



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Collet-Sabé, J. (2017)

""Escoles democràtiques en comú"": primeres notes per produir escoles democràtiques a partir de pràctiques comunitzants"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 6. Núm. 2: 32-54



“Escoles democràtiques en comú”: primeres notes per produir escoles democràtiques a partir de pràctiques comunitzants¹

Jordi Collet-Sabé²

Resum

Estem vivint, en paraules de Todorov, un enfrontament entre el neoliberalisme i la democràcia. Davant d'aquest conflicte profund que està soscavant els pilars de la legitimitat de la democràcia representativa, l'article té per objectiu presentar, de manera exploratòria, unes primeres notes sobre què podrien ser les escoles democràtiques en comú. Per a fer-ho, s'entronca amb la corrent de pensament que, des de Dewey ha remarcat la necessitat que les escoles eduquin en, per i sobre la democràcia. Avui, la necessitat d'escoles democràtiques és més viva que mai i el principal resultat d'aquest article, és la proposta de construir-les a partir de pràctiques comunitzants. Van ser Bollier (2014) i Laval i Dardot (2015) els que van proposar transfor-

1. Versió catalana del primer esborrany del capítol: Collet, J. "Democratic commoning schools": first notes on producing democratic schools through the commoning practices" A: Clarke, M.; Schostack, J.; Hammersley-Fletcher, L. (Eds.) (2018). *Paradoxes of Democracy, leadership and education: Alternatives to capitalist reproduction*. London, Routledge.

2. Doctor en sociologia. Professor titular de sociologia de l'educació. Departament de Pedagogia. Facultat d'educació. Universitat de Vic-UCC. c/ Sagrada família, 7. 08500 Vic (Barcelona). Jordi.collet@uvic.cat ORCID: 0000-0001-8526-9997

mar “comú” d’adjectiu (bé comú) a verb: comunitzar (commoning). L’article, a partir del model analític de Foucault (saber, poder, subjectivitat), explora què podria ser una escola democràtica basada en pràctiques comunitzants en relació a què (no) és una escola (veritat); com hauria de ser governada (governance); i quin tipus d’identitat hauria de produir (subjecte). Amb aquesta proposta d’escola democràtica en comú es busca plantejar nous camins per construir espais d’educació que transformin el saber, les relacions de poder i les identitats en la línia del bé comú.

Paraules clau: Escola democràtica, comunitzar, bé comú, John Dewey, Michel Foucault.

Resumen

Estamos viviendo, en palabras de Todorov, un enfrentamiento entre el neoliberalismo y la democracia. Ante este conflicto profundo que está socavando los pilares de la legitimidad de la democracia representativa, el artículo tiene por objetivo presentar, de manera exploratoria, unas primeras notas sobre qué podrían ser las escuelas democráticas en común. Para hacerlo, se entronca con la corriente de pensamiento que, desde Dewey ha remarcado la necesidad de que las escuelas eduquen en, por y sobre la democracia. Hoy, la necesidad de escuelas democráticas es más viva que nunca y el principal resultado de este artículo, es la propuesta de construirlas a partir de prácticas comunitzantes. Fueron Bollier (2014) y Laval y Dardot (2015) los que propusieron transformar “común” como adjetivo (bien común) a verbo: comunizar (commoning). El artículo, a partir del modelo analítico de Foucault (saber, poder, subjetividad), explora qué podría ser una escuela democrática basada en prácticas comunizantes en relación a que (no) es una escuela (verdad); cómo debería ser gobernada (governance); y qué tipo de identidad debería producir (sujeto). Con esta propuesta de escuela democrática en común se busca plantear nuevos caminos para construir espacios de educación que transformen el saber, las relaciones de poder y las identidades en la línea del bien común.

Palabras clave: Escuela democrática, comunizar, bien común, John Dewey, Michel Foucault.

Abstract

In Todorov's words, we are living a fight between the neoliberalism and democracy. In front of that conflict that is undermining the formal democracy pillars, the paper wants to present, in an exploratory way, first notes on what could be a democratic commoning school. To do so, I connect with the trend of thought that, from Dewey, have been emphasising the necessity that schools educate in, for and about democracy. Today, the social need of democratic schools is stronger than ever and, related to this, the main goal of the paper is the proposal to do it through the communing practices. Precisely, Bollier (2014) and Laval and Dardot (2015) proposed to shift "common" from an adjective (the common goods) to a verb: commoning. The article explores, from the analytical model of Michel Foucault (knowledge, power and subjectivity), what could be a democratic school based on communing practices. Moreover, its relation to what a school (not) should be (Truth); how (not) should be governed (government); and what kind of identity it (not) should produce (subjectivity). With this proposal of the democratic commoning schools, I would like to open up new ways to build up education spaces that transform knowledge, power relations and identities from the common good perspective.

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

1. Introducció³

L'any 1939, John Dewey va voler remarcar de nou el caràcter produït i col·lectiu de la llibertat i la democràcia. Així, 23 anys després del clàssic “Democràcia i educació”, Dewey escriu que “la llibertat i la democràcia no són quelcom que et vingui regalat de l'exterior, sinó que només es poden posseir en la mesura que els individus participen en la seva consecució. I és aquest fet, més que qualsevol mecanisme particular de caire polític, el que constitueix l'essència del liberalisme democràtic” (1939). Per al pragmatisme de Dewey, l'educació i la democràcia només poden ser “veritat” si provenen d'una experiència personal i col·lectiva real, pràctica i concreta (Sennett 2008). Per a Dewey, la pitjor de les educacions és la que es basa en el “fer veure” que allò que es tracta dins de l'escola està connectat amb la vida real però que no sigui veritat. Aquesta “pretending education” que desconnecta l'aprendre del fer, allò real d'allò educatiu, allò individual d'allò social... també desconnecta democràcia i educació. Perquè aquesta “pretending education” connecta de manera profunda els infants amb un model polític, social i relacional instrumental en el què els mitjans i les finalitats, el treball manual i l'intel·lectual, el fer i el pensar, el govern i la responsabilitat... van separats. I amb això, genera uns hàbits personals i socials que, lluny d'afavorir la democràcia, la perjudiquen, l'afebleixen i, en última instància, la fan prescindible.

