

Educación a través de la democracia: La construcción de lo común contra el cercamiento neoliberal de la escuela

Education through democracy: The construction of the common
against the neoliberal school enclosure

 **Claudia Guiral**¹

 **Alejandro Ortega-Cabello**²

Resumen

Frente a un proceso de cercamiento marcado por la introducción de lógicas de mercado en los espacios que tradicionalmente se han considerado como públicos, este ensayo propone la construcción de lo común a través de la educación. El objetivo del artículo es, por tanto, explorar alternativas a la racionalidad neoliberal imperante en el ámbito educativo. Para ello, se establece un diálogo entre la literatura dedicada a explorar la construcción de los bienes comunes con los diferentes modelos de educación democrática. Asimismo, se exponen algunas experiencias de escuelas democráticas que nos ayudan a pensar cómo transformar el orden social capitalista desde una educación crítica a través de la democracia.

Palabras clave: Cercamiento neoliberal; comunes; educación democrática; educación a través de la democracia.

¹ Técnica de investigación en la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid. Email: claudia.guiral@uam.es

² Profesor de educación inclusiva (pedagogía terapéutica) en Educación Secundaria Obligatoria. Email: alexarco1992@gmail.com

Abstract

Against an enclosure process marked by the introduction of market approaches in traditionally considered public spaces, this essay proposes the construction of the common through education. Therefore, its objective is to explore alternatives to the prevailing neoliberal rationality existing in the educational sphere. For this aim, a dialogue between the literature dedicated to exploring the construction of the commons and the different models of democratic education is established. Furthermore, the article presents the experiences of democratic schools that help us thinking about transforming the capitalist social order from a critical education through democracy.

Keywords: Neoliberal enclosure; commons; democratic education; education through democracy.

1. Introducción

La racionalidad economicista que derivó de la Nueva Gestión Pública (NGP) implementada en Europa durante los años 80 ha supuesto una importante reforma del Estado, la cual desdibuja la línea entre lo público y lo privado. Mediante la introducción de lógicas de mercado en el sector público se ha producido lo que Laval y Dardot (2017) denominan la transformación neoliberal del Estado. Estas dinámicas de privatización encubierta, que atienden a las necesidades de la globalización capitalista, están limitando las formas de entender y hacer democracia, reduciendo su significado a una concepción liberal, e imposibilitando la extensión de formas de organización horizontales e inclusivas.

En el terreno educativo Fernández-González (2016, 2019) analiza las dinámicas de privatización desde la noción de cercamiento. El concepto de cercamiento no es nuevo, ya fue usado por Marx (1867) para designar los procesos de acumulación primitiva que dieron origen al capitalismo. No obstante, con el neoliberalismo esta estrategia de acumulación primitiva u originaria se ha extendido a todos los ámbitos de la vida (Caffentzis y Federici, 2015), lo que convierte al cercamiento en una categoría fundamental en el debate en torno a los bienes

comunes. Siguiendo esta línea, el análisis de Fernández-González (2016, 2019) pone el foco en tres elementos: las políticas de libre elección de centro, las evaluaciones estandarizadas y la gestión empresarial de los centros educativos.

Las políticas de libre elección de centro introducen la competitividad propia de la empresa privada en un espacio público. En este sentido, el derecho a la educación se convierte en una realidad sujeta a los designios del libre mercado. Junto a la libre elección actúan la evaluación estandarizada y el establecimiento de *rankings*, como PISA (OCDE), que operan en la línea del principio informacional del mercado capitalista. Bajo esta lógica, las familias se convierten en clientes bien informados, contribuyendo a la concepción del ser humano como *Homo Economicus* (Foucault, 2007). A su vez, estos elementos entendidos como dispositivos de calidad impulsan una gestión empresarial de la escuela. La mercantilización de la educación implica, por tanto, la asunción de un papel gerente por parte de la dirección, lo que elimina formas de organización participativas y horizontales, y afianza la proletarización del profesorado (Fernández-González, 2016, 2019; Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015).

Sin embargo, la educación –y con ella la escuela– no solo está siendo amenazada por estas ya no tan nuevas dinámicas de privatización encubierta o endógena (Ball y Youdell, 2007), sino que lo público también está inmerso en un proceso de privatización exógena. Como señalan Bernal Agudo y Lorenzo Lacruz (2013) en el Estado español la privatización visible o exógena se materializa en la financiación de una red concertada de escuelas o en la externalización de servicios escolares como el transporte o el comedor.

