



# *La escuela pública como espacio de construcción de nuevos movimientos sociales*

por Lucía Forcadell Aznar y  
Isabel Magalló Albert

Cuando los sujetos, con una responsabilidad contagiosa saben hacerse protagonistas de los saberes que buscan y ponen en circulación sin olvidar el cuidado de las condiciones del contexto que las alberga, nos encontramos ante próximas creaciones sociales. (De Vita 2012: 244)

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la hegemonía del pensamiento neoliberal que acompaña al sistema capitalista impregna la institución escolar, mercantilizando las relaciones socioeducativas y los sentidos de la educación, despolitizando la misma. Frente a este escenario, los nuevos movimientos sociales (NMS) facilitan la posibilidad de crear vínculos y desarrollar praxis generadoras de cambios que transgreden lo instituido.



El objetivo de este artículo es ilustrar cómo diversos agentes relacionados con los nuevos movimientos sociales construyen el espacio público escolar y cómo sus significaciones contrahegemónicas se introducen, a través de prácticas educativas, en la Escuela Pública, con efectos emancipadores.

Partimos de una perspectiva teórica institucionalista, basada en la construcción social. Las praxis que ilustramos se desarrollan en el contexto español desde la transición democrática de 1978 hasta el inicio de la presente transición.

## 2. PODERES HEGEMÓNICOS Y EL FIN DE LO POLÍTICO

El capitalismo, actual régimen hegemónico, impregna todo cuanto nos rodea: las organizaciones que transitamos, los hábitos culturales, las subjetividades, las relaciones sociales. Subordina al individuo en prácticamente todos los dominios de su vida individual y colectiva. No se puede escapar de las relaciones capitalistas, ya sea a través del consumo, el trabajo, la educación u otros mecanismos. Esta hegemonía se articula fundamentalmente a través de los modos de trabajo y la difusión cultural (Laclau y Mouffe, 1987). El sistema de producción capitalista se apropió de algunas de las críticas que se le hicieron en los nuevos movimientos sociales de los años 60, donde convergieron protestas obreras, movimientos sociales como el ecologismo, el feminismo o el pacifismo, y movimientos de orden cultural. El sistema de producción y sus organizaciones integraron parte de sus demandas para acallarlas, como la flexibilidad frente a la burocratización. En connivencia con el Estado Corporativo y de Bienestar se consolidaron una serie de derechos sociales: laborales, educativos, y de seguridad social, pero “estas conquistas han sido obtenidas a costa de un mantenimiento del statu quo del poder en la empresa y de la autonomía” (Chiapello y Boltanski 2002: 267). En los años 80 los modelos organizativos desarrollados por Taylor y Ford, basados en el capitalismo social, dejan de responder a las exigencias de los mercados cada vez más mundializados. Se gestan nuevas relaciones de producción, promovidas por el pensamiento neoliberal que propugna un cambio en la institución estatal, que se traspone de un Estado de Bienestar a un Estado Mínimo.

Actualmente el predominio del capitalismo en la esfera política estatal se constata en las formas de gobierno de la democracia liberal, en la que se traslada la competitividad del sistema económico entre empresas a una competición, entre élites o partidos políticos, por los votos de los ciudadanos-consumidores. La soberanía popular se basa en que los ciudadanos pueden aceptar o rechazar a sus dirigentes, pero no transformar sus instituciones ni sus prácticas. Es decir, la democracia pierde su carácter instituyente y con él las posibilidades de practicar los principios de libertad, igualdad y solidaridad. Esta limitación a la transformación y al cambio social sedimenta en el carácter de los sujetos, que se encuentran impotentes para llevar a cabo acciones sociales, y conlleva la fragilidad de las instituciones y la desconfianza ante ellas. Esto implica una ocultación de ‘lo político’ entendido como “la dimensión de antagonismo



y hostilidad que existe en las relaciones humanas que se manifiesta como diversidad” (Mouffe 1999: 14) y de la política como aquello que nos permite organizar la coexistencia humana.

Las relaciones laborales se desarrollan en torno a organizaciones flexibles con menos estabilidad para los sujetos; el trabajo se convierte en algo temporal, con duración, horario y salario variables, dejando de estructurar la vida cotidiana (Sennett 2000). Como consecuencia encontramos sujetos con identidades lábiles, que establecen vínculos entre personas y organizaciones cada vez más frágiles. “Las especiales características del tiempo en el neocapitalismo han creado un conflicto entre carácter y experiencia, la experiencia de un tiempo desarticulado que amenaza la capacidad de la gente de consolidar su carácter en narraciones duraderas” (*ibid.*: 30). Se instala la incertidumbre en el mundo laboral y se debilita el carácter de los sujetos. De manera que las relaciones de dominación se desplazan de la fábrica a una multitud de narraciones, “donde la subjetividad, la ‘identidad’ de los individuos, sus valores, sus imágenes de sí mismos y del mundo son perpetuamente estructurados, fabricados, formados” (Gorz 1998: 52).