En aquest sentit, quan rellegim l'article “Democracy and education” (Dewey 1915, 402) ens sembla especialment clarivent quan Dewey adverteix que “there is danger that the concentrated interests of business men and their influential activity in public matters will segregate training for industry to the damage of both democracy and education. Educators must insist upon the primacy of education values, not in their own behalf, but because there represent the more fundamental interests of society, especially of a society organised on a democratic bases”. D'alguna manera, Dewey anticipava el greu conflicte que, un segle més tard el recentment traspasat Tzvetan Todorov (2014) va resumir en una frase lapidària: el nou conflicte és el del neoliberalisme contra la democràcia. La colonització de les educacions per part de la racionalitat instrumental, és a dir, la recerca d'objectius finalistes i economicistes en educació (com la millora dels països o les escoles als rànquing PISA o qualsevol test estandarditzat, millorar la productivitat de les escoles o fer-les més atractives al mercat) són processos antagonistes a la democràcia. Ja que aquesta no consis-

3. Vull agrair els comentaris i propostes de millora del professor Jordi Feu (UdG)

teix en la recerca instrumental i obsessiva d'objectius finalistes, sinó en el reconeixement dels diferents interessos i punts de vista, i en la seva capacitat d'interactuar col·lectivament en l'experiència pràctica i real de produir noves realitats davant dels reptes, dificultats i resistències presents. Com exposa Joan Subirats (2011), una democràcia és més forta no com més consensos aconseguix generar, sinó com més dissensos es capaç d'incloure. O en paraules de Chantal Mouffe (2006, 20), la democràcia és en el seu fonament, un procés inacabat de debat plural, conflictiu i divers (Wenman 2013). I la seva força resideix, precisament, en ser un marc de joc que reconeix, inclou i valora els diferents interessos, passions, idees i identitats col·lectives i organitza el conflicte, entès com a element normal i habitual de les relacions humanes, de manera que ningú en quedi exclòs o en resti vençut (democràcia plural i agonista).

Per això avui és més imprescindible que mai repensar els (no) vincles entre les diferents educacions i la democràcia, i de manera més precisa, entre allò que (no) passa a les escoles i la (no) construcció de pràctiques, hàbits i experiències democràtiques. Dit d'una altra manera, ens volem preguntar per com podem fer front al diagnòstic que fan Clarke i Phelan (2015, 1) quan adverteixen que “education has been captured by a ‘discursive duopoly’ of instrumentalism, involving the pervasive view that the main purpose of education is to serve the needs of the economy, and consensualism, involving the valorization of agreement regarding this purpose”. Davant d'aquesta realitat d'afebliment democràtic, l'objectiu del capítol és aportar noves mirades als (no) vincles entre escola i democràcia per tal de contribuir a la repolitització de l'educació (Ball 2013⁴) i a qüestionar els nous donats per descomptat que vinculen l'escola i, progressivament totes les educacions familiar, esportiva, artística, etc. amb la productivitat, la instrumentalitzat, la competitivitat, els negocis i el managerialisme (Clarke and Phelan 2017). I per a fer-ho, qüestionarem en primer lloc, les actuals pràctiques educatives des d'un punt de vista democràtic. I, en un segon moment, reprendrem un dels arguments que considerem més interessants d'aquesta línia argumental que repolitiza l'escola: entendre les educacions com un bé comú (UNESCO 2015). Des d'aquí ens proposem generar unes primeres notes entorn de la idea de l'escola democràtica en comú (*democratic commoning school*) com a possible camí fructífer per replantejar, reconstruir i redimensionar els necessaris vincles entre educació i democràcia avui.

4. [http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper_-_Education,_justice_and_democracy_\(Stephen_Ball\).pdf](http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper_-_Education,_justice_and_democracy_(Stephen_Ball).pdf)

2. Educació com a (bé) comú o tornar a posar la dimensió democràtica de l’educació al centre del debat polític

Segons el World Values Survey⁵, les persones de menys de 30 anys valoren menys la democràcia que les persones adultes. I segons la sèrie històrica d’aquesta enquesta mundial, com més temps passa, menys els joves valoren la importància de poder viure en democràcia. Aquest fet, a parer nostre, és ben lògic. Com s’ha analitzat abastament (Rosanvallon 2008, Ball 2013, Bauman 2013, Subirats i Rendueles 2016, etc.) hem passat d’un conflicte social que buscava respostes en el sistema democràtic, a un conflicte social que cada vegada entén més que no hi ha respostes possibles sense la transformació en profunditat del mateix sistema democràtic. Les democràcies formals i representatives, basades en acords de grans partits manats per petites elits amb forts llaços (portes giratòries) amb l’elit econòmica i financera (l’anomenat 1%), ja “no ens representen” com deia el moviment del 15M. Aquesta democràcia ha passat, especialment per a la gent jove, de ser part de la solució a ser part del problema. En termes de David Bollier (2014) reprentent les anàlisis de Karl Polanyi sobre com es va fer l’acumulació original del capitalisme que va permetre la revolució industrial, en el marc de les democràcies actuals les lleis del mercat estan colonitzant, mercantilitzant i privatitzant allò comú, convertint en nous “tancaments” (*enclosures*) allò que abans havia estat estatal o comunitari. I tot això s’està fent no en contra de l’estat o del sistema de democràcia representativa sinó gràcies a aquests. Com analitzaren amb encert Foucault (2014) o Bourdieu (1999) és precisament l’estat democràtic representatiu qui (re)produeix i enforteix constantment el mercat i la seva dinàmica d’apropiació privada (*enclosures*).