Frente a este robo de lo público y lo común surgen discursos que retan la racionalidad capitalista en el funcionamiento de los Estados y escuelas, disputando el significado de la democracia y estableciendo alternativas a una educación dominada por el neoliberalismo. Por ello, el objetivo del presente ensayo es no solo conocer cómo las políticas neoliberales contribuyen al cercamiento de la escuela y a la reducción de posibilidades democráticas, sino profundizar en la construcción de lo común y en la necesidad de hacerlo mediante una educación radicalmente democrática.

Con el fin de lograr este objetivo, en las siguientes secciones se analizará en profundidad el concepto de los comunes en educación, así como los diferentes modelos discursivos que relacionan educación y democracia, estableciendo un diálogo entre ambos cuerpos de literatura. Además, se destacarán algunas experiencias educativas democráticas contrahegemónicas que se realizan en el ámbito estatal y que nos demuestran que, pese a la racionalidad neoliberal imperante, la escuela puede (y debe) ser concebida como una piedra angular para la transformación social. Finalmente, dedicaremos un apartado a las conclusiones en el cual recogeremos los aspectos fundamentales del ensayo con la pretensión de hacer visible la necesidad radical de reflexión y cambio que requieren las sociedades actuales y los modos en los que la educación, pese a los retos que se presentan, puede ser el medio a través del cual lograr dicho cambio.

2. La construcción de lo común en educación

A colación de lo expuesto en la introducción, durante la crisis económica del 2008 se produjo una deslegitimación generalizada de las instituciones liberal-democráticas en las sociedades occidentales, trayendo consigo la descomposición política de la mayoría social que la mantenía. Este descontento se fundamentaba, en gran medida, en el deterioro del Estado de bienestar socialdemócrata, derivado del funcionamiento de los Estados bajo las premisas de la Nueva Gestión Pública (Gómez Bahillo, 2011). Sin embargo, pese a la recesión sin precedentes que se generó en los años posteriores a la crisis y los diversos movimientos que surgieron en el Estado español como respuesta a ella (Roger-García, Rodríguez y Rojo, 2014) no se logró construir una narrativa alternativa capaz de hacer frente a la inercia neoliberal impulsada en los Estados durante la década de los 80.

En este contexto se recuperan los debates en torno a los Bienes Comunes, intentando alejar la discusión tanto del ámbito y el léxico del mercado, como del estatal, para poder construir desde la base otras formas de gestión de la vida. En palabras de Ibáñez y Castro (2015, p. 11):

Es un debate académico y político en el que se indaga sobre las formas de recuperación de la soberanía de los ciudadanos y de su participación directa

en la gestión de los recursos de sus ciudades, en el que se identifican experiencias eficientes de gestión común de los recursos sin el marco de la propiedad privada.

Partiendo de un sistema capitalista imperante a nivel mundial (globalización) que defiende la propiedad privada y la desigual acumulación de capital, el acceso a los recursos queda a disposición de unos intereses muy restringidos que, además, responden a la máxima del beneficio económico. En este sentido, para que unos puedan acumular, para otros debe escasear. El discurso de lo común nace de la experiencia compartida de pérdida (De Lissovoy, 2011) y hace referencia a la recuperación de numerosas realidades que se encuentran en riesgo de pérdida para la gran mayoría social del planeta. Entre ellas podemos encontrar las relativas a los recursos naturales, sociales, cognitivos e incluso de la propia naturaleza genética humana (Nonini, 2007, citado en Fernández-González, 2016).

Desde el enfoque mencionado, numerosos autores (Alonso y Piñero, 2015; Ibáñez y Castro, 2015; Klein, 2001; Laval y Dardot, 2015; Shiva, 2001) buscan romper la dicotomía público-privado y establecer “una lógica común de carácter autogestionario, participativo y equitativo” (Fernández-González, 2016, p. 15) capaz de acabar con el falso consenso en el que se basa la narrativa neoliberal. La educación tiene un gran potencial para crear dinámicas emancipadoras opuestas a la racionalidad mercantilista impulsada por el neoliberalismo y, con ello, para fomentar la creación de sociedades más justas y democráticas. En este sentido, diversos autores han desarrollado la cuestión de cómo construir lo común en la educación (De Lissovoy, 2011; De Lissovoy, Means y Saltman, 2015; Means, 2014; Saltman, 2012).

