



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica i Organització Escolar

Título: La articulación entre la escuela y los movimientos
sociales

Tesis Doctoral presentada por: Lucía Forcadell Aznar

Dirigida por:
Francisco Beltrán Llavador y Luis Aguilar Hernández

Programa de doctorado: 100B Crisis de legitimidad del pensamiento y
prácticas educativas

LA ARTICULACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I. CAMPO PROBLEMÁTICO Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: DE LA ARTICULACIÓN ESCUELA-MOVIMIENTOS SOCIALES A LOS HUERTOS ESCOLARES DE ZARAGOZA.....	13
1.1. Campo problemático y delimitación del objeto de estudio.....	13
1.2. Interrogantes de partida y marcos para abordarlos	15
1.3. Presentación del caso y metodología	28
CAPÍTULO II. LAS TRANSFORMACIONES DE LA SOCIEDAD ACTUAL: CONTEXTO SOCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	33
2.1. Transformaciones de la sociedad actual	33
2.2. Transformaciones del capitalismo y su hegemonización	35
2.1.1. Configuración del campo económico: un proceso histórico de toma de posiciones dominantes	43
2.3. El debilitamiento de las instituciones	53
2.4. Emergencia de ciertos movimientos sociales como respuesta a las transformaciones del capitalismo.....	59
CAPÍTULO III. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS	63
3.1. Sobre el concepto de movimiento social	63
3.2. Teorías en torno a los movimientos sociales contemporáneos.....	67
3.3. Del movimiento social a la acción colectiva	76
3.4. Formas organizativas de los movimientos sociales	79
3.5. La identidad y lo político en la acción colectiva y en los movimientos sociales contemporáneos	84
3.5.1. La cuestión de la identidad en los movimientos sociales.....	85
3.5.2. ¿Qué se dice de la identidad en el nuevo capitalismo?	88
3.5.3. ¿Qué papel se le atribuye a la identidad en la construcción y desarrollo de los movimientos sociales?.....	90

3.5.4. Lo político en la acción colectiva.....	101
CAPÍTULO IV. SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS E IMAGINARIO EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL	107
4.1. Qué es y cómo opera el imaginario social: introducción a la teoría de Cornelius Castoriadis	108
4.2. Implicaciones de la teoría de Castoriadis para nuestro objeto de estudio.	115
CAPÍTULO V. LA ESCUELA COMO CAMPO PARA LA ACCIÓN COLECTIVA	123
5.1. El concepto de campo desde la sociología de Pierre Bourdieu	125
5.2. Implicaciones del concepto de campo para analizar la escuela.....	129
5.2.1. La estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que compiten dentro del campo en cuestión.....	132
5.2.2. Habitus de los agentes.....	135
CAPÍTULO VI. LA INSTITUCIÓN ESCUELA EN EL CONTEXTO DE LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES ACTUALES	145
6.1 ¿Por qué llamamos a la escuela institución?.....	148
6.1.1. ¿Qué es una institución?	148
6.1.2. Porque la escuela es una institución se debate entre la estabilidad y el cambio.....	155
6.2. La escuela instituida: la construcción histórica del campo escolar	156
6.2.1. Del contexto general a las particularidades de nuestro sistema educativo	165
6.2.1.1. Una parada en la historia reciente de las regulaciones normativas ...	165
6.2.1.2. Significaciones dominantes en torno a la institución escuela	170
6.3 La institución escuela en relación a la esfera dominante. Efectos de la hegemonía económica sobre la educación.	176
6.3.1. El concepto de hegemonía	178
6.3.2. De la hegemonía a la contrahegemonía	183
6.4. La escuela instituyente.....	187
6.4.1. Lugares escolares para el proceso instituyente desde la didáctica y la organización escolar.....	187
6.4.1.1. El currículum como núcleo institucional.....	188
6.4.1.2. La organización escolar como contexto	195

6.4.1.2.1. Elementos constituyentes de las organizaciones escolares: dimensión estructural y cultural.....	206
CAPÍTULO VII: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN, PROPÓSITO Y METODOLOGÍA	
7.1. ¿Qué entendemos por articulación?.....	219
7.2. A la búsqueda de un caso significativo: la elección de un caso particular de lo posible.....	220
7.3. Hipótesis de trabajo, propósitos de la investigación y selección del caso.....	227
7.4. Supuestos epistemológicos	235
7.5. Cómo nos aproximamos al caso: opciones metodológicas y herramientas para el análisis	240
7.6. Un relato para reconstruir la práctica de los huertos escolares.....	248
CAPÍTULO VIII. UN RELATO DE LAS POSIBLES ARTICULACIONES EN EL CASO SELECCIONADO.....	
8.1. Análisis en profundidad de cada centro.....	254
8.1.1. Un centro pionero.....	254
8.1.1.1. Un maestro rural.....	255
8.1.1.2. Una maestra que venía de infantil	267
8.1.1.3. Una práctica institucionalizada con un equipo coyuntural, pero estable.	277
• De la pasión por la agricultura a las sinergias docentes.....	277
• Un huerto como herramienta pedagógica y como medio ambiente urbano	278
• Una asignatura 'huerto' en todos los ciclos.....	279
• La práctica colectiva desborda las asignaturas: aprendizajes difícilmente evaluables	282
• Colectivo por afinidad pedagógica.....	284
8.1.2. Un centro con cultura de proyectos dinamizados por el AMPA.....	287
8.1.2.1. Un padre que quería cambiar la escuela.....	287
8.1.2.2. Una maestra que moviliza a los agentes.....	298
8.1.2.3. Una práctica articulada en la cultura de centro	306
• El AMPA sostiene el huerto	306