El món educatiu viu processos semblants. Tant l’escola com les altres educacions estan vivint un procés de tancament (*enclosure*) a través de la seva mercantilització, privatització endògena i exògena (Ball 2016) i competitivitat (Fernández-González 2016). Davant d’això, l’informe de la UNESCO (2015) “Repensar l’educació. Vers un bé comú mundial?” va voler tornar a posar a debat els processos de tancament de l’educació formal, no formal i de totes les formes de cultura i coneixement que estem vivint. Com diu l’informe (2015, 12), entendre l’educació i les educacions com a bé comú “representa anar més enllà d’un utilitarisme i un economicisme encotillat i integrar les dimensions múltiples de l’existència humana. Amb una

5. <http://www.worldvaluessurvey.org/>

visió que ofereixi l'oportunitat perquè tothom descobreixi el seu potencial per a un futur sostenible i una vida amb dignitat". Encara més enllà, "implica situar els béns comuns més enllà de la dicotomia públic/privat implica concebre noves formes i institucions de democràcia participativa i aspirar-hi. La noció de bé comú va més enllà del concepte instrumental de bé públic en què el benestar humà s'emmarca dins la teoria socioeconòmica individualista" (2015, 78)

En altres paraules, l'informe està parlant, com Dewey (1908), de tornar a connectar democràcia i educació a través d'entendre l'educació com un (bé) comú. Però al text de la UNESCO el *com* treballar per aquest vincle entre democràcia i educació com un (bé) comú, no està gaire explicitat. És a dir, no es proposa una lògica, una racionalitat profunda, una clau d'intel·ligibilitat que permeti articular, orientar i donar sentit democràtic a múltiples i diverses polítiques i pràctiques escolars i educatives en comú. Això és, potser, perquè parafrasejant Foucault (2009, 104), podem dir que "la democràcia no té un art de governar propi, una governabilitat intrínseca". Això implica que no disposa d'una lògica de govern intrínseca que orienti alhora, i de forma entrelaçada, les formes de saber, les relacions de poder i els processos de subjectivació. Amb Foucault (2009) i Gros (2007, 113), considerem que les dues governamentalitats dominants a les nostres societats són la raó d'estat (neoconservadurisme): feta de control, burocràcia, jerarquia, aplicatius, docents amb identitat de tècnics (fer el que altres han pensat) però no d'intel·lectuals (*homo bureaucraticus*) (Ball 1995; Collet 2011); etc. I la raó de mercat competitiu (neoliberalisme) en la qual cadascú ha d'esdevenir un empresari de si mateix i gestionar-se, moure's instrumentalment en les seves relacions amb ell mateix/a i amb els altres i produir al màxim amb criteris d'eficàcia, eficiència i efectivitat (*homo economicus*) (Ball 2016; Clarke i Phelan 2017, Collet 2017). Les democràcies occidentals, lluny de bastir una governamentalitat pròpia, és a dir, unes formes de poder, de saber i de subjectivitat pròpies, van manllevar i entrelaçar la racionalitat estatal i la (neo)liberal i/o neoconservadora, en una aliança que és la que ens ha portat on som avui (Collet i Tort 2016; Viñao 2016). Esdevenint avui, fonamentalment, estats i escoles regits per una democràcia representativa i formal cada vegada més buida de contingut, de poder i de participació. Una "democràcia formal" que ha anat restringint, progressivament, l'ethos democràtic que havia impregnat, per exemple, els centres escolars durant els 80 i part dels 90, per centrar-se en qüestions més formals i menys significatives (Bolivar 2008; Olmedo 2008; Feito 2011; Collet 2017, Prieto-Flores et al. 2017). Davant d'això, al final de l'article es proposaran unes primeres notes sobre les escoles democràtiques del bé comú enteses com alternativa democràtica a les racionalitats i formes de govern estatal-neoconservadora-burocràtica i neoliberal (Biesta 2011 i 2015).

Però per a fer això, davant d'aquest procés de tancaments (enclosure) escolar i educatiu vinculat a unes democràcies cada vegada més formals, representatives i buides, cal recordar amb Dewey, que una democràcia és més que una forma de govern: és sobretot una experiència de vida en comú, una manera de viure junts basada en l'equitat dels seus membres (1978: 98). Conseqüentment, l'escola hauria de ser un marc facilitador i promotor d'aquestes experiències pràctiques, d'afrontar problemes reals junts des del “nosaltres” (Feu et al. 2016a i 2016b). Però això es dona avui en dia als centres escolars catalans? Per saber-ho, proposem una anàlisi de l'experiència escolar actual com a “problema democràtic” aprofitant tant les aportacions de Dewey com el model analític que va proposar el darrer Foucault (Gros 2007, 123; Foucault 2009 i 2010b)⁶. Aquest contrast de l'escola d'avui amb l'ideal de democràcia com a ethos i experiència, es farà analitzant críticament tres dimensions de l'escola d'avui: a) els règims de veritat i coneixement (camps de saber); b) les relacions de poder i govern (tipus de governamentalitat); i c) els tipus de subjecte (formes de subjectivitat). Aquest contrast de l'escola actual amb aquestes tres dimensions des de la perspectiva de la democràcia, ens permet alhora una mirada crítica de l'experiència escolar actual i també ens aporta pistes sobre com podrien ser repensades i re practicades les escoles des de la lògica i la racionalitat democràtica i en comú.