Particularmente interesante resulta el trabajo de De Lissovoy (2011) dedicado a teorizar sobre la importancia del currículum y la enseñanza para la construcción de los comunes y transformación social. En este trabajo, la pedagogía se entiende como una condición indispensable para la democracia y, desde lo común, esta no se trata tanto del desarrollo de nuevo conocimiento, sino de establecer nuevos modos de relacionarnos colectivamente cambiando la vida social en sí misma (De Lissovoy, 2011). El autor mencionado señala tres formas en las

que la pedagogía puede tomar parte constitutiva de la experiencia social común para ilustrar el rol principal de la educación en la construcción y consolidación de nuevas formas de relaciones sociales:

- La escolarización es una de las experiencias colectivas presentes en cualquier sociedad, además, es un contexto que permite estudiar el significado y la forma de las relaciones sociales y cooperación que se desarrollan en el mismo.
- Por su extensión a toda la sociedad y su compromiso con los jóvenes, se constituye como la mejor herramienta para reorganizar la vida social y cultural, así como de consolidar los nuevos procesos democráticos que se generen.
- En la comunicación entre sujetos que se da desde la pedagogía, la cual se basa en el intercambio y renegociación de los significados, se conforma la esencia misma de lo común (De Lissovoy, 2011).

Esta pedagogía «por lo común» parte de una perspectiva crítica y transformadora que cuestiona los principios y funciones originales de los sistemas educativos (incluso los más innovadores), cuyo surgimiento se orientó al control de las masas y no a la emancipación de la sociedad por la que aboga el presente artículo.

Habiendo señalado el papel de la educación en la construcción de lo común cabe preguntarse por el papel de la escuela y, más en concreto, por el papel de la escuela pública. A pesar de que los comunes traten de alejarse tanto del mercado como de un Estado ya no tan diferente a éste, parece imposible separar la defensa de la escuela pública de la defensa de lo común. En lo público es donde se encuentran el trabajo, la riqueza y los intereses colectivos (Caffentzis y Federici, 2015). Sin embargo, ante el escenario que hemos presentado dónde lo público y lo privado actúan bajo la misma racionalidad, la construcción de los comunes en educación debe ir más allá de la defensa de la escuela pública. Requiere una estrategia no únicamente defensiva, sino ofensiva para acabar con la esfera privada de relaciones sociales y económicas, y gestionar desde la participación comunitaria lo que es de todos y todas.

Coincidimos por tanto con Laval y Dardot (2017) cuando afirman que la única alternativa al neoliberalismo es la democracia llevada hasta sus límites. En este sentido, para trabajar en pro de lo común, las escuelas deben ser espacios radicalmente democráticos. Sin embargo, la democracia es una realidad incuestionablemente positiva en el imaginario social a la que los distintos actores otorgan significados diferenciados (Laclau y Mouffe, 2014; Mannion, Biesta, Priestley y Ross, 2011). A pesar de que la concepción comúnmente aceptada de la democracia se fundamenta en principios liberales, existen diversos discursos que surgen apoyando una construcción común del concepto. Siguiendo esta línea, consideramos fundamental establecer un diálogo entre la construcción de los comunes educativos y los diferentes modelos de educación democrática.

3. Modelos de educación democrática

Con el fin de clarificar la relación que existe entre educación y democracia, Sant (2019) clasifica las concepciones que parten de los diferentes discursos en tres modelos diferenciados, a saber: educación para la democracia, educación en democracia y educación a través de la democracia. En primer lugar, la educación para la democracia, que se defiende principalmente desde los discursos liberales, aboga por una enseñanza imperativa de las normas sociales para la ciudadanía (Biesta y Lawy, 2006; Sant, 2019). El carácter normativo de la educación para la democracia implica que las bases para la creación de la sociedad futura sean concebidas desde las democracias representativas presentes, imposibilitando la construcción común de nuevas estructuras políticas y sociales, así como la redefinición de los procesos democráticos.

