



Educación democrática en colectividad: Experiencia educativa TRABENCO

Collective democratic education: Educational Experience in TRABENCO

Alejandro Ortega Cabello 

e-mail: alexarco1992@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid. España

Resumen

En el presente artículo se pretende conocer y comprender la cultura democrática y la praxis libertaria del CEIP Trabenco. Para ello se muestra primeramente un acercamiento teórico a los diferentes modelos de educación democrática, al cooperativismo escolar y a la pedagogía libertaria. En segundo lugar, se expone la metodología utilizada para la consecución del objetivo, una investigación etnográfica, cuya recogida de datos se realiza mediante la observación directa participante, junto con un diario de campo, y el análisis documental del proyecto educativo del centro. La triangulación para la validación de los datos se alcanza mediante la contrastación final por parte de un miembro de la comunidad estudiada, el director. Las categorías de análisis se sintetizan desde la pedagogía libertaria y la educación a través de la democracia. Posteriormente se aborda el análisis de la cultura democrática del centro, atendiendo tanto al proyecto educativo del mismo como a la información recopilada durante el trabajo de campo, estancia perteneciente al prácticum de un máster cursado por el investigador. Para finalizar se compartirán algunas reflexiones derivadas del estudio, destacando cómo el centro mantiene la esencia de su origen cooperativista, considerado actualmente como una escuela referente en cuanto a innovación educativa.

Palabras clave: neoliberalismo; democratización de la educación; cooperativismo escolar; pedagogía; pedagogía libertaria.

Abstract

This article aims to know and understand the democratic culture and libertarian practice of the CEIP Trabenco. To do so, it first shows a theoretical approach to the different models of democratic education, school cooperativism and anarchist pedagogy. Secondly, the methodology used to achieve the objective is presented: an ethnographic investigation whose data collection is carried out through direct participant observation, together with a field diary, and the documentary analysis of the centre's educational project. The triangulation for the validation of the data is achieved through the final comparison by a member of the community studied—the director. The categories of analysis are synthesized from libertarian pedagogy and education through democracy. Later, the analysis of the democratic culture of the centre is approached, paying attention both to its educational project, and to the information gathered during the field work, a stay belonging to the process of academic formation of the researcher. Finally, some reflections derived from the study will be shared, highlighting how the centre maintains the essence of its cooperative origin, currently considered a referent school in terms of educational innovation.

Keywords: neoliberalism; democratization of education; school cooperativism; pedagogy; libertarian pedagogy.

Revisado / Reviewed: 20-12-2021

Aceptado / Accepted: 20-01-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ortega Cabello, A. (2022). Educación democrática en colectividad: Experiencia educativa TRABENCO. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 14-26. 10.15366/tp2022.39.002

1. Introducción

El binomio estado-nación y empresa mantiene una relación muy estrecha y poderosa desde la implementación de las políticas de Nueva Gestión Pública (NGP) en los estados occidentales a partir de la década de los 80. La NGP supone la aplicación de la racionalidad económica y empresarial en el funcionamiento de los estados. Desde esta visión, la naturaleza democrática (liberal) de los estados se ve reducida de manera significativa y se posiciona a favor del libre mercado, tanto en el discurso como en la práctica. El estado entonces se interpreta y desempeña como una empresa, cuyas funciones pasan de procurar el estado de bienestar keynesiano vigente durante la segunda mitad del siglo XX, a la acumulación de capital (y su trasvase a manos privadas) a través de la reducción de «costos», es decir, eliminando/deteriorando servicios básicos que durante la etapa keynesiana se daban por lógicos para satisfacer las necesidades elementales de la población (Isuani y Nieto, 2002).

En el ámbito educativo, estas políticas suponen lo que numerosos autores denominan el cercamiento neoliberal de la escuela (Ball y Youdell, 2007; Fernández-González, 2016), lo que ha convertido a la educación en otra realidad más sujeta a las lógicas del libre mercado, desprotegida de los intereses económicos. Además, este funcionamiento economicista de las escuelas ayuda a naturalizar las estructuras jerárquicas opresoras y las desigualdades tanto en los contextos escolares como en la sociedad en su conjunto. Esto supone una limitación del concepto de la democracia a su versión liberal (en el mejor de los casos).

Aunque esta etapa neoliberal del capitalismo se pueda considerar como «reciente», a lo largo de la historia numerosas personas han hecho frente a la explotación y el control del trabajo ajeno, derivados de la propiedad privada de los medios de producción. Una de las realidades que pretende democratizar la educación desde las bases ha sido y sigue siendo el cooperativismo escolar.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la educación no ha sido ajena a la lógica de funcionamiento capitalista. A lo largo de los años, han surgido numerosas experiencias cooperativistas en el ámbito educativo, que interpretan en las escuelas otras formas de construcción y gestión de la vida, fundamentando la educación como un bien común (Ibáñez y de Castro, 2015).

Teniendo en cuenta la situación actual de cercamiento neoliberal de la escuela parece de imperativa necesidad conocer y hacer visibles otras realidades educativas más horizontales que antepongan el desarrollo de las personas a la acumulación de capital.

1.1. Objetivos

En este documento se pretende conocer y comprender la cultura democrática y la praxis libertaria del CEIP Trabenco. La elección de dicho centro se justifica por varias razones; la primera se debe a su característica organización asamblearia, la cual vertebra todos los espacios, tiempos y participación de la comunidad educativa desde su origen cooperativista durante el tardofranquismo (1972) hasta la actualidad; la segunda, más orientada al ámbito didáctico y a la innovación educativa, pues desarrollan la praxis docente desde una perspectiva crítica, priorizando metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la enseñanza multinivel, elementos que favorecen una mayor apertura en términos de inclusión, tanto en la participación como en el acceso al conocimiento. Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto, se realizará un acercamiento teórico a los diferentes modelos de educación democrática, al cooperativismo escolar y a la pedagogía libertaria. Posteriormente se abordará un pequeño análisis de la cultura democrática del centro basado en el proyecto educativo del mismo y en una experiencia educativa personal de formación.