En otros contextos las relaciones utilitaristas, individualistas y consumistas consolidan un imaginario dominante que construye la subjetividad de las personas. De manera progresiva se desmantelan las asociaciones entre personas cercanas, que Dewey (2004: 108) consideraba ‘asociaciones importantes’, y a cambio emergen organizaciones mundiales intangibles y opacas que pasan a regular nuestras vidas. El espacio y el tiempo, determinantes en las relaciones humanas, son calificados con palabras como efímeros, fugaces o inestables, ya que las sociedades se han convertido en sociedades móviles, compuestas por individuos desterritorializados, que van y vienen (Delgado 1999). Estos aspectos dificultan que las personas puedan generar identidades y vínculos sociales sólidos, pues cada vez se descomponen más los campos de experiencias –las referencias desde las que narrarse– (Dubiel 1993: 21) y las posibilidades de asumir un papel activo en la construcción social. Se dificultan las condiciones para la acción colectiva y la capacidad para apropiarse y tomar decisiones sobre los asuntos comunes, contribuyendo al fin de lo político.

### 3. NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES (NMS): PRAXIS PARA EL RESCATE DE LO POLÍTICO

Los NMS que se desarrollan a partir de mayo del 68 cuestionan la hegemonía del pensamiento neoliberal y su propuesta de mercantilización de las relaciones e intercambios humanos que marcan el final de lo político. Lo que estos movimientos han mostrado (Castoriadis 1998: 36) “es la persistencia y la fuerza del proyecto de autonomía, que se tradujo a la vez en el rechazo del mundo capitalista-burocrático”, y su importancia radica en que “dejan profundas huellas en la mentalidad y en la vida efectiva de las sociedades” (*ibid.*: 37). Huellas que tienen que ver con la contribución a “forjar un nuevo imaginario antagonista, a crear nuevas prácticas antagonistas”



(Ibáñez 2008: 131). Estos movimientos son entendidos por autores como Melucci o Laraña (2001) como agencias y agentes colectivos cuya emergencia y desarrollo están vinculados a la identidad y a procesos culturales, produciendo significados sociales que tratan de desplazar, movilizar o transgredir los límites de lo instituido.

Durante las décadas que han seguido a los años sesenta las movilizaciones, convertidas en luchas sociales, se han ido ampliando a cada vez más ámbitos de la vida cotidiana, aunque a veces se presentan de forma fragmentada, mediadas por el propio contexto capitalista en el que se desenvuelven. Estos movimientos inciden en la dimensión política y cultural que afecta a la vida de las personas, pues sus prácticas colectivas y sus organizaciones no están sujetas a unas normas institucionales impuestas, sino que se derivan de los valores comunes que las asociaciones de individuos negocian y acuerdan. De Sousa Santos (2001: 181) remarca que estos movimientos suponen “la ampliación de la política hasta más allá del marco liberal de la distinción entre estado y sociedad civil”. La participación en una acción colectiva no puede escaparse de movilizar ‘lo político’. En este sentido, la dimensión colectiva de los NMS en sus diferentes formas y organizaciones constituye una posibilidad de participación en los asuntos comunes, puede ser un espacio para la praxis de una ciudadanía activa. Transforman, de esta manera, la sociedad civil en sociedad política en momentos de creciente desafección social, desdibujando los límites instituidos entre lo social y lo político y creando otros nuevos; tratan de defender o crear esferas públicas autónomas –espacios públicos que atienden a intereses comunes, metatópicos, basados en relaciones de comunicación e intercambio plural, extrapolíticos, en el sentido de que desbordan la política de partidos; y seculares, sin fundamento trascendente a la acción común (Taylor 2006)–. Inician así la dimensión instituyente, rasgo *sine qua non* para la creación social de prácticas y discursos contrahegemónicos.

Esta dimensión instituyente pasa por fijar la apertura del imaginario social cuyas significaciones han sido impregnadas por las lógicas capitalistas. Estas significaciones son construcciones sociales que a través del lenguaje y de las instituciones, naturalizan una forma de estar y de relacionarse en el mundo, de pensar la sociedad y los criterios de orden que la rigen. La capacidad de instituir tiene un carácter contingente, se produce en una constante construcción y lucha colectiva por imaginarios, a través de prácticas culturales e instituciones, donde inevitablemente aparece el conflicto y lo político (Mouffe 2007), lo que imprime en nuestras democracias occidentales el principio de proyecto inacabado, abierto, siempre sujeto a debate y a cambios en la forma de distribución de poder.

Algunas condiciones imprescindibles para esta praxis de lo político, basada en procesos culturales, en los hábitos y las prácticas, son constituidas por la facultad de observación de los sucesos y hechos cotidianos, la reflexión sobre los mismos y el deseo de controlarlos, aspectos que se desarrollan tanto en los NMS como en la Escuela.



