevitably grow in a context where the guidelines that define how we live together have already been posed by society, by the educational system and by the adult school community.

This does not mean that the school will be the exclusive result of adults' will or a moralistic education that intend individuals to be adapted to a certain type of life. A school is always a privileged place to learn autonomy (individual and collective). So, in addition to socialization, democratic schools need to teach how to live together and govern ourselves, that means to question and to autonomously choose our own paths (individual and collective) and to undertake them with courage. Hence, children democratic education means, at the same time, to incorporate a world (our adult world) and learning to question and transform it. It would seem an opposition on its own terms: How to convey the idea that an order is necessary while teaching that there is no necessary order and that we need to choose ours? The study results allow us to systematize habits and strategies used by schools to answer this question and advance democratic education.

7.2.2.1. Freedom, equality and community as an everyday matter

Assuming schools' socialization role forces us to consider democratic education on this regard. This brings us from the education of children to a collective view of school. Democratic education is, first, the adults' problem of organizing in a way that the "necessary" order children learn, and in which they are socialized, is a coexistence based on democratic values. The study results and the conclusions mentioned so far allow us to affirm that democratic education depends on adults' political definitions, of them deciding what education, what values and what goals are pursued collectively. This can only be achieved within a community aware of itself and its world, which debates and works for what it believes to be fair. Therefore, democratic education is, in the first place, the socialization of children in values that, minimally, must be equality and freedom with a deep sense of the relationship between individual and community.

We have verified that the daily life in schools is structured and educational principles are chosen by adult community, even more precisely, by teachers' community, but this does not mean that they only respond to their own will. The study results also gave an account of both schools' efforts to recognize children demands, interpret their opinions, and rework their proposals so that they can be incorporated into school rules. In addition, the data allowed to verify many teachers' habit of making explicit to students the decisions they made, of justifying and giving reasons to children for their acts and definitions.

These issues' impact the way children learn to find meaning in their daily lives and to identify "what is right and what is wrong." On the one hand, they grow up being familiar with an adult community that defines the mainlines that govern their coexistence and their work. Hence, they understand - at least as far as the school can make them understand - that being adult entails autonomous definitions. On the other hand, as partakers of justifications, children are socialized in an environment of freedom, learning that schools' decisions are not an external imposition that requires obedience, but rather community definitions that are chosen. Children are socialized in a coexistence they understand is not given but decided. Finally, they grow up in an environment that is both close and familiar to them (because they are part of it), even if they cannot clearly identify to what extent they change and influence their teachers' decisions.

Taking these issues as a "natural" way of being in the world is no small matter for democracy, but we still want to highlight some educational aspect repeated in both schools that contribute to children socialization in the values of equality and community. We will refer particularly to how authority is understood and the characteristics of the relationships between teachers and students, to the conception of knowledge that prevails, and to the promoted attitude before the public.

School ethnography places researchers right where education happens, this often discourages abstract idealizations. In this direction, the results suggest that adult

community has more power and, therefore, another type of responsibility than children, but to assume this does not prevent a democratic education. If we already mentioned it related to school organization, the same idea appears when considering teacher and students relationship in the classroom. According to data teaching authority is not monolithic: it assumes different forms as the circumstances require. Even so, teachers' tendency (and intention) is to place themselves in terms of equality with children. Each school does it in its own ways, but discursive statements that break the power differences and the spaces distribution that put children in the center of attention can be mention as examples. Accordingly, teachers use their authority to act as if teacher and students were all the same, or in different words, as if the differences of authority did not exist and the relationships were built from only the essential human equality. Along this process, children have the possibility to exercise equality, to make it real and to train it.

The knowledge conception that prevails in both schools and its implication regarding the socialization of children can be also be illustrated by the examples on the use of spaces and the customs of coworking. Teachers role is mainly defined by guiding or mediating: they accompany children's educational process. The class focus of attention changes with respect to a traditional classroom, students sit in groups and the daily work takes place between children in mutual interaction. Teachers create a dynamic through which learning is proposed as a cooperation exercise to which everyone contributes. In this way, knowledge is not lived as something objective but as a collective construction. In this context, knowing means learning together and not just memorizing content individually. This conception has its correlates regarding what learning means, because learning is (lived as) a permanent process (and not a state or a situation) that also includes error. These was checked especially from the schools' approach with respect to the evaluation processes.

One last fact stands out regarding the meanings in which children are socialized in the studied schools. This fact is related to the public goods, its caring and estimation. In both schools, students are socialized with a deep sense of common ownership. The materials are acquired by school cooperatives and distributed for group use (and not individual). The spaces use also transmits the same, since both schools (one more than another) rotate classrooms, so here there is no distribution that leads to identify a classroom or a desk with an individual. In this way, children grow up knowing what it means that materials and spaces belong to everyone. In addition, both schools instill responsibility for the care of the public goods. They daily designate responsible for the care of materials, call attention to the good use of books and markers, check that nothing is lost, and that the spaces are clean and tidy. The care of public spaces goes beyond an interest in extending the materials' use or maintaining the hygiene of the sites, it means respect for the common.

7.2.2.2. Learning freedom and training autonomy

Most of guidelines of coexistence and educations in the studied schools were defined by adults and children received them as something imposed. Even when decisions tried to create alternatives - in critical terms - to the dominant order, even when adults justify their decisions to children, or even when adults take children into account in their decisions, the schools' guidelines were defined by adults. But democratic education is more than socialization in democratic principles - it should be more than that. Students are expected to do more than accept a social order and reproduce it loyally. In fact, the study results allow us to identify some habits and strategies that both schools adopt to the critical training of the students, to allow them questioning the status quo and to reflect on configurative issues of social relations.

In the first place, both schools create opportunities for children to participate in class or school decisions. From different instances, especially the grade or delegate assemblies, children can collectively discuss and define issues of their daily lives. What they can decide varies depending on the circumstances, but usually refers to issues such as schedule programming, choice of activities, content, distribution of participatory budgets, etc. Thus, they exercise freedom for themselves by directly participating in the rules that configure the class. But this issue, very important for the academic literature on democratic education, is not the only strategy developed by schools for generating opportunities for children to exercise autonomy.

Both schools' teachers admit the critique view from students. One of the schools encourages them to speak their voices; they deeply respect and even inspire children to raise their opinions and dissent, beyond the teaching opinion or the real possibilities of modifying the established. In the other center, many of the children do not need adult support to take courage and speak their own voice. They say it loudly and with self-confidence, but many times with anger, rude answers and even aggressions to colleagues. In this school, teachers guide students to rise opinions in a reflexive, well-founded and respectful manner, so that the claims can be transformed into valid alternatives with which others can coincide and that can work to change the situations they don't like.

There is another topic related to the learning of autonomy that was observed in both schools: the self-limitation and responsibility. The self-limitation and responsibility used to be learned particularly related with conflicts. Conflicts often arise between students with a high content of aggression and violence. Both school communities consider the conflict has a social origin, so they do not blame children individually, but still use the situation as an opportunity for reflection. In both schools, when an important conflict arose between classmates, teachers stop the activities to deal with it, to matter the schedule. The participants and witnesses exposed their version, so the facts were reconstructed from different voices. Conflicts mediation were moments where students

exercise reflexivity in very personal matters. They reflected on themselves and the consequences of their actions. They understood that people have different views on the same experience and that ignoring this can cause pain and suffer. This mediation allowed them to assume responsibility for their own acts and gave children the possibility of transforming a relationship's terms.

One last comment can be made regarding the learning of freedom and responsibility, since discipline problems and disobedience were recurring in one of the schools (considered "difficult performance"). When this was the situation, teachers called for calm and reflection, instead of continuing with the same negative tone and getting angry or instructing. But for the rest of the time and permanently, instead of restricting the scope of action until children learn self-control, they increase the activities and responsibilities assigned to them. In this way, students exercise the task of assuming their own freedom and self-limited autonomously.

