

“Escuelas democráticas en común”: primeras notas para producir escuelas democráticas a partir de prácticas comunizantes(1)

Jordi Collet-Sabé (2)

Resumen

Estamos viviendo, en palabras de Todorov, un enfrentamiento entre el neoliberalismo y la democracia. Ante este conflicto profundo que está socavando los pilares de la legitimidad de la democracia representativa, el artículo tiene por objetivo presentar, de manera exploratoria, unas primeras notas sobre qué y cómo podrían ser las escuelas democráticas en común. Para hacerlo, se entronca con la corriente de pensamiento que, desde Dewey ha remarcado la necesidad de que las escuelas eduquen en, por y sobre la democracia. Hoy, la necesidad de escuelas democráticas es más viva que nunca y el principal resultado de este artículo, es la propuesta de construirlas a partir de prácticas comunitzantes. Fueron Bollier (2014) y Laval y Dardot (2015) los que propusieron transformar “común” como adjetivo (bien común) a verbo: comunizar (commoning). El artículo, a

Summary

In Todorov’s words, we are living a fight between the neoliberalism and democracy. In front of that conflict that is undermining the formal democracy pillars, the paper wants to present, in an exploratory way, first notes on what could be a democratic commoning school. To do so, I connect with the trend of thought that, from Dewey, have been emphasising the necessity that schools educate in, for and about democracy. Today, the social need of democratic schools is stronger than ever and, related to this, the main goal of the paper is the proposal to do it through the communing practices. Precisely, Bollier (2014) and Laval and Dardot (2015) proposed to shift “common” from an adjective (the common goods) to a verb: commoning. The article explores, from the analytical model of Michel Foucault (knowledge, power and subjectivity), what could be a democratic school based on communing

partir del modelo analítico de Foucault (saber, poder, subjetividad), explora qué podría ser una escuela democrática basada en prácticas comunizantes en relación con que (no) es una escuela (verdad); cómo debería ser gobernada (poder); y qué tipo de identidad debería producir (sujeto). Con esta propuesta de escuela democrática en común se busca plantear nuevos caminos para construir espacios de educación que transformen el saber, las relaciones de poder y las identidades en la línea de la democracia y el bien común.

Palabras clave

Escuela democrática; comunizar; bien común; John Dewey; Michel Foucault.

practices. Moreover, its relation to what a school (not) should be (Truth); how (not) should be governed (government); and what kind of identity it (not) should produce (subjectivity). With this proposal of the democratic commoning schools, I would like to open up new ways to build up education spaces that transform knowledge, power relations and identities from the common good perspective.

Key words: Democratic schools; commoning; commons; John Dewey; Michel Foucault.

Fecha de recepción: 02/11/2018
Primera Evaluación: 17/11/2018
Segunda Evaluación: 20/12/2018
Fecha de aceptación: 11/01/2019

1. Introducción

En 1939, John Dewey quiso remarcar de nuevo el carácter producido y colectivo de la libertad y la democracia. Así, 23 años después del clásico “Democracia y educación”, Dewey escribía que *“la libertad y la democracia no son algo que te venga regalado del exterior, sino que sólo se pueden poseer en la medida en que los individuos participan en su consecución. Y es este hecho, más que cualquier mecanismo particular de carácter político, lo que constituye la esencia del liberalismo democrático”* (1939). Para el pragmatismo de Dewey, la educación y la democracia sólo pueden ser “verdad” si provienen de una experiencia personal y colectiva real, práctica y concreta (Sennett 2008). Para Dewey, la peor de las educaciones es la que se basa en el “hacer ver” que lo que se trata dentro de la escuela está conectado con la vida real pero que no sea verdad. Esta “pretending education” que desconecta el aprender del hacer, lo real de lo educativo, lo individual de lo social ... también desconecta democracia y educación. Esta “pretending education” conecta de manera profunda los niños y niñas con un modelo político, social y relacional instrumental en el que los medios y los fines, el trabajo manual y el intelectual, el hacer y el pensar, el gobierno y la responsabilidad ... van separados. Y con ello, genera unos hábitos personales y sociales que, lejos de favorecer la democracia, la perjudican, la debilitan y, en última instancia, la hacen prescindible.

En este sentido, cuando releemos

el artículo “Democracy and education” (Dewey 1915, 402) nos parece especialmente clarividente cuando Dewey advierte que “there is danger that the concentrated interests of business men and their influential activity in public matters will segregate training for industry to the damage of both democracy and education. Educators must Insist upon the Primacy of education values, not in their own behalf, but because there represent the more fundamental interests of society, especially of a society organized on a democratic bases “. De alguna manera, Dewey anticipaba el grave conflicto que, un siglo más tarde el recientemente traspasado Tzvetan Todorov (2014) resumió en una frase lapidaria: el nuevo conflicto es el del neoliberalismo contra la democracia. La colonización de las educaciones por parte de la racionalidad instrumental, es decir, la búsqueda de objetivos finalistas y economicistas en educación (como la mejora de los países o las escuelas en los ranking PISA o cualquier test estandarizado, mejorar la productividad de las escuelas o hacerlas más atractivas al mercado) son procesos antagonistas a la democracia. Ya que ésta no consiste en la búsqueda instrumental y obsesiva de objetivos finalistas, sino en el reconocimiento de los diferentes intereses y puntos de vista, y en su capacidad de interactuar colectivamente en la experiencia práctica y real de producir nuevas realidades ante los retos, dificultades y resistencias presentes. Como expone Joan Subirats (2011), una democracia es más fuerte no con los consensos que consiga generar, sino

como más disensos sea capaz de incluir. O en palabras de Chantal Mouffe (2006, 20), la democracia es en su fundamento, un proceso inacabado de debate plural, conflictivo y diverso (Wenman 2013). Y su fuerza reside, precisamente, en ser un marco de juego que reconoce, incluye y valora los diferentes intereses, pasiones, ideas e identidades colectivas y organiza el conflicto, entendido como elemento normal y habitual de las relaciones humanas, de manera que nadie quede excluido o quede vencido (democracia plural y agonista).