#### 4. LA ESCUELA PÚBLICA COMO CAMPO AUTÓNOMO FRENTE A LA PEDAGOGÍA DEL CAPITAL

Las políticas neoliberales facilitadas por el neocapitalismo y su pedagogía del capital, basada en la mercantilización e instrumentalización de la institución educativa, tratan de mermar progresivamente el carácter público de la Escuela. Sin embargo, entendemos que ésta se configura como un campo autónomo (Bourdieu 2001), un espacio social de relaciones, posiciones y tomas de posición. De manera que la Escuela no se reduce a una función socializadora de un orden social, que ni siquiera es tal, sino que en ella caben prácticas o representaciones –elementos relativos al imaginario– alternativas a las dominantes, generadoras de tensiones y divergencias, que tienen la posibilidad de manifestarse si la Escuela se constituye en esfera pública. Es decir, si se declara un interés común y un auto-reconocimiento de este interés y de la pluralidad de personas que allí convergen; si es metatópica en la medida en que los medios de comunicación y de relación en la misma son diversos, superando la mera transmisión de información; si es extrapolítica, en el sentido de que trasciende la esfera política estatal –se requiere que la sociedad participante se reconozca como democrática y que la cultura que emane de sus prácticas sea democrática–; y, si es profana, en relación a que su existencia no se deriva de un fundamento trascendente, sino que reconoce su construcción histórico-social. El rasgo público abre la Escuela al pluralismo agonista (Mouffe 2007) y a la política en un entorno democrático.

Desde este enfoque teórico, la Escuela Pública constituye pues un espacio de todos y para todos; en él se ha de desarrollar un mundo común, lo que genera tensión a la hora de reconocerse o reconocer a otros, y conflicto a la hora de organizarse y darse unas normas. Este conflicto constituye lo político e inicia la política. Politizar la Escuela considerando al otro como igual, es hacerla pública, contribuyendo así al proceso de construcción de sujetos ciudadanos a través de una participación colectiva en lo común y del aprendizaje de la diferencia y de la alteridad, requisito para la conformación de subjetividades sólidas. Esta experiencia sirve de base para iniciar la búsqueda de la verdad que requiere el conocimiento científico, y de punto angular para iniciar procesos de deliberación y cuestionamiento personal y colectivo sobre aquello instituido, que nos afecta en nuestra convivencia común y sobre las formas de relacionarnos, trascendiendo intereses privados particulares, y abriendo posibilidades de ser, estar y aprender. La Escuela, en definitiva, instituye formas de relación con las personas, con la organización de las personas y las cosas, y con las cosas, con los saberes como mediadores. El lazo social que teje construye un sujeto que fundamenta su identidad, sobredeterminada y plural –que permite el disentimiento y la autonomía–, en la ética del reconocimiento recíproco, experimentando la co-presencia del otro de manera fraternal, y con ello toma parte de la responsabilidad y el compromiso frente a las consecuencias sociales de los propios actos.



## 5. DOS PRAXIS EN LA ESCUELA PARA LA CREACIÓN SOCIAL

A continuación mostramos dos praxis generadoras de cambios o posibilidades instituyentes, que transgreden la hegemonía capitalista y concretan la Escuela como espacio de construcción de NMS. Hemos recurrido a un análisis sincrónico y diacrónico.

Para el primer caso, el movimiento de madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, la investigación ha requerido triangular diversas fuentes de información: la primera, documentación diversa de una Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) –estatutos, actas, boletines, libros, revistas, etc.– fechados de 1977 a 2008. La segunda, agrupa bibliografía histórica, política, económica y social del periodo democrático español de 1975 a 2006. Y la tercera, es una compilación de artículos, publicados a lo largo de este periodo, de una de las revistas educativas divulgativas de mayor tirada en España.

Para el segundo caso hemos recurrido a diferentes fuentes discursivas en torno a la práctica del huerto escolar: agentes escolares de cuatro centros educativos donde la práctica lleva unos años desarrollándose, otras personas que participan de una red extra-institucional y por último maestros que contribuyeron a introducir la práctica del huerto escolar en la ciudad de Zaragoza en los años 80. Hemos realizado un análisis de los discursos de los agentes participantes, pues buscábamos rastrear la ‘articulación’ (Laclau y Mouffe 1987) entre el imaginario de los movimientos sociales y la institución escolar.

Ambos ejemplos se inscriben en sendas tesis doctorales en pedagogía de las cuales se muestra parte de sus resultados.

### 5.1 EL MOVIMIENTO DE MADRES Y PADRES DEL ALUMNADO POR LA ESCUELA PÚBLICA

Este movimiento se configura a través de las AMPAS por la Escuela Pública y su Federación en la provincia de Valencia, situándonos en los márgenes de lo escolar. Constituyen organizaciones anidadas caracterizadas por un espíritu voluntario para la construcción y defensa de la educación como bien público. Estas asociaciones comienzan a crearse en los años setenta. Aunque en las décadas anteriores existía la posibilidad de su constitución, fue en los setenta, con el final de la dictadura y el inicio de la apertura de un proceso democratizador cuando pretenden llevarlo a la Escuela. Su constitución se produce al tiempo que la “Alternativa democrática a la Enseñanza” organizada por profesionales de la educación en Madrid, Barcelona y Valencia, que propone una educación pública y democrática, con pedagogías activas, coeducadora, única, laica y en relación con el entorno. Por otra parte, en el ámbito institucionalizado, los Pactos de la Moncloa en 1977 y la Constitución de 1978, confieren a las madres y padres del alumnado el derecho a participar en la programación de la enseñanza. Las



expectativas de aproximación a una sociedad democrática y de poder participar en la institución educativa constituyen así su primera motivación, que va acompañada de relaciones de afecto, confianza y lealtad que se gestan en el trabajo voluntario, conjunto y cotidiano en las AMPAS. En 1975 se inician los primeros contactos informales entre ellas, pero es en 1977 cuando se constituye la Federación de AMPAS de la provincia de Valencia, aglutinando a once asociaciones. Durante los años ochenta la federación suma más de doscientas AMPAS, y en la actualidad aproximadamente seiscientas.