• El huerto como medio para enseñar de otra manera.....	308
• Una práctica débilmente articulada en la organización.....	309
• Transversalización de los aprendizajes.....	311
• Reconocida participación desde diferentes posiciones.....	312
8.1.3. Un centro con mayoría de alumnado de un contexto empobrecido y escasa estabilidad de la plantilla.....	315
8.1.3.1. Una maestra americana proveniente de una familia rural.	315
8.1.3.2. Una maestra ecologista.....	325
8.1.3.3. Un huerto bilingüe en el primer ciclo.....	337
• Una práctica configurada por los agentes implicados en cada momento	337
• Objetivos: inglés y naturaleza.....	338
• Estructuración en la localización de agentes y áreas de trabajo en relación al huerto.	339
• Del inglés a otros aprendizajes.	341
• Trabajo apoyado por el colectivo de la etapa educativa y reconocido por otras posiciones con más poder en el centro.....	342
8.1.4. Un IES con doce años de huerto.	344
8.1.4.1. Una profesora movilizada por la posible desaparición del huerto. ...	344
8.1.4.2. Profesor, en vez de agricultor.....	351
8.1.4.3. Desde ciencias naturales a otras áreas: el huerto en multitud de disciplinas.....	363
• Una práctica que se va asentando con los años desde agentes que exponen diversas racionalidades.	363
• Un recurso como medio en diversidad de áreas y etapas	365
• Una práctica con articulación departamental por las relaciones entre sus agentes, con escasa estructura generada con los años.	366
• La salud desde el huerto, transversal del centro	368
• Práctica colectiva desde una voluntad agregativa	370
8.2. A modo de síntesis	372
CAPITULO IX: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	387

9.1. La escuela como entramado de reproducción y de resistencias: semillas y mosquitos frente a la pedagogía del capital.	387
9.2. La posibilidad articuladora	393
9.3. Prácticas y discursos en transformación	398
9.4. Contextos para la creación	411
9.5. Lógicas de lo posible y de lo impensado	416
9.6. Efectos de las prácticas articuladoras	422
CAPITULO X: CONCLUSIONES	427
• Propuestas para futuras vías de investigación.....	433
BIBLIOGRAFÍA	435

INTRODUCCIÓN

La presente tesis pretende explorar posibles relaciones entre dos hechos sociales dispares tales como los movimientos sociales contemporáneos y la institución escolar. En concreto vamos a analizar una particular forma de unión a la que llamamos articulación. La articulación se da en prácticas sociales colectivas creadas y desarrolladas por agentes escolares que permiten introducir en la escuela algunos de los elementos del imaginario contrahegemónico desarrollado por los movimientos sociales en las últimas décadas. Estas prácticas producen discursos y transforman la identidad de algunos elementos que son objeto de articulación. Nos aproximamos a las diferentes aristas de la articulación: cómo se da, las condiciones de creación y el mantenimiento de estas prácticas, las formas y racionalidades que adoptan, los elementos que se transforman, así como los efectos que produce su desarrollo en el campo escolar.

Este trabajo parte de numerosos interrogantes pedagógicos y sociológicos que ya han sido planteados por otros analistas: qué relaciones establece la escuela con la sociedad, qué es lo que hace nacer formas de sociedad nuevas, qué efectos tiene la escuela en su contexto social, esa constante pregunta sobre si la escuela reproduce o libera, o con qué fuerzas se alista. Estos son los principales interrogantes que han ido construyendo nuestro marco teórico, y sosteniendo la hipótesis de trabajo.

Partimos de la consideración de que los movimientos sociales se constituyen como generadores de identidades individuales y colectivas que median en las transformaciones sociales, en tanto que crean, re-crean y despliegan su imaginario en diferentes campos, poniendo en circulación sus significaciones sociales.

Este trabajo comienza su andadura en 2008 con una beca de investigación en el marco del Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universitat de València, el cual ha jugado un papel sustancial a la hora de acotar y centrar el trabajo. En este contexto curso el programa de doctorado “Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas”. Fruto de estos cursos realizo un primer trabajo de investigación, en el que ya tuve oportunidad de elaborar algunas de las indagaciones relativas a los movimientos sociales que se encuentran recogidas en esta tesis. Esta primera investigación se centraba en el estudio de las organizaciones sociales que se desarrollan

y se construyen desde las manifestaciones de los movimientos sociales contemporáneos, los cuales, cómo es conocido, han venido creciendo e institucionalizándose de unas décadas a esta parte. Una vez defendido este trabajo, que llevaba por título “Los formatos organizativos de los movimientos sociales emergentes: una mirada de un supuesto educativo”, para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en septiembre de 2009, y como resultado del mismo, profundicé en el conocimiento de los movimientos sociales como objeto de estudio teórico, campo hasta entonces desconocido para mí, pues no había formado parte de mi formación académica. En este proceso empiezo a ser consciente de la significación y el alcance del proyecto hegemónico en el que estamos instalados hoy en día, lo que me llevó a profundizar en el estudio del contexto capitalista y su influencia en las instituciones sociales y en la conformación de subjetividades. En colaboración con mis directores de tesis reconducimos el trabajo previo hacia la escuela pública, pues ésta institución socializadora, como otras, viene siendo conformada y debilitada por la hegemonía del capitalismo.

De manera que parecía interesante tratar de ver qué relaciones se establecían entre esferas de creación colectiva como los movimientos sociales –en lucha y enfrentados al dominio del sistema capitalista– y el campo escolar, y qué efectos podía tener esto en la institución escuela.

Así, después del estudio que ya había iniciado en torno a los movimientos sociales en el marco del trabajo de investigación, vino un nuevo periodo de estudio teórico, de indagación acerca de teorías sociológicas, principalmente, que han ido constituyéndose como piezas centrales de la investigación. Sería tras esta primera indagación de carácter teórico –desde la que fuimos estableciendo categorías de análisis como ‘imaginario’ o ‘campo’ y centrando los propósitos de la investigación– cuando empezamos a buscar posibles experiencias a través de las que observar nuestra hipótesis. Este trabajo no fue menos costoso que la construcción de un marco teórico desde el que aproximarnos a la realidad social. Buscábamos en la escuela pública prácticas o acciones que nos remitieran a los movimientos sociales contemporáneos, que no tuvieran carácter puntual, sino que por el contrario mostraran indicios de cierta estabilidad en el tiempo. Prácticas que por otro lado no fueran impuestas o propuestas desde las administraciones

y desde las políticas, sino que partieran desde las inquietudes, creencias y representaciones de los agentes que transitan por la institución escolar. Es a finales del año 2010 cuando buscando experiencias escolares concretas encontramos en la ciudad de Zaragoza una red de huertos escolares que llevaba ya un tiempo considerable en marcha, la cual había surgido de la puesta en común de actuaciones similares desarrolladas por distintos profesores y profesoras, maestros y maestras. En una primera aproximación a esta acción comprobamos que tenía un carácter colectivo y que sí parecía introducir en la escuela pública algunas significaciones que los movimientos sociales llevan años produciendo y extendiendo.