Por eso hoy es más imprescindible que nunca repensar los (no) vínculos entre las diferentes educaciones y la democracia, y de manera más precisa, entre lo que (no) pasa en las escuelas y la (no) construcción de prácticas, hábitos y experiencias democráticas. Dicho de otro modo, nos queremos preguntar por cómo podemos hacer frente al diagnóstico que hacen Clarke y Phelan (2015, 1) cuando advierten que *“education has been captured by a ‘discursive duopoly’ of instrumentalism, involving the pervasive view that the main purpose of education is to serve the needs of the economy, and consensualism, involving the valorization of agreement regarding this purpose”*.

Ante esta realidad de debilitamiento democrático, el objetivo del capítulo es aportar nuevas miradas a los (no) vínculos entre escuela y democracia para contribuir a la repolitización de la educación (Ball 2013) y a cuestionar los elementos dados por supuesto que vinculan la escuela y, progresivamente todas las educaciones familiar, deportiva,

artística, etc. con la productividad, la instrumentalización, la competitividad, los negocios y el *management* (Clarke and Phelan 2017). Y para hacerlo, cuestionaremos en primer lugar, las actuales prácticas educativas desde un punto de vista democrático. Y, en un segundo momento, retomaremos uno de los argumentos que consideramos más interesantes de esta línea argumental que repolitizar la escuela: entender las educaciones como un bien común (UNESCO 2015). Desde aquí nos proponemos generar unas primeras notas en torno a la idea de la escuela democrática en común (*democratic commoning school*) como posible camino fructífero para replantear, reconstruir y redimensionar los necesarios vínculos entre educación y democracia hoy.

2. Educación como (bien) común o como volver a poner la dimensión democrática en el centro del debate político

Según el World Values Survey (2016), las personas de menos de 30 años valoran menos la democracia que los adultos. Y según la serie histórica de esta encuesta mundial, cuanto más tiempo pasa, los jóvenes valoran menos la importancia de poder vivir en democracia. Este hecho, en nuestra opinión, es lógico (Rosanvallon 2008, Ball 2013, Bauman 2013, Subirats y Rendueles 2016, etc.), ya que hemos pasado de un conflicto social que buscaba respuestas en el sistema democrático, a un conflicto social que cada vez entiende más que hay

respuestas posibles sin la transformación en

profundidad del mismo sistema democrático. Las democracias formales y representativas, basadas en acuerdos de grandes partidos mandados por pequeñas élites (el llamado 1%), con fuertes lazos con la élite económica y financiera (puertas giratorias) ya “no nos representan” como decía el movimiento del 15M. Esta democracia ha pasado, especialmente para la gente joven, de ser parte de la solución a ser parte del problema. En términos de David Bollier (2014) retomando los análisis de Karl Polanyi sobre cómo se hizo la acumulación original del capitalismo que permitió la revolución

industrial, en el marco de las democracias actuales las leyes del mercado están colonizando, mercantilizando y privatizando lo común, convirtiéndolo en nuevos “cierres” (enclosures) lo que antes había sido estatal o comunitario. Y todo esto se está haciendo no en contra del estado o del sistema de democracia representativa sino gracias a estos.

Como analizaron con acierto Foucault (2014) o Bourdieu (1999) es precisamente el estado democrático representativo el que (re)produce y fortalece constantemente el mercado y su dinámica de apropiación privada (enclosures).

El mundo educativo vive procesos similares. Tanto la escuela como las otras educaciones están viviendo un proceso de cierre (enclosure) a través de su

mercantilización, privatización endógena y exógena (Ball 2016) y competitividad (Fernández-González 2016). Ante esto, el informe de la UNESCO (2015) “Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?” quiso volver a poner a debate los procesos de cierre de la educación formal, no formal y de todas las formas de cultura y

conocimiento que estamos viviendo. Como dice el informe (2015, 12), entender la educación y las educaciones como bien común “*representa ir más allá de un utilitarismo y un economicismo encorsetado e integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana. Con una visión que ofrezca la oportunidad para que todos descubran su potencial para un futuro sostenible y una vida con dignidad*”. Todavía más lejos, “*implica situar los bienes comunes más allá de la dicotomía público/privado e implica concebir nuevas formas e instituciones de democracia participativa. La noción de bien común va más allá del concepto instrumental de bien público en el que el bienestar humano se enmarca en la teoría socioeconómica individualista*” (2015, 78)

En otras palabras, el informe está hablando, como Dewey (1908), de volver a conectar democracia y educación a través de entender la educación como un (bien) común. Pero el texto de la UNESCO el cómo trabajar por este vínculo entre democracia y educación como un (bien) común, no está muy explicitado. Es decir, no se propone una lógica, una racionalidad profunda, una clave de inteligibilidad que permita articular,

orientar y dar sentido democrático en múltiples y diversas políticas y prácticas escolares y educativas en común. Esto es, quizás, porque parafraseando Foucault (2009, 104), podemos decir que “la democracia no tiene un arte de gobernar propio, una gobernabilidad intrínseca”.