La finalidad de esta Federación es participar en la programación de la enseñanza y en la Escuela: pretenden construir una esfera pública educativa. Para lograrlo requieren de otros fines intermedios como la formación cívica e intelectual de sus miembros, y el acceso y conocimiento de la cultura del pueblo valenciano. Estas orientaciones les confieren una identidad colectiva de carácter eminentemente cultural, de madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, basado en relaciones horizontales y en la cooperación reflexiva en materia educativa. Esta identidad es abierta, construida por múltiples orientaciones y agentes, a través de un proceso histórico no exento de conflictos internos y de intentos de cooptación por la administración, a pesar de los cuales consiguen mantener sus fines a lo largo de su historia.

Los miembros de estas organizaciones tienen acceso a múltiple información de los distintos niveles educativos no universitarios, desde la educación infantil hasta la educación de adultos, integrando la educación especial; a partir de la misma reflexionan, elaboran información, y la comunican, produciendo un análisis crítico. Esta puesta en común les permite reconocerse como público interesado en la educación, que consideran un bien social. Suelen estar vinculados con los movimientos vecinales y, cabe destacar el rol que desempeñan mayoritariamente las mujeres, ejerciendo la participación política, encontrando un lugar para la misma, bien como inicio, bien como continuación o ampliación de su vida pública. Establecen alianzas con otros agentes implicados en la educación: sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, algunos partidos políticos; y consiguen aunar a parte importante de la población en momentos críticos, para la defensa de una institución educativa democrática. Estas alianzas contribuyen a la formación de un “nosotros”, y se constituyen como redes anidadas de apoyo y refuerzo para la resistencia al proyecto de destitución de la emancipación social y para la propuesta de una educación para una sociedad democrática.

Estas organizaciones son autónomas con respecto al Estado o a otras instituciones –como por ejemplo la Iglesia, partidos políticos, sindicatos, etc.– Sus fines y su financiación van más allá de la planificación gubernamental. Su autonomía se basa en que no tienen ánimo de lucro y aunque reciben subvenciones, se nutren de cuotas de sus miembros. Sus cargos de representación son gratuitos e incompatibles con la ostentación de cargo público; y de renovación constante –ya que los hijos e



hijas finalizan su etapa escolar-. Rotación y gratuidad de cargos –voluntariedad– permiten a la asamblea de asociados dirigir el rumbo de la organización.

Su praxis contiene una dimensión sociocultural, no siempre visible, que permite una acción social basada en la reflexividad y una re-creación de significaciones imaginarias sociales y de propuestas instituyentes en torno a la educación. Esta dimensión se caracteriza por la ayuda mutua y la cooperación entre AMPAS, la información, la formación, y la generación de debates que crean un marco de significados y contribuyen a la elaboración de un conocimiento social.

La ayuda mutua consiste en asesorías técnicas y jurídicas, seguros para actividades extraescolares, compras colectivas de libros de texto, orientación para madres y padres. La coordinación entre AMPAS estriba en la difusión de todo tipo de información relacionada con la educación; en la concertación y preparación de entrevistas con las Administraciones públicas; en establecer estrategias para el conocimiento del entorno cultural y social con el fin de analizar la situación educativa territorial y en establecer criterios para intervenir en los centros y en los municipios. Esta coordinación se amplía al ámbito autonómico y nacional; para ella se utilizan foros, jornadas, publicaciones, grupos de trabajo, comunicaciones, formación, adquiriendo así mayor capacidad de análisis global de la educación.

En cuanto a la información, es multidireccional: desde la federación se elaboran dossiers legislativos, revistas y publicaciones sobre temas diversos, que pretenden generar reflexión y opinión pública. Y desde las AMPAS se detallan aspectos específicos estudiados para su debate a nivel federal, puntos de vista sobre legislación y política educativa, y propuestas.

La formación se realiza a través de escuelas de madres y padres, cursos específicos para directivos/as de AMPAS, cursos para miembros de consejos escolares de centro, cursos para agrupaciones comarcales, etc. Además se crean grupos de formación propios de la organización, de carácter voluntario, sin retribución, para tratar temas diversos, y solicitan a la administración escuelas de formación para toda la comunidad educativa. Estas prácticas constituyen un aprendizaje para expresar los puntos de vista superando el miedo que genera enfrentarse a un poder experto. Al tiempo se organizan debates con carácter asambleario, jornadas, grupos de trabajo, que promueven la cooperación reflexiva y generan opinión pública, y que abarcan el ámbito estatal e implican a otros colectivos, promoviendo futuras alianzas.