En segundo lugar, encontramos la llamada educación en democracia (Bradshaw, 2014; Levinson, 2011; Sant, 2019). Este modelo es el más conectado a las políticas de cercamiento neoliberal, ya que legitima el control empresarial de la escuela pública (Levinson, 2011; Sant, 2019). La educación en democracia tiene una base epistemológica individualista, es por ello que los discursos críticos se oponen tan firmemente a ella. Las políticas neoliberales ocultan la racionalidad de

la empresa privada bajo un paraguas de neutralidad (Sung, 2010), creando así un marco normativo basado en la competición y el individualismo (Sant, 2019).

Este segundo modelo sostiene que no existe relación entre educación y democracia, por ello aboga por la supresión de cualquier contenido democrático del currículum. Un ejemplo del modelo de educación en democracia lo podemos encontrar en el sistema educativo del Estado español al verse eliminada la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos con la Ley Orgánica 08/2013 de Mejora de la Calidad Educativa, reforma aplicada por el Partido Popular sobre la anterior Ley Orgánica 2/2006 de Educación. La eliminación de esta asignatura nos hace vislumbrar cómo los intereses de los partidos que se alinean con las políticas económicas neoliberales intentan alejar a la población del acceso al conocimiento sobre los derechos socialdemócratas más básicos. A pesar de que se defiende la libertad desde los discursos democráticos neoliberales, no existe nada de liberador en el control que ejercen los Estados competitivos a través de la implementación de la racionalidad económica en el ámbito educativo y la monopolización de la cultura (De Lissovoy, 2011).

Por último, encontramos la educación a través de la democracia (Biesta y Lawy, 2006), siendo este el modelo que más encaja con el paradigma de los comunes pues involucra a todos los miembros de la sociedad en la toma de decisiones (Sant, 2019). Desde este modelo, la democracia no es entendida como una simple forma de gobierno y toma de decisiones, sino como una forma de vida (De Lissovoy, 2011). La educación a través de la democracia da voz a los estudiantes, las familias y la comunidad en general y les hace partícipes de la reconstrucción de la sociedad, abriendo así el significado de la democracia a nuevas interpretaciones (Sant, 2019). En este sentido, es el modelo que se defiende desde los discursos más participativos como el de las educadoras y educadores críticos que abogan por una relación inexorable entre democracia y educación (De Lissovoy, 2011; Stevenson, 2015), así como desde las posiciones teóricas que favorecen la equidad, la inclusión y la participación (Ichilov, 2012; Kessel, 2009).

Esta forma de entender la democracia que se propone desde los discursos críticos se nutre de los enfoques posestructuralistas y materialistas que aspiran a

convertir a la institución escolar en un elemento emancipador y de empoderamiento social. Se cuestiona lo normativo y lo legítimo, actuando el profesorado como un facilitador del conocimiento sobre las estructuras de dominación. Para ello, la educación debe entenderse como un proceso humanizador en y fuera del centro educativo, pues escuela y comunidad deben trabajar conjuntamente (Sant, 2019).

De estos tres modelos la educación para la democracia ha sido el modelo más extendido en los Estados democráticos representativos, siendo este respaldado por algunos organismos internacionales como son la UNESCO y la UE en su vertiente más socialdemócrata. Sin embargo, otros actores supranacionales como la OCDE condicionan las políticas y los discursos educativos mediante los Estados competitivos, promoviendo, como ya hemos mencionado, la racionalidad económica en el ámbito educativo y favoreciendo el cercamiento de la escuela, por lo que se enmarcan dentro del modelo «educación en democracia». En esta batalla dialéctica del ámbito supranacional, los parámetros en los que se desarrolla la disputa tienden a estar encuadrados dentro de estos dos modelos, de ahí la necesidad de abrir el debate a otras perspectivas. Por ello, defendemos que únicamente trabajando a través de la democracia se puede aspirar a conseguir una educación y una escuela capaces de abolir las injusticias en todas sus formas.

4. Experiencias de centros democráticos

A pesar de la fuerza con la que actúan las políticas neoliberales en los sistemas educativos actuales, existen diferentes experiencias de centros democráticos que nos hacen vislumbrar el potencial de la educación en la transformación social del que habla De Lissovoy (2011). Los comunes son el medio para construir una alternativa al capitalismo, no el fin (Caffentzis y Federici, 2015). Así pues, el modelo de democracia que impulsen los centros será fundamental para que la escuela pueda ser la semilla de un nuevo modelo de producción y reproducción de la vida social.