Esto implica que no dispone de una lógica de gobierno intrínseca que oriente a la vez, y de forma entrelazada, las formas de saber, las relaciones de poder y los procesos de subjetivación. Con Foucault (2009) y Gros (2007, 113), consideramos que las dos formas de gobierno dominantes en nuestras sociedades son la razón de estado (neoconservadurismo): hecha de control, burocracia, jerarquía, aplicativos, docentes con identidad de técnicos (hacer lo que otros han pensado) pero no de intelectuales (*homo bureaucraticus*) (Ball 1995; Collet 2011); etc. Y la razón de mercado competitivo (neoliberalismo) en la que cada uno tiene que convertirse en un empresario de sí mismo/a y gestionarse, moverse instrumentalmente en sus relaciones consigo mismo/a con los demás y producir al máximo con criterios de eficacia, eficiencia y efectividad (*homo economicus*) (Ball 2016; Clarke y Phelan 2017, Collet 2017). Las democracias occidentales, lejos de construir una gubernamentalidad propia, es decir, unas formas de poder, de saber y de subjetividad propias, tomaron prestado y entrelazaron la racionalidad estatal y la (neo) liberal y/o neoconservadora, en una alianza que es la que nos ha llevado donde estamos hoy (Collet y Tort 2016;

Viñao 2016).

Deviniendo hoy, fundamentalmente, estados y escuelas regidos por una democracia representativa y formal cada vez más vacía de contenido, de poder, de participación y de vida en común. Una “democracia formal” que ha ido restringiendo, progresivamente, el *ethos* democrático que había impregnado, por ejemplo, los centros escolares durante los 80 y parte de los 90, para centrarse en cuestiones más formales y menos significativas (Bolívar 2008; Olmedo 2008; Feito 2011; Collet 2017, Prieto-Flores et al. 2017). Ante esto, al final del artículo se propondrán unas primeras notas sobre las escuelas democráticas del bien común entendidas como alternativa democrática a las racionalidades y formas de gobierno estatal-neoconservadora-burocrática y neoliberal (Biesta 2011 y 2015).

Pero para hacer esto, ante este proceso de cierre (enclosure) escolar y educativo vinculado a unas democracias cada vez más formales, representativas y vacías, hay que recordar con Dewey, que una democracia es más que una forma de gobierno: es sobre todo una experiencia de vida en común, una manera de vivir juntos basada en la equidad de sus miembros (1978: 98). Consecuentemente, la escuela debería ser un marco facilitador y promotor de estas experiencias prácticas, de afrontar problemas reales juntos desde el “nosotros” (Feu et al. 2016 y 2016b). Pero ¿esto se da hoy en día en los centros escolares catalanes? Para saberlo, proponemos un análisis de

la experiencia escolar actual como “problema democrático” aprovechando tanto las aportaciones de Dewey como el modelo analítico que propuso el último Foucault (Gros 2007, 123; Foucault 2009 y 2010b). Este contraste de la escuela de hoy con el ideal de democracia como *ethos* y experiencia se hará analizando críticamente tres dimensiones de la escuela de hoy: a) los regímenes de verdad y conocimiento (campos de saber); b) las relaciones de poder y gobierno (tipo de gubernamentalidad); y c) los tipos de sujeto (formas de subjetividad). Este contraste de la escuela actual con estas tres dimensiones desde la perspectiva de la democracia nos permite a la vez una mirada crítica de la experiencia escolar actual y también nos aporta pistas sobre cómo podrían ser repensadas y re-practicadas las escuelas desde la lógica y la racionalidad democrática y de lo común.

3. ¿Qué (no) es una escuela democrática (Saber)?

El análisis de la escuela tiene, como mínimo, dos grandes dificultades. La primera es que todo el mundo ha pasado en ella miles de horas a su vida y es fácil que cuando la observe, considere que lo que (no) se hace es “normal”, “auto-evidente” o dado por supuesto. La segunda dificultad, ligada a esta “normalidad” de lo escolar para todos nosotros/as, es olvidar que es un lugar de lucha, de disputa y de disenso constante a pesar nos cueste verlo. Toda la investigación sociológica de los últimos

40 años nos ha permitido visibilizar a través de conceptos-herramienta como el currículum oculto (Woods 1966), la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron 1970), la escuela (no) justa (Connell 1987), la micro-política de la escuela (Ball 1989), etc. que cada pequeño elemento que (no) pasa en el centro educativo no es neutral ni natural. Al contrario. Es fruto de una disputa y de una lucha que ha conseguido que haya unas presencias o ausencias; un currículum u otro; unas formas de socialización y relación u otras; unas formas de evaluación u otras; etc. A pesar de toda esta investigación, podemos decir que “la verdad”, o mejor dicho, lo que pasa por verdad en la escuela actual es que el centro educativo suele ser visto como un lugar neutral, de consenso y pensado para generar “buenos resultados” (Clarke 2015, Clarke and Phelan 2017). Esta centralidad del consenso y la productividad escolar y la enorme dificultad de pensarla como un lugar de lucha, de conflicto y de disenso, que son elementos claves de la democracia (Moufee 2006, Wenman 2013), creo que tiene que ver con una escuela demasiado ligada, al mismo tiempo, con la lógica del estado y del mercado.

Las dos grandes verdades con y a través de las que solemos pensar la escuela en Cataluña hoy son la verdad neoliberal (Ball 2013, 120; 2016) y la neoconservadora (Viñao 2016). Según la primera, cada individuo debe producirse para poder competir con el resto, como forma natural de relación entre los humanos. No existe el “nosotros”, sino una

agregación de “yoes” que se relacionan de manera competitiva, y que sólo constituyen pequeños “nosotros” basados en el interés instrumental y la necesidad interesada (homo economicus). En esta verdad neoliberal, la escuela sólo cuenta a nivel individual; como el espacio de “mi” socialización y aprendizajes; y como el espacio de construcción instrumental de mis resultados y “capital social” futuro (Vincent 1996). En esta “verdad escolar neoliberal” la democracia, el hacer cosas juntos para el bien común, el cooperar, la experiencia del resolver problemas reales de manera colectiva ... tiene sólo una interpretación instrumental en relación con si sirve a mis intereses y produce mejor “capital humano”. En esta verdad, la lucha, el conflicto y el disenso son claramente negativos y un signo evidente de error, ineficacia e ineficiencia (Collet 2011).