A final comment is pertinent about the strategies used by teachers to encourage critical questioning and train the autonomy of children. Imagination and laughter were an everyday habit in one of the schools. They were always present, no matter if it was math or values class, recess or gym class. Imagination was exercise related to art and literature, but also in the development of classes that often transformed into a learning game. Creativity and fantasy give rise to boys and girls to think beyond what is manifestly given and broaden their horizons. They take them to other worlds, recognize and judge situations from other perspectives and imagine different situations critically and constructively.

Laughter was also a daily habit in this school. Laughter often opens spaces for questioning and confirmed that there is no order that can be taken for granted or sacred. The reasons that used to lead children and teachers to laugh were related to the subversion of the established, with the world upside down and the mockery that disrupts the everyday life structures. In this process, the weakness of the divisions and classifications of our relationships, our education and our world were exposed.

7.3. Contributions to academic research and educational practice

The research results make some contributions both to academical knowledge and educational practice. With respect to academic literature, an empirical study related to theories of democracy is a valuable contribution, since as we have mentioned before, the academic production that links contemporary political theories with education is mostly developed within the field of philosophy of education. It is also a contribution to study democracy from a cultural perspective, since most of the contributions are made from

the analysis of mechanisms or procedures of school organization (such as participation or assemblies) or from a curricular perspective (civic education). The study of democracy in the school from a cultural approach includes aspects of these perspectives and, although with less deep development, considers them in their mutual relations with the meanings that give meaning to the daily school life.

Linked to the above, the results obtained are an interesting contribution to academic knowledge in terms of what really happens in school practice. Indeed, the results call into question a vision of great influence in academic literature, as they call attention to the existence of a good way of doing democracy that can be transmitted to schools. This does not mean allying with postmodern and relativistic views on democracy, the results of the research recognize common patterns in the centers that work for democracy. The proper thing of democracy is that it be a self-management of the educational community, that is, that it be genuine with respect to the people who carry it forward, so that the guidelines help in general, but leave the necessary space for the communities themselves. Educational believe democracy to suit you.

The results also contribute to confirming the literature that conceives the relationship between democracy and education as socialization, warning about the responsibility of adults to organize in democratic terms. At the same time, it complements the version of socialization by providing concrete guidelines that the centers use and that contribute to the students' political formation, fostering the critical vision of our social order, their questioning and the creation of alternatives for their transformation. In this way, the results of the research mean a contribution in terms of a double perspective of consideration of democratic education.

The results of the research, on the other hand, allow us to think that a line of weight in democracy and education academic research approach to the topic from an adult perspective. The results of our work indicate that the process of teaching / learning democracy in school does not mean literally translating the world of adult democracy into the world of children. Much of the critical academic literature fosters the idea that democracy in school means (must mean) that children decide on issues of configuration and profound importance in education. Thus, for example, we mentioned earlier investigations that consider the degree of participation that girls and boys are allowed insufficient or too vain the decisions that are treated within the framework of school assemblies. The results of our research contribute to questioning whether there is no restrictive view of adults in the way of conceiving democracy in school and if, on the other hand, there is no need to develop studies about the exclusion that is closed to the gaze of adults. And how much we would gain by valuing the child's gaze, understanding it in its peculiarities and learning from it.

This research and its results can also contribute to the educational practice. Here, the fact that they are linked to the daily exercise of two schools is of special importance, since it guarantees that the contributions are close to what happens in practice. In this sense, they are an interesting contribution for schools interested in raising (or deepening) a democratic education.

In the first place, the results highlight that the «construction of community» in the school, the deliberations and the collective approach to the aims and values of its task is of fundamental and definitive importance. This point was essential for the school not to see itself as an executor of social mandates and the educational system, but as a self-conscious community that defines the education it carries out according to its own values. This contribution is fundamental, in turn, as it suggests that the work of the educational community that does not collectively discuss the aims of education, will respond to objectives other than their own and the daily work will feel like something depersonalized and imposed. Adult educational communities, therefore, will have to question themselves, ask themselves what meaning they give to education and to whom it gives priority voice in its definition (to the education system, to children, to the demands of the socio-labor market, to herself, to the local community, etc.).

The results also help democratic practice in schools as they recognize places of authority and, unlike other academic research, do not censor or restrict them. However, it suggests that it is essential - and an obligatory construction if the school wants to be democratic - to wonder what use is given to the places of power, who is occupying them and on what basis are they legitimized. The centers studied showed that they were responsible for the places of power (for adults, for the education system) and to build space and time for the meeting from there, for the collective definition of issues, so that all the participants of the community are heard, and influence school decisions.

Research also suggests that the task of making education more democratic is not limited to promoting equality, freedom and the sense of community within the institution, but involves a commitment of teachers that goes beyond a specific school, which includes a vision of education and society different from the dominant one and which is concretized in a struggle to change the aspects of the educational system that they consider unfair.

On the other hand, and considering the teaching/learning of democracy, research contributes to educational practice based on a series of strategies used by the schools studied. First, the results lead to the recognition that the task of socialization is part of democratic education. In this regard, a first comment leads us to the collective definition of the educational purposes and values mentioned above. But socialization also implies that, with the genuineness of each school, the school community will have to adopt decisions that allow equality, freedom and the community to be learning that is carried out in the daily tasks of education: in the relationship between teacher/students, in the

relationship of both with knowledge, in the relationship with the academic community, in the place of families and neighbors in the school, etc.

Finally, the research suggests that socialization is not the only task for a democratic education, so it contributes to educational practice by recognizing school strategies to train the critical capacity of children and give rise to that question what is established and imagine alternatives, while learning the responsibility that comes with autonomy and the need for us to set our own limits, as individuals and as a society.

7.4. Strengths and limitations of the study

Throughout the research development, we tried to keep in mind the strengths and weaknesses of our approach, in order to take advantage of the strengths and to counter, as far as possible, the limitations. We mention here the main of these aspects that we had in mind.

The multidisciplinary perspective is one of our research values, since it allows us to consider a classic theme from different angles and, in this way, contribute to educational research with new answers. Education, of course, but also political science and cultural anthropology are constitutive of the theoretical framework that guides research, methodological choice and analysis perspectives. At the same time, a multidisciplinary approach helps to adapt to the requirements of the research topic itself, since democracy need a minimum approach from political science, while the theoretical framework required understanding the cultural senses built around power, community and education.

The study presents a quite complete review of the literature, which allows different considerations and enables an interesting discussion. Considering contemporary theories of democracy allows the concept to be rooted in political science, while studying the research inspired by these theories in the field of education, allows a good consideration of democratic education social implications. The conceptual approach, therefore, does not take isolated concepts from other disciplines to transfer them to education area. In addition, as there is a lot of discussion around these theories, the studies inspired by them and carried out in educational research have the strength of generating interesting and discussions also. This means that research is inserted in a productive and advanced field of study, so that your contribution is valued from there.

On the other hand, there is a strength regarding our theoretical framework's choice. Educational research usually conceives as opposite terms, or at least addressing separately, the conceptions of the school as reproduction or as a factor of social change. The theoretical framework chosen forces both aspects to be considered simultaneously. From the point of view of the social function of the school, and although we attended to

the creation of alternative significations to the dominant ones, we start by recognizing the conditioning influence that the environment has on the school: the socioeconomic structure, the socio-political environment of the neighborhood, the educational system characteristics, etc. These factors have been considered to take care of the fidelity of the analysis, but also because the same theoretical framework demanded it. The case is similar with the conception of education as socialization or as critical and autonomous education (which empowers). From the first moment the theoretical framework stated that both were consubstantial to education and that there lay the difficulty of a democratic education. Therefore, the attention was guided by both aspects.