En 2018, García Gómez analizó algunas escuelas que entienden la democracia como un modo de vida, no desde la perspectiva de la democracia representativa, sino desde un enfoque cercano a la pedagogía crítica de Freire en

la que todos los agentes (alumnado, familia, profesorado, etc.) intervienen en la toma de decisiones desde una posición horizontal para favorecer una educación liberadora.

La autora mencionada concreta algunas de las características que definen estas instituciones y apunta diferentes líneas de acción para edificar una escuela verdaderamente democrática. Siguiendo el análisis de García Gómez (2018), y teniendo en cuenta las aportaciones de otros autores, podemos afirmar que una organización escolar democrática se cimienta en las siguientes premisas: 1) está en contra de la economía de mercado capitalista, la opresión y la explotación (García Gómez, 2004, 2011, 2018; Miyares, 2003); 2) los proyectos educativos no se elaboran al margen del contexto escolar, sino que surgen desde las bases del mismo (Apple y Beane, 1997); 3) los acuerdos son tomados por toda la comunidad educativa en pos del bien común (Apple y Beane, 1997; Santos Guerra, 2003); 4) la agrupación del alumnado es abierta y flexible, favoreciendo procesos de cooperación y colaboración entre los distintos agentes y la asunción de responsabilidad en las tareas de enseñanza y aprendizaje de los mismos; 5) el aprendizaje se da en diferentes espacios, tiempos y mediante una diversa variedad de recursos metodológicos y materiales (Domènech, 2011; García Gómez, 2011, 2018); y 6) el aprendizaje no se da de manera unidireccional, sino que todas las personas de la institución son susceptibles de enseñar y aprender (Freire, 1975).

En el Estado español, el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Trabenco, la Escuela de Educación Infantil (EEI) Zofio, o el Centro de Educación Primaria (CEP) Amara Berri son ejemplos de escuelas democráticas en nuestro tiempo que demuestran cómo se puede crear un espacio común y público en el que las decisiones no son tomadas de forma directiva, sino a través de un diálogo igualitario y transparente (García Gómez, 2018), pudiendo contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y a la emancipación de las personas respecto a las estructuras dominantes hegemónicas. En este sentido, merece la pena describir brevemente estas experiencias que nos ayudan a pensar cómo construir lo común desde la escuela.

El CEIP Trabenco es un colegio público que se funda en 1972 en la Comunidad de Madrid. La construcción del colegio surge para dar respuesta al aumento de población y la falta de centros escolares públicos en la zona. En este centro podemos encontrar un modelo educativo abierto basado en la participación activa de la comunidad y una metodología que se apoya en las enseñanzas de autores dentro de los movimientos de renovación pedagógica como Freinet o Freire.

La EEI Zofio, que también se sitúa en la Comunidad de Madrid, se transformó en Comunidad de aprendizaje durante el curso 2009-2010. Las Comunidades de aprendizaje son "proyectos de transformación educativa, cultural y social de los centros educativos y su entorno, que basados en el aprendizaje dialógico y en una educación participativa de toda la comunidad, intentarán conseguir una sociedad del conocimiento" (Barrio de la Puente, 2005, p. 131). En el Zofio, docentes y directivos buscan la educación integral y democrática de los alumnos mediante la apertura, la flexibilidad y la atención a las opiniones de todos los miembros de la comunidad.

El CEP Amara Berri está situado en Gipuzkoa. Este proyecto nace del entendimiento del alumnado como un ser global, pero también individual con sus propios intereses y motivaciones. En la actualidad, da nombre a un sistema pedagógico que siguen más de una veintena de centros en el País Vasco y fuera de él (p. ej. Colegio Rural Asociado (CRA) de Lozoyuela, en la Comunidad de Madrid). La impulsora de esta iniciativa, Loli Anaut (2004) defiende que la escuela no educa para el día de mañana, ni tampoco para la sociedad pues la escuela es, en sí misma, sociedad. Los alumnos no son formados para tomar decisiones futuras, sino para repercutir en el aquí y ahora, situando al alumnado como creador cultural y transformador no solo de la escuela, sino de la sociedad. Además, como indica Anaut en *Sobre el Sistema Amara Berri* (2004), en este colegio no se necesita hablar de democracia, ya que en él se vive la democracia, en definitiva, es una escuela "con pocas explicaciones, pero con mucho descubrimiento, con mucha vivencia" (Anaut, 2004, p. 75).