3. Què (no) és una escola democràtica (Saber)?

L'anàlisi de l'escola té, com a mínim, dues grans dificultats. La primera és que tothom hi ha passat milers d'hores a la seva vida i és fàcil que quan l'observi, consideri que allò que (no) s'hi fa és “normal”, “auto-evident” o donat per descomptat. La segona dificultat, lligada a aquesta “normalitat” de l'allò escolar per a tots/es nosaltres, és oblidar que és un lloc de lluita, de disputa i de dissens constant malgrat ens costi de veure. Tota la recerca sociològica dels darrers 40 anys ens ha permès visibilitzar a través de conceptes-eina com el currículum ocult (Woods 1966), la violència simbòlica (Bourdieu i Passeron 1970), l'escola (no) justa (Connell 1987), la micro-política de l'escola (Ball 1989)... que cada petita cosa que (no) passa a al centre educatiu no és neutral ni natural. Al contrari. És fruit d'una disputa i d'una lluita que ha aconseguit que hi hagi unes presències o absències: un currículum o

6. Rabinow (2011, 12) “Both Dewey and Foucault agreed that thinking arose in the context of problems”.

un altre, unes formes de socialització i relació o unes altres; unes formes d'avaluació o unes altres; etc. Malgrat tota aquesta recerca, podem dir que “la veritat”, o més ben dit, allò que passa per veritat a l'escola actual és que el centre educatiu acostuma a ser vist com un lloc neutral, de consens i pensat per generar “bons” resultats (Clarke 2015, Clarke and Phelan 2017). Aquesta centralitat del consens i la productivitat escolar i l'enorme dificultat de pensar-la com un lloc de lluita, de conflicte i de dissens, que són elements claus de la democràcia (Moufee 2006, Wenman 2013), crec que té a veure amb una escola massa lligada, alhora, amb la lògica de l'estat i el mercat.

Les dues grans veritats amb i a través de les quals acostumem a pensar l'escola a Catalunya avui són la veritat neoliberal (Ball 2013, 120; 2016) i la neoconservadora (Viñao 2016). Segons la primera, cada individu ha de produir-se per poder competir amb la resta com a forma natural de relació entre els humans. No existeix el “nosaltres”, sinó una agregació de “jos” que es relacionen de manera competitiva, i que només constitueixen petits “nosaltres” basats en l'interès instrumental i la necessitat interessada (*homo economicus*). En aquesta veritat neoliberal, l'escola només compta a nivell individual; com l'espai de la “meva” socialització i aprenentatges; i com l'espai de construcció instrumental dels meus resultats i “capital social” futur (Vincent 1996). En aquesta “veritat escolar neoliberal” la democràcia, el fer coses junts per al bé comú, el cooperar, l'experiència del resoldre problemes reals de manera col·lectiva... té només una interpretació instrumental en relació a si serveix als meus interessos i produeix millor “capital humà”. En aquesta veritat, la lluita, el conflicte i el dissens són clarament negatius i un signe evident d'error, ineficàcia i ineficiència (Collet 2011). L'escola ha de “funcionar” bé en relació als objectius instrumentals i productivistes. I la cooperació, la democràcia o la dimensió política de la mateixa més aviat fan nosa a l'assoliment d'aquest objectiu.

Pel que fa a la “veritat escolar neoconservadora”, aquesta planteja l'individu com algú destinat a acatar ordres i normes pensades i produïdes “més amunt”. L'obediència i el respecte a les jerarquies i a l'ordre (natural) de les coses, és la forma normal de relació entre individus (*homo bureaucraticus*). Segons aquesta veritat, el “nosaltres” té a veure amb l'agrupació de persones amb unes funcions clares a desenvolupar que ja han estat marcades de bell antuvi. A l'escola, la veritat neoconservadora es manifesta en mil i un aplicatius, formularis, informes, dossiers, proves, exàmens, avaluacions... que permeten un control, un seguiment i una comparació individualitzada de cada infant, docent, família i escola amb

una (suposada) normalitat feta de estàndards i campanes de Gauss (Collet 2017). Del que es tracta és de poder garantir que tothom fa el que ha de fer i aquí el nosaltres, el fer coses junts, és una ficció sota la qual s'amaguen mecanismes de divisió, selecció i control individuals (Ball 2013). Per tant, i tal i com han analitzat Jordi Feu et al. (2016a i 2016b) en la seva recerca sobre la democràcia a l'escola catalana, podem dir que les veritats neoliberals i neoconservadores han esdevingut majoritàries als centres educatius, malgrat el manteniment d'alguns centres en altres paràmetres i el renaixement d'interessants i rellevants experiències democràtiques dels darrers anys.

Per això em sembla tant important poder-hi contraposar una veritat de les escoles democràtiques en comú que permeti entendre qualsevol centre escolar o espai educatiu com un espai per a co-produir sabers, compartir unes experiències i co-generar unes pràctiques escolars persones diferents, juntes amb el mateix objectiu (Bollier 2014; Bollier i Helfrich 2015; Laval i Dardot 2015). En aquesta veritat de l'escola democràtica en comú, cada petita realitat del centre (llibre, avaluació, currículum, forma de gestió d'aula, de govern de l'escola, de tria de mestres, d'organització del pati...) ha de poder ser practicada com un lloc, un moment, una relació i una experiència col·lectiva i normalitzada de debat plural, conflicte i disputa real. Una lluita, una disputa i un qüestionament entès com a pregunta democràtica col·lectiva a resoldre que busca co-problematitzar cada petit element de la vida quotidiana de l'escola tot interrogant-lo i interrogant-nos per si facilita la legitimació del status quo (veritat neoliberal i/o neoconservadora) o pot ser un element de democratització i de comunització (commoning) del centre (pràctica pre-figurativa). Segons aquesta veritat alternativa, a l'escola es pot treballar junts/es per resoldre problemes reals (Dewey 1915), co-aprenent els uns dels altres a través del qüestionament i la problematització col·lectiva de la normalitat escolar.