A partir de la década de los noventa, frente a la hegemonía del capital, esta federación de AMPAS denuncia en todos los ámbitos, desde lo local hasta los organismos europeos e internacionales, el discurso neoliberal de la educación como un bien de consumo individual, y la consecuente discriminación y represión implícita en este modelo privatizador. Re-definen significaciones en torno a tres fórmulas de síntesis que pueden ser interpretadas de forma diferente en función del origen del discurso: la libertad educativa, la igualdad de oportunidades y la calidad. Consideran la libertad educativa como la libertad de conciencia del alumnado –laicidad– y la libertad



de investigación y cátedra del profesorado –la no presión de la patronal o del Estado–; frente a la libertad neoliberal de elección y dirección de centros que pretende transformar la Escuela en una empresa, constituyendo una herramienta de discriminación y de segregación del alumnado en función de la capacidad de elegir, no tanto de las familias sobre los centros, como de los centros sobre el tipo de alumnado. En segundo lugar, el significado de igualdad de oportunidades se entiende como la universalización de la educación y del acceso y trato a la misma, compensando las desigualdades sociales y atendiendo a la diversidad de necesidades del alumnado; frente a este significado se opone el denominado sistema de oportunidades neoliberal, basado en la cultura del esfuerzo, que propugna la selección y segregación del alumnado en base a sus resultados, evaluados desde la infancia. Por último, entienden la calidad educativa como el alcance de umbrales educativos democráticos por toda la población y de la educación política necesaria para participar activamente en un régimen democrático. La oponen a la calidad eficientista basada en los resultados estandarizados y en su correspondiente segregación educacional a través de los rankings, que justifican posteriormente una sociedad de clases, o la exclusión social.

Esta dimensión sociocultural que pasa muchas veces inadvertida porque no es noticia, genera una opinión pública fuerte, en el sentido de que los sujetos agrupados en este movimiento social se reconocen con una posición propia, distinta y peculiar con respecto a otras opiniones, generada fuera de la estructura política partidista y sin carácter oficial ni jerárquico. Son capaces de delimitar los problemas educativos, y esclarecer causas y consecuencias, con el fin de proponer alternativas a la hegemonía dominante. Y el resultado de este trabajo sociocultural es una acción social, visible, con impacto político y público.

Esta acción social la denominamos luchas democráticas, en tanto en cuanto pretenden politizar esferas de lo social en pro de generar un sistema de distribución de la autoridad y control más equitativo, a través del reconocimiento de todos los agentes que forman parte del ámbito educativo, de los saberes diversos que pueden aportar los mismos, y de la consideración de la educación como interés común. Pretenden reivindicar al Estado su papel fundamental en la educación y sus responsabilidades establecidas por las leyes.

Este grupo de acciones permanecen toda la historia organizacional y se centran en las reivindicaciones sobre infraestructuras y medios: aumento de presupuestos; gratuidad de libros de texto; transporte escolar; comedores escolares; reducción de ratios; aumento de la plantilla de profesorado en los centros y estabilidad de la misma con el fin de establecer proyectos a largo plazo; creación, adaptación de centros escolares y aumento de oferta de plazas públicas; carácter público de los centros y su apertura como espacios de uso y disfrute no sólo escolar; mapa escolar y planificación. Otro grupo de acciones van encaminadas a ampliar los aspectos de lo social susceptibles de la política. Se centran en configurar un espacio público educativo, una



esfera de participación ciudadana en materia educativa en todos los ámbitos de toma de decisiones –desde la Escuela, al municipio, la provincia, la comunidad autónoma y el Estado– donde se distribuya la autoridad y el control entre los agentes implicados, aumentando su participación en cuanto a su composición paritaria, la ampliación de competencias y su carácter vinculante. Pretenden construir una esfera pública educativa abierta que delimite los fines educativos para una sociedad libre y democrática, y tenga autoridad sobre un sistema educativo que vertebre y unifique los diferentes niveles educativos. Esta organización tiene como institución simbólica a la Escuela Pública, democrática y gratuita; laica, científica y racional; activa y experiencial.

Finalmente, emprenden acciones contra la impotencia, con el objetivo de vencer la indiferencia social frente a problemas comunes, procurando una traslación de la ciudadanía pasiva, de consumidores, a la ciudadanía activa. De entre estas acciones predominan los debates a través de prensa, radio y televisión y las jornadas abiertas en espacios públicos.

Las reivindicaciones y propuestas que contienen estas luchas democráticas se producen tanto en el ámbito institucionalizado como no institucionalizado. En el primero, se participa en los Consejos Escolares de Centro, en los Consejos Escolares municipales, autonómico y nacional –a través de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA)–; y en el ámbito no institucionalizado se recurre a publicaciones y manifiestos, fiestas y jornadas de debate y formación, manifestaciones, encierros, huelgas y plataformas.

Con la acción social proyectan la educación democrática y la ciudadanía a otras esferas de la vida traspasando lo estrictamente escolar. Su apertura al carácter público en términos de justicia social contribuye a la construcción de subjetividades para una ciudadanía activa. La politización de la educación frente a su privatización o a su consideración de bien neutral por parte de los expertos, permite establecer relaciones prácticas con la vida cotidiana que dificultan la manipulación de los agentes que intervienen en la misma, proporciona pluralismo de ideas entre sus integrantes, objetivos para cambios y reformas que amplíen y mejoren la participación en el sistema, y establece un marco de injusticia que promueve cambios en el orden social.