La escuela debe “funcionar” bien en relación con los objetivos instrumentales y productivistas. Y la cooperación, la democracia o la dimensión política de la misma más bien estorban al logro de este objetivo.

En cuanto a la “verdad escolar neoconservadora”, esta plantea el individuo como alguien destinado a acatar órdenes y normas pensadas y producidas “más arriba”. La obediencia y el respeto a las jerarquías y al orden (natural) de las cosas, es la forma normal de relación entre individuos (homo bureaucraticus). Según esta verdad, el “nosotros” tiene que ver con la agrupación de personas con unas funciones claras a desarrollar que ya han sido marcadas de antemano.

En la escuela, la verdad neoconservadora se manifiesta en mil y un aplicativos, formularios, informes, dossiers, pruebas, exámenes, evaluaciones ... que permiten un control, un seguimiento y una comparación individualizada de cada niño, docente, familia y escuela con una (supuesta) normalidad hecha de estándares y campanas de Gauss (Collet 2017). De lo que se trata es de poder garantizar que todo el mundo hace lo que tiene que hacer y aquí el nosotros, el hacer cosas juntos, es una ficción bajo la que se esconden mecanismos de división, selección y control individuales (Ball 2013). Por lo tanto, y tal y como han analizado Jordi Feu et al. (2016 y 2016b) en su investigación sobre la democracia en la escuela catalana, podemos decir que las verdades neoliberales y neoconservadoras se han convertido en mayoritarias en los centros educativos, a pesar del mantenimiento de algunos centros en otros parámetros y el renacimiento de interesantes y relevantes experiencias democráticas de los últimos años.

Por eso me parece tan importante poder contraponer una verdad de las escuelas democráticas en común que permita entender cualquier centro escolar o espacio educativo como un espacio para co-producir saberes, compartir unas experiencias y cogenerar unas prácticas escolares unas personas diferentes, juntas con el mismo objetivo (Bollier 2014; Bollier Helfrich 2015, Laval y Dardot 2015). En esta verdad de la escuela democrática en común, cada pequeña realidad del centro (libro,

evaluación, currículo, forma de gestión de aula, de gobierno de la escuela, de elección de maestros, de organización del patio...) debe poder ser practicada como un lugar, un momento, una relación y una experiencia colectiva y normalizada de debate plural, conflicto y disputa real. Una lucha, una disputa y un cuestionamiento entendido como pregunta democrática a resolver colectivamente que busca co-problematizar cada pequeño elemento de la vida cotidiana de la escuela interrogándolo y interrogándonos por sí facilita la legitimación del status quo (verdad neoliberal y/o neoconservadora) o puede ser un elemento de democratización y de comunización (commoning) del centro (práctica prefigurativa). Según esta verdad alternativa, en la escuela se puede trabajar juntos y juntas para resolver problemas reales (Dewey 1915), co-aprendiendo unos de otros a través del cuestionamiento y la problematización colectiva de la normalidad escolar.

4. ¿Cómo (no) se gobierna una escuela democrática (Poder)?

El poder, en términos generales en Cataluña, se ha acostumbrado a concebir desde una mirada tradicional. Según esta mirada implícita, el poder es algo que se posee por parte de alguien, que acostumbra a estar relacionado con el estado y/o el mundo económico, que avanza y se mueve de arriba a abajo y que tiene como máxima expresión la ley.

Frente a esta mirada, la perspectiva que arranca con Weber y sigue con

Bourdieu y Foucault plantea una idea de poder: a) relacional: entendido como una capacidad de producir realidades a través de la transformación concreta tanto de las lógicas sociales como de las personas que lo ejercen (y no poseen) de muchas maneras diferentes; b) que podemos identificar en todas partes (micropoderes); y c) que es variable, contextual y productivo (Deleuze 1986; Morey 1982). Especialmente para Foucault, el poder tiene mucho que ver con la capacidad de producir las normas y lo que es "normal" en cada situación, dos elementos que, precisamente, gobiernan, orientan, conducen y producen un determinado tipo de persona, de actitud, de comportamiento, de hábito, de relación, etc. Por eso esta mirada alternativa del poder se centra tanto en el análisis de las técnicas, relaciones, dispositivos, programas, evaluaciones ... (Barry, Osborne y Rose 1996) entendidos como los micropoderes cotidianos que organizan y orientan nuestra vida y nuestras conductas. Y las orientan muy a menudo, a distancia, sin que nos demos cuenta ni con nadie que diga explícitamente lo que hay que hacer. La escuela, en este sentido, es un claro ejemplo de dispositivo que, a través de uno u otro modelo de gobierno, produce uno u otro modelo de relaciones, de hábitos, de sujetos, de valores, etc. En función de cuáles sean las normas y la normalidad de una escuela en relación con su gobierno, las relaciones entre alumnos, entre docentes y alumnos, entre docentes y familias, a nivel de currículum, etc., se estará produciendo

un centro educativo y unos sujetos más o menos democráticos, cooperativos o competitivos, individualistas o vinculados al trabajo en colectivo, etc.

Desde esta mirada al poder de la escuela, podemos ver como cada pequeño detalle de gobierno produce o no las condiciones para una experiencia democrática en común.