Como podemos ver, aunque la concepción de democracia entendida desde el punto de vista crítico de educación a través de la democracia pueda parecer

fundada en una idea utópica, proyectos como los nombrados nos demuestran que la creación de una cultura escolar verdaderamente democrática es posible. Para estas instituciones, la democracia es un punto transversal que engloba todo lo relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje. La democracia no se enseña, se vive para formar a todos los miembros de la comunidad educativa, hacer frente de manera social a los desafíos que trae consigo la globalización capitalista y para construir una sociedad basada en lo común.

5. Conclusiones

Partiendo de la comprensión relativa a cómo las políticas neoliberales contribuyen al cercamiento de la escuela y, por ende, a la restricción de posibilidades democráticas, con este texto se ha pretendido defender la consolidación de centros educativos democráticos como respuesta al cercamiento neoliberal. Teniendo en mente este objetivo, en primer lugar se ha expuesto el contexto actual, el cual presenta un marcado carácter neoliberal debido a la aplicación de la racionalidad económica propia del mundo empresarial al funcionamiento de los Estados (Nueva Gestión Pública), pasando los Estados de bienestar a Estados competitivos. Los sistemas educativos, como institución propia de los Estados, también se vieron afectados por esta perspectiva economicista, estrechándose cada vez más el cerco privatizador sobre las escuelas. Este proceso se nutre de las políticas de libre elección de centro, las evaluaciones estandarizadas y la gestión empresarial de los centros educativos.

Estas políticas privatizadoras se esconden tras el término «calidad» también proveniente del ámbito económico (Fernández-González y Monarca, 2018; Meyer y Benavot, 2013), un concepto totalmente deseable que hace las veces de caballo de Troya ¿Quién no estaría a favor de mejorar la calidad educativa de sus propios hijos e hijas? Dicha deseabilidad convierte a la «calidad» en una atractiva punta de lanza de las políticas neoliberales. La disputa por el significado del término focaliza la atención en el mismo, estrechando la ventana de Overton y reduciendo significativamente unos debates educativos y pedagógicos que pudieran ser mucho más amplios.

Es en este escenario en el que los discursos por lo común adquieren fuerza en el ámbito educativo. Discursos emancipadores que desconfían del Estado empresario, que denuncian la mercantilización de las instituciones educativas y que buscan establecer las bases para transformar la sociedad desde y a través de la escuela. Siguiendo esta línea, y tal y como se ha recogido en el artículo, la construcción de lo común a través de la educación implica no solo defender la educación y la escuela pública como derechos fundamentales, sino reapropiarnos de estos bienes comunes. En esta compleja tarea de transformación social la educación democrática tiene un papel crucial.

Con la «democracia» sucede, no obstante, algo similar que lo que ocurre con la «calidad», no siempre esconde tras de sí la misma manera de concebir la sociedad, siendo comúnmente relacionada con el modelo de democracia liberal representativo. En este sentido, observamos que los modelos de educación democrática expuestos con anterioridad presentan diferencias notables los unos con los otros. Por un lado, el modelo de «educación en democracia» por el que se aboga desde posiciones elitistas y neoliberales y que rechaza la educación democrática de la población. Los discursos que abogan por este modelo defienden los procesos de privatización encubierta que están dando lugar al cercamiento actual de la escuela, así como el servicio de esta a las necesidades del mercado. Por lo tanto, resulta un modelo completamente opuesto a la construcción de lo común.

Por otro lado, encontramos el modelo de «educación para la democracia» promovido desde posturas liberales que abogan por una enseñanza imperativa de las normas sociales para la ciudadanía. A pesar de que este modelo supone un avance respecto al modelo anterior en tanto que reconoce la relación entre educación y democracia se nos plantea insuficiente, pues reduce la participación de a la elección de los representantes y legitima, mediante este proceso, que una muy pequeña parte de la población gobierne de forma jerárquica a la gran mayoría social.