4. Com (no) es governa una escola democràtica (poder)?

El poder, en termes generals a Catalunya, s'ha acostumat a concebre des d'una mirada tradicional. Segons aquesta mirada implícita, el poder és quelcom que es posseeix per part d'algú, que sobretot està relacionat amb l'estat, que avança i es mou de dalt a baix i que té com a màxima expressió la llei. Enfront d'aquesta mirada, la perspectiva que arrenca amb Weber i segueix amb Bourdieu i Foucault planteja una idea de poder: a) relacional: entès com una

capacitat de produir realitats a través de la transformació concreta tant de les lògiques socials com de les persones que l'exerceix (i no posseeixen) de moltes maneres diferents; b) que podem identificar a tot arreu (micropoders); i c) que és variable, contextual i productiu (Deleuze 1986; Morey 1982). Especialment per a Foucault, el poder té molt a veure amb la capacitat de produir les normes i allò que és "normal" en cada situació, dos elements que, precisament, governen, orienten, condueixen i produeixen un determinat tipus de persona, d'actitud, de comportament, d'hàbit, de relació... Per això aquesta mirada alternativa del poder se centra tant en l'anàlisi de les tècniques, relacions, dispositius, programes, avaluacions... (Barry, Osborne i Rose 1996) entesos com els micropoders quotidians que organitzen i orienten la nostra vida i les nostres conductes. I les orienten molt sovint, a distància, sense que ens n'adonem ni ningú que digui explícitament el que s'ha de fer. L'escola, en aquest sentit, és un clar exemple de dispositiu que, a través d'un o altre model de govern, produeix un o altre model de relacions, d'hàbits, de subjectes, de valors, etc. En funció de quines siguin les normes i la normalitat d'una escola en relació al seu govern, les relacions entre alumnes, entre docents i alumnes, entre docents i famílies, a nivell de currículum, etc., s'estarà produint un centre educatiu i uns subjectes més o menys democràtics, cooperatius o competitius, individualistes o vinculats al treball en col·lectiu, etc.

Des d'aquesta mirada al poder de l'escola, podem veure com cada petit detall de govern produeix o no les condicions per una experiència democràtica en comú. Així, a través d'estratègies de govern com la inclusió – exclusió d'alumnes, els grups de nivell – grups heterogenis, els càstigs i premis, la gestió de l'aula, les (no) relacions amb les famílies, les (no) assemblees de classe i/o escola, els càrrecs dels alumnes, el model de govern de l'escola, l'organització del claustre de professors, el model d'avaluació, etc. es va produint una realitat, unes relacions, unes experiències i uns subjectes amb hàbits, normes i normalitats més o menys democràtiques (Ozga 2013). Amb Dewey, podem dir que en funció de com es (micro)governa l'escola en cada espai, temps i relació, aquesta afavoreix la vida en comú, l'auto-govern i l'auto-responsabilització col·lectiva o bé tot el contrari. Per això, l'autor nord-americà proposa un govern de l'escola, una forma de produir les normes, la normalitat, els subjectes, les relacions... en definitiva, un govern escolar, on es reconciliïn la realització personal dels individus a través d'experiències col·lectives pràctiques i reals que busquen la consecució d'un bé comú (Carreras 2015).

A Catalunya avui, la orientació tant del govern del conjunt del sistema educatiu com de cada centre escolar estan produint unes normes i una nova normalitat cada vegada més formal, productivista (orientada a resultats) i més buida d'experiències col·lectives i pràctiques de resolució de dissensos, conflictes i problemes reals (Collet i Tort 2016; Prieto-Flores et al. 2017; Collet 2017, etc.). Les escoles que produeixen realitats educatives democràtiques i en comú ho fan sovint contra el govern hegemònic del sistema educatiu i protegint-se o amagant-se d'aquest. Així, mentre que per una banda, innovar pedagògicament sense qüestionar les lògiques i el govern escolar està ben vist, per contra, construir repúbliques escolars autogovernades en comú va en contra de les pautes individualitzadores que totes les proves estandarditzades implícitament generen; de les lleis que gerencialitzen la direcció dels centres; dels decrets que deixen les famílies sense vot al consell escola i; que no impliquen de manera regular i estructural als infants en el govern del centre; o de les recents propostes fetes des de l'economia que recomanem més competició entre centres com a camí per millorar-ne “l'eficàcia”⁷. La veritat neoliberal – neoconservadora de l'escolaritat i un govern de l'escola individualitzador, competitiu, consensualista i productivista, està generant una desconexió entre democràcia en comú i escola. I el que és més greu, facilita que, fins i tot una part de la interessant i rellevant innovació pedagògica es pugui dur a terme avui, es faci sense qüestionar la dimensió política, de poder i de govern del sistema i dels centres educatius. És a dir, de manera (pretesament) tècnica i neutral.

5. Quina identitat (no) democràtica produeix l'escola en alumnes, docents i famílies (subjectivitat)?

John Dewey es va preocupar de manera especial per la dimensió subjectiva de la democràcia, per com produir “hàbits democràtics”. Com ell mateix expressava, (1937, 467) “unless democratic habits of thought and action are part of the fiber of a people, political democracy is insecure”. Per això ens sembla rellevant preguntar-nos per quin tipus de subjecte (poc o molt) democràtic està produint l'escola en el marc de les seves veritats i formes de govern actuals. Per tal que es puguin construir aquests hàbits de pensament i acció col·lectiva democràtica a l'escola sembla un lloc comú que caldria, en primer lloc, partir de