A la selección y concreción del objeto de estudio le atraviesa también un interés personal. En esta primera fase del trabajo de investigación que relataba en los párrafos precedentes, no sólo comienzo a ser consciente de la centralidad y el dominio que el proyecto hegemónico ocupa en nuestras vidas y nuestros inconscientes, sino que mi estudio comienza a abrirse y enriquecerse de relaciones diversas que colaboran en la comprensión de este complejo marco en el que nos situamos hoy. Participo en un seminario de estudio que ha constituido un proceso de creación intelectual colectiva y del cual se han nutrido algunas producciones de este trabajo, pues participábamos personas que en sus trabajos de doctorado estudiaban temas diversos, pero que se enmarcaban también en el dominio de este proyecto hegemónico, sin el cual es difícil explicar la realidad actual. Estas relaciones establecidas con gentes diversas, contingentes y voluntarias, han contribuido a acrecentar mi interés personal por comprender el alcance de este proyecto hegemónico desde diversas aristas. Este interés también tiene sus raíces en la participación en diversas organizaciones sociales, en movilizaciones puntuales y, sobre todo, en una lucha activa por tratar de ser consciente e incorporar algunas de sus premisas al hacer cotidiano. Esto último constituye un proceso complejo, pues inmersos como estamos en una sociedad de consumo capitalista emergen representaciones, haceres y decires contradictorios, probablemente influidos por algunas de las significaciones dominantes de la sociedad en la que vivimos, de las que nos apropiamos sin darnos cuenta, al amparo de un extendido sentido común que se

presenta como neutral y único, pero que no es tal, sino que se explica y se construye bajo un dominio histórico-social.

En el marco de este proceso comenzaron a surgir una serie de interrogantes que están el origen de esta tesis doctoral, preguntas relativas a cómo se producen cambios sociales, qué efectos tienen las movilizaciones puntuales, qué elementos juegan cuando un sujeto decide llevar a cabo una acción que está fuera de lo establecido en un contexto determinado, qué papel puede jugar la escuela en los procesos de cambio, qué posibilidades ofrece, etc.

No podemos acabar la introducción sin exponer a las lectoras y lectores qué es lo que se van a encontrar en los diferentes apartados que componen este trabajo de investigación.

En el capítulo uno se puede encontrar la definición del problema de investigación. Exponemos algunos interrogantes y cuestiones de partida, las categorías teóricas que subyacen al planteamiento de la hipótesis, así como la definición del objeto: qué entendemos por articulación y qué fundamentos teóricos sostienen esta definición. En este primer capítulo también presentamos el caso que nos ha servido para ilustrar nuestra hipótesis, así como algunos supuestos metodológicos.

En el segundo capítulo se esbozan las características, el alcance y parte de la construcción histórica del proyecto hegemónico del capitalismo que impregna hoy en día al conjunto de la sociedad: las relaciones humanas y las instituciones sociales. También en una última parte presentamos el origen de algunas movilizaciones sociales que emergieron en el contexto europeo de los años 60 como respuesta a diferentes aristas de este proyecto hegemónico.

En el tercer capítulo recogemos ya las teorías sobre los movimientos sociales, elemento objeto de articulación. A lo largo de este capítulo nos aproximamos a diferentes teorizaciones que se han realizado sobre los mismos, qué son o cómo se organizan y definen han sido algunas de las cuestiones que nos han guiado. Ponemos de manifiesto, desde la perspectiva de la acción social, la dimensión de agencia colectiva de las movilizaciones y sus efectos, y desarrollamos aspectos contemporáneos de los mismos, que a efectos de este trabajo constituyen categorías teóricas, como las características de la acción colectiva, la relación de los movimientos sociales con la

conformación de identidades individuales y colectivas o la dimensión política que los atraviesa.

En los capítulos cuatro y cinco se esbozan dos categorías centrales en este trabajo que nos permiten aproximarnos a la articulación. Por un lado, en el capítulo cuatro presentamos el concepto de imaginario social que estudiamos a partir de CASTORIADIS, así como los elementos que lo conforman, las significaciones imaginarias sociales – representaciones, ideas o afectos–, cómo se crean, se re-producen o se fijan a partir de la apertura de los significantes y del lenguaje. Por otro lado, en el capítulo cinco esbozamos el concepto de campo que retomamos de BOURDIEU, con las subcategorías que componen este concepto, como el habitus o el capital cultural, que nos permiten aproximarnos a la escuela como un conjunto de posiciones en la que las dinámicas colectivas van concretando las formas y prácticas que adopta el campo, frente a las posiciones de las teorías funcionalistas que consideran la institución escolar como un mecanismo que cumple unas funciones sociales pre-determinadas. Este proceso es posible desde el espacio de autonomía relativa del que se dotan los campos, que dispone las aperturas desde donde se abre la posibilidad de articulación.

En el capítulo seis damos cuenta de cómo la escuela se ha conformado en su construcción histórica como una institución, aliándose, o siendo objeto de interés de diferentes esferas sociales. Para explicar esto esbozamos en este capítulo el concepto de hegemonía y exploramos la dimensión instituida e instituyente de la escuela. Además, presentamos las categorías de análisis que tomamos del campo de la didáctica y la organización escolar y que utilizaremos para analizar la escuela como parte del objeto articulado: el currículum y la organización escolar.

En el capítulo siete justificamos la selección del caso que nos ha servido para ilustrar la hipótesis de partida, así como los instrumentos de recogida de información y análisis que hemos utilizado. Explicamos las decisiones metodológicas que hemos ido tomando a lo largo del proceso, así como los supuestos epistemológicos que subyacen a estas decisiones.

En el capítulo ocho presentamos un relato que hemos construido a partir de la información recogida en los centros analizados, cuya estructura queda presentada y justificada en el capítulo anterior. En este relato hemos ido analizando la información

recogida desde nuestras categorías teóricas, así como visibilizando aquellas categorías emergentes que se han ido manifestando en el desarrollo de la investigación.

En el capítulo nueve exponemos y comentamos los resultados de la investigación, para lo cual vamos dando respuesta a los objetivos planteados. Por último en el capítulo diez presentamos las conclusiones, así como las posibles proyecciones que abre este trabajo como futuras vías de investigación.