El tercero de los modelos, denominado «educación a través de la democracia», es defendido desde las posturas más participativas. Desde este enfoque se entiende que la relación entre democracia y educación es inexorable, y que en dicha relación se establecen formas de vida que involucran a toda la

comunidad. Así pues, se favorecen las estructuras horizontales, la equidad, la inclusión y la participación significativa, por lo que supone una mayor apertura en términos democráticos para las escuelas. Este es el modelo que más se aproxima a los ideales sociales representados en la literatura sobre los comunes educativos y, por ello, es el que se considera idóneo para promover centros escolares que se levanten como alternativas a la educación neoliberal y se conviertan en semillas del cambio social.

En el desarrollo del ensayo se han recogido algunas de las experiencias educativas que abandonan su rol reproductor y se fundamentan en el tercer modelo. El CEIP Trabenco, la EEI Zofio y el CEP Amara Berri tienen en común algunas premisas que fundamentan su condición democrática: se oponen al capitalismo y la explotación; los proyectos educativos surgen del contexto educativo; los acuerdos son tomados por la comunidad educativa en pos del bien común; la agrupación del alumnado es abierta y flexible, favoreciendo así la cooperación y la asunción de responsabilidades de los mismos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; los tiempos y espacios en los que se aprende son diferentes y los recursos metodológicos variados; el aprendizaje no es unidireccional, todas las personas son susceptibles de enseñar y aprender.

Los centros educativos democráticos son realidades tangibles que, desde un enfoque crítico, se establecen como posibles alternativas contrahegemónicas. Estos colegios no solo muestran su plena viabilidad como proyecto (alejándonos del mito utópico), sino que además explicitan la imperativa necesidad de repensar la educación y construir democracia desde los primeros niveles de socialización para la transformación del orden social capitalista y la consecución de una sociedad plenamente democrática.

A pesar del potencial que tiene la creación de centros educativos democráticos para la construcción de lo común, en tanto que la experiencia escolar es compartida por la gran mayoría de sociedades, aún existen retos y limitaciones que deben ser puestos sobre la mesa. Por un lado, el peligro que señalan Caffentzis y Federici (2015) a que los comunes sean cooptados por el capital. Los comunes en educación que se defienden en este artículo no buscan una convivencia pacífica con

la globalización neoliberal, ni pretenden ser experiencias anecdóticas que sobrevivan en paralelo a la dinámica estatal capitalista, sino que aspiran a ser una semilla para la transformación del orden social. Así pues, esta visión es opuesta a la socialdemocracia reformista que percibe este tipo de relaciones con base en lo común como el "tercer sector" (Caffentzis y Federici, 2015). Por otro lado, existe la posibilidad de que este tipo de escuelas desemboque, aun a través de decisiones tomadas democráticamente, en proyectos educativos conservadores (Apple y Beane, 1997). Aunque las estructuras horizontales de participación puedan favorecer el desarrollo de culturas democráticas construidas por los propios contextos educativos, es ingenuo pensarlas aisladas de toda influencia de pensamiento hegemónico. Es por ello que el riesgo previamente mencionado debe seguir siendo problematizado.

Como se ha visto a lo largo del ensayo, consideramos que la educación está estrechamente relacionada con la acción y participación política, estas deben estar orientadas a un proyecto común que busca redefinir conjuntamente el concepto de democracia. Es por ello que la institución educativa necesita convertirse en un espacio de reflexión y acción colectiva. En este sentido, creemos de imperante necesidad sistematizar las prácticas de educación a través de la democracia con el objetivo de que no sean la excepción, sino la norma. Para que las generaciones futuras se preparen en el autogobierno y el análisis crítico de la gubernamentalidad que ejercen los Estados neoliberales, con el fin de aprender a vivir democráticamente mediante su práctica y, a la vez, convirtiendo el concepto en algo nuestro al dotarlo de un significado construido desde y para lo común.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. y Piñero, C. (2015). Presentación: el procomún y los bienes comunes. *Dossieres de Economía sin Fronteras*, 16, 4-7.
- Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