2. Marco teórico

2.1. Modelos de educación democrática

La democracia es una realidad incuestionablemente positiva en el imaginario social. Sin embargo, esta supone un significativo vacío al que diferentes agentes aspiran a dotar de un significado (Laclau y Mouffe, 2014). A pesar de que la concepción comúnmente aceptada de la democracia se asienta en principios liberales, existen diversos discursos que relacionan educación y democracia.

Sant (2019) clasifica las concepciones que parten de los diferentes discursos en tres modelos diferenciados. 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). Sin embargo, 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, desatendiendo a la fundación común de los principios 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 por lo 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 competitividad y el individualismo, y negando la relación entre educación y sociedad democrática (Sant, 2019).

El último modelo se basa en la educación a través de la democracia. Este modelo es el que se defiende desde los discursos más participativos como el de la democracia crítica, que aboga por una relación inexorable entre democracia y educación (De Lissovoy, 2011; Stevenson, 2015). La educación a través de la democracia estaría enmarcada dentro del paradigma de los comunes, puesto que involucra a todos los miembros de la sociedad en la toma de decisiones (Sant, 2019). Sin embargo, desde este modelo la democracia no es entendida como una simple forma de gobierno y toma de decisiones, sino como un modo de vida (Lissovoy, 2011). La educación a través de la democracia da voz a los estudiantes, haciéndoles partícipes de la reconstrucción de la sociedad y abriendo el significado de la democracia a nuevas interpretaciones (Sant, 2019). Es por ello por lo que este modelo es el más defendido desde las posiciones teóricas que favorecen la equidad, la inclusión y la participación (Ichilov, 2012; Kessel, 2009).

El discurso de la democracia crítica se nutre de los enfoques postestructuralistas y materialistas que aspiran a transformar la institución escolar en un elemento emancipatorio 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).

2.2. *Cooperativismo escolar*

Una de las manifestaciones sociales que se pueden encuadrar dentro de este modelo más amplio de educación democrática a través de la democracia (y más concretamente el modelo crítico) es el cooperativismo escolar. A lo largo de los años se ha ido desarrollando (de forma paralela al sistema educativo formal) otro modo de entender la vida y los contextos educativos, así como su gestión y estructuras. Esta perspectiva se nutre de las concepciones cooperativistas de la gestión común, promoviendo la organización de las personas para satisfacer sus necesidades de manera conjunta (Barreras, 2007). Esta visión ofrece a las personas con escasos recursos la oportunidad de participar de forma directa y colectiva en la gestión de una realidad tan importante para la sociedad como es la educación.

Tal y como afirma Briceño (2015, p.10), «este tipo de organizaciones se fundamentan en la ayuda mutua, la responsabilidad, la democracia, igualdad, equidad y solidaridad» (Briceño, 2015 p. 10). Estos principios regulan todas las cooperativas, independientemente del objetivo de su conformación o de su naturaleza. Por lo tanto, esta forma de organización aplicada a la educación supone la creación de un tejido social que prioriza una formación permanente y consciente. Ayuda al desarrollo personal y profesional de las personas de manera individual, además de favorecer de forma directa a la sociedad en su conjunto.

Teniendo en cuenta el contexto de cercamiento neoliberal de la escuela actual, el cooperativismo escolar puede organizar el trabajo educativo desde una concepción colectiva y común de la propiedad (Simonaro, 2017). Sin embargo, numerosas cooperativas escolares actuales son de propiedad privada o concertada, y aunque su discurso se crea desde orígenes colectivos, estas se ofrecen al público desde una perspectiva empresarial. Esto favorece la libre elección de centro, que en palabras de Fernández-González (2016, 2019), supone uno de los principales elementos de privatización encubierta o endógena de la educación. Aun teniendo en cuenta estas realidades, el cooperativismo escolar puede

ser una vía que permita educar en una conciencia social que confronte con la racionalidad competitiva y economicista que nos ofrece la «calidad» educativa, derivada de las políticas estatales y organismos supranacionales como el FMI o la OCDE, de marcado carácter neoliberal.

2.3. *Pedagogía libertaria y pedagogía crítica*

Tradicionalmente, el cooperativismo escolar se ha nutrido de la pedagogía libertaria, pues esta critica la sociedad existente y pretende mostrar el origen institucional, económico y cultural de las desigualdades sociales, en aumento durante las últimas décadas derivadas de la NGP, como se muestra en publicaciones de la propia OCDE (Keeley, 2015). Por tanto, los principios de la pedagogía libertaria toman una mayor relevancia si atendemos a la actual inercia globalizadora que enfatiza la injusticia social. Teniendo en cuenta los aportes de varios autores, entre estos principios podemos encontrar el antiautoritarismo, la educación integral de las personas y la autogestión pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cuevas, 2003; Sigüenza, 2009; Gallo, 2009).

El antiautoritarismo de las pedagogías libertarias se alinea con el rechazo sociopolítico anarquista a la autoridad negativa que nace de relaciones arbitrarias y estructurales de poder (de naturaleza estatal, económica, religiosa, etc.). Desde esta perspectiva, las instituciones educativas reproducen el orden social capitalista, naturalizando una visión individualista, competitiva y jerarquizada de la realidad. Una educación basada en estas premisas favorece la sumisión y pasividad de las personas ante los problemas comunes, lo que dificulta enormemente la emancipación de los oprimidos. Frente a esto, se pretende desarrollar un aprendizaje de la autonomía y la libertad entendido como el ejercicio de estas.