It is to be recognized, however, that this same strength take us to one of the main research limitations. Despite the fact that the research is planned taking for granted socio-political, economic, bureaucratic conditions, etc., there is a risk and limitation always present in ethnographic studies that address the educational issue from the micro perspective: not theorizing enough these structural factors, giving the feeling of an absence of constraints by the school community, of a freedom of action or capacity for change greater than what could be perceived when considering the case from a macro perspective. It is one of the dilemmas of the investigation, because the answers change when changes the framework from which the problems are considered, but it is necessary to recognize this aspect and, in fact, we have done so throughout the investigation, trying to take care that the limitation remained in the field of the inevitable and did not overflow into serious problems of analysis derived from ignoring structural factors.

The research interdisciplinarity, as well as being a strength, also presented difficulties in carrying out the work and posed some challenges that we recognize today as limitations. The conceptual development of democracy from political science led to an important inquiry in the field of political philosophy and the work carried out in line with these models in the educational area. These works are, for the most part, theoretical reflections. It is a very rich and complex development, with all the discussions and strengths mentioned, but that is usually maintained in the field of education philosophy. The empirical works that were carried out from these theoretical frameworks were mentioned and cited throughout the work, as there are and of recent dates, but the development of empirical research in academic literature is by no means on par with philosophical development. theoretical. Given the characteristics of our research, especially the fact that it is an empirical investigation, the lack of references to empirical research is a limitation.

Finally, we would like to highlight a limitation of the study linked to the cultural perspective. Trying to understand the networks of significance entails the risk - permanent - of transmitting a conception of culture in schools as if it were something closed and coherent. The approach helps to understand what is common to social groups and to interpret shared language, but it is certainly weak in analyzing individual games

between people, personal conflicts between actors, disputes of individual interests, responses and domains within the groups. While we defend the richness of understanding school cultures as a collective phenomenon and meanings as a shared network, we always had in mind that cultures are not unique, and we strive so that the analyzes are not reductionist or homogenizing and in not transmitting - as far as possible - a crystallized image of the meanings or an objectified image of the school cultures studied.

7.5. Future research

The research results suggest new questions and approaches, some very interesting and also important for academic literature and educational practice. We suggest here some possible lines of future research. In the first place, and as said so far, the academic literature requires empirical research that can enrich the theoretical/philosophical development linked to the models of democracy and education. The results of the investigation showed that this, in addition to being necessary, is relevant, since many aspects of democratic school culture are better understood from the theoretical frameworks of deliberative democracy, agonist pluralism or democracy as emancipation. So new research is necessary that, centered on the daily life of the centers, understands the relations between democracy and education from these different perspectives.

Although it was not directly addressed, there is a topic related to the research work that was glimpsed throughout the field work and that also needs to be studied: it is the dilemmas generated by the questioning of the educational system and creation of a different order in the educational community itself. The opposition between what the education system dictates or demands from society and what it decides to do (in other words, what is imposed from the outside as "should be" and what the educational community defines as education) is not always easy of coping, because there is no perfect solution and every choice shows its weakness at some point. What "should be" is often associated with feelings of duty, frustration and guilt, because they clearly establish what the "results" of a good education should be. In this sense, for example, teachers debate between advancing with the curriculum, demanding traditional evaluations and encouraging memorization or privileging social and coexistence learning, dedicating time to cooperative work that teaches much more than academic content. The social demand for academic performance and educational pressure for school performance controls do not lose their validity, so it is necessary to know the dilemmas that it generates in educational communities and the strategies they use to address it in order to strengthen education Democratic

Finally, research related to democracy in school is also necessary, but focused on the teaching community and the learning of children. Among the first, we highlight the importance of knowing if the self-consciousness and creativity of a teaching community

helps to reduce the pressure of the teaching profession and improve the performance of teachers, while they cease to feel that their duty is imposed by a power anonymous without choice and are assumed as part of the community that configures education in school. Regarding the latter, research is necessary that addresses the problem of limits in learning from a political perspective and in relation to democracy, since the results of the research highlight again and again the importance of learning, at the same time, the limits and your questioning.

7.6. Concluding words: Power to the imagination, power to public school

This research was carried out within the framework of the formal education system and defending the public school, but the results contributed, in turn, to increasing the considerations for which it is essential to defend the public, free and quality school and to recognize the work that day on a daily basis the educational communities carry out in order to create a genuine democracy.

The formal, public and free education system is a fundamental framework to defend democracy in our societies. Only a system of these characteristics allows to define socially and collectively an education that is governed by a common good and that involves the community (at least formally) in conditions of freedom and equality. Unlike private or concerted schools, participation is not restricted to the payment of an economic fee nor does it necessarily respond to purposes defined by the economic or labor market. In this way, the results of the investigation showed that, in spite of the criticisms that can - and should - be made to the educational system, it sets the conditions for schools to strengthen democracy from there.

In addition to a defense of public education, free and quality, research is a recognition for those who star in it. From entering into the daily life of two school communities that question the principles of an individualistic and private society, the study allowed us to know the efforts through which they generate opportunities for children, regardless of their circumstances, to strengthen and grow in the use of freedom and in the affirmation of their essential equality. The echo of these people's work goes far beyond the school institution, because with their daily work they build community and create new conditions for social justice.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2004). *Historia de la pedagogía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Abellán García, J. (2008). El concepto moderno de democracia. En L. A. García Moreno y G. Tortella (Coords.), *La democracia ayer y hoy* (pp. 149-224). Madrid: Gadir.
- Abowitz, K. K. (2011). Qualifying my faith in the common school ideal: a normative framework for democratic justice. *Educational Theory*, 60(6), 683-702.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00384.x>
- Adami, R. (2016). Paideia and cosmopolitan education: on subjectification, politics and justice. *Studier I Pædagogisk Filosofi*, 4(2), 68-80.
<https://doi.org/10.7146/spf.v4i2.22419>
- Adams, S. (2005). Interpreting creation: Castoriadis and the birth of autonomy. *Thesis Eleven*, 83, 5-41.
- Adams, S. (2011). Arnason and Castoriadis' unfinished dialogue: articulating the world. *European Journal of Social Theory*, 14(1), 71-88.
<https://doi.org/10.1177/1368431010394510>
- Adams, S. (2012). Castoriadis and the non-subjective field: social doing, instituting society and political imaginaries. *Critical Horizons: A Journal of Philosophy and Social Theory*, 13(1), 29-51. <https://doi.org/10.1558/crit.v13i1.29>

- Adams, S. (2013). Castoriadis, Arnason and the phenomenological question of the world. En I. S. Straume y G. Baruchello (Eds.), *Creation, rationality and autonomy: Essays on Cornelius Castoriadis* (pp. 75-98). Copenhagen: NSU Press.
- Adams, S. (2014). Autonomy. En S. Adams (Ed.), *Cornelius Castoriadis: Key concepts* (pp. 13-20). Londres: Bloomsbury.
- Ahmad, I., Said, H. y Jusoh, A. (2015). Empirical evidence on the relationship between democratic classroom and social skills development of students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 18-27.
<http://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s1p18>
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Alvarado, S. V., Ospina, M. C. y Sánchez León, M. C. (2015). Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz. En R. Unda Lara, L. Mayer y D. Llanos Erazo (Coord.), *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos* (pp. 101-121). Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Angell, A. (1991). Democratic climate in elementary classrooms: a review of theory and research. *Theory and Research in Social Education*, 19(3), 241-266.
<http://dx.doi.org/10.1080/00933104.1991.10505640>
- Apple, M. W. (Ed.). (2017). *Cultural and economic reproduction in education*. Nueva York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2012). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Aquino, T. (1485/2002). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aranda Fraga, F. (2005). La teoría de la justicia en el estado natural y en el estado político según Hobbes. *Pensamiento*, 61(229), 95-116.
- Aristóteles (350 a.C./1994). *Política*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (350 a.C./2003). *Ética Nicomaquéa. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Arnason, J. (1989). Culture and imaginary significations. *Thesis Eleven*, 22(1), 25-45.
<https://doi.org/10.1177/072551368902200103>
- Arnason, J. (2014). Social imaginary significations. En S. Adams (Ed.). *Cornelius Castoriadis: Key concepts* (pp. 23-42). Londres: Bloomsbury.