- Ball, S. J. y Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education: preliminary report*. Bruselas: Education International.
- Barrio de la Puente, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 129-156. <https://doi.org/10.14201/3118>
- Bernal Agudo, J. L. y Lorenzo Lacruz, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(3), 103-131.
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36, 63–79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Bradshaw, R. (2014). Democratic teaching: An incomplete job description. *Democracy & Education*, 22 (2), 3.
- Caffentzis, G. y Federici, S. (2015). Commons against and beyond capitalism. *Community Development Journal*, 49(1), 92-105. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsu006>
- De Lissoyoy, N. (2011). Pedagogy in common: Democratic education in the global era. *Educational Philosophy and Theory*, 43(10), 1119-1134. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00630.x>
- De Lissoyoy, N., Means, A. J. y Saltman K. J. (2015). *Toward a New Common School Movement*. Routledge.
- Domènech, J. (2011). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Fernández-González, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2509>
- Fernández-González, N. (2019). *El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid. Un estudio del discurso y la gubernamentalidad*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En Monarca H. (Coord.),

- Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 12-44). Madrid: Dykinson.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (1975). *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: La Aurora.
- García Gómez, T. (2004). El turno de la educación dominada. *Revista de Cultura, Asociacionismo y Movimientos Sociales*, 3, 7-9.
- García Gómez, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: Proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 57-69.
- García Gómez, T. (2018). Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7 (1), 159-175. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- Gómez Bahillo, C. (2011). La globalización y el nuevo orden/desorden mundial. La crisis de 2008. *Sociedad y utopía. Revista de ciencias sociales*, 37, 115-138.
- Ibáñez, R. y Castro, C. de (2015). Los comunes en perspectiva: eficiencia versus emancipación. *Dossieres de Economía sin Fronteras*, 16, 8-12.
- Ichilov, O. (2012). Privatization and commercialization of public education: Consequences for citizenship and citizenship education. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 44, 281–301.
- Kessel, A. (2009). Un-contented characters: An education in the shared practices of democratic engagement. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 12, 425–442. <https://doi.org/10.1080/13698230903127929>
- Klein, N. (2001). Reclamemos los comunes. *New Left Review*, 9, 154-163.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Nueva York, NY: Verso.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Laval, C. y Dardot, P. (2017). *La pesadilla que no acaba nunca: el neoliberalismo contra la democracia*. Barcelona: Gedisa.

- Levinson, M. (2011). Democracy, accountability, and education. *Theory and Research in Education*, 9, 125–144. <https://doi.org/10.1177/1477878511409622>
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M. y Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 443–456.
- Marx, K. (1867). *El Capital. Tomo I. El proceso de producción del capital*. Centro de Estudios Miguel Enríquez: Chile.
- Means, A. J. (2014). Educational commons and the new radical democratic imaginary. *Critical Studies in Education*, 55(2), 122-137.
- Meyer, H. D. y Benavot, A. (2013). PISA and the globalization of education governance: some puzzles and problems. En H. D. Meyer y A. Benavot (Eds.), *PISA, Power and Policy: the emergence of Global Educational Governance*, (pp. 9-26). Oxford: Symposium Books.
- Miyares, A. (2003). *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra.
- Monarca, H., Fernández-González, N. y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas: mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Miño y Dávila.
- Rogero-García, J., Rodríguez, C. J. F. y Rojo, R. I. (2014). La "marea verde". Balance de una movilización inconclusa. RASE. *Revista de Sociología de la Educación*, 7 (3), 567-586.
- Saltman, K. J. (2012). *The failure of corporate school reform*. Paradigm Publishers.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89 (5), 655–696.
- Santos Guerra, M. A. (2003). La participación es un árbol. En J. Gómez García y F. Luengo (Coords.), *Escuelas y familias democráticas* (pp. 10-28). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Shiva, V. (2001). Water democracy. En O. Olivera y T. Lewis (Eds.), *iCochabamba! Water War* (pp. 9-12). Cambridge: South End Press.

- Stevenson, N. (2015). Revolution from above in English schools: Neoliberalism, the democratic commons and education. *Cultural Sociology*, 9, 534–549.
- Sung, Y. K. (2010). Markets, equality and democratic education: Confronting the Neoliberal and Libertarian reconceptualisations of education. *Perspectives in Education*, 28(4), 72–79.

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2021

Fecha de aceptación: 14 de abril de 2021



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)