Sin el trabajo de estas AMPAS durante los últimos cuarenta años no hubiera sido posible la articulación de un movimiento social tan potente como la Marea Verde, que aglutina –de ahí el nombre de Marea– a través de plataformas, múltiples movimientos sociales –madres y padres, alumnado, sindicatos, oenegés, etc.– contra los fuertes recortes sociales y la privatización de la educación, que se iniciaron en España en el año 2011. Esa Marea es Verde porque años atrás se imprimieron unas camisetas de este color con la leyenda “Escuela Pública de todos para todos” que han sido y son utilizadas como símbolo de un proyecto de emancipación social.



## 5.2 PRÁCTICAS QUE SE ARTICULAN CON LOS MOVIMIENTOS SOCIALES: SEMILLAS FRENTE A LA PEDAGOGÍA DEL CAPITAL

La escuela se articula con los movimientos sociales a través de prácticas que posibilitan la transformación de la identidad de los agentes, re-significan significantes, producen discursos y concretan la dimensión instituyente de las organizaciones escolares. Analizamos una práctica concreta que nos permite ilustrar esto: el huerto escolar, en una ciudad en la que se ha creado una red de colaboración entre agentes escolares y otras instituciones públicas, dando lugar a una extensión significativa de la práctica en los centros educativos de la ciudad. Mostramos en concreto cómo esta práctica posibilita la introducción de un contexto de relaciones educativas desde el que se introducen en la escuela algunas ideas y representaciones vinculadas con las reivindicaciones de los movimientos sociales de los años 60. A su vez, se introducen también saberes y relaciones susceptibles de confrontarse con algunas lógicas hegemónicas.

El huerto escolar configura unas relaciones que tienen que ver con el cuidado de un ser vivo. La presencia de estas relaciones de cuidado se da de forma diferente dependiendo de los agentes y de las condiciones de cada huerto particular. Sin embargo sí podemos afirmar que estas relaciones subyacen, de una forma u otra, la experiencia de aprendizaje del alumnado que se relaciona más o menos constantemente con el huerto.

Como afirma uno de los maestros, es una actividad cercana y constante en la que no se trabaja un día puntual, sino que requiere una participación y cuidado constante durante todo el curso escolar. Continuidad que su compañera valora al ver en su alumnado una diaria preocupación y emoción ante el cuidado y el crecimiento de los semilleros en el aula, que luego ven crecer en el huerto. En el caso de otro centro una de las maestras entrevistadas nos contaba cómo son los propios niños los que reclaman el cuidado y limpieza del espacio. Especialmente llamativo es este aspecto en otro centro, donde son un grupo de alumnos voluntarios los que se encargan de cuidarlo en los recreos. Experiencia que una maestra entrevistada considera central para que el alumnado conozca en primera persona lo que cuesta cuidar y hacer crecer los alimentos que llegan al plato. Un cuidado –el que requiere el crecimiento de una semilla– que se relaciona directamente con la no-inmediatez de las cosas, aspecto que también es ensalzado hoy en día con el desarrollo tecnológico que acompaña al capitalismo y su moda de usar y tirar. Algunos movimientos sociales como los feminismos han venido reivindicando la importancia del espacio del cuidado, de lo afectivo, no sólo como un espacio invisibilizado por la economía, relegado al ámbito de lo privado, o puesto en circulación mercantil como un valor de cambio, sino como algo que el capitalismo pone en riesgo constante con el progresivo avance del individualismo, entre otras razones porque da lugar a relaciones no productivas. El cuidado, entendido como una preocupación por la vida ajena en el marco de las



relaciones interpersonales, incluye a la vida no humana, tal como hacen los ecofeminismos, y por tanto atiende a las relaciones que establecemos también con este entorno vivo no humano, con el que vivimos en interdependencia. Las relaciones de cuidado que sostienen la vida quedan especialmente debilitadas cuando no se realizan a cambio de un valor económico. No es de extrañar entonces que éste no sea un elemento necesariamente valorado dentro de un campo escolar modelado por la pedagogía del capital.