7. https://criatures.ara.cat/escola/motius-per-triar-escola-que-ens-guia_0_1929407041.html?utm_medium=social&utm_source=twitter&utm_campaign=ara

la igualtat. Segurament va ser Rancière (1991) qui va posar en evidència de manera més provocadora l'enorme dificultat de l'escola per construir subjectes amb hàbits i experiències democràtiques ja que aquesta treballa des d'una desigualtat estructural. Per Rancière, caldria que el punt de partida de l'escola democràtica fos el reconeixement radical de la igualtat de capacitats i intel·ligències de tots els infants. Així, parafrasejant-lo, podem dir que la democràcia i la igualtat escolar no haurien de ser l'objectiu a assolir, sinó el punt de partida. L'escola democràtica, segons la qüestionadora perspectiva del filòsof francès, no hauria de ser un espai per "reduir desigualtats" o "donar oportunitats a tothom", sinó un lloc per verificar, confirmar i practicar la radical igualtat d'intel·ligències, capacitats i drets democràtics de tots els infants, docents i famílies. Amb Rancière podríem preguntar-nos si avui les escoles són, sobretot, un lloc on es confirmen les desiguals capacitats, bagatges i drets (aristocràcia) o un lloc de reconeixement, pràctica i experiència de les iguals capacitats i drets de tothom (democràcia). Reprenent l'exemple de J. Jacotot en el que es basa Rancière, l'escola no hauria de ser un espai que transmet, explica i convida, en els millors casos, a l'equitat i la democràcia, quelcom que d'entrada ja certifica la desigualtat entre els alumnes. Un exemple de com l'escola certifica desigualtats i alhora mina les possibilitats d'una escola democràtica, s'esdevé quan constatem que els infants de classes treballadores i/o progenitors d'origen estranger repeteixen 5'6 vegades més que els de classes mitjanes amb igual nivell de competències⁸. Seguint el qüestionament provocador de Rancière, si l'escola és certificadora d'una desigualtat estructural i construeix subjectes desiguals, difícilment pot promoure subjectivitats democràtiques amb hàbits de treball en comú.

Contràriament, l'escola hauria de ser un espai per verificar experiencialment i com a punt de partida, la igualtat de poders, capacitats, bagatges i dignitat de tothom. Si, com diu Rancière, qui ensenya sense emancipar fa estúpids als altres, l'escola democràtica hauria de treballar des de la igualtat i la democràcia com a punts de partida i no d'arribada, com a pre-requisits i no com a resultats a construir. L'escola entesa com un espai de presa de possessió dels iguals poders, sabers i capacitats que tothom té. L'escola com a "cercle de potència" on el docent dona per descomptada la capacitat de tot infant per aprendre de manera col·laborativa, també allò que el/la mestre ignora. L'escola i els docents, diu Rancière (1991, 32) en un relat paral·lel al de Paulo Freire, o és emancipadora o és "atontadora"; o genera conscièn-

8. Diari de l'educació sobre dades PISA 2015 (<http://diarieducacio.cat/per-que-els-alumnes-pobres-repeteixen-mes-que-els-rics-amb-el-mateix-nivell-de-competencies>)

cia a l'alumne de les seves (iguals) capacitats i poders o li diu constantment que no és intel·ligent, que és incapaç i que necessitarà sempre d'un/a mestre per aprendre-ho tot. Per això, en contra del que sovint passa, el que Rancière proposa per construir una escola democràtica són mestres ignorants que, amb el reconeixement de la mateixa, generin les condicions de possibilitat de l'emancipació intel·lectual i política dels alumnes. Segons aquesta proposta provocadora, per tal que l'escola que produeixi experiències i subjectivitats democràtiques i emancipadores cal que tingui per pilars (Schostack i Goodson 2012; Rosanvallon 2008): a) La igualtat de les diverses capacitats, intel·ligències, bagatges i poders i b) el treball col·laboratiu entre iguals per resoldre en comú problemes reals. Amb Rancière (1991, 83) podem dir que l'escola democràtica és aquella que explora els poders de tot alumne, docent i família quan es jutja igual que els altres i jutja als altres igual que ell. És a dir, escola com un espai, un temps i unes relacions en les que, com a punt de partida, es rebutja la divisió i la jerarquia entre els que saben i poden i els que no, per tal de produir uns subjectes emancipats en el marc de vincles col·lectius de interdependència, de cura mútua, de suport, cooperació, etc. És a dir, conscients i amb l'experiència de la igualtat radical, pràctica i concreta entre persones, intel·ligències i ignoràncies que poden treballar en comú i pel bé comú, tot auto-governant-se.

6. Conclusions: promoure escoles democràtiques en comú com a camí per aprofundir en la democràcia

Estic d'acord amb Dewey (1987, 182) quan diu que “al meu parer, l'error més gran que podem cometre en reflexionar sobre la democràcia, consisteix a concebre-la com una cosa fixa, fixa en idea i fixa en la seva manifestació externa. La idea mateixa de la democràcia, el significat de la democràcia, s'ha d'explorar de nou contínuament; s'ha de descobrir i redescobrir, refer i reorganitzar constantment». D'alguna manera, és el mateix que Burchell (1996, 33) expressa quan diu que la democràcia “has to be thought of not as an essence but as an always modifiable practice of individual and collective self-constitution, that is, as a practice of freedom as a way of life”. Fins i tot el darrer Foucault (1988, 2), quan li preguntaven per la seva moral deia que consistia a negar allò que hi ha, tenir curiositat per buscar alternatives i generar innovacions i alternatives. Aquest darrer apartat va d'això, d'entendre la democràcia escolar no com un seguit de pràctiques tancades i fixades a seguir (receptes, projectes i manuals), sinó com un seguit de lògiques i principis polítics i educatius entesos com a fonament i pre-requisit de l'escola. I que, a cada centre d'infants, joves o persones

adultes, cada claustre i a cada moment, es desenvolupen i concreten de maneres diverses, noves i creatives. Presento aquestes lògiques i principis en relació a la veritat de l'escola (saber), al seu govern (poder) i al tipus de subjectes que produeix (subjectivitat).