La educación integral de las personas nace durante la Revolución francesa y deriva de la idea ilustrada. En ella se interpreta la igualdad de oportunidades que cada ser humano tiene, así como su desarrollo armónico en múltiples ámbitos: el intelectual, el físico, el moral, etc. Esta educación centrada en el desarrollo integral de la persona supone una realidad con potencial emancipador. Las escuelas se transforman en lugares donde realizar trabajos revolucionarios de base que cambien las estructuras sociales actuales.

Se propone también la autogestión pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El control de la educación es una responsabilidad de las personas que conforman el contexto educativo. Esto implica la participación de la comunidad educativa en la vida escolar del centro. Además, incluye la autoorganización de los estudios (tanto profesorado como alumnado y familias) y la potenciación de aprendizajes a través del autodidactismo, la investigación y el trabajo grupal. Los espacios educativos han de ser sostenibles, autónomos e independientes, no depender del control estatal y contar con un profesorado propio, lo que permitirá el mantenimiento del proyecto sin que este sea fuertemente condicionado por intereses externos.

Para Aní Pérez (2018), en función de la interpretación que se le da a la autonomía y libertad del educando, encontramos dos líneas teóricas en la pedagogía libertaria. La primera de ellas, de carácter no directivo (Mella, 2013), defiende «la no interferencia adulta en el progreso de la infancia, confiando en la naturaleza humana como posibilitadora del desarrollo innato a partir del aprendizaje autodidacta» (Rodríguez, 2015, p.118-119). Esta perspectiva se apoya, en primer lugar, en la comprensión de que las necesidades de aprendizaje de los niños/as van surgiendo durante la vida de forma espontánea, por lo que la acción adulta supone forzar su desarrollo. En segundo lugar, se defiende el pleno derecho de los discentes a decidir por sí mismos qué, cuándo y cómo aprender, siendo necesario que las personas adultas comprendan el autoritarismo que supone apropiarse del derecho ajeno descrito previamente.

La segunda presenta un carácter sociopolítico y defiende la intervención por parte de los educadores, ya que entiende que la libertad y la autonomía no son innatas, sino que son procesos que se han de construir de forma progresiva frente a las dinámicas economicistas de las sociedades actuales. Para Manuel Rodríguez (2015):

vivimos en un momento histórico en el que una o un peque, desde que se levanta hasta que se acuesta, está siendo adoctrinada en el consumismo, la obediencia, el patriarcado, la competencia... la realidad nos muestra que tenemos que hacer un gran esfuerzo personal, para intentar en la medida de nuestras posibilidades, no reproducir las personalidades que nos dicta el capitalismo.

Teniendo esto en cuenta, parece que asumir una postura no-directiva en la educación delega la formación sociopolítica de los individuos a los propios intereses del capitalismo, formando individuos competitivos y ajenos a la cuestión política, presas fáciles para los medios de masa capitalistas (Gallo, 2009).

En relación con la pedagogía crítica, la educación se concibe desde un enfoque que implica la intervención de todos los agentes de la comunidad educativa en la toma de decisiones desde una posición horizontal, con el fin de favorecer una educación liberadora (Freire, 1975). Esta corriente es interpretada por Muros (2007) como «un tipo de pedagogía que se caracteriza por la búsqueda de la transformación social en términos de mayor justicia e igualdad para las personas».

Las anteriormente mencionadas son algunas de las cuestiones que se encuentran en convergencia con la pedagogía libertaria, pues ambas pretenden que los contextos educativos contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico respecto de las estructuras hegemónicas dominantes. Sin embargo, existe una clara divergencia entre ambas, aunque compartan la visión de que las instituciones educativas estatales suponen uno de los principales dispositivos de reproducción de las desigualdades sociales y del orden social capitalista, la educación anarquista rechaza cualquier forma de educación estatal, mientras que la pedagogía crítica defiende el potencial transformador de los sistemas educativos formales para construir una alternativa al capitalismo desde una perspectiva común.

Teniendo esto en cuenta, ¿es posible llevar a cabo prácticas libertarias en el marco de instituciones estatales? Si atendemos a la investigación educativa, podemos encontrar en la actualidad numerosas experiencias alternativas libertarias y críticas, incluso algunas de ellas con elementos anarquistas o libertarios, aunque en la mayoría de los casos sus protagonistas no sean conscientes o no se sientan identificados con la denominación anarquista o libertaria (Sigüenza, 2009). En el Estado español podemos encontrar algunas como Paideia (Mérida), Andolina (Gijón) o La Pinya (Barcelona).

Algunas de las más importantes son de naturaleza pública, ubicadas en Madrid y pertenecientes al sistema educativo formal, como son el CEIP Palomeras Bajas o la que nos ocupa, el CEIP Trabenco. Su existencia y gran desempeño en cuanto a innovación educativa sugieren que las prácticas libertarias dentro de las propias instituciones estatales no solo son una realidad tangible, sino que suponen una gran alternativa colectiva y emancipadora frente a las lógicas de mercado competitivas presentes en la educación neoliberal.

3. Método

En palabras de Serra (2004), el principal objetivo de una investigación etnográfica es la descripción y comprensión de la cultura de un contexto elegido. Además, esta también implica la transformación y autoconocimiento del propio investigador, pues su función investigadora se nutre de la escucha comprensiva, del diálogo y de una experiencia cultural compartida durante su estancia (Álvarez, 2008).

Se expondrá, por tanto, una breve investigación etnográfica con la pretensión de comprender la cultura democrática del CEIP Trabenco. Como ya se mencionó en el apartado de objetivos, la elección de dicho centro se justifica por varias razones; la primera se debe a su característica organización asamblearia, la cual vertebra todos los espacios, tiempos y participación de la comunidad educativa desde su origen cooperativista durante el tardofranquismo (1972) hasta la actualidad; la segunda, más orientada al ámbito didáctico y a la innovación educativa, pues desarrollan la praxis docente desde una perspectiva crítica, priorizando metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la enseñanza multinivel, elementos que favorecen una mayor apertura en términos de inclusión, tanto en la participación como en el acceso al conocimiento.