- Arnason, J. (2015a). Introduction to Castoraidis's *The imaginary as such*. *Social Imaginaries*, 1(1), 53-57. <https://doi.org/10.5840/si2015113>
- Arnason, J. (2015b). The Imaginary Dimensions of Modernity: Beyond Marx and Weber. *Social Imaginaries* 1(1), 135-149. <https://doi.org/10.5840/si2015119>
- Auber, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayuste, A. (2006). Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo. En A. Ayuste (Coord.), *Educación, ciudadanía y democracia* (pp. 65-101). Barcelona: Octaedro.
- Barber, B. (2003). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkley, CA: University California Press.
- Bath, C. y Karlsson, R. (2016). The ignored citizen: Young children's subjectivities in Swedish and English early childhood education settings. *Childhood*, 23(4), 554-565. <http://doi.org/10.1177/0907568216631025>
- Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F. y Butera, F. (2019). School selection and the social class divide: how tracking contributes to the reproduction of inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(3), 477-490. <https://doi.org/10.1177/0146167218791804>
- Bean, J. A. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. Nueva York, NY: Teachers' College Press.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, R., Castillo, R. y García Ruiz, A. (2016). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder Editorial.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Londres: Routledge.
- Biesta, G. (2009). Sporadic democracy: education, democracy, and the question of inclusion. En M. S. Katz, S. Verducci y G. Biesta (Eds.), *Education, democracy, and the moral life* (pp. 101-112). Nueva York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8626-7_8
- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39-59. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>

- Biesta, G. (2011a). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2011b). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141-153.
<https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Biesta, G. (2015). *The Beautiful Risk of Education*. Londres: Routledge.
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: on the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52-73.
<https://doi.org/10.1177/1478210316681202>
- Biesta, G. (2018). Dewey's democratic deficit: education and democracy revisited. *Espaço Pedagógico*, 25(1), 22-43. <https://doi.org/10.5335/rep.v25i1.8030>
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Blackmore, J. (2016). *Educational leadership and Nancy Fraser*. Nueva York, NY: Routledge.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2014). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Browne, C. (2014). Between creative democracy and democratic creativity. En V. Karalis (Ed.), *Cornelius Castoriadis and radical democracy* (pp. 196-217). Boston, MA: Brill.
- Browne, C. (2016). Critiques of identity and the permutation of the capitalist imaginary. *Social Imaginaries*, 2(1), 95-118. <https://doi.org/10.5840/si2016215>
- Buckles, J. (2018). Education in the modern social imaginary. En J. Buckles (Ed.), *Education, Sustainability and the Ecological Social Imaginary* (pp. 51-76). Londres: Palgrave Macmillan.
- C.P. La Rioja. (1 de septiembre de 2015). *Proyecto de Educación Emocional*. Recuperado de http://cplarioja.blogspot.com/2015/12/proyecto-educacion-emocional_15.html
- C.P. La Rioja. (28 de enero de 2016). *El huerto*. Recuperado de http://cplarioja.blogspot.com/2016/01/el-huerto_28.html
- C.P. La Rioja. (22 de mayo de 2017a). *Formación docente curso 16/17*. Recuperado de <http://cplarioja.blogspot.com/2017/05/formacion-docente-curso-1617.html>

- C.P. La Rioja. (2017b). *Proyecto AMPA CEIP La Rioja: Curso escolar 2017/2018*. Recuperado de: <https://ampalarioja.files.wordpress.com/2015/09/proyecto-2017-2018.pdf>
- C.P. La Rioja. (18 de mayo de 2018). *Segundo concurso Huertos Escolares*. Recuperado de <http://cplarioja.blogspot.com/2018/05/hemos-presentado-este-video-al-2.html>
- C.P. La Rioja. (sin fecha). *Educación Primaria. Metodología Primaria: Principios Metodológicos*. Recuperado de <http://cplarioja2.blogspot.com/search/label/Educaci%C3%B3n%20Primaria>
- Cabrera, D. H. (Coord.). (2008). *Fragmentos del caos: filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis*. Buenos Aires: Biblos.
- Calhoun, C. (1992). Introduction: Habermas and the Public Sphere. En C. Calhoun (Ed.), *Habermas and the Public Sphere* (pp. 1-48). Londres: MIT Press.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens: political education and liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- Campbell, T. (2002). *La justicia: Los principales debates contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Carleheden, M. (2006). Towards democratic foundations: a Habermasian perspective on the politics of education. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 521-543.
- Castoriadis, C. (1983). The Greek polis and the creation of democracy. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 9(2), 79-112. <https://doi.org/10.5840/gfpj1983927>
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Jueces para la Democracia*, 26, 50-59.
- Castoriadis, C. (1997a). Anthropology, philosophy, politics. *Thesis Eleven*, 49(1), 99-116. <https://doi.org/10.1177/0725513697049000008>
- Castoriadis, C. (1997b). Culture in a democratic society. En D. A. Curtis (Ed.), *The Castoriadis reader* (pp. 338-348). Oxford: Blackwell Publishers.
- Castoriadis, C. (1997c). Done and to be done. En D. A. Curtis (Ed.), *The Castoriadis reader* (pp. 361-417). Oxford: Blackwell Publishers.
- Castoriadis, C. (1997d). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, C. (1997e). Psychoanalysis and philosophy. En D. A. Curtis (Ed.), *The Castoriadis reader* (pp. 349-360). Oxford: Blackwell Publishers.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Castoraidis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2008). Poder, política, autonomía. En C. Castoriadis, *El mundo fragmentado* (pp. 87-114). La Plata: Terramar.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cejudo Córdoba, R. (2007). Capacidades y libertad: Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología*, 65(47), 9-22.
<https://doi.org/10.3989/ris.2007.i47.50>
- Chapman, J., Froumin, I. y Aspin, D. (2018). *Creating and managing the democratic school*. Londres: Routledge.
- Chadwick Weinstein, T. (1975). Instituciones jurídico-políticas en la Atenas del siglo V a. C. *Revista de Derecho Público*, 18, 37-56.
- Cobo, R. (1996). Sociedad, democracia y patriarcado en Jean Jacques Rousseau. *Papers*, 50, 265-280.
- Collins, J. (2009). Social reproduction in classrooms and schools. *Annual Review of Anthropology*, 38, 33-48.
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.37.081407.085242>
- Collins, J. J. (2013). *The anthropological turn in French thought: The 1970s to the present* (tesis doctoral). Universidad de California, Los Ángeles, CA.
- Comunidad de Madrid, Consejería de Políticas Sociales y Familia. (2017). *Balance anual de gestión de la renta mínima de inversión*. Recuperado de: http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142614927563&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura. Consultado el 9 de agosto de 2018.
- Cristiano, J. (2008). Hacer social e imaginación: el proyecto de una sociología de la acción. En D. H. Cabrera (Coord.), *Fragmentos del caos: filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis* (pp. 203-223). Buenos Aires: Biblos.
- Cristiano, J. (2009). Lo social como institución imaginaria: Castoriadis y la teoría sociológica. Villa María: Eduvim.
- Curtis, D. A. (1997). Foreword. En D. A. Curtis (Ed.), *The Castoriadis reader* (pp. vii-xv). Oxford: Blackwell Publishers.
- Dahl, H. M., Stoltz, P. y Willig, R. (2004). Recognition, redistribution and representation in capitalist global society: An interview with Nancy Fraser. *Acta Sociológica*, 47(4), 374-382. <https://doi.org/10.1177/0001699304048671>