Otro de los aspectos que posibilita la práctica del huerto escolar es la participación en común, frente al individualismo; el desarrollo de la escuela-comunidad, frente a la escuela del éxito individual. Como ya hemos recogido, la institución escolar se modela cada vez más con políticas y prácticas que favorecen el desarrollo de la cultura individualista y de emprendimiento que promueve el neoliberalismo. Características que también organizan la pedagogía con prácticas como: la organización del currículum por competencias, el aumento de evaluaciones externas individuales o la progresiva fragmentación de las disciplinas y los saberes (De Vita 2013). Pese a esto, la escuela pública también es un espacio democrático de encuentro con el otro diferente en el que a pesar de las regulaciones se dispone de cierta autonomía para dotarse de normas y desarrollar acciones a partir de acuerdos colectivos. En los cuatro centros analizados el huerto escolar se configura como una práctica y un espacio en-común en el que una colectividad de agentes se organiza y pone en marcha lo político, introduciendo en la escuela formas diversas de relacionarse con el mundo. Podríamos decir que el huerto puede ser un bien incluyente de una colectividad, en tanto que la participación no remite a un sólo individuo. Sin embargo, las condiciones de organización de la práctica influyen en cómo se da y se concreta esta participación. Así, en los centros en los que la organización del huerto se sitúa bajo la responsabilidad de uno o dos maestros, se destaca la colaboración y se valora toda participación. Una maestra nos decía por ejemplo: “el huerto es un sitio donde todo el mundo puede colaborar de manera distinta e importante”, es decir, no sólo es un espacio de posibilidad de participación, sino que además esta participación se considera relevante. En otro centro la responsabilidad del mantenimiento del huerto corre a cargo de los padres, la participación aquí es especialmente valorada por los agentes, pues posibilita a los maestros centrarse en el trabajo pedagógico y permite que el colectivo de los padres se concrete también como otra fuente de transmisión del saber, es decir, se reconoce el aporte pedagógico que pueden hacer los propios padres, “otras veces vamos porque sabemos que van a estar los padres, que le van a explicar algunas cosas” nos contaba una maestra. En otro centro es un grupo de alumnos voluntarios quien gestiona el huerto, en colaboración con un equipo de cuatro maestros. Estas condiciones, como nos explica un profesor “impone organizarte para que no se muera en periodos de vacaciones, es una obligación que no puedes esquivar”, como tampoco lo es el proceso de tomar decisiones colectivas que se habilita. Otro ejemplo



de ello nos lo brinda el primer maestro que desarrolló un huerto escolar en la ciudad, y que posteriormente colaboró en su extensión a otros centros. Los materiales que crearon se llaman 'El Encuentro' pues como escribe en su portada, el huerto es un lugar "donde se esboza EL ENCUENTRO de gentes diversas protagonizando amistosamente labores de mejora de su medio-ambiente (trocito de este ser vivo que es nuestro planeta)". Explica cómo en la experiencia que inició en los años 80 el huerto era un espacio de decisión colectiva y de participación desde el conocimiento y las posibilidades de cada uno, incluyendo el saber que la comunidad más próxima al centro dispone, y todo ello fuera de la lógica del intercambio utilitarista y dinerario. Así recoge esta idea en sus materiales:

El huerto escolar es una ocasión clara: albañil haciendo caseta de herramientas cuya puerta ha hecho el soldador, carpintero colocando las baldas, electricista instalando el enchufe y lámpara, oficinista escribiendo fichas de estudio, ama de casa silueteando el tablero de herramientas, etc. El huerto es una ocasión de trabajo no remunerado, realizado generosamente con la ilusión de que los chicos aprendan. Sus variadas actividades precisan de todos los oficios, y cada uno se siente contento de aportar los conocimientos propios del suyo. (Jiménez 1987: 10)

Otro de los aspectos que el huerto escolar introduce en la escuela es la preocupación por el medio ambiente, en tanto ecosistema socio-ambiental que nos rodea. El desarrollo del movimiento ecologista ha puesto de manifiesto la necesidad de poner límites a la mercantilización y explotación de la naturaleza. La relación de interdependencia en la que vivimos con nuestro ambiente no ha escapado a los tentáculos del capitalismo. La indiferencia ante la destrucción ambiental es un signo más de la dificultad que encontramos para pensar en la alteridad. El imaginario ecologista invita a superar el etnocentrismo, precisamente cuestionando la relación que el capitalismo establece con nuestro entorno vivo:

no somos señores de la tierra, no tenemos ningún derecho a manipular sin límites la naturaleza que nos rodea. La singularidad y la irrepitibilidad de cualquier especie viviente nos obliga a autorrelativizar nuestra voluntad de poder, nos hacen percibir inmediatamente nuestra finitud y nuestra parcialidad. (Barcellona 1996: 116)

El pensamiento en el otro nos ayuda a recuperar los símbolos de una tierra –espacio común– que no puede poseerse. Encontramos que esta representación es introducida en la organización escolar mediante la práctica del huerto. Las racionalidades a las que atiende tienen que ver en parte con las apropiaciones que los agentes entrevistados tienen del imaginario del movimiento ecologista, pues todos ellos han manifestado en las entrevistas una preocupación consciente por el cuidado del medio ambiente, y una puesta en valor de esta idea con la consideración de que desde la escuela se debe de



abordar. Además, se establecen, entre los actores participantes, relaciones que tienen que ver con la consideración del otro vivo, más allá de un valor productivo. Como expresa un profesor, se instituye “una relación entre tierra y alimento, sin excluir lo productivo, pero no reduciéndose a esto”, experiencia que hoy en día en una ciudad puede ser de difícil acceso.

El huerto escolar es pues susceptible de ser un contexto y una situación ambiental en la que se ponen en circulación modalidades del aprender, del ser, del estar, de la relación con el otro vivo, que permitan escapar, momentáneamente o en algunos espacios, de las tendencias utilitaristas y economicistas que el capitalismo introduce también en la escuela. Un contexto que vincula experiencia y conocimiento, frente a la lógica de saberes cada vez más fragmentados y especializados, y “progresivamente más separados de los sujetos y de los contextos que los originan” (De Vita 2012: 37). Un contexto en el que los conocimientos no necesariamente asumen los atributos de la mercancía: cuantificables, transportables, transferibles, reproducibles y evaluables. Puede materializarse en una creación social que se despega de la dimensión instituida de las organizaciones, pues es una práctica susceptible de disponer relaciones en las que se enlacen saberes y afectos, habilitando un espacio para la experiencia individual y compartida que subyace al aprendizaje de formas de comprender y habitar el mundo.