La recogida de datos se realizará mediante la observación participante (y diario de campo) y el análisis documental (proyecto educativo del centro) durante el trabajo de campo de aproximadamente un mes y medio (150 horas) de extensión. El acceso al campo será a través de un convenio de prácticas externas entre el CEIP Trabenco y la Universidad Autónoma de Madrid. La triangulación para la validación de los datos se alcanzará mediante el uso de los instrumentos anteriormente mencionados, junto con una entrevista para contrastar el trabajo final por parte de un miembro de la comunidad estudiada, David (director del centro).

Desde la naturaleza cualitativa propia del método expuesto las categorías de análisis serán las dimensiones que se tendrán en cuenta para el análisis de los datos que deriven tanto del proyecto educativo del centro como de la observación participante. En este caso las categorías de análisis serán



una síntesis propia, elaborada a partir de los principios de la pedagogía libertaria (Cuevas, 2003) y las características de las escuelas que educan a través de la democracia (García Gómez, 2018): 1) antiautoritarismo y contraposición a la economía de mercado capitalista; 2) autogestión pedagógica y proyectos educativos en el contexto escolar; 3) participación efectiva de toda la comunidad educativa; 4) metodología y currículum; 5) desarrollo/aprendizaje holístico.

4. Análisis y comprensión del contexto

4.1. *Antiautoritarismo y contraposición al capitalismo*

Si atendemos al proyecto educativo del centro, el antiautoritarismo y la contraposición al capitalismo y a sus consecuencias económicas y sociales son esencia inherente a su origen cooperativista: «En el año 1972 nace el Colegio Trabenco (TRABajadores EN Cooperativa) en los bajos de una cooperativa de viviendas, como solución a la falta de colegios públicos en el barrio obrero de Leganés».

La interpretación de una educación cooperativa y, por ende, de propiedad colectiva, forma parte del ADN fundacional y cultural del colegio. Una visión que, claramente, confronta con el cercamiento neoliberal de la escuela y la aplicación de las lógicas de libre mercado en el ámbito educativo.

En el proyecto educativo no se expresa de manera explícita la confrontación directa con el sistema económico capitalista y sus derivaciones culturales. Sin embargo, sí se hace referencia al sentido crítico respecto del mundo que nos rodea (como principio), así como a la capacidad emancipadora/liberadora de la educación:

Todos los/as alumnos/as del centro deberían terminar su escolaridad teniendo una visión clara del mundo que les rodea y estar preparados/as para entenderlo, analizarlo críticamente y actuar de forma constructiva en cada contexto.

Un valor necesario es la libertad, entendida como la posibilidad de elegir y decidir sin presiones ni recortes burocráticos.

Estas ideas no se quedan en el plano discursivo, estructuran la cultura y la vida del propio centro. Un ejemplo de ello es la gran conciencia y acción de la comunidad educativa en relación con las evaluaciones externas. A través de conversaciones mantenidas con las familias y docentes pude saber que no existen resultados de pruebas de evaluación externas en el colegio. La razón se encuentra en la negativa reiterada de toda la comunidad educativa, y de las familias con mayor énfasis, a someter a sus hijos/as a dichas evaluaciones, y cuando se han pretendido forzar por parte de la administración pública, ningún alumno/a ha acudido al colegio.

Esta decisión se debe a los intereses económicos de las organizaciones que realizan evaluaciones estandarizadas a gran escala, como es el caso de PISA (OCDE). Dichas pruebas promueven la mercantilización de la educación e implican un papel gerente por parte de la dirección, lo que elimina formas de organización horizontales y afianza la proletarización del profesorado (Fernández-González, 2016, 2019; Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015).

Otro ejemplo de la cultura antiautoritaria que impregna la escuela ocurrió durante una salida a un centro de atención a personas con discapacidad física (CAMF). Durante el trayecto nos cruzamos con un grupo de adolescentes que estaban esperando en la parada de bus. Estas personas comenzaron a hacer el saludo fascista mientras nos miraban, se burlaban e insultaban. La simbología fascista no pasó desapercibida para muchos de los/as alumnos/as y comenzaron a hablar sobre su significado e incompreensión de por qué lo hacían. Mientras que los primeros expresaron de forma satírica y ofensiva un símbolo que retrotrae a grandes atrocidades realizadas por el ser humano en el pasado, los segundos reaccionaron desde una perspectiva empática, intentando dilucidar las razones que pudieran llevar a esas personas a realizar dicho gesto. El contraste del discurso entre ambos grupos de personas me pareció muy esclarecedor respecto de la praxis educativa desarrollada en el centro.

4.2. *Participación efectiva de toda la comunidad educativa*

La concepción cooperativista de la educación implica una autogestión democrática y participativa de los centros educativos, y en Trabenco es un principio fundamental de su propia cultura:

Trabenco, coherente con su historia y su modelo educativo, es un centro que valora la gestión democrática y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa como algo indispensable.

Esta máxima se lleva a cabo mediante las estructuras organizativas de participación directa presentes. Omitiré las estructuras normalizadas en todas las escuelas como el equipo directivo (funciones burocráticas y de representación ante la administración), el consejo escolar, el claustro de profesores o el AMPA, con el fin de destacar las estructuras más características del centro en cuestión.