El primer dels principis, amb Rancière (1991) és la de la igualtat radical entre persones, dignitats, bagatges, capacitats i intel·ligències. La veritat de l'escola democràtica en comú, lluny de la neoliberal i la neoconservadora, és el convenciment i la confiança que tots els infants, joves i persones adultes saben, tenen i poden aprendre, també el que el mestre ignora, perquè tots/es són igualment intel·ligents i capaços en la seva diversitat. Una escola democràtica en comú només pot partir d'aquesta veritat que fonamenta el treball en comú: la igualtat mai ve després, com un resultat a assolir. La veritat de l'escola no hauria de ser la d'un lloc que ensenya els infants a llegir, equacions o a ser democràtics, sinó que parteix de la convicció emancipadora que tots els infants, gràcies a les intel·ligències i capacitats pròpies, poden aprendre tot el que els cal conjuntament. Rellegida des de la mirada d'allò comú, l'escola i les pràctiques escolars no han de seguir la veritat neoliberal o neoconservadora que les vol com un producte i/o un tancament (enclosure). L'escola no hauria de ser un lloc de competició per certificar unes capacitats desiguals (neoliberal); ni hauria de ser un lloc per obligar els infants, joves o persones adultes a seguir uns procediments, processos i protocols concrets i determinats que els duren (només) al coneixement seleccionat (neoconservadora). Amb Mouffe (2006), Bollier (2014), Laval i Dardot (2015), Weber (2015) o Subirats i Rendueles (2016), podem dir que la veritat de l'escola democràtica en comú és la d'un espai comú de socialització, conflicte, pluralitat i convivència que, partint del reconeixement intersubjectiu i radical de les capacitats i les intel·ligències de cada membre del centre, es generen dinàmiques de co-operació en l'aprenentatge, en la co-construcció de sentit i d'identitat, i de co-producció conflictiva i plural de noves realitats, materials, dinàmiques. Reprint Freire (2004) podem dir que aquesta veritat parteix d'una concepció en la que educar no té a veure amb transmetre coneixement d'uns que saben a uns altres que no (educació bancària – desigualtat), sinó reconèixer com a principi la igualtat de totes les diverses intel·ligències com a punt de partida radical per a la seva emancipació i desenvolupament. Un desenvolupament que, sobretot, es durà a terme en comú amb els altres en situacions de problemes i conflictes reals, complexes i contradictoris (Dewey 1916). Lluny de la racionalitat instrumental que emprava l'educació com a mitjà per unes altres finalitats (producció, efectivitat, consens, selecció, competició, control...), l'escola democràtica en comú parteix del principi de ser un espai de "codi obert" que reconeix la radical igualtat de tots els infants i les seves capacitats

per co-aprendre (fins i tot el que el mestre ignora) tot afrontant problemes reals (learning by doing) i assumint com a normals la pluralitat de mirades i els conflictes que això implica.

D'aquesta veritat (saber) en sorgeix una escola que s'autogoverna en comú (poder). És l'escola de les persones que en formen part a tots els nivells i efectes. Drets i responsabilitats, poders i conseqüències van de la mà en quelcom que és dels infants, joves, adults, docents, famílies i comunitat. Aquesta escola, lluny de ser una “enclosure” marcada per processos de burocratització o privatització, es un bé comú auto-governat per aquells que en són els actors principals. Per això, especialment a Catalunya, i en el marc del debat de la municipalització de les escoles de primària i secundària, cal pensar en com generar escoles que siguin auto-governades per la comunitat (educativa) local (Collet 2016). En aquest sentit, el govern de l'escola democràtica en comú podria ser entès com una forma de govern que treballa conjuntament amb altres formes, temps, espais i estructures educatives (seguint l'estela d'iniciatives com els Plans Educatius d'Entorn, les Zones Educatives, l'escola a temps complert (Sintes 2013), etc.). I que, sobretot, reconeix les capacitats de tothom per tal d'aprendre, governar i governar-se de manera responsable (emancipació). Aquí, reprement els aprenentatges dels “commons” (Ostrom 1990; Hess i Ostrom 2006), entenem el comunitzar com l'activitat d'autogovern basada en: la co-construcció de l'escola junts i iguals persones diferents; reconeixent co-obligacions mútues; i que conviuen, tenen conflictes i cooperen per assolir resoldre problemes i objectius comuns. Aquí, el poder no és quelcom extern, llunyà, negatiu o vinculat a la llei, sinó que es parteix d'una mirada al poder com a quelcom productiu, “positiu” i a exercir conjuntament, contextualment i en xarxa (micropoders). Ens atrevim a proposar que el commoning basat en aquesta idea d'auto-govern en comú podria ser el com, el paradigma pràctic, la racionalitat de govern profunda que li falta a la democràcia.

Finalment, els subjectes que l'escola democràtica en comú hauria de produir s'allunyen tant del (fals) mite neoliberal de la persona autosuficient, totpoderosa, sense límits, que s'ha fet a ella mateixa i que passa totes les seves necessitats pel mercat perquè els lligam, la cura i les obligacions mútues amb els altres li fan nosa – *homo economicus* (Bollier 2014, 152; Subirats 2017); com del (fals) mite neoconservador de la persona incapaç, només atenta al que volen els experts i caps per tal de seguir les seves pautes de control i avaluació – *homo bureaucraticus*. La perspectiva sobre els diferents subjectes a l'escola democràtica en comú és, com hem vist, de radical igualtat en capacitats, intel·ligències i sabers. Aquests subjectes, infants, joves o persones adultes, però també docents, famílies i comunitat, es fan conscients i verifiquen al llarg

del temps aquestes capacitats i, des d'aquestes produeixen en comú noves realitats personals i socials. La subjectivitat que produeix aquesta escola no es basa, com potser l'actual, en un consens al voltant d'una normalitat estructurada que genera prejudicis i expectatives desiguals. Sinó que entén el pluralisme, el dissens, la resistència i el conflicte no només com a “normals”, sinó com a processos i oportunitats per aprendre individualment i conjuntament (democràcia agonista) (Mouffe 2006; Sennett 2008; Wenman 2013). I potencia, en aquest procés, tant la cura d'un/a mateix, la dels altres i la de l'entorn com tres elements entrelaçats en comú (Gros 2007, 321; Foucault 2010b; Ball i Olmedo 2013; Subirats 2017).