Ya para acabar, consideramos que este trabajo aporta como novedad el uso del concepto de articulación para aproximarse a prácticas escolares que alteran o transforman el campo. No hemos encontrado trabajos previos que utilicen este concepto a efectos de observar las relaciones entre movimientos sociales y escuela pública. Este concepto, engranado con las otras categorías teóricas utilizadas, ya presentadas, nos ha permitido conjugar una mirada sobre determinadas prácticas escolares, la agencia colectiva de dichas prácticas y los efectos de la presencia de estas prácticas en el campo escolar.

CAPÍTULO I. CAMPO PROBLEMÁTICO Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: DE LA ARTICULACIÓN ESCUELA-MOVIMIENTOS SOCIALES A LOS HUERTOS ESCOLARES DE ZARAGOZA.

1.1. Campo problemático y delimitación del objeto de estudio

El objeto de esta tesis es ilustrar la posible articulación entre los movimientos sociales y la escuela pública en un contexto de hegemonía capitalista a través del desarrollo de prácticas colectivas concretas, situadas en el marco del campo escolar y creadas por sus actores.

En el presente trabajo, la escuela pública es considerada como un campo autónomo, instituido y sujeto a sus propias normas, aunque susceptible de cambios a través de dinámicas colectivas, en tanto que institución y en tanto que democrática. Una institución en la que conviven actores con diversas historias personales y conocimientos, que ponen en juego de forma individual o colectiva para desarrollar sus intereses. En la escuela conviven actores que no se limitan a reproducir las normas establecidas, sino que construyen prácticas, contextos y discursos que posibilitan enlazar la institución escolar con elementos de algunos movimientos sociales.

Nos centramos en el estudio de aquellos movimientos sociales que emergen en el contexto europeo de los años sesenta y que se han venido desarrollando desde entonces hasta la actualidad¹. Partimos de la concepción de que un movimiento social va más allá del momento puntual de movilizaciones visibles, así como de cambios concretos o luchas concretas, pues se trata de agentes colectivos que producen representaciones mentales, ideas y afectos en grupos de personas que los hacen suyos a largo plazo. Por tanto, además de las movilizaciones, tomamos la perspectiva de que los movimientos sociales implican sistemas de acción en los que hay un reconocimiento mutuo de los actores, así como la manifestación de un conflicto que pretende romper o transgredir unos límites instituidos. Las acciones colectivas generan procesos de identificación, no necesariamente conscientes o racionales, y suelen encontrarse ancladas en

1 Cabe subrayar que los movimientos sociales estudiados son aquellos que surgen y comienzan su desarrollo en la Europa de los años sesenta, de modo que no abordamos aquellos que se han desarrollado desde el 2008 (inicio del trabajo de investigación previo y conducente a esta tesis) en adelante.

representaciones que provienen de experiencias personales diversas, como apunta MOUFFE (2007), generando pasiones, y fantasías que activan la confrontación democrática.

Tanto los movimientos sociales como la escuela pública se encuentran insertados en una sociedad capitalista que impregna cada vez más todas las esferas de la vida pública y privada y que introduce en las instituciones sociales lógicas, formas de pensar, de hacer y de relacionarse, a través de las cuales construye su hegemonía. El campo escolar es una plataforma privilegiada para organizar y narrar la experiencia desde lógicas que favorecen la reproducción del capitalismo, por ejemplo disponiendo relaciones utilitaristas que den lugar a nuevas mercancías. Tal como argumenta DE VITA (2012), asistimos a un desarrollo de la 'pedagogía del capital', que contribuye también a su hegemonía, llegando a introducirse incluso en el dominio de lo simbólico.

Por articulación entendemos, desde aproximaciones como las que desarrollan LACLAU Y MOUFFE (1987), aquellas prácticas que unen elementos dispares – contingentes, arriesgados, etc., tal como expone HARAWAY– cuya consecuencia es la alteración o transformación de la identidad de los elementos implicados en dicha práctica. El resultado de la articulación emerge en los discursos que fijan determinados sentidos, y se enfrentan a la imposibilidad de transformar otros.

Así pues, a partir de estas premisas, nos planteamos la siguiente hipótesis: la escuela se articula con los movimientos sociales contemporáneos a través de prácticas colectivas desarrolladas por agentes escolares, prácticas cuyo imaginario se sustenta en lógicas contrahegemónicas elaboradas por dichos movimientos.

Para la presente investigación nos proponemos los siguientes objetivos que tratan de explorar las aristas de la articulación:

- 1- Ilustrar las relaciones de influencia y dominio del campo económico que se extienden en diferentes elementos de la institución escolar así como la permeabilidad de la misma y de algunos de sus actores, en determinadas circunstancias, a las propuestas y proyectos de los movimientos sociales.
- 2.- Mostrar la posibilidad de articulación de la escuela con movimientos sociales a través de prácticas colectivas.

- 3.- Identificar tanto los elementos escolares, como los de los movimientos sociales que se ponen en juego o se alteran cuando se producen estas prácticas articuladoras.
- 4.- Describir las condiciones en las que se da esta articulación en un caso particular de lo posible.
- 5.- Identificar las lógicas hegemónicas y contrahegemónicas que emergen y se manifiestan en dicho caso.
- 6.- Analizar los efectos de las prácticas articuladoras en los elementos propios del campo escolar y de los movimientos sociales a través de los discursos producidos por los actores implicados.

1.2. Interrogantes de partida y marcos para abordarlos

La escuela como institución social se ha analizado desde perspectivas muy dispares. Ha sido vista como aparato ideológico del Estado con un fuerte componente reproductivo, pero también como una institución emancipadora y posibilitadora de la mejora social, e incluso desde posiciones más eclécticas –no en el sentido de mal definidas, sino de intermedias– que consideran ambos extremos en convivencia o lucha. Este es el argumento que trata de esclarecer LERENA en su libro *Reprimir y liberar* (1983), que desde la sociología de la educación nos adentra en las numerosas relaciones de poder en torno al hecho educativo, sujetas a intereses de diversos grupos sociales en diferentes momentos históricos. Una de las expresiones de estos conflictos entre grupos y clases es lo que subyace a la estudiada relación con la que titula el libro; por ello empieza diciendo “*la palabra educación no dice la verdad*” (LERENA, 1983, 9), sino que el significado que le atribuimos es producto de un proceso histórico caracterizado al comienzo de su libro. Se refiere a lo que es educar de la siguiente manera:

Esta voz es inseparable de los presupuestos ideológicos del contexto social en que se ha producido. Remite, por de pronto, a un ideal heredado del siglo de las luces: la educación del hombre, el hombre educado, la verdadera educación, educación-cultura-cultivo, educación liberadora, educarse, ser culto, el hombre –por aquí– la educación –por allá–. (...) Con el término educación no estamos ante un concepto, sino ante un precepto: el precepto humanista con el que las clases dominantes del siglo de las luces han inaugurado la legitimación de una nueva estrategia política. Uno de los efectos globales de esta

estrategia es el de producir la singularidad y la individualidad del hombre contemporáneo. Realmente lo que designa la palabra educación es una determinada jurisdicción del poder, tal y como éste se reestructura en el siglo de las luces. Dentro de esa jurisdicción los individuos devienen y se constituyen en sujetos en la medida en que el poder hace de ellos su objeto. (IBÍD.)