1) La Asamblea General es el máximo órgano de participación del centro y está conformada por todos los miembros de la comunidad escolar. Se reúnen con una periodicidad de dos ocasiones por curso académico, si no se convocan extraordinarias. 2) La Junta representa y puede convocar a la Junta General, considera e informa de todos los problemas cotidianos. Esta se renueva anualmente y se encuentra compuesta por representantes de padres y madres (como representantes de las comisiones) y representantes del profesorado (dos de manera rotatoria). 3) La Junta General está formada por todo el claustro de profesores/as y la totalidad de los miembros de las Comisiones. Se reúne de forma trimestral y cuando sea convocada de manera extraordinaria. 4) La Asamblea de ciclo está compuesta por todas las madres/padres y el profesorado del ciclo. Su periodicidad es trimestral (atendiendo a posibles extraordinarias) y se tratan los asuntos relacionados con el ciclo. De esta asamblea salen, de forma voluntaria, los representantes para formar las comisiones. 5) Las Comisiones son grupos de trabajo que coordinan y desarrollan los diferentes aspectos del funcionamiento del centro. Son de diversa índole: pedagógica, económica, de futuro, material y transporte, biblioteca, de participación, comedor, actividades extraescolares, medio ambiente, revista, actividades generales y TIC. 6) En las Asambleas de Aula y la Junta de Niños/as, toma forma la participación y aprendizaje del alumnado de los principios democráticos a través de su práctica. La Junta de Niños/as está conformada por dos representantes de cada una de las clases.

Debido al corto espacio de tiempo (en términos de investigación) de mi experiencia formativa en el colegio Trabenco (150 horas), la observación y participación de/en las estructuras mencionadas se reduce a contextos relacionados con la comisión pedagógica, las asambleas de aula y la junta de niños/as.

Aun sin haber tomado parte específica en todas las estructuras, se puede percibir la cultura democrática de participación directa que de ellas emana, la cual no se limita al «mundo adulto», sino que impregna hasta la organización y funcionamiento de los educandos. Los niños/as perciben que se les tiene en cuenta y que su participación es significativa, algo que transforma su propio contexto educativo.

Una de las realidades tangibles en las que esta participación toma forma es la gestión del «armario de patio». El estudiantado (de forma rotativa) se hace responsable de los materiales deportivos y juguetes de propiedad colectiva que se prestan a todo el mundo que los solicite para los espacios y tiempos de patio. Durante una de las asambleas de niños/as, varios de ellos propusieron la ampliación de los juegos disponibles bajo el nombre «carros de juegos». Evaluaron tanto la viabilidad como el sentido de los juegos que se proponían, se aprobó y se pusieron manos a la obra con la ilusión de que a sus compañeros/as les gustaran las nuevas alternativas.

4.3. *Autogestión pedagógica y proyecto educativo comunitario*

La importancia de lo pedagógico se constituye como uno de los pilares esenciales de la cultura educativa en Trabenco. Esto se hace tangible a través de la comisión pedagógica, cuyas funciones son:

Reflexionar sobre pedagogía, desarrollando una línea educativa del centro. Elaborar documentos que fundamenten las propuestas pedagógicas basadas en el centro. Formación de padres y madres como educadores/as de sus hijos/as. Información y difusión de lo que se hace en las aulas. Debates sobre temas pedagógicos, encauzados a través de las respectivas asambleas de aula y/o ciclo.

Siendo coherentes con la relevancia que se le otorga al ámbito pedagógico en el centro, se priorizan tiempos y espacios para atender esta dimensión, mediante el horario de obligada permanencia. Este

consiste en una sesión diaria de una hora para las coordinaciones del profesorado (ciclo, equipos de apoyo, claustro, CCP, formación, etc.) y la atención de familias.

Atendiendo específicamente a las Comisiones de Coordinación Pedagógica (CCP), en estas reuniones se debate sobre la dirección y sentido pedagógico de la práctica cotidiana. Aunque se presupone su duración en una hora por sesión, raro es el día en el que David y el resto de sus compañeros/as no reducen su tiempo disponible para el almuerzo. Este es un claro ejemplo de la implicación de los docentes con el proyecto educativo y su compromiso con la educación. En ellas se realizan formaciones para el profesorado y se atienden problemáticas coetáneas que afecten al funcionamiento del centro. Durante mi estancia pude aprender mucho de los debates que en esos espacios se generaban. En relación con la formación del profesorado, asistí a dos sesiones en las que se trabajaron diversas temáticas.

La primera de ellas fue una charla-coloquio sobre metodología de trabajo con familias cuyo fin era favorecer la comunicación con las familias y el desarrollo emocional del alumnado. Fue realizada por un docente externo al centro que nos ofreció herramientas interesantes como la técnica del semáforo (basada en la ampliación progresiva de la zona de control del alumno/a). La segunda formación corrió a cargo de un gran profesional, Agustín (orientador del EOEP referencia en el centro). Esta se centraba en la formación inicial sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y su propuesta para que en un futuro cercano forme parte del día a día de la escuela, interrelacionando esta metodología inclusiva con el marco legislativo vigente.

El proyecto educativo se concibe desde una perspectiva comunitaria donde la participación de las familias no queda relegada a las estructuras expuestas. Los/las padres/madres también toman parte en las aulas cuando se realizan talleres internivel y rincones-zonas (se desarrollará en el siguiente apartado); además del proyecto común, donde interactúa toda la comunidad educativa.

En el curso académico actual, el proyecto común se orienta a la educación audiovisual y fue propuesto el año anterior en la asamblea general. Durante mi estancia, se realizaron asambleas donde se puso sobre la mesa el tipo de contenido audiovisual que consumía el alumnado, centrándose en dos ámbitos concretos, los videojuegos y los *youtubers*. Tras esta puesta en común, se organizaron grupos de trabajo (incluidos docentes y familiares) para la producción y promoción de un canal de YouTube o un videojuego. Posteriormente se realizó un visionado y análisis crítico colectivo de los productos resultantes y se consensuaron elementos que hay que tener en cuenta, tanto los que pudieran ser positivos y deseables como los negativos que hay que evitar. Para finalizar, se volverían a realizar los productos audiovisuales atendiendo a los criterios establecidos en la asamblea.