- Dann, R. (2016). Developing understanding of pupil feedback using Habermas' notion of communicative action. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(3), 396-414. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1056083>
- De Cock, C. (2016). From creativity to imagination with Cornelius Castoriadis. En C. Steyaert, T. Beyes y M. Parker (Eds.), *The Routledge companion to reinventing management education* (pp. 234-248). Oxford: Routledge.
- De Cock, C.; Rehn, A. y Berry, D. (2013). For a critical creativity: The radical imagination of Cornelius Castoriadis. En J. Chan y K. Thomas (Eds.), *Handbook of research on creativity* (pp. 150-161). Cheltenham: Edward Elgar.
<http://dx.doi.org/10.4337/9780857939814.00021>
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (2003). *De la gramatología*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Derycke, M. (2010). Ignorance and translation, 'artifacts' for practices of equality. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 553-570.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00685.x>
- Dewey, J. (1998/1916). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz de Rada, Á. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos: una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Dryzek, J. S. (2000). *Deliberative democracy and beyond: liberals, critics, contestations*. Oxford: Oxford University Press.
- Duschatzky, S. (Comp.). (2005). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313.
- Englund, T. (2007). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503-520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Englund, T. (2010). Educational implications of the idea of deliberative democracy. En M. Murphy y T. Fleming (Eds.), *Habermas, critical theory and education* (pp. 19-32). Nueva York, NY: Routledge.
- Englund, T. (2011). The potential of education for creating mutual trust: schools as sites for deliberation. *Educational Philosophy and Theory*, 43(3), 236-248.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00594.x>
- Englund, T. (2016). On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051119>

- Enslin, P.; Pendlebury, S. y Tjiattas, M. (2001). Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 115-130.
- Fabre, C. y Miller, D. (2003). Justice and culture: Rawls, Sen, Nussbaum and O'Neill. *Political Studies Review*, 1(1), 4-17. <https://doi.org/10.1111/1478-9299.00002>
- Fascioli, A. (2008). Autonomía y reconocimiento en Axel Honneth: Un rescate de *El sistema de la eticidad* de Hegel en la filosofía contemporánea. *Revista Actio*, 10, 21-25.
- Fascioli, A. (2011). Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento. *ARETÉ. Revista de Filosofía*, 22(1), 53-77.
- Fernández, R., Albornoz, N., Cornejo, R. y Etcheberrigaray, G. (2016). Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 283-302.
- Fernández Peychaux, D. A. (2010). La justicia como pretensión política: John Locke entre el medioevo y la modernidad. *Bajo palabra. Revista de Filosofía*, 5, 239-250.
- Fernández-Savater, A. (6 de marzo de 2015). Mamá, no tengo tiempo para estudiar porque estoy aprendiendo: Entrevista en el Núñez, un colegio diferente. *Eldiario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/interferencias/aprender-marea_verde-educacion_publica_6_363673647.html
- Fillion Wilson, M. A. (2015). Radical democratic schooling on the ground: pedagogical ideals and realities in a Sudbury school. *Ethnography and Education*, 10(2), 121-136. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.959978>
- Forcadell Aznar, L. (2015). *La articulación entre la escuela y los movimientos sociales* (tesis doctoral). Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Forcadell Aznar, L. y Magalló Albert, I. (2016). La escuela pública como espacio de construcción de nuevos movimientos sociales. *Otros Movimientos Sociales*, 4, 70-85.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Franco, Y. (2003). *Magma. Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Franzè, A. (2007). Antropología, educación y escuela. *Revista de Antropología Social*, 16, 7-20.

- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición post socialista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Fraser, N. (1999). Repensando la esfera pública: Una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente. *Ecuador Debate*, 46, 139-174.
- Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New Left Review*, (36), 31-50.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Friedrich, D., Jaastad, B. y Popkewitz, T. S. (2010). Democratic education: an (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 571-587. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00686.x>
- García, R. J. (4 de diciembre de 2016). Persiguiendo un sueño. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2016/12/04/escuelas_en_red/1480840200_148084.html
- Gargarella, R. (2013). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona: Paidós.
- Garrido Vergara, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y Palabra*, 16(75).
- Geneyro, J. C. (1991). *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona: Anthropos.
- Giner, S. (2001). *Teoría sociológica clásica*. Barcelona: Ariel.
- González Monteagudo, J. (2002). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-39). Barcelona: Graò.
- Green, A. (1990). *Education and State formation: The rise of education systems in England, France and the USA*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Grueso, I. D. (2008). Tres modos de involucrar el reconocimiento en la justicia. *Praxis Filosófica*, 27, 49-71. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i27.3322>
- Guichot Reina, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guichot Reina, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 25-47.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Gutmann, A. (1993). Democracy & democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12(1), 1-9.
- Gutmann, A. y Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Habermas, J. (1997). Popular sovereignty as procedure. En J. Bohman y W. Rehg (Eds.), *Deliberative democracy: Essays on reason and politics* (pp. 35-65). Londres: The MIT Press.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez: Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en término de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1999). *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- Harris, J. (2016). Speaking the culture: understanding the micro-level production of school culture through leaders's talk. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(3), 323-334. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1256271>
- Hart, R. (1993). *Ensayos Innocenti nº 4. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Florencia: Unicef.
- Held, D. (1996). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Hermanadas por la Educación para la Justicia Social. (2018). La red de escuelas Hermanadas por la Educación para la Justicia Social: usando ABP de forma colaborativa y con compromiso social. *Comunicación & Pedagogía*, 303-304, 67-76.
- Hermanadas por la Educación para la Justicia Social. (sin fecha). *El Espejo*. Recuperado de <http://www.escuelasjusticiasocial.org/blog/el-espejo/>
- Hermanadas por la Educación para la Justicia Social. (sin fecha). *Qué es HxJS*. Recuperado de <http://www.escuelasjusticiasocial.org/que-es-hxjs/>
- Hobbes, T. (1651/2003). *Leviatán*. Buenos Aires: Losada.
- Hobsbawm, E. (2005). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Holman, C. (2017). Pierre Clastres as comparative political theorist: the democratic potential of the new political anthropology. *European Journal of Political Theory*. <https://doi.org/10.1177/1474885117729772>
- Honneth, A. (1986). Rescuing the revolution with an ontology: on Cornelius Castoriadis' theory of society. *Thesis Eleven*, 14(1), 62-78. <https://doi.org/10.1177/072551368601400106>

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Hope, M. A. (2012). The importance of belonging: learning from the student experience of democratic education. *Journal of School Leadership*, 22(4), 733-750. <https://doi.org/10.1177/105268461202200403>
- Hurtado Herrera, D. y Alvarado Salgado, S. (2007). Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 79-93. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100005>
- Jacobson, T. (2016). Participatory communication for social change: the relevance of the theory of communicative action. *Annals of the International Communication Association*, 27(1), 87-123.
- Jaeger, W. (2007). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Jagers, R., Lozada, F., Rivas-Drake, D. y Guillaume, C. (2017). Classroom and school predictors of civic engagement among black and Latino middle school youth. *Child Development*, 88(4), 1125-1138. <https://doi.org/10.1111/cdev.12871>
- Jiménez, M. A. (2008). Viaje al fin de la ética y la política: autonomía o insignificancia. En D. H. Cabrera (Coord.), *Fragmentos del caos: filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis* (pp. 107-131). Buenos Aires: Biblos.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2003). Emancipación e igualdad: aspectos sociopolíticos de una experiencia pedagógica. *Educação & Sociedade*, 15(36), 241-250.
- Kabgani, S. (2018). Psycho-politicising educational subjectivity: a posthumanist consideration of Rancière and Lacan. *Educational Philosophy and Theory*, 50(13), 1259-1270. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1402677>
- Kahne, J. y Westheimer, J. (2006). Teaching democracy. En W. E. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 297-318). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kalyvas, A. (2001). The politics of autonomy and the challenge of deliberation: Castoriadis contra Habermas. *Thesis Eleven*, 64(1), 1-19.
- Kanellopoulos, P. A. (2012). Envisioning autonomy through improvising and composing: Castoriadis visiting creative music education practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 151-182. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00638.x>
- Karagiannis, N. (2010). Democracy as a tragic regime: democracy and its cancellation. *Critical Horizons: A Journal of Philosophy and Social Theory*, 11(1), 35-49.