Así, a través de estrategias de gobierno como la inclusión - exclusión de alumnos, los grupos de nivel - grupos heterogéneos, los castigos y premios, la gestión del aula, las (no) relaciones con las familias, las (no) asambleas de clase y/o escuela, los cargos de los alumnos, el modelo de gobierno de la escuela, la organización del claustro de profesores/as, el modelo de evaluación, etc. se va produciendo una realidad, unas relaciones, unas experiencias y unos sujetos con hábitos, normas y normalidades más o menos democráticas (Ozga 2013). Con Dewey, podemos decir que en función de cómo se (micro) gobierna la escuela en cada espacio, tiempo y relación, esta favorece la vida en común, la auto-gobierno y la auto-responsabilización colectiva o bien todo lo contrario. Por ello, el autor norteamericano propone un gobierno de la escuela, una forma de producir las normas, la normalidad, los sujetos, las relaciones ... en definitiva, un gobierno escolar, donde se reconcilien la realización personal de los individuos a través de experiencias colectivas prácticas y reales que buscan la consecución de un bien común (Carreras 2015).

En Cataluña hoy, la orientación tanto del gobierno del conjunto del sistema educativo como de cada centro escolar, están produciendo unas normas y una nueva normalidad cada vez más formal, productivista (orientada a resultados) y más vacía de experiencias colectivas y prácticas de resolución de disensos, conflictos y problemas reales (Collet y Tort 2016; Prieto-Flores et al. 2017; Collet 2017). Las escuelas que producen realidades educativas democráticas y en común lo hacen a menudo contra el gobierno hegemónico del sistema educativo y protegiéndose o escondiéndose de este. Así, mientras que por un lado, innovar pedagógicamente sin cuestionar las lógicas y el gobierno escolar está bien visto, por el contrario, construir repúblicas escolares autogobernada en común va en contra de las pautas individualizador que todas las pruebas estandarizadas implícitamente generan; de las leyes que gerencializan la dirección de los centros; los decretos que dejan las familias sin voto en el consejo escolar; que no implican de manera regular y estructural a los niños y niñas en el gobierno del centro; o de las recientes propuestas hechas desde la economía que recomiendan más competición entre centros como camino para mejorar “su eficacia”. La verdad neoliberal - neoconservadora de la escolaridad y un gobierno de la escuela individualizador, competitivo, consensualista y productivista, está generando una desconexión entre democracia en común y escuela. Y lo más grave, facilita que, incluso una parte

de la interesante y relevante innovación pedagógica se pueda llevar a cabo hoy, se haga sin cuestionar la dimensión política, de poder y de gobierno del sistema y de los centros educativos. Es decir, a menudo, de manera (pretendidamente) técnica y neutral.

5. ¿Qué identidad (no) democrática produce la escuela en alumnado, docentes y familias (Subjetividad)?

John Dewey se preocupó de manera especial por la dimensión subjetiva de la democracia, por cómo producir "hábitos democráticos". Como él mismo expresaba, (1937, 467) "*unless democratic habits of thought and action are part of the fiber of a people, political democracy is insecure*". Por eso nos parece relevante preguntarnos por qué tipo de sujeto (poco o mucho, mejor o peor) democrático está produciendo la escuela en el marco de sus verdades y sus formas de gobierno actuales. Para que se puedan construir estos hábitos de pensamiento y acción colectiva democrática en la escuela parece un lugar común que habría que, en primer lugar, partir de la igualdad.

Seguramente fue Jacques Rancière (1991) quien puso en evidencia de manera más provocadora la enorme dificultad de la escuela para construir sujetos con hábitos y experiencias democráticas ya que ésta trabaja desde una desigualdad estructural. Para Rancière, sería necesario que el punto de partida de la escuela democrática fuera el reconocimiento radical de la igualdad

de capacidades e inteligencias de todos los niños y niñas. Así, parafraseándole, podemos decir que la democracia y la igualdad escolar no deberían ser el objetivo que alcanzar, sino el punto de partida. La escuela democrática, según la cuestionadora perspectiva del filósofo francés, no debería ser un espacio para "reducir desigualdades" o "dar oportunidades a todos", sino un lugar para verificar, confirmar y practicar la radical igualdad de inteligencias, capacidades y derechos democráticos de todos los niños/as, docentes y familias. Con Rancière podríamos preguntarnos si hoy las escuelas son, sobre todo, un lugar donde se confirman las desiguales capacidades, bagajes y derechos (aristocracia) o un sitio de reconocimiento, práctica y experiencia de las iguales capacidades y derechos de todos (democracia). Retomando el ejemplo de J. Jacotot en el que se basa Rancière, la escuela no debería ser un espacio que transmite, explica e invita, en los mejores casos, a la equidad y la democracia, algo que de entrada ya certifica la desigualdad entre los alumnos. Un ejemplo de cómo la escuela certifica desigualdades y consigue minar las posibilidades de una escuela democrática, ocurre cuando constatamos que los niños de clases trabajadoras y/o progenitores de origen extranjero, repiten 5'6 veces más que los de clases medias con igual nivel de competencias. Siguiendo el cuestionamiento provocador de Rancière, si la escuela es certificadora de una desigualdad estructural y construye sujetos desiguales, difícilmente puede