7. Bibliografia

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

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

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

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

Bauman, Z. (2013). *¿Does the Richness of the Few Benefit Us All?*. Polity: Cambridge.

Barry, A.; Osborne, T.; Rose, N. (Eds.) (1996). *Foucault and political reason*. The university of Chicago press: Chicago.

Biesta, G. (2011). “The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education”, *Studies in Philosophy and education* 30 (2) 141-153.

Biesta G (2015). “What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalisme”, *European Journal of Education* 50 (1) 75–87.

- Bolivar, A. (2008). *Educación y cultura democráticas*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bollier, D. (2014). *Think like a commoner*. New Society Publishers: Ontario.
- Bollier, D.; Helfrich, S. (Eds.) (2015). *Patterns of commoning*. New Society Publishers: Ontario.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1970). *La reproducción*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1999). *Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market*. The new press: New York.
- Burchell, G. (1996). “Liberal government and techniques of the self“ A: Barry, A.; Osborne, T.; Rose, N. (Eds.) *Foucault and political reason*. The university of Chicago press: Chicago.
- Carreras, C. (2015). “John Dewey i l’educació democràtica”. *Educació i història* 25, 21-42.
- Clarke, M. (2015). “Knowledge is power? A Lacanian entanglement with political ideology in education” *Critical Studies in Education* 56 (1) 71-85.
- Clarke, M.; Phelan, A.M. (2015). “The power of negative thinking in and for teacher education” *Power and education* 7 (3) 257-271.
- Clarke, M.; Phelan, A.M. (2017). *Teacher education and the political*. Routledge: London.
- Collet, J. (2011). “Educación: ¿arte, burocracia o artesanía? Por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa” *Pedagogia i treball social* 1, 27-50.
- Collet, J. (2016) “Més enllà dels PEC, els PEE i les zones educatives: primers apunts per a una escola-municipi” *Revista Catalana de Pedagogia* 10, 12-32.
- Collet, J. (2017) .“I do not like what I am becoming but...’: transforming the identity of head teachers in Catalonia” *Journal of Education Policy* 32 (2) 141-158.

- Collet, J.; Tort, A. (2016). (coords.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Minuit: Paris.
- Dewey, J. (1908). *Search for the Great Community. The Later Works Vol. 2*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1915). *Democracy and Education. The Middle Works. Vol. 8*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan
- Dewey, J. (1937). "Democracy and Educational Administration" *School and Society* 45, 457-67.
- Dewey, J. (1978). *The Challenge of Democracy to Education. The Later Works Vol. 11*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J.; Bode, B.H.; Smith, T.V. (1939). *What is democracy? Its conflicts, ends and means. The future of liberalism*. Norman (Okla): Cooperative Books.
- Fernández-González, N. (2016). "Rethinking privatization policies in education: the enclosure of the school" *Education policy analysis archives* 24 (123) 1-20.
- Freire, P. (2004) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum
- Feu, J.; Simó, N.; Serra, C.; Canimas, J. (2016a) "Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática" *Estudios pedagógicos* 42 (3)
- Feu, J.; Simó, N.; Serra, C. (2016b) "Elementos clave para una gobernanza democrática de la escuela. Dimensiones e indicadores" A: Collet, J.; Tort, A. (coords.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.

- Foucault, M. (1988). “Power, Moral Values, and the Intellectual” *History of the present* 4, 1-2, 11-13.
- Foucault, M. (2010a). *The Birth of Biopolitics*. Palgrave Macmillan: New York.
- Foucault, M. (2010b). *The Government of Self and Others*. Palgrave Macmillan: New York.
- Foucault, M. (2011). *The Courage of Truth*. Palgrave Macmillan: New York.
- Gros, F. (2007). *Foucault*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Hess, C. Ostrom, E. (Eds.) (2006). *Understanding Knowledge as a Commons: From Theory to Practice*. MIT Press: Cambridge, Mass.
- Laval, C.; Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa: Barcelona.
- Mouffe, Ch. (2006) *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: Museu d’art contemporani.
- Morey, M. (1982). *Foucault y el poder*. Alianza: Madrid.
- Todorov, T. (2014). *The Inner Enemies of Democracy*. Polity: Cambridge.
- Olmedo, A. (2008). “From Democratic Participation to School Choice: Quasimarket Principles in the Spanish Educational Legislation” *Education policy analysis archives* 16 (21): 1–35.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Ozga, J. (2013). “Accountability as a Policy Technology: Accounting for Education Performance in Europe.” *International Review of Administrative Sciences* 79 (2) 292–309

- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster*. Stanford University Press: Stanford,
- Prieto-Flores, O.; Feu, J.; Serra, C.; Lázaro, L. (2017 forthcoming). “Bringing democratic governance into practice: policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools” *Cambridge Journal of Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2017.1288700>
- Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique*. Seuil: Paris.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Allen Lane: London.
- Subirats, J. (2011). “Qué democracia tenemos? Qué democracia queremos?” *HAOL* 26, 115-132.
- Subirats, J.; Rendueles, C. (2016). *Los (bienes) comunes*. Icaria: Barcelona.
- Subirats, M. (2017) *Coeducació: una aposta per la llibertat*. Barcelona, Octaedro.
- UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good*. UNESCO: Paris.
- Schostak, J.; Goodson, I. (2012). “What’s Wrong with Democracy at the Moment and Why it matters for Research and Education” *Power and Education* 4 (3) 257-276.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers, power and education*. The falmer press: Bristol.
- Viñao, A. (2016). “El modelo neovonservador de gobernanza escolar” A: Collet, J.; Tort, A. (coords.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.
- Weber, A. (2015). *Enlivenment: Towards a Fundamental Shift in the Concepts of Nature, Culture and Politics*. Berlin: Heinrich Böll Foundation.
- Wenman, M. (2013). *Agonistic democracy. Constituent power in the era of globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063