Continúa acotando que la educación “*no es una simple operación de reprimir/liberar*” (IBÍD., 14). Una relación entre dos polos que en opinión del autor se necesitan mutuamente en este proceso por el cual se produce al sujeto contemporáneo. La hipótesis que LERENA trabaja a lo largo de su libro viene expresada de la siguiente manera:

Pensar –como se hace actualmente– que todo lo que hacen esos aparatos es simplemente reprimir/liberar constituye la representación ideológica en virtud de la cual precisamente se sostienen. Las bases de esa representación ideológica no han sido puestas por el pensamiento dominante del siglo de las luces, sino que han sido producidas bastante más atrás. No es esa la época en la que se inaugura la ecuación sociedad dividida/escuela dividida/productos escolares divididos, esto es, la configuración básica de la educación y la cultura contemporánea (IBÍD., 17).

Es decir, su propósito consiste en acercarnos a la explicación y origen de la producción y reproducción de diferentes representaciones mentales que han construido significados y prácticas en torno a la palabra educación a lo largo de la historia. Las organizaciones escolares, productoras de sujetos, adquieren formas y dinámicas sometidas a estas tensiones provenientes de su contexto social: en la acción organizativa se reproducen relaciones de dominación que encuentran su explicación en un contexto histórico dado. LERENA insiste en esta premisa: los contextos en los que se desarrolla la educación dan contenido a la explicación del significado de la educación más allá de reducirla a un proceso de represión-liberación.

La escuela como objeto de estudio, construida desde aproximaciones como la de LERENA, no se puede separar de su relación con el contexto social en el que se encuentra. En la actualidad, ya constituida como un campo autónomo (MARTÍN CRIADO, 2010), con una racionalidad propia, con sus expertos o una formación especializada como requisito de acceso, no está exenta de encontrarse sujeta a relaciones de poder con otras esferas de una sociedad concreta, en un entramado que sostienen otras instituciones; puesto que la escuela continúa siendo un potente agente de socialización y

por tanto objeto de enorme interés para los diversos grupos sociales que pretenden influir en su configuración. Es una institución que forma parte del entramado social y por ella se interesan numerosos jugadores que tratan de utilizarla como plataforma para tratar de legitimar o deslegitimar representaciones mentales, formas de relación y de acción que van construyendo –junto con otras instituciones no menos importantes como la familia o los medios de comunicación– sentidos comunes en los agentes que transitan por ellas. De esta premisa partimos para configurar el marco de nuestro objeto de estudio: la relación de la institución escuela con la sociedad en la que se inserta.

En este sentido, tomamos la categoría de campo que desarrolla BOURDIEU. El concepto de campo de BOURDIEU, y el uso que MARTÍN CRIADO le da para analizar la escuela, son herramientas útiles para poder acercarnos a ella. Estas aproximaciones nos permiten reconocer las dinámicas colectivas, la cultura como algo continuamente cuestionable y en proceso de construcción y no como elemento reproducido mediante la socialización, o la escuela como un campo de luchas, de posiciones y tomas de posición para vertebrar unos intereses, particulares o colectivos; la noción de campo nos permite pensar en dinámicas que emergen desde agentes escolares, pero que pueden llegar a anclarse en un imaginario que no necesariamente es el dominante o el socialmente más aceptado para la escuela en un momento dado, y que pueden provenir de otros lugares externos, como movimientos sociales o culturas y acciones colectivas de diverso tipo, generadas por nuevas demandas sociales de nuestro tiempo.

El marco en el que sitúa la escuela hoy, una sociedad dominada por lógicas capitalistas, es otro de nuestros puntos de partida. Delimitar pues qué entendemos por sociedad a efectos de este trabajo y definir algunos modos de las formas dominantes de sociedad, así como las resistencias que emergen a partir de estas, será una de las tareas a desarrollar. Frente a la idea de que la sociedad es un agregado de individuos, CASTORIADIS (1998) la define como una trama de instituciones que producen y reproducen sujetos a través de normas, significados y valores. Si bien partimos de reconocer que hay determinadas formas de sociedad dominantes en diferentes épocas históricas, no son únicas ni estáticas. Los significados o representaciones que en un momento dado pueden formar parte de nuestro sentido común están abiertos a cambios producidos por representaciones o significaciones opuestas que algunos grupos sociales

tratan de extender, no sólo en cuanto a ideologías se refiere sino también en cuanto a hábitos, tradiciones o mitos que, junto con otros procesos, conforman los esquemas mentales de los sujetos que viven en una sociedad determinada. De ahí nuestro interés por los movimientos sociales y sus posibles formas de relación con la institución escolar, puesto que aquellos constituyen agentes colectivos que luchan contra diferentes tipos de relaciones de dominación y crean nuevos significados partiendo del contexto social en el que se desarrollan. Además, normalmente, no se sitúan en las esferas del poder.

Así pues, trataremos de comprender las características de la sociedad actual, así como las recientes transformaciones que se producen en sus instituciones, preguntándonos por ejemplo qué normas, significados y valores son hegemónicos hoy o qué efectos producen éstos en los sujetos; por un lado aquellos más dominantes, propios y característicos del marco del nuevo capitalismo globalizado, por otro los de aquellos grupos u organizaciones que emergen en contra de las instituciones dominantes, como son los que parten de los movimientos sociales contemporáneos. La esfera de la economía y las características del nuevo capitalismo habrán de ser analizadas, pues se sitúan hoy en un plano dominante respecto a otras esferas como puede ser la del Estado. Pero también es necesario caracterizar y comprender los movimientos sociales contemporáneos, pues una de las preguntas que nos planteamos como punto de partida era la de cómo se articulan estos antagonismos con la institución escolar.