promover subjetividades democráticas con hábitos de trabajo en común. Contrariamente, la escuela debería ser un espacio para verificar experiencialmente y como punto de partida, la igualdad de poderes, capacidades, bagajes y dignidad de todos. Si, como dice Rancière, quien enseña sin emancipar hace estúpidos a los demás, la escuela democrática debería trabajar desde la igualdad y la democracia como puntos de partida y no de llegada, como pre-requisitos y no como resultados a construir. La escuela entendida como un espacio de toma de posesión de los iguales poderes, saberes y capacidades que todo el mundo tiene. La escuela como “círculo de potencia” donde el/la docente da por supuesta la capacidad de todo niño para aprender de manera colaborativa, incluso lo que la o el maestro ignora. La escuela y los docentes, dice Rancière (1991, 32) en un relato paralelo al de Paulo Freire, o es emancipadora o es “atontadora”; o genera conciencia al alumno de sus (iguales) capacidades y poderes o le dice constantemente que no es inteligente, que es incapaz y que necesitará siempre de un maestro para aprender todo. Por ello, en contra de lo que a menudo ocurre, lo que Rancière propone para construir una escuela democrática son maestros ignorantes que, con el reconocimiento de esta, generen las condiciones de posibilidad de la emancipación intelectual y política de los alumnos. Según esta propuesta provocadora, para que la escuela produzca experiencias y subjetividades democráticas y emancipadoras debe

tener por pilares (Schostack y Goodson 2012; Rosanvallon 2008): a) La igualdad de las diversas capacidades, inteligencias, bagajes y poderes; y b) el trabajo colaborativo entre iguales para resolver en común problemas reales. Con Rancière (1991, 83) podemos decir que la escuela democrática es aquella que explora los poderes de todo alumno, docente y familia cuando se juzga igual que los demás y juzga a los demás igual que él. Es decir, escuela como un espacio, un tiempo y unas relaciones en las que, como punto de partida, se rechaza la división y la jerarquía entre los que saben y pueden y los que no, a fin de producir unos sujetos emancipados en el marco de vínculos colectivos de interdependencia, de cuidado mutuo, de apoyo, cooperación, etc. Es decir, conscientes y con la experiencia de la igualdad radical, práctica y concreta entre personas, inteligencias e ignorancias que pueden trabajar en común y por el bien común, auto-gobernando

6. Conclusiones: promover escuelas democráticas en común como camino para profundizar en la democracia

Me sumo a las palabras de Dewey (1987, 182) cuando dice que *“en mi opinión, el error más grande que podemos cometer en reflexionar sobre la democracia consiste en concebirla como algo fijo, fija en idea y fija en su manifestación externa. La idea misma de la democracia, el significado de la democracia se ha de explorar de*

nuevo continuamente; debe descubrir y redescubrir, rehacer y reorganizar constantemente”.

De alguna manera, es lo mismo que Burchell (1996, 33) expresa cuando dice que la democracia *“has to be thought of not as an essence but as an always modifiable practice of individual and collective self-constitution, that is, as a practice of freedom as a way of life”*. Incluso el último Foucault (1988, 2), cuando le preguntaban por su moral decía que consistía en negar lo que hay, tener curiosidad por buscar alternativas y generar innovaciones y alternativas. Este último apartado va de eso, de entender la democracia (escolar) no como una serie de prácticas cerradas y fijadas a seguir (recetas, proyectos y manuales), sino como una serie de lógicas y principios políticos y educativos entendidos como fundamento y condiciones de posibilidad de la escuela de democrática. Y que, en cada centro de niños, jóvenes o adultos, cada claustro y en cada momento, se desarrollan y concretan de maneras diversas, nuevas y creativas. Presento estas lógicas y principios en relación con la verdad de la escuela (saber), a su gobierno (poder) y al tipo de sujetos que produce (sujetividad).

El primero de los principios, con Rancière (1991) es la de la igualdad radical entre personas, dignidades, conocimientos, capacidades e inteligencias. La verdad de la escuela democrática en común, lejos de la neoliberal y la neoconservadora, es el convencimiento y la confianza de que todos los niños y niñas, jóvenes

y personas adultas saben, tienen y pueden aprender, también lo que el maestro ignora. Ya que son igualmente inteligentes y capaces en su diversidad. Una escuela democrática sólo puede partir de esta verdad que fundamenta el trabajo en común: la igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. La verdad de la escuela no debería ser la de un lugar que enseña a los niños a leer, ecuaciones o ser democráticos, sino que parte de la convicción emancipadora que todos los niños/as, gracias a las inteligencias y capacidades propias, pueden aprender todo lo que necesitan conjuntamente. Releída desde la mirada de lo común, la escuela y las prácticas escolares no deben seguir la verdad neoliberal o neoconservadora que las quiere como un producto y/o un cierre (enclosure). La escuela no debería ser un lugar de competición para certificar unas capacidades desiguales (neoliberal); ni debería ser un lugar para obligar a los niños, jóvenes o adultos a seguir unos procedimientos, procesos y protocolos concretos y determinados que los llevarán (sólo) al conocimiento seleccionado (neoconservadora).

Con Mouffe (2006), Bollier (2014), Laval y Dardot (2015), Weber (2015) o Subirats y Rendueles (2016), podemos decir que la verdad de la escuela democrática en común es la de un espacio común de socialización, conflicto, pluralidad y convivencia que, partiendo del reconocimiento intersubjetivo y radical de las capacidades y las inteligencias de cada miembro del centro, se generan dinámicas de co-operación

en el aprendizaje, en la co-construcción de sentido y de identidad, y de co-producción conflictiva y plural de nuevas realidades, materiales, dinámicas. Retomando Freire (2004) podemos decir que esta verdad parte de una concepción en la que educar no tiene que ver con transmitir conocimiento de unos que saben a otros que no (educación bancaria - desigualdad), sino reconocer como principio la igualdad de todas las diversas inteligencias como punto de partida radical para su emancipación y desarrollo. Un desarrollo que, sobre todo, se llevará a cabo en común con los demás en situaciones de problemas y conflictos reales, complejas y contradictorios (Dewey 1916).