- Karagiannis, N. y Wagner, P. (2012). Imagination and tragic democracy. *Critical Horizons: A Journal of Philosophy and Social Theory*, 13(1), 12-28.
<https://doi.org/10.1558/crit.v13i1.12>
- Kavoulakos, K. (2006). Cornelius Castoriadis on social imaginary and truth. *Ariadne*, 12, 201-213.
- Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education*, 53(3), 263-279.
- Kli, M. (2018). Auto-poiesis: the self and the principle of Creativity in the philosophical anthropology and psychoanalysis of Cornelius Castoriadis. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 14(3), 125-146.
- Klooger, J. (2009). *Castoriadis: Psyche, society, autonomy*. Leiden: Brill.
<https://doi.org/10.1163/ej.9789004175297.i-346>
- Klooger, J. (2014). Imagining democracy. En V. Karalis (Ed.), *Cornelius Castoriadis and radical democracy* (pp. 218-234). Boston, MA: Brill.
- Knight-Abowitz, K. (2018). Dewey on Democracy. En M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 484-485). Singapur: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4>
- Knight, T. y Pearl, A. (2000). Democratic Education and Critical Pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226. <https://doi.org/10.1023/A:1005177227794>
- Koczanowicz, L. (2013). Education for resistance, education for consensus? Non-consensual democracy and education. En T. Szkuclarek (Ed.), *Education and the Political* (pp. 25-39). Rotterdam: Sense Publishers.
- Komporozos-Athanasiou, A. y Fotaki, M. (2015). A theory of imagination for organization studies using the work of Cornelius Castoriadis. *Organization Studies*, 36(3), 321-342. https://doi.org/10.1057/9781137347855_4
- Kruger, M. E. y Said, S. L. (2017). Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(2), 1085-1096.
- Kuang, X., Kennedy, K. J. y Ching Mok, M. M. (2018). Creating democratic classrooms in Asian contexts: the influences of individual and school level factors on open classroom climate. *Journal of Social Science Education*, 17(1), 29-40.
<https://doi.org/10.4119/jsse-863>
- Labelle, G. (2001). Two refoundation projects of democracy in contemporary French philosophy: Cornelius Castoriadis and Jacques Rancière. *Philosophy & Social Criticism*, 27(4), 75-103.

- Lacan, J. (1981). *El seminario de Jacques Lacan*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (1998). Deconstrucción, Pragmatismo y Hegemonía. En Ch. Mouffe (Comp.), *Deconstrucción y Pragmatismo* (pp. 97-136). Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (2005). *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Aguascalientes: Editorial Letra E.
- Lapassade, G. (1977). *Autogestión pedagógica*. Barcelona: Granica.
- Larrosa, J.; Masschelein, J. y Simons, M. (2011). *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Lawy, R. (2014). Education beyond socialisation: on becoming and being a citizen-subject in everyday life. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 599-610. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871227>
- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Lawy, R., Biesta, G., McDonnell, J., Lawy, H. y Reeves, H. (2010). 'The art of democracy': young people's democratic learning in gallery contexts. *British Educational Research Journal*, 36(3), 351-365. <https://doi.org/10.1080/01411920902935808>
- Leffort, C. (1990). *La invención democrática*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lefrançois, D. y Ethier, M. (2010). Translating the ideal of deliberative democracy into democratic education: pure utopia? *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 271-292.
- Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore, M. y Santinello, M. (2014). How school can teach civic engagement besides civic education: the role of democratic school climate. *American Journal of Community Psychology*, 54(3-4), 251-261. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9669-8>
- Leung, C. (2016). Cultivating political morality for deliberative citizens — Rawls and Callan revisited. *Educational and Philosophy and Theory*, 48(14), 1426-1441.
- Levinson, B. (2005). Citizenship, Identity, Democracy: Engaging the Political in the Anthropology of Education. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(4), 329-340. <https://doi.org/10.1525/aeq.2005.36.4.329>

- Lingard, B. y Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427-447. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.809373>
- Lleras, J. y Medina, A. (2006). La organización deliberativa de las instituciones educativas democráticas. En A. Ayuste (Ed.), *Educación, ciudadanía y democracia* (pp.103-130). Barcelona: Octaedro.
- Locke, J. (1689/2003). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires: Losada.
- Locke, J. (1693/2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Lomnitz, L. A. (1989). *Cómo sobreviven los marginados*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Londoño, M. (1998). El proyecto de autonomía y la reforma educativa en América Latina. *Colombia Internacional*, 42, 36-55. <https://doi.org/10.7440/colombiaint42.1998.02>
- Lynch, K. (2012). Affective Equality as a Key Issue of Justice: A Comment on Fraser's 3 Dimensional Framework. *Social Justice Series*, 12(3), 45-64.
- Magalló Albert, I. (2014). *De la escuela al sistema educativo: la paideia democrática* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Magendzo, A. (2007). Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 70-82.
- Maitles, H. y Deuchar, R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!'. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(3), 249-266. <http://doi.org/10.1177/1746197906068123>
- Malinowski, B. (2005). Introducción: Objeto, método y finalidad de esta investigación. En H. Velasco, F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 21-42). Madrid: Editorial Trotta.
- Manin, B. (2006). *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mårðh, A. y Tryggvason, Á. (2017). Democratic education in the mode of populism. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 601-613. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9564-5>
- Marojević, J. y Milić, S. (2017). Habermas and Freire in a dialogue: pedagogical reading of Habermas. *Croatian Journal of Education*, 19(2), 605-634. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i2.2340>
- Marx, K. (1843/2009). Sobre la cuestión judía. En K. Marx y B. Bauer, *La cuestión judía* (pp. 169-204). Barcelona: Anthropos.
- Marx, K. (1848/2014). *Manifiesto comunista*. Madrid: Alianza Editorial.

- Maurissen, L., Claes, E. y Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), 951-972. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9449-7>
- McAfee, N. (2017). Neo-liberalism and other political imaginaries. *Philosophy & Social Criticism*, 43(9), 911-931. <https://doi.org/10.1177/0191453717713808>
- McDonnell, J. (2016). Is it 'all about having an opinion'? Challenging the dominance of rationality and cognition in democratic education via research in a gallery setting. *The International Journal of Art & Design Education*, 37(2), 233-243. <https://doi.org/10.1111/jade.12107>
- Memos, C. (2014). *Castoriadis and critical theory: crisis, critique and critical alternatives*. Londres: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137034465>
- Memos, C. (2016). The concept of "crisis" in the thought of Cornelius Castoriadis. En G. R. Ricci (Ed.), *The persistence of critical theory* (pp. 137-154). Nueva York, NY: Routledge.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Michelman, F. (1997). How can the people ever make the laws? A critique of deliberative democracy. En J. Bohman y W. Rehg (Eds.), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics* (pp. 145-171). Londres: The MIT Press.
- Michelsen, A. (2009). Innovation and creativity: beyond diffusion – on ordered (thus determinable) action and creative organization. *Thesis Eleven*, 96(1), 64-82. <https://doi.org/10.1177/0725513608099120>
- Mill, J. S. (1861/1964). *De la libertad, del gobierno representativo. La esclavitud femenina*. Madrid: Tecnos.
- Mill, J. S. (1863/1999). *El utilitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Montesquieu. (1748/1993). *Del espíritu de las leyes*. Barcelona: Altaza.
- Mossé, C. (1981). *Historia de una democracia: Atenas*. Madrid: Akal.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2012). *La paradoja democrática: El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. (2016). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.