4.4. Metodología y currículum

Al igual que la autogestión pedagógica, la variedad metodológica constituye una de las señas de identidad que caracteriza al Trabenco como uno de los centros educativos de referencia en cuanto a innovación educativa. Tanto es así, que en el proyecto educativo hay un apartado específico para la metodología, en el que se abordan tanto los rasgos deseables en el profesorado como la gran variedad de métodos empleados.

En relación con lo primero, los docentes han de ser reflexivos, críticos, prácticos, solidarios, cooperativos y defender los valores de la emancipación. En el aula, el rol del docente tradicional se torna el de un transmisor de contenidos al de un mediador del saber, creando escenarios de aprendizaje en diferentes contextos y tiempos que faciliten la construcción del conocimiento por parte del alumnado. En síntesis, el perfil de maestro que se valora se alinea con los principios de la pedagogía crítica, visión compartida en el imaginario cultural del centro.

En cuanto a la variedad metodológica, se establecen unas directrices que marcan la forma de trabajar en el centro:

Educar en la diversidad adoptando un modelo de currículo abierto y flexible que sirva a los alumnos/as para resolver problemas de la vida cotidiana. Entendiendo las diferencias como un valor.

Todo el alumnado (incluidos los alumnos etiquetados con necesidades especiales) pasa la mayor parte del tiempo con el resto de su grupo de referencia. Cuando los niños/as asisten al aula DINOS (aula específica de TEA) o visitan a las especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, se

prioriza trabajar en pequeños grupos para seguir manteniendo la dinámica del aprendizaje en grupo. Esto varía solo en los casos de gran necesidad o porque el alumno/a tenga un estilo de aprendizaje más individual que favorezca sustancialmente su desarrollo.

Aun cuando su trabajo actual ya podría considerarse muy inclusivo (si lo comparo con mis experiencias formativas durante los prácticos del grado), pretenden ir más allá y sistematizar el DUA (como ya se ha mencionado en el presente trabajo). Este diseño tiene una gran sinergia con el uso de TICs y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) desarrollados en el centro, favoreciendo que todo el alumnado pueda participar en su propio proceso de aprendizaje, decidiendo sobre los temas sobre los que hay que trabajar, los recursos para su resolución y diversas formas de plasmar lo aprendido. Así, el niño/a aprende a aprender.

Si ponemos el foco en los agrupamientos, estos se adaptan al método didáctico intentando siempre que sean grupos de trabajo heterogéneos, con el fin de favorecer que comprendan que se necesitan unos a otros mediante la interdependencia positiva, en contraposición con la educación competitiva neoliberal. Todos los días se realizaban agrupamientos flexibles entre los cursos de cada ciclo durante el desarrollo de rincones-zonas, organizados los niños en pequeños grupos que trabajan de forma autónoma con los/las prácticos/as o familiares como dinamizadores.

La asamblea de aula es uno de los ejes más importantes de la actividad del aula. Es el medio de plantear y resolver conflictos, distribuir responsabilidades y analizar críticamente la marcha del grupo.

La asamblea del aula es, en mi opinión, la realidad principal que otorga el sentido a la educación democrática a través de su práctica. Esta se daba en clase diariamente y conforma un espacio donde el aprendizaje dialógico toma protagonismo. La asamblea no solo se asienta como eje principal de la praxis educativa, un medio para la propuesta y resolución de conflictos, la distribución de responsabilidades o el análisis del funcionamiento colectivo, supone el aprendizaje e interiorización de una manera de (con)vivir.

El aprendizaje de la lectura y la escritura se realiza respetando el ritmo de cada niño/a, a partir de sus usos, es decir, a partir de los textos y situaciones reales.

La lectura y la escritura suponen herramientas básicas de acceso al conocimiento. Su desarrollo en Trabenco está sujeto a los propios contextos de aprendizaje que se dan de forma cotidiana: mediante listas (por ejemplo, la anotación de los comensales diarios por parte de los más pequeños) y registros de clase, cuentos, poesías, dossiers de los proyectos, agendas, guiones de teatro, revistas... Además, el placer del lenguaje escrito se descubre a través de la literatura. Durante las mañanas, la primera media hora de clase está dedicada a la exploración y lectura silenciosas. Todas las aulas poseen una biblioteca con una gran variedad de libros (amplia diversidad temática) adaptados al desarrollo psicoevolutivo de cada curso.

Uno de los aspectos metodológicos más interesantes del colegio es su evaluación:

Entendemos la evaluación como un elemento integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual se va haciendo una valoración cualitativa y una regulación de dicho proceso.

La naturaleza cualitativa y formativa de la evaluación confronta totalmente con la sistematización supranacional de las tradicionales evaluaciones cuantitativas en los sistemas educativos formales. Estas evaluaciones externas se utilizan para calificar y establecer *rankings* favoreciendo la competitividad dentro del ámbito educativo. En Trabenco la evaluación supone una parte indispensable, pero siempre desde una perspectiva cualitativa y con la intención de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reflexionando sobre la praxis docente.

Se otorga gran relevancia a la autoevaluación «como ejercicio autocrítico, libre y responsable, aunque siempre sujeto al contraste de opiniones con los demás». El proceso de evaluación continua se nutre de la información derivada de: observación directa del alumno/a (actividad individual o grupal) en distintos contextos, el diario de clase, registros de observación, entrevistas personales con alumnado y familias (en función de la edad), asambleas de clase, de familias y generales.

Estas prácticas educativas no pretenden aislarse dentro de la comunidad educativa concreta, sino que de forma puntual se abren las puertas del centro a otras instituciones formadoras con la finalidad de hacer visibles y compartir sus valores, métodos e ilusiones. Durante la jornada de puertas abiertas del curso 2019-2020 (para docentes y maestros en formación), se realizaron rincones y talleres interniveles repartidos por todo el centro. Entre ellos se podían encontrar espacios de arte libre con barro; interacción con diferentes materiales mediante una gran diversidad de herramientas; construcciones gigantes con piezas geométricas de madera; comprensión e interacción con la robótica; percepción y desarrollo sensorial.