Lejos de la racionalidad instrumental que emplea la educación como medio para otros fines (producción, efectividad, consenso, selección, competición, control ...), la escuela democrática en común parte del principio de ser un espacio de “código abierto” que reconoce la radical igualdad de todos los niños y sus capacidades para co-aprender (incluso el que el maestro ignora) afrontando problemas reales (*learning by doing*) y asumiendo como normales la pluralidad de miradas y los conflictos que ello implica. De esta verdad (saber) surge una escuela que se autogobierna en común (poder). Es la escuela de las personas que forman parte a todos los niveles y efectos. Derechos y responsabilidades, poderes y consecuencias van de la mano en algo que es de los niños y niñas, jóvenes, adultos, docentes, familias y comunidad. Esta escuela, lejos de ser

una “enclosure” marcada por procesos de burocratización o privatización, es un bien común autogobernado por aquellos que son los actores principales. Por ello, especialmente en Cataluña, y en el marco del debate de la municipalización de las escuelas de primaria y secundaria, hay que pensar en cómo generar escuelas que sean autogobernada por la comunidad (educativa) local (Collet 2016). En este sentido, el gobierno de la escuela democrática en común podría ser entendido como una forma de gobierno que trabaja juntamente con otras formas, tiempos, espacios y estructuras educativas (siguiendo la estela de iniciativas como los Planes Educativos de Entorno, las Zonas Educativas, la escuela a tiempo completo (Sintes 2013), etc.). Y que, sobre todo, reconoce las capacidades de todos para aprender, gobernar y gobernarse de manera responsable (emancipación). Aquí, retomando los aprendizajes de los “commons” (Ostrom 1990; Hess y Ostrom 2006), entendemos comunitizar como la actividad de autogobierno basada en: la co-construcción de la escuela juntos e iguales personas diferentes; reconociendo co-obligaciones mutuas; y que conviven, tienen conflictos y cooperan para resolver problemas y objetivos comunes. Aquí, el poder no es algo externo, lejano, negativo o vinculado a la ley, sino que se parte de una mirada al poder como algo productivo, “positivo” y a ejercer conjuntamente, contextualmente y en red (micropoderes). Nos atrevemos a proponer que el *commoning* basado en esta idea de autogobierno en común

podría ser el como, el paradigma práctico, la racionalidad de gobierno profunda que le falta a la democracia.

Finalmente, los sujetos que la escuela democrática en común debería producir se alejan tanto del (falso) mito neoliberal de la persona autosuficiente, todopoderosa, sin límites, que se ha hecho a sí misma y que pasa todas sus necesidades por mercado y para quién los vínculo, el cuidado y las obligaciones mutuas con los demás molestan – homo economicus (Bollier 2014, 152; Subirats 2017); como del (falso) mito neoconservador de la persona incapaz, sólo atenta a lo que quieren los expertos y jefes para seguir sus pautas de control y evaluación - homo burocraticus. La perspectiva sobre los diferentes sujetos en la escuela democrática en común es, como hemos visto, de radical igualdad en capacidades, inteligencias y saberes. Estos sujetos, niños, niñas jóvenes o

adultos, pero también docentes, familias y comunidad, se hacen conscientes y verifican a lo largo del tiempo estas capacidades y, desde estas producen en común nuevas realidades personales y sociales. La subjetividad que produce esta escuela no se basa, como quizás el actual, en un consenso alrededor de una normalidad estructurada que genera prejuicios y expectativas desiguales. Sino que entiende el pluralismo, el disenso, la resistencia y el conflicto no sólo como "normales", sino como procesos y oportunidades para aprender individual y conjuntamente (democracia agonista) (Mouffe 2006; Sennett 2008; Wenman 2013). Y potencia, en este proceso, tanto el cuidado de una/o mismo, el de los demás y el del entorno como tres elementos entrelazados en común (Gros 2007, 321; Foucault 2010b; Ball y Olmedo 2013; Subirats 2017).

Notas

(1) Versión en castellano del artículo: Collet-Sabé, J. (2017) "Escoles democràtiques en comú. Primeres notes per produir escoles democràtiques a partir de pràctiques comunitzants". *Pedagogia i treball social* 6:2, 32-54.

(2) Pertenencia institucional UCC-Barcelona. jordi_collet@uvic.cat

Bibliografía

BALL, S.J. (1995). "Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies", *British Journal of Educational Studies* 43(3) 255–271.

BALL, S.J. (2013). *Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity*. London: CLASS.

BALL, S.J. (2016). "Gobernanza neoliberal y democracia patológica" A: Collet, J.; Tort, A. (coords.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.

BALL, S.J.; Olmedo, A. (2013). "Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities" *Critical studies in education* 54 (1) 85-96.