- Moutsios, S. (2013). Imaginary significations and education as a social institution. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(11), 144-149.
<http://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n11p144>
- Moutsios, S. (2017). *Society and education: an outline of comparison*. Londres: Routledge.
- Muñoz Ferriol, A. (2003). Educación intercultural y diálogo crítico. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, 3, 151-167.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Murillo, F. J. y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Negrón, P. (2011). Castoriadis y el proyecto de autonomía. *Revista Cátedra Paralela*, 8, 199-214.
- Nicolacopoulos, T. y Vassilacopoulos, G. (2014). Radical democratic subjectivity: possibilities and limits. En V. Karalis (Ed.), *Cornelius Castoriadis and radical democracy* (pp. 262-290). Boston, MA: Brill.
- Nicolacopoulos, T. y Vassilacopoulos, G. (2014). The time of radical autonomous thinking and social-historical becoming in Castoriadis. *Thesis Eleven*, 120(1), 59-74.
<https://doi.org/10.1177/0725513613520623>
- Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice: In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202-246.
- Nussbaum, M. (2012a) *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Nussbaum, M. (2012b). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- O'Donnell, D. (1999). Habermas, critical theory and selves-directed learning. *Journal of European Industrial Training*, 23(4-5), 251-256.
- Ober, J. (2004). Classical Athenian democracy and democracy today. *Proceedings of the British Academy*, 122, 145-161.
- Oddvar Eriksen, E. y Weigård, J. (2003). *Understanding Habermas communicative action and deliberative democracy*. Londres: Bloomsbury.
- Ortega Gutiérrez, D. (1999). Los valores de la polis en la sofística y en Platón. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 16, 57-83.
- Osorio, A. (2011). El papel político de la asociación: Tocqueville y la adaptación democrática de los poderes intermedios de Montesquieu. *Thémata. Revista de Filosofía*, 44, 406-423.
- Paley, J. (2002). Toward an Anthropology of Democracy. *Annual Review of Anthropology*, 31, 469-496. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085453>
- Papadimitropoulos, V. (2015). Indeterminacy and creation in the work of Cornelius Castoriadis. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 11(1), 256-268.
- Papadimitropoulos, V. (2016). The rational mastery in the work of Cornelius Castoriadis. *Capitalism Nature Socialism*, 29(3), 51-67. <https://doi.org/10.1080/10455752.2016.1267784>
- Papadimitropoulos, V. (2019). *Politics and the political* in Castoriadis. *Critical Horizons: A Journal of Philosophy and Social Theory*, 20(1), 40-53. <https://doi.org/10.1080/14409917.2019.1563996>
- Papastergiadis, N. (2014). A breathing space for aesthetics and politics: an introduction to Jacques Rancière. *Theory, Culture & Society*, 31(7-8), 5-26. <https://doi.org/10.1177/0263276414551995>
- Patalano, R. (2007). Imagination and society. The affective side of institutions. *Constitutional Political Economy*, 19(4), 223-241. <https://doi.org/10.1007/s10602-007-9019-z>
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedrol, X. (2008). La «antropología filosófica» de Castoriadis. En D. H. Cabrera (Coord.), *Fragmentos del caos: filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis* (pp. 65-90). Buenos Aires: Biblos.

- Pérez Expósito, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, 27(74), 47-71.
- Perícola, M. A. (2009). Educar para la democracia. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 7(13), 249-268.
- Platón (380 a.C./1986). *República*. Madrid: Gredos.
- Platón (385 a.C./2014). *Apología de Sócrates. Menón. Cratilo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Poirier, N. (2006). *Castoriadis, el imaginario radical*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ponce, L. (2015). Política y autonomía en el pensamiento de Cornelius Castoriadis. *Prometeica*, 5(11), 59-72.
- Powell, J. (2014). Modernity, communicative action and reconstruction of rationality. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 27, 177-183.
- Profumi, E. (2013). La creación política: con y más allá de Cornelius Castoriadis. *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, 49, 649-672.
- Puig Rovira, J. M. (2000a). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55-69.
- Puig Rovira, J. M. (2000b). La escuela como comunidad democrática. *Encounters on Education*, 1, 167-188.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Rancière, J. (2008). La lengua de la emancipación. En J. Jacotot, *Enseñanza universal. Lengua materna* (pp. 11-21). Buenos Aires: Cactus.
- Rancière, J. (2010a). *El desacuerdo: política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2010b). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2012). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Rawls, J. (2002). *Justicia como equidad: materiales para una teoría de la justicia*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (2012). *Liberalismo político*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª edición). Consultado en: <http://www.dle.rae.es/>

- Reichelt, M., Collischon, M. y Eberl, A. (2019). School tracking and its role in social reproduction: reinforcing educational inheritance and the direct effects of social origin. *The British Journal of Sociology*. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12655>
- Reimers, E. y Martinsson, L. (Eds.). (2016). *Education and Political Subjectivities in Neoliberal Times and Places*. Londres: Routledge.
- Restrepo, L. R. (2017). Alteridad: rasgo de la subjetividad política de maestros y respuesta ética en la acción educativa. *Revista Senderos Pedagógicos*, 8, 29-43.
- Roby, D. E. (2011). Teacher leaders impacting school culture. *Education*, 131(4), 782-790.
- Rodríguez Adrados, F. (2007). *La democracia ateniense*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, S. (2011). *Gitanidad: Otra manera de ver el mundo*. Barcelona: Kairós.
- Romero Cuevas, J. M. (2009). J. Habermas, A. Honneth y las bases normativas de la teoría crítica. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 1, 72-87.
- Roose, R., Bouverne-De Bie, M. y Roets, G. (2013). Action research and democracy. En G. Biesta, M. De Bie y D. Wildemeersch (Eds.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 107-121). Dordrecht: Springer.
- Ross, L. (2018). The mad animal: on Castoriadis' radical imagination and the social imaginary. *Thesis Eleven*, 146(1), 71-86.
<https://doi.org/10.1177/0725513618776710>
- Rousseau, J. J. (1762/2003). *El contrato social*. Buenos Aires: Losada.
- Rousseau, J. J. (1762/2011). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ruitenbergh, C. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269-281. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>
- Ruitenbergh, C. (2010a). Conflict, affect and the political: on disagreement as democratic capacity. *In Factis Pax*, 4(1), 40-55.
- Ruitenbergh, C. (2010b). Learning to articulate: from ethical motivation to political demands. En G. Biesta (Ed.), *Philosophy of Education* (pp. 372-380). Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Ruitenbergh, C. (2015). The practice of equality: a critical understanding of democratic citizenship education. *Democracy and Education*, 23(1), 1-9.
- Rundell, J. (2013). Re-reading Fichte's *Science of knowledge* after Castoriadis: the anthropological imagination and the radical imaginary. *Thesis Eleven*, 119(1), 3-21.
<https://doi.org/10.1177/0725513613510701>

- Rundell, J. (2014). Autonomy, oligarchy, statesman: Weber, Castoriadis and the fragility of politics. En V. Karalis (Ed.), *Cornelius Castoriadis and radical democracy* (pp. 235-261). Boston, MA: Brill.
- Sartori, G. (1976). Democracia. En D. Sills (Dir), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales Vol. 3* (pp. 489-496). Madrid: Aguilar.
- Sartori, G. (1988a). *Teoría de la democracia: El debate contemporáneo*. Madrid: Alianza Universidad.
- Sartori, G. (1988b). *Teoría de la democracia: Los problemas clásicos*. Madrid: Alianza Universidad.
- Savater, F. (25 de enero de 1998). Imaginación o Barbarie. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1998/01/25/opinion/885682803_850215.html
- Schuitema, J., Radstake, H. van de Pol, J. y Veugelers, W. (2018). Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. *Educational Studies*, 44(4), 377-407. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373629>
- Scotto Benito, P. (2017). Derechos individuales y emancipación política: Sentido y vigencia de la crítica de Marx. *Universitas*, 26, 2-36. <https://doi.org/10.20318/universitas.2017.3745>
- Sen, A. (1998). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2010) *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030002007>
- Sergiovanni, T. J. (1999). *Building community in schools*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco, CA: Eric.
- Sierra Pardo, C. P. (2015). La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los sujetos en las ciencias sociales como asunto relevante para la investigación en educación. *Trabajo Social*, 17, 115-128.
- Simons, M., Olssen, M. y Peters, M. A. (2009). Re-reading education policies. Part 1: The critical education policy orientation. En M. Simons, M. Olssen y M. A. Peters (Eds.), *Re-reading educational policy. A handbook studying the policy agenda of the 21st Century* (pp. 1-35). Rotterdam: Sense Publishers.