¿Qué es lo que nos ha llevado a hacernos esta pregunta? CASTORIADIS atribuye al devenir de la sociedad un fuerte componente histórico que configura lo que llama 'el dominio histórico social', en torno al cual se hace dos preguntas fundamentales: una, qué mantiene la sociedad unida bajo un determinado orden social; y otra "*qué es lo que hace nacer formas de sociedad diferentes y nuevas*" (1998, 66), una cuestión que es, en cierta manera, la que nos abre a pensar nuestro objeto de estudio: los efectos en este sentido de las posibles formas de articulación de la escuela con los movimientos sociales contemporáneos. Como observó este autor la sociedad es una trama de instituciones que transmiten, a través del consciente y del inconsciente, discursos,

formas de hacer y de pensar vertebradoras de un tipo de sentido común mayoritario en un contexto determinado. Esto es lo que compone en gran medida el “imaginario colectivo”, que define como magma de significaciones (conjuntos de representaciones mentales situados en una posición) así como las instituciones que las portan. Pero aunque este imaginario colectivo sea mayoritario no es único, y convive con otras formas de pensar que tratan de generar ideas, acciones y discursos opuestos a las lógicas dominantes, lo que denomina “imaginario radical”. La escuela, como hemos resaltado al comienzo, es una institución en torno a la cual se han construido una serie de representaciones sobre lo que significa y se hace para 'educar'. Como cualquier otra institución socializa, pero en la escuela esto se muestra con un carácter teleológico, es decir, se le ha atribuido, a lo largo del tiempo y en numerosas ocasiones, la finalidad de socializar a los individuos en una determinada cultura. En la actualidad, por ejemplo, está extendida la representación de que la institución escolar tiene la finalidad de preparar a los sujetos para el mundo del trabajo. A partir de aquí, y desde estas consideraciones, nos preguntamos cómo emergen y se articulan en las organizaciones escolares los significados, normas y valores que no se sitúan en un plano hegemónico.

Pero retomemos la cuestión que se planteaba CASTORIADIS en torno a qué hace nacer formas de sociedad diferentes y nuevas. En teóricos como DEWEY ya se encuentran algunas aproximaciones que dan cuenta de la relación entre el cambio social y la escuela o los sistemas educativos. DEWEY nos alertó en su momento sobre el hecho de que las escuelas reflejan el orden social que existe, pero completó y dejó abierta esta premisa reconociendo las posibilidades de cambio que se dan en su seno. Atribuye a la escuela un carácter dinámico y de cambio, para lo cual parte de una postura enfrentada a otras que la consideran como una institución más o menos estática:

El estado de la sociedad existente que las escuelas reflejan no es algo fijo y uniforme. La idea de que tal cosa ocurra es una alucinación autoimpuesta. Las condiciones sociales no solo se hallan en un proceso de cambio, sino que los cambios que ocurren lo son en diferentes direcciones, tan diferentes que producen confusión y conflictos sociales. No existe patrón único y claro que reúna y mantenga unidas de un modo unificado las condiciones y fuerzas sociales operantes. (DEWEY 1951, 153)

Este debate forma parte de un problema más amplio que DEWEY nos traslada a través de una pregunta: *¿Qué movimiento de fuerzas sociales, económicas, políticas, religiosas y culturales adoptará la escuela para controlar sus fines y métodos y con qué fuerzas se alistará la escuela misma?* (DEWEY, 1951, 176), destacando que se refiere a las fuerzas sociales y sus movimientos y no a partidos políticos. Esta pregunta le atribuye a la escuela un papel central, de agente, al plantearse con qué fuerzas se alistará. Dicha cuestión, a la que no le sigue una respuesta, abre, al tiempo que delimita con algunos matices, nuestro objeto de estudio: con qué fuerzas sociales se alista la escuela. Entendemos que las fuerzas sociales se ejercen desde distintos grupos con representaciones e ideas opuestas, que también se encuentran presentes en las organizaciones escolares. Recordemos que la dimensión institucional de la escuela determina en parte las acciones de la organización escolar y sus agentes. Pero en los márgenes de autonomía, que pueden ser amplios, los agentes conducen, a través de sus acciones, a las organizaciones en unas direcciones u otras, poniendo en marcha la dimensión instituyente. En este sentido será pertinente analizar las dinámicas institucionales propias de la escuela hoy y la relación con las posibles formas de articulación de éstas con los movimientos sociales.

DEWEY parte de que las escuelas no pueden ser neutrales, ni impotentes:

Hay otro grupo social que sostiene que las escuelas son completamente impotentes; que estas reflejan de modo necesario el régimen económico y político dominante que están obligadas a sostenerlo en todas sus partes. Esta conclusión se basa en la creencia de que la organización de una sociedad dada está fijada por el control que ejerce una clase económica particular de modo que la escuela, como toda otra institución social, es por necesidad instrumento servil de una clase dominante. (1951, 177)

Este punto de vista es adoptado por aquellos que creen en el dominio de la organización social por parte de una única clase dominante. Frente a este pensamiento, DEWEY considera:

Yo creo que la situación existente es tan mezclada y tan señalada por tendencias antagónicas, que esta premisa representa una exageración de las condiciones actuales y se convierte en una caricatura. Sin embargo, yo reconozco que si se puede hacer una caracterización general de la situación, es sólo sobre la base de un conflicto entre fuerzas

viejas y nuevas: fuerzas culturales, religiosas, científicas, filosóficas, económicas y políticas. (1951, 178)

Plantea la necesidad de mirar a estas esferas para comprender las prácticas y las realidades escolares, huyendo de perspectivas que no tienen en cuenta las relaciones de conflicto social. En este sentido, y ahí es a donde pretendíamos llegar, la escuela es una institución más, no única pero sí importante, para desarrollar o arraigar los cambios sociales que preceden a las transformaciones en un orden social:

La educación escolar no es sino una institución más entre muchas y en el mejor de los casos es en algunos aspectos una fuerza educativa menor. Sin embargo, aunque la escuela no es una condición suficiente, es una condición necesaria para formar la inteligencia y la disposición que se requieren para mantener un orden social auténticamente cambiado. Ningún cambio social es más que un cambio externo hasta que es ayudado por y arraigado en las actitudes de los que los producen y de los que son afectados por él. En un sentido auténtico, el cambio social es accidental a menos que tenga una fundamentación psicológica o moral. Pues si no, está a merced de las corrientes que los llevan de un lado a otro. (DEWEY, 1951, 179)

La dimensión institucional produce organizaciones estables y homogéneas en un determinado contexto; se constituye como una más dentro de la trama que conforma la sociedad y limita y define unas tradiciones, hábitos y procedimientos que inevitablemente mediarán en los agentes que habitan esta institución. Con esto no pretendemos asumir que las organizaciones escolares son estáticas e iguales entre ellas, sino que partimos de la idea de que existe un 'actuar organizativo' (MAGGI, 2009). Las organizaciones escolares, así como también su institución, están sujetas a un continuo dinamismo, inscritas y abiertas al contexto social en el que se sitúan y es esto precisamente lo que puede hacer posible cierta articulación entre la escuela y los movimientos sociales. El objeto es indagar procesos en los que se establezcan relaciones entre los movimientos sociales y la escuela a través de agentes colectivos que actúan desde la escuela u otras instituciones. Relaciones que más que ser vinculaciones puntuales, sean relativamente estables y produzcan cambios en los elementos que conforman la articulación, es decir la propia escuela y un agente colectivo. Para ello, partimos de que cualquier organización social situada en un contexto no puede ser hermética a este y es esto precisamente lo que posibilita que no sea sólo una institución

que funcione como una pieza más del engranaje capitalista dominante en la sociedad, sino que también en ella se confronten otras prácticas y lenguajes.

Dentro del área de Didáctica y Organización escolar este trabajo se encamina a comprender cómo opera el campo educativo cuando se dan procesos que introducen en las organizaciones elementos que los movimientos sociales contemporáneos han puesto de manifiesto. También con este trabajo tratamos de observar qué efectos se producen en las organizaciones escolares cuando se da algún tipo de articulación entre éstas y agentes colectivos que tengan algún tipo de relación con los movimientos sociales, sea por su participación directa o porque comparten su imaginario, puesto que finalmente son éstas, las organizaciones escolares, las que producen representaciones mentales, hábitos y afectos, y por tanto tienen la posibilidad de operar cambios en su seno que puedan posibilitar transformaciones sociales. Una conclusión a la que DEWEY llegó, según recoge MOUGAN RIVERO es que *“cualquier transformación de la sociedad pasa por la de los hábitos, que representan la única manera efectiva de cambiar las actitudes, los modos de pensamiento y consecuentemente las instituciones”* (2000, 195), porque los hábitos, según DEWEY, determinan los canales dentro de los cuales el pensamiento opera. Con esto no pretendemos afirmar que los cambios en la escuela, o los procesos de articulación de la escuela con los movimientos sociales, sean condición o plataforma para transformaciones sociales, puesto que la sociedad está compuesta de multitud de instituciones y determinaciones que finalmente conforman las formas de pensar o los sentidos comunes. Estas determinaciones son difícilmente reconstruibles, ya que son únicas en cada sujeto y pasan por instituciones tan complejas como la familia o, en la actualidad, los medios de comunicación, pero la escuela es una más que participa, de modo determinante, en este proceso de producción de sujetos durante un largo periodo de tiempo.

Con lo expuesto hasta ahora recogemos algunos interrogantes que han ido configurando nuestro objeto de estudio: la articulación entre los movimientos sociales y la escuela. Sin embargo hay todavía un elemento de nuestra hipótesis que si bien hemos nombrado, no hemos aclarado ni puntualizado. Nos referimos al término “articulación”. ¿Qué entendemos por articulación? Según el significado atribuido, la articulación entre los

movimientos sociales y la escuela puede tener muchas lecturas: dos ejemplos, entre muchos otros que podríamos pensar si hablamos de explorar posibles uniones entre dos elementos tales como escuela y movimientos sociales, pueden ser el de intentar cuantificar las relaciones entre organizaciones y actuaciones específicas de los movimientos sociales (oenegés, asociaciones de diverso tipo, demandas identitarias o reivindicativas), o el de ver cómo este tipo de relaciones se despliegan y producen cualitativamente. Sin embargo, centraremos la forma de relación a la que nos referimos cuando definamos qué significado le atribuimos a la palabra articulación.

Si buscamos en un diccionario común encontramos que el término “articulación” viene definido, entre otras acepciones, como una 'unión entre dos piezas rígidas que permite el movimiento relativo entre ellas'. Sin embargo más allá de su uso común, autores como LACLAU y MOUFFE, o DONNA HARAWAY, han elaborado un significado conceptual de la palabra “articulación” en el marco de sus investigaciones sobre los movimientos sociales contemporáneos y la democracia radical. De la acepción que usan se derivan algunas implicaciones para este trabajo. Abordaremos primero las particularidades de esta determinada forma de concebir el significado de articulación, para ver, en un segundo momento, las implicaciones de tal concepción a la hora de comprender los posibles vínculos entre la escuela y los movimientos sociales y sus efectos. No pretendemos recoger aquí el extenso y complejo pensamiento de estos autores. Las referencias que extraemos de ellos son sin duda fragmentarias, pero necesarias en el contexto de este trabajo.

LACLAU y MOUFFE son dos autores que exploran este concepto como una herramienta para aproximarse a las realidades contemporáneas en relación a las luchas políticas colectivas. En su texto “*Hegemonía y estrategia socialista*” consideran la necesidad de superar la visión de un sujeto unitario subjetivado en relación a su clase social, y, por tanto, de incorporar nuevos antagonismos:

Para Gramsci, el núcleo de toda articulación hegemónica continúa siendo una clase social fundamental. Es aquí justamente donde la realidad de las sociedades industriales avanzadas —o postindustriales—nos obliga a ir más allá de Gramsci y a deconstruir la noción misma de «clase social». Y esto porque la noción tradicional de «clase» suponía la unidad de las posiciones de sujeto de los diversos agentes; en tanto que en las condiciones del capitalismo maduro, dicha unidad es siempre precaria y sometida a un constante

proceso de rearticulación hegemónica. Este es el punto en el que, en nuestro texto, intentamos ligar la problemática teórica de la crítica al esencialismo y a la concepción del sujeto unitario y fundante, con el conjunto de problemas vinculados a la emergencia de nuevos antagonismos y a la transformación de la política en el mundo contemporáneo (1987, 5)