Además, cada curso académico, toda la comunidad educativa participa en actividades de carácter general que vertebran toda la actividad del centro, incluidas las dinámicas de trabajo en las aulas. Son muy numerosas, por lo que me centraré en las que pude compartir durante mi estancia y que, por su naturaleza, serán desarrolladas en el siguiente apartado.

4.5. *Aprendizaje integral/holístico*

En esta escuela de Leganés se concibe el aprendizaje desde una perspectiva holística. Los objetivos generales en el proyecto educativo dan buena cuenta de ello:

- 1) Formar personas con recursos, autónomas, con mentes curiosas, reflexivas, capaces de aprender por sí mismas.
- 2) Desarrollar prioritariamente los contenidos relacionados con valores y actitudes sobre los puramente académicos, con especial hincapié en el valor del grupo y en el respeto a la diferencia.
- 3) Desarrollar un ambiente agradable y satisfactorio para las personas que conforman la comunidad educativa.
- 4) Fomentar la comunicación, el respeto y la convivencia entre todas las personas que asisten al centro.
- 5) Potenciar una escuela abierta que suponga vivenciar el entorno natural y social, así como el establecimiento de relaciones con estas realidades.

Estos objetivos suponen una declaración de intenciones en Trabenco. Su idea de educación se contraponen a la realidad que se construye en la mayoría de las escuelas del sistema educativo formal, donde prima la memorización de los contenidos académicos por encima de su aplicación y del resto de elementos del currículo e incluso de los propios estudiantes. En este contexto educativo se prioriza el desarrollo de las personas. Un momento que respalda esta afirmación surgió durante una conversación con un exalumno del centro. Este compartió los sentimientos que le había generado su paso al instituto, haciendo hincapié en la ausencia de un trato más cercano, más humano.

Otros ejemplos son las clases de música y educación física, en ellas, los contenidos se usan para interpretar o crear sinfonías y coreografías. Estos dejan de ser el fin de la educación y pasan a constituir una herramienta al servicio del aprendizaje, la creatividad y la expresión.

Una experiencia destacable y que refuerza el interés del centro por las personas fue el proyecto de desarrollo de la autonomía en el alumnado. Se encontraba en una primera fase de análisis de la situación actual, para lo cual se elaboró un cuestionario para las familias y otro para los/as niños/as atendiendo a varios bloques de preguntas: relacionadas con las actividades de la vida cotidiana, la conciencia y el desarrollo social, así como la regulación de las emociones y el aprendizaje. Como respuesta tras la información recogida mediante los cuestionarios, se propuso en la comisión de coordinación pedagógica: una formación para maestros/as en herramientas para abordar con las familias el trabajo de la frustración en el alumnado, la revisión continua de los retos que los propios alumnos se proponen y talleres sobre emociones y habilidades sociales.

Las actividades generales crean espacios de interacción humana, puntos de encuentro de la comunidad educativa verdaderamente significativos para el desarrollo de los discentes, pues paralizan el normal funcionamiento del centro y toda la actividad (incluso el trabajo en las aulas) gira en torno a la misma. Estas actividades ponen el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos donde prima la convivencia democrática y la gestión emocional. Durante mi estancia pude compartir dos de estos grandes eventos: el carnaval y el trueque de juguetes.

El primero de ellos se fraguó con visitas de los alumnos al CAMF (centro de atención a diversos funcionales) vecino durante las semanas anteriores al desfile. Estos llevaban escamas individuales y personalizadas y junto con los usuarios del CAMF decoraron una sardina de cartón de varios metros de longitud. Esta se convirtió en el centro del carnaval, pues tras un desfile «de cine» (personajes de



películas como temática del carnaval) al ritmo de una batucada desplegada por varias calles de Leganés, fue «enterrada» en una hoguera. Después de unos momentos de duelo, se dio comienzo a una fiesta en la que los bailes y los juegos marcaron gran parte de la jornada educativa.

El trueque de juguetes se realiza cada año en las fechas próximas a la Navidad. Las semanas previas al día en cuestión se reservan algunas de las asambleas de aula para su preparación. En ellas se establecen los criterios que cada alumno/a ha de tener en cuenta a la hora de elegir el juguete que intercambiará con otro/a compañero/a del centro (que no sea de carácter bélico, adecuado a las edades de los escolares, que no sea un regalo previo, etc.). En sesiones posteriores, cada alumno/a expone el juguete elegido, que es evaluado por sus compañeros desde una perspectiva constructiva. El día del trueque el colegio se llena de vida y diversión, pero también de aprendizaje, pues los/as niños/as se encuentran con situaciones de desprendimiento material donde acompañados/as por docentes y familiares trabajan la frustración y su gestión emocional.

5. Conclusiones

La gran cantidad de variables que intervienen en el estudio de las ciencias sociales y la breve duración del trabajo de campo en Trabenco, debida a la naturaleza formativa de la estancia, suponen serias limitaciones para una investigación etnográfica en profundidad. Sin embargo, puedo compartir algunas reflexiones y conclusiones derivadas de la experiencia de formación mencionada en este contexto educativo y de su estudio.

En relación con el objetivo planteado, la cultura democrática del colegio se puede encuadrar dentro del amplio discurso de la educación a través de la democracia, y más concretamente en el cooperativismo escolar, el cual se nutre de las pedagogías libertaria y crítica. Se han recogido numerosos ejemplos que explicitan la estrecha relación entre el marco teórico expuesto y la cultura y praxis escolar presentes en Trabenco, muy influenciadas por su origen cooperativista durante el tardofranquismo (1972).