Consideramos que los citados atributos que le otorgamos al huerto escolar, reconocidos en las páginas precedentes son siempre contingentes, pues aunque se configura como espacio de posibilidad, como un bien incluyente, su concreción, la acción social y las producciones discursivas que se enlacen en torno a él, dependerán de las condiciones en las que se dé, es decir, de las personas que participan en un momento dado, de sus experiencias previas, de las relaciones que se establecen entre estas personas y de cómo se organizan.

## 6. CONCLUSIONES

Tanto el marco teórico, como el análisis de ambas prácticas, nos han permitido identificar a los agentes colectivos y sus procesos culturales de construcción de identidad y de significados, así como su acción social dirigida a transgredir y transformar lo instituido.

Hemos ilustrado cómo diversos agentes relacionados con los NMS construyen el espacio público escolar. Por un lado las AMPAS inician la política, cuestionan lo instituido, proponiendo cambios y propiciando procesos instituyentes; por otro lado prácticas educativas como el huerto escolar, que se caracterizan por ser contingentes y colectivas, re-producen y re-crean el imaginario de los NMS, introduciendo en la institución escolar contextos y relaciones despegados de la institucionalizada pedagogía del capital.



Esta acción social tiene efectos emancipadores tanto para los agentes que participan de ese imaginario, como para otros que transitan por la institución. Finalmente cabe resaltar que estas praxis forman parte de un proceso histórico de construcción social. Ambas experiencias se desarrollan a lo largo de décadas, abriendo posibilidades instituyentes.

#### BIBLIOGRAFÍA

Bauman Z., 2003, *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Siglo XXI, Madrid.

Barcellona P., 1996, *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*, Trotta, Madrid.

Bourdieu P., 2001, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Castoriadis C. 2010, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets. Buenos Aires.

Chiapello E. y Boltanski L., 2002, *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.

De Sousa Santos B., 2001, "Los nuevos Movimientos sociales", *OSAL* nº5, CLACSO, Buenos Aires, pp. 177-188.

De Vita A., 2012, *La creación social. Relaciones y contextos para educar*, Laertes Educación, Barcelona.

Dewey, J., 1996, *Liberalismo y acción social y otros ensayos*, Ed. Alfons el Magnànim, València.

Dewey J., 2004, *La opinión pública y sus problemas*, Morata, Madrid.

Dubiel, H, 1993, *¿Qué es neoconservadurismo?*, Anthropos, Barcelona.

Fistetti F., 2004, *Comunidad. Léxico de política*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Gorz A., 1998, *Misérias del presente, riquezas de lo posible*, Paidós, Buenos Aires.

Ibañez T., 2008, "Mayo del 68, más allá del recuerdo, pero muy lejos del olvido", in *Mayo del 68 el comienzo de una época. Revista Archipiélago*, nº 80-81, pp. 131-136.

Jiménez J.L., 1987, *El Encuentro: Educación ambiental en huertos escolares*, Educa Futur, Vitoria.

Laclau E. y Mouffe C., 1987, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Delgado M., 1999, *El animal público*, Anagrama, Barcelona.

Meirieu P., 2008, *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Graó, Barcelona.

Mouffe C., 2007, *En torno a lo político*, Fondo de Cultura Económica, México.



Sennett R., 2000, *La corrosión del carácter*, Editorial Anagrama, Barcelona.

Taylor C., 2006, *Imaginarios sociales modernos*, Paidós, Barcelona.

---

**Lucía Forcadell Aznar**, Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia en 2015, con la tesis: "La articulación entre la escuela y los movimientos sociales". Dirigida por Francisco Beltrán Llavador y Luis Aguilar Hernández en el departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universitat de València, en el marco de los estudios de Doctorado del programa "Crisis y legitimidad del pensamiento y prácticas educativas". Mi actividad profesional la desarrollo en la educación secundaria y en la Universidad de Zaragoza como profesora asociada. La línea de Investigación en la que he trabajado han sido los movimientos sociales que se desarrollaron en el marco de la Europa de los años 60, su proceso de institucionalización, y su posible articulación con la Escuela Pública.

[luciaforcadellaznar@gmail.com](mailto:luciaforcadellaznar@gmail.com)

**Isabel Magalló Albert**, Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia en 2014, con la tesis: "De la Escuela al sistema educativo: la Paideia democrática". Dirigida por Francisco Beltrán y Ángel San Martín, en el marco del Programa de Doctorado: "Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas", del departamento de Didáctica y Organización Escolar. Mi actividad académica la desarrollo como Profesora de educación secundaria en un instituto público. La línea de investigación que ha focalizado mi interés es la política y la organización escolar en relación a la educación y a la sociedad democráticas, desde una perspectiva micropolítica y de la construcción social.

[isabelmagall@gmail.com](mailto:isabelmagall@gmail.com)