- BAUMAN, Z. (2013). *¿Does the Richness of the Few Benefit Us All?*. Polity: Cambridge.
- BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Eds.) (1996). *Foucault and political reason*. The university of Chicago press: Chicago.
- BIESTA, G. (2011). "The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education", *Studies in Philosophy and education* 30 (2) 141-153.
- BIESTA, G. (2015). "What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism", *European Journal of Education* 50 (1) 75–87.
- BOLIVAR, A. (2008). *Educación y cultura democráticas*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- BOLLIER, D. (2014). *Think like a commoner*. New Society Publishers: Ontario.
- BOLLIER, D.; Helfrich, S. (Eds.) (2015). *Patterns of commoning*. New Society Publishers: Ontario.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1970). *La reproducción*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P. (1999). *Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market*. The new press: New York.
- BURCHELL, G. (1996). "Liberal government and techniques of the self " A: Barry, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Eds.) *Foucault and political reason*. The university of Chicago press: Chicago.
- CARRERAS, C. (2015). "John Dewey i l'educació democràtica". *Educació i història* 25, 21- 42.
- CLARKE, M. (2015). "'Knowledge is power'? A Lacanian entanglement with political ideology in education" *Critical Studies in Education* 56 (1) 71-85.
- CLARKE, M.; PHELAN, A.M. (2015). "The power of negative thinking in and for teacher education" *Power and education* 7 (3) 257-271.
- CLARKE, M.; PHELAN, A.M. (2017). *Teacher education and the political*. Routledge: London.
- COLLET, J. (2011). "Educación: ¿arte, burocracia o artesanía? Por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa" *Pedagogía i treball social* 1, 27-50.
- COLLET, J. (2016) "Més enllà dels PEC, els PEE i les zones educatives: primers apunts per a una escola-municipi" *Revista Catalana de Pedagogia* 10, 12-32.
- COLLET, J. (2017) ."I do not like what I am becoming but...": transforming the identity of head teachers in Catalonia" *Journal of Education Policy* 32 (2) 141-158.
- COLLET, J.; Tort, A. (2016). (coords.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.
- DELEUZE, G. (1986). *Foucault*. Minuit: Paris.
- DEWEY, J. (1908). *Search for the Great Community. The Later Works Vol. 2*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1915). *Democracy and Education. The Middle Works. Vol. 8*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan
- DEWEY, J. (1937). "Democracy and Educational Administration" *School and Society* 45,

457-67.

DEWEY, J. (1978). *The Challenge of Democracy to Education. The Later Works Vol. 11.*

Carbondale: Southern Illinois University Press.

DEWEY, J.; BODE, B.H.; SMITH, T.V. (1939). *What is democracy? Its conflicts, ends and means. The future of liberalism.* Norman (Okla): Cooperative Books.

FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, N. (2016). "Rethinking privatization policies in education: the enclosure of the school" *Education policy analysis archives* 24 (123) 1-20.

FREIRE, P. (2004) *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum

FEU, J.; SIMÓ, N.; SERRA, C.; CANIMAS, J. (2016a) "Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática" *Estudios pedagógicos* 42 (3)

FEU, J.; SIMÓ, N.; SERRA, C. (2016b) "Elementos clave para una gobernanza democrática de la escuela. Dimensiones e indicadores" A: Collet, J.; Tort, A. (coords.) *La gobernanza escolar democrática.* Madrid: Morata.

FOUCAULT, M. (1988). "Power, Moral Values, and the Intellectual" *History of the present* 4, 1-2, 11-13.

FOUCAULT, M. (2010a). *The Birth of Biopolitics.* Palgrave Macmillan: New York.

FOUCAULT, M. (2010b). *The Government of Self and Others.* Palgrave Macmillan: New York.

FOUCAULT, M. (2011). *The Courage of Truth.* Palgrave Macmillan: New York.

GROS, F. (2007). *Foucault.* Amorrortu: Buenos Aires.

HESS, C. OSTROM, E. (Eds.) (2006). *Understanding Knowledge as a Commons: From Theory to Practice.* MIT Press: Cambridge, Mass.

LAVAL, C.; DARDOT, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI.* Gedisa: Barcelona.

MOUFFE, Ch. (2006) *Prácticas artísticas y demoracia agonística.* Barcelona: Museu d'art contemporani.

MOREY, M. (1982). *Foucault y el poder.* Alianza: Madrid.

TODOROV, T. (2014). *The Inner Enemies of Democracy.* Polity: Cambridge.

OLMEDO, A. (2008). "From Democratic Participation to School Choice: Quasimarket Principles in the Spanish Educational Legislation" *Education policy analysis archives* 16(21): 1–35.

OSTROM, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action.* Cambridge University Press: Cambridge.

OZGA, J. (2013). "Accountability as a Policy Technology: Accounting for Education Performance in Europe." *International Review of Administrative Sciences* 79 (2) 292–309

RANCIÈRE, J. (1991). *The ignorant schoolmaster.* Stanford University Press: Stanford,

PRIETO-FLORES, O.; FEU, J.; SERRA, C.; LÁZARO, L. (2017 forthcoming). "Bringing democratic governance into practice: policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools" *Cambridge Journal of Education.* <http://dx.doi.org/10.1080/030576>

4X.2017.1288700

ROSANVALLON, P. (2008). *La légitimité démocratique*. Seuil: Paris.

SENNETT, R. (2008). *The craftsman*. Allen Lane: London.

SUBIRATS, J. (2011). "Qué democràcia tenemos? Qué democràcia queremos?" *HAOL* 26,115-132.

SUBIRATS, J.; RENDUELES, C. (2016). *Los (bienes) comunes*. Icaria: Barcelona.

SUBIRATS, M. (2017) *Coeducació: una aposta per la llibertat*. Barcelona, Octaedro.

UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good*. UNESCO: Paris.

SCHOSTAK, J.; GOODSON, I. (2012). "What's Wrong with Democracy at the Moment and Why it matters for Research and Education" *Power and Education* 4 (3) 257-276.

VINCENT, C. (1996). *Parents and teachers, power and education*. The falmer press: Bristol.

VIÑAO, A. (2016). "El modelo neovonservador de gobernanza escolar" A: Collet, J.; Tort, A. (coords.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.

WEBER, A. (2015). *Enlivenment: Towards a Fundamental Shift in the Concepts of Nature, Culture and Politics*. Berlin: Heinrich Böll Foundation.

WENMAN, M. (2013). *Agonistic democracy. Constituent power in the era of globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.