- Simons, M. y Masschelein, J. (2010). Governmental, political and pedagogic subjectivation: Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 588-605. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00687.x>
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, 18(2), 106-118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Skarpenes, O. y Sæverot, A. (2018). Symmetry and equality: bringing Rancière into the classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), 63-71. <https://doi.org/10.1177/1463949118762159>
- Smith, K. E. (2005). Re-imagining Castoriadis's psychic monad. *Thesis Eleven*, 83(1), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0725513605057133>
- Smith, K. E. (2010). *Meaning, subjectivity, society: making sense of modernity*. Leiden: Brill.
- Snir, I. (2017). Education and articulation: Laclau and Mouffe's radical democracy in school. *Ethics and Education*, 12(3), 351-363. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1356680>
- Sørensen, A. (2015). From critique of ideology to politics: Habermas on bildung. *Ethics and Education*, 10(2), 252-270.
- Spindler, G. (1955). *Education and Anthropology*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Squella, A. (2010). Algunas concepciones de la justicia. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 44, 175-216.
- Straume, I. S. (2013). Castoriadis, education and democracy. En I. S. Straume y G. Baruchello (Eds.), *Creation, rationality and autonomy: Essays on Cornelius Castoriadis* (pp. 203-228). Copenhagen: NSU Press.
- Straume, I. S. (2014a). Democracy. En S. Adams (Ed.), *Cornelius Castoriadis: Key concepts* (pp. 191-204). Londres: Bloomsbury.
- Straume, I. S. (2014b). Education in a crumbling democracy. *Ethics and Education*, 9(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.921973>
- Straume, I. S. (2014c). Paideia. En S. Adams (Ed.), *Cornelius Castoriadis: Key concepts* (pp. 143-154). Londres: Bloomsbury.
- Straume, I. S. (2015). The subject and the world: educational challenges. *Educational Philosophy and Theory*, 47(13-14), 1465-1476. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.951596>
- Straume, I. S. (2016). Democracy, education and the need for politics. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 29-45. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9465-4>

- Straume, I. S. (2017). Castoriadis on Autonomy and Heteronomy. En M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 98-102). Singapur: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4>
- Swift, A. (2016). *¿Qué es y para qué sirve la filosofía política?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Szkudlarek, T. (2007). Empty signifiers, education and politics. *Studies in Philosophy and Education*, 26(3), 237-252. <http://doi.org/10.1007/s11217-007-9033-7>
- Szkudlarek, T. (2018). Rhetoric, the political, and education, in light of Laclau's theory. En T. Szkudlarek, *On the politics of education theory: rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society* (pp. 94-117). Nueva York, NY: Routledge.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, Ch. (1994). The politics of recognition. En A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism and the "politics of recognition"* (pp. 659-668). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tello, N. (2003). *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. Madrid: Campo de Ideas.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Childrens Rights*, 15(2), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Tierno, P. (2011). La justicia y los antiguos griegos. *Anacronismo e Irrupción*, 1(1), 11-43.
- Tocqueville, A. (1835/1993). *La democracia en América*. Madrid: Alianza Editorial.
- Todd, S. y Säfström, C. (2008). Democracy, education and conflict: rethinking respect and the place of the ethical. *Journal of Educational Controversy*, 3(1), art. 12.
- Toro, M. L. (2017). *Una escuela siempre viva para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de la subjetividad política* (tesis de licenciatura). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Tovar-Restrepo, M. (2014). *Castoriadis, Foucault, and autonomy: new approaches to subjectivity, society and social change*. Londres: Bloomsbury.
- Turabik, T. y Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 45-57. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1901>
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- Velasco, H., García Castaño, F. J. y Díaz de Rada, A. (Eds.). (1993). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

- Velasco, J. C. (2003). *Para leer a Habermas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vergara Estévez, J. (2005). La concepción de la democracia deliberativa de Habermas. *Quórum Académico*, 2(2), 72-88.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M. y Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: a multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3-4), 327-341.
<https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8>
- Vilafranca Manguán, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 29, 35-53.
<http://doi.org/10.2436/20.3009.01.94>
- Vitiello, A. (2015). L'éducation, condition et limite de l'autonomie. En M. Cervera-Marzal y E. Fabri (Eds.), *Autonomie ou barbarie. La démocratie radicale de Cornelius Castoriadis et ses défis contemporains* (pp. 239-261). París: Le Passager clandestin.
- Vizcaíno, I. (2013). No entiendo por qué no te gusta la mejor forma de enseñar, o una forma diferente. *Escuela*, 3989(796), 28-29.
- Vouldis, A. (2018). Cornelius Castoriadis on institutions: a proposal for a schema of institutional change. *Cambridge Journal of Economics*, 42(5), 1435-1458.
<https://doi.org/10.1093/cje/bex078>
- Walker, M. (2018). Political agency and capabilities formation through participatory action research. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(1), 53-69.
<https://doi.org/10.1080/19452829.2017.1392934>
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- White, P. (2012). Making political anger possible: a task for civic education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00837.x>
- Wittgenstein, L. (1981). *Los textos fundamentales de Ludwig Wittgenstein*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wolcott, H. (2005). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco, F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 127-144). Madrid: Editorial Trotta.
- Wolf, H. (2013). The power of the imaginary. En I. S. Straume y G. Baruchello (Eds.), *Creation, rationality and autonomy: Essays on Cornelius Castoriadis* (pp. 185-202). Copenhagen: NSU Press.
- Wustefeld, S. (2015). Éducation, capitalisme, démocratie: l'équation impossible? En M. Cervera-Marzal y E. Fabri (Eds.), *Autonomie ou barbarie. La démocratie radicale de*

- Cornelius Castoriadis et ses défis contemporains* (pp. 221-238). París: Le Passager Clandestin.
- Wustefeld, S. (2018a). Institutional pedagogy for an autonomous society: Castoriadis & Lapassade. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 936-946.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1266923>
- Wustefeld, S. (2018b). *Une philosophie politique de l'éducation: aux sources de la pédagogie autogestionnaire* (tesis doctoral). Universidad de Liège, Liège, Bélgica.
- Wustefeld, S. (pre-print). La question de l'éducation: aiguillon des philosophies politiques. Castoriadis/Rancière. *MethIS: Méthodes et Interdisciplinarité en Sciences Humaines*.
- Yemini, M., Addi-Racah, A. y Katarivas, K. (2015). I have a dream: school principals as entrepreneurs. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 526-540. <https://doi.org/10.1177/1741143214523018>
- Young, I. M. (1997). *Intersecting voices: dilemmas of gender, political philosophy and policy*. New Haven, CT: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Young, I. M. (2001). Activist challenges to deliberative democracy. *Political Theory*, 29(5), 670-690.
- Zembylas, M. (2017). Re-envisioning human rights in the light of Arendt and Rancière: towards an agonistic account of human rights. *Journal of Philosophy of Education*, 51(4), 709-724. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12269>
- Zembylas, M. (2018). Political emotions in the classroom: how affective citizenship education illuminates the debate between agonists and deliberators. *Democracy & Education*, 26(1), art. 6.
- Zielińska, M., Kowzan, P. y Prusinowska, M. (2011). Social movement learning: from radical imagination to disempowerment?. *Studies in the Education of Adults*, 43(2), 251-267. <https://doi.org/10.1080/02660830.2011.11661616>
- Zurn, Ch. (2003). Identity or status? Struggles over 'recognition' in Fraser, Honneth, and Taylor. *Constellations*, 10(4), 519-537.
<https://doi.org/10.1046/j.1351-0487.2003.00351.x>