Entre ellos podemos encontrar los relacionados con el antiautoritarismo, como el rechazo a las evaluaciones estandarizadas de PISA o la respuesta dada por parte de los discentes en el incidente con los adolescentes «fascistas»; relativos a la participación de la comunidad educativa, tomando gran relevancia las estructuras asamblearias que vertebran la vida escolar en diferentes espacios y tiempos; algunos que sustentan la autogestión pedagógica y el proyecto educativo comunitario como son las diarias Comisiones de Coordinación Pedagógica (CCP) o los proyectos comunes anuales.

La importancia de la metodología y el currículum también queda reflejada en su praxis docente, priorizando flexibilidad en los agrupamientos, metodologías activas como el ABP y la enseñanza multinivel, garantizando un currículum abierto y susceptible de modificaciones que permite utilizar los contenidos como medio para el aprendizaje (no como finalidad memorística). Además, la variedad metodológica y los elementos del currículum están al servicio del desarrollo integral/holístico de cada uno/a de los alumnos/as, siendo importante el aprendizaje de los contenidos, pero aún más el progreso de la autonomía personal de los discentes, la construcción del pensamiento crítico y la formación de los valores democráticos y cívicos mediante su práctica.

Por todo ello, parece evidente que existe una estrecha relación entre el marco teórico expuesto y la realidad escolar en Trabenco, una cultura que podría explicarse por la influencia de su ya mencionado origen cooperativista. Aunque a lo largo de su larga trayectoria ha sufrido numerosas modificaciones fruto de las numerosas barreras que ha tenido que superar por apartarse de la norma, comparto la idea de que estos cambios circunstanciales fueron adaptaciones al contexto que han permitido proteger la parte esencial del proyecto inicial (Pumares, 2000). El CEIP Trabenco es un referente actual en cuanto a innovación educativa. Sigue siendo un espacio de reflexión y praxis colectiva revolucionario, si bien no totalmente desligado de las influencias de las lógicas de mercado presentes en la mayoría de los contextos educativos, sí muy conscientes de su potencialidad como alternativa crítica frente al proceso de cercamiento neoliberal de la escuela.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en el presente trabajo, educar tal vez tenga más que ver con la formación de convivencia democrática en sociedad, con preparar a las generaciones futuras en el inconformismo, en el análisis crítico y la acción transformadora del mundo que les rodea, más que con reproducir contenidos prediseñados en un currículum que no atiende a los propios contextos educativos en los que se desarrolla. Considero por tanto de imperativa necesidad hacer visible la cultura y las prácticas educativas libertarias y críticas a través de la democracia que se realizan en



centros como el CEIP Trabenco, así como su sistematización en la educación formal de los estados, con el fin de normalizar la autogestión y de construir un fuerte tejido social, mediante el cooperativismo escolar, que permita no dejar a nadie atrás en un mundo regido por unas lógicas de mercado capitalistas donde prima el dinero sobre la vida y la dignidad humanas.

Referencias

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24, 10. <https://doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education: preliminary report*. Education International.
- Barreras, M. (2007). *Modelo epistemológico en educación e Investigación*. «4.ª edición». Editorial Lecturas Felices C. A.
- 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.
- Briceño, N. (2005). *Manual didáctico de cooperativas escolares*. Ediciones CIRIEC.
- Cuevas, F. J. (2003). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Fundación de Estudios Libertarios, 11.
- De Lissovoy, 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>
- 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.
- Freire, P. (1975). *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. La Aurora.
- Gallo, S. (2009). *Pedagogía libertaria: principios político-filosóficos*. Tierra de Fuego.
- 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. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- Ibáñez, R., y Castro, C. de (2015). Los comunes en perspectiva: eficiencia versus emancipación. *Dossiers 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. <http://dx.doi.org/10.1007/s11256-011-0191-0>
- Isuani, E., y Nieto, D. (2002). La cuestión social y el Estado de Bienestar en el mundo post-keynesiano. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 22, 1-13.
- Keeley, B. (2015). *Income Inequality: The Gap between Rich and Poor*. OECD Insights, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264246010-en>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/13698230903127929>
- Laclau, E., y Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Levinson, M. (2011). Democracy, accountability, and education. *Theory and Research in Education*, 9, 125-144. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878511409622>
- Mella, R. (2013). *El problema de la enseñanza y otros escritos*. La Neurosis o las Barricadas.
- 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). Universidad Autónoma de Madrid.
- Muros, B. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 212, 397-407.



- Pérez, A. (2018). La pedagogía libertaria como elección política. En J. Encina, A. Ezeiza, y E. Urteaga, (Ed.), *Educación sin propiedad. Con escuela y sin escuela nunca nos dejan hacer lo que queremos*. <https://es.scribd.com/document/490054920/La-pedagogia-libertaria-como-eleccion-politica-Ani-Perez>
- Pumares L. (2000). *Estudio de los factores que posibilitan la continuidad de un proyecto curricular global en un medio social determinado: Trabenco, 25 años de innovación educativa*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, M. (2015). *Dejadnos aprender. Reflexiones desde la pedagogía libertaria*. Volapük.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Sigüenza, A. (2009). Pedagogía libertaria. *Tierra y Libertad*, 253. <https://www.nodo50.org/tierraylibertad/253.html>
- Simonaro, Á. (2017). *Cooperativismo escolar: Teoría y práctica desde adentro*. Colección un profesor, un libro, 18. UNERMB.
- Stevenson, N. (2015). Revolution from above in English schools: Neoliberalism, the democratic commons and education. *Cultural Sociology*, 9, 534-549. <https://doi.org/10.1177/1749975515573266>
- Sung, Y. K. (2010). Markets, equality and democratic education: Confronting the Neoliberal and Libertarian reconceptualisations of education. *Perspectives in Education*, 28(4), 72-79. <http://dx.doi.org/10.1177/1749975515573266>