De manera que ponen en relación la emergencia de nuevos antagonismos, lo que llaman 'capitalismo maduro' y la superación de la anterior centralidad que se atribuyó a la 'clase social' como elemento desde el que se construye la identidad y se articula la hegemonía del capitalismo. Frente a esto consideran que estos nuevos antagonismos ponen de manifiesto la construcción de múltiples posiciones de sujeto, en la medida en que los sujetos ya no construyen su identidad únicamente en relación a la esfera de 'clase social' y en la medida en que estas construcciones identitarias pueden también entrar en confrontación con otras lógicas hegemónicas,

En la medida en que la identidad de los agentes sociales deja de estar referida exclusivamente a su inserción en las relaciones de producción y pasa a ser el resultado de la articulación precaria entre varias posiciones de sujeto, es la identificación misma entre agentes sociales y clases lo que está implícitamente cuestionado. (IBÍD. 1987, 101)

El desarrollo del capitalismo contemporáneo produce otras lógicas hegemónicas que ya no se articulan únicamente en torno a la categoría 'clase social', siendo ésta una más entre otras. DONNA HARAWAY considera que la política debe enraizarse en una serie de cambios en torno a diferentes elementos, denominados en conjunto 'la informática de la dominación'. Propone una serie de dicotomías como ejemplo de la transformación de algunas dominaciones jerárquicas hacia otras reticulares y complejas, consecuencia de los cambios sociales desarrollados bajo el capitalismo,

Me inclino por una política enraizada en demandas de cambios fundamentales en la naturaleza de la clase, la raza y el género, en un sistema emergente de un orden mundial análogo en su novedad y objetivos al creado por el capitalismo industrial. Vivimos un cambio de una sociedad orgánica e industrial hacia un sistema polimorfo de información, desde el trabajo al juego, un juego mortal (HARAWAY, 1984)

Pero, en definitiva, ¿qué entienden estos autores por articulación? Partiremos de una primera definición que LACLAU y MOUFFE proponen en “*Hegemonía y estrategia socialista*”:

En el contexto de esta discusión, llamaremos articulación a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos discurso. Llamaremos momentos a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, elemento a toda diferencia que no se articula discursivamente (IBÍD., 1987, 176)

De manera que la articulación pasa por prácticas que ponen en relación diferentes elementos, asumiendo la imposibilidad de fijar otros. Cabe matizar dos cuestiones que parecen fundamentales en esta aproximación: por un lado las prácticas fijan puntos comunes, pero no formando un todo unitario y único, sino dejando sin unificar algunas diferencias, por otro lado los efectos de estas prácticas y de la fijación de estos puntos comunes es la modificación de la identidad, entendida ésta desde una perspectiva relacional:

La práctica de la articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad (LACLAU Y MOUFFE, 1987, 193)

Añaden, pues, que esta posibilidad articuladora existe, en tanto que en lo social nunca hay sólo reproducción, sino que siempre hay algo de creación, no necesariamente sujeta a las lógicas hegemónicas de dominación, aunque inevitablemente influenciada por estas.

En estos procesos de creación o construcción es donde, desde las relaciones que se establecen entre los sujetos, y los puntos nodales que fijan un sentido común, se modifican las identidades, a la par que se construyen nuevas diferencias:

Toda práctica social es, por tanto, en una de sus dimensiones, articuladora, ya que al no ser el momento interno de una totalidad autodefinida, no puede ser puramente la expresión de algo adquirido —no puede, en consecuencia, ser íntegramente subsumida bajo el principio de repetición— sino que consiste siempre en la construcción de nuevas diferencias. Lo social es articulación en la medida en que lo social no tiene esencia —es decir, en la medida en que la «sociedad» es imposible (IBÍD., 1987, 193-194)

El concepto de articulación según estos autores se explica, entre otras cosas, por el carácter relacional de la identidad y por la naturaleza abierta de lo social que hace imposible su reproducción. Constituiría así un espacio teórico-político en el que se establecen relaciones no-necesarias y contingentes. No-necesarias porque atienden a lógicas que no se explican por las determinaciones económicas de clase del marxismo, porque no responden a prácticas consideradas necesarias, perfectamente ancladas en las dinámicas establecidas de intercambio y utilidad en términos económicos impuestas por el capitalismo, lo que a su vez las hace contingentes porque pueden ser o no ser, dada la apertura de lo social.

Retomamos también una cita en la que DONNA HARAWAY parte del significado de la palabra articulación en inglés antiguo, según el que 'articular significa llegar a términos de acuerdo' y elabora un particular sentido de esta palabra:

Articular es significar. Es unir cosas, cosas espeluznantes, cosas arriesgadas, cosas contingentes. Quiero vivir en un mundo articulado. Articulamos luego existimos. Quien soy 'yo' es una [cuestión] muy limitada a la perfección interminable de la autocontemplación (clara y distinta). Como siempre injustamente, pienso en ello como la cuestión paradigmática psicoanalítica. '¿Quién soy yo?' se refiere a la identidad (siempre irrealizable); siempre vacilante, que todavía pivota en la ley del padre, la imagen sagrada de lo mismo. Puesto que soy moralista, la pregunta real debe ser más virtuosa: ¿Quiénes somos nosotros/as? Esta es una pregunta inherentemente más abierta, una pregunta que siempre está dispuesta a articulaciones contingentes, generadoras de fricción. Es una pregunta remonstrativa (1999, 150-151).

De manera que un añadido al término “articular”, de la mano de esta autora, sería considerar la capacidad de unir, enredar o enlazar elementos que normalmente aparecen escindidos, diferenciados y diferentes, desplazando el foco de atención desde lo individual: 'quién soy yo es una cuestión limitada'; a lo colectivo: 'Quiénes somos nosotros/as'. Lo colectivo viene entendido también como la articulación de elementos contingentes, donde no todos los elementos tienen las mismas características (las mismas funciones, las mismas uniones, las mismas producciones, etc.). Así lo interpretan DAUDER y ROMERO:

Se trata de un salto del personaje al colectivo funcional, donde los actantes son constituidos en haces de relaciones descentralizadas y desiguales, articulaciones en las

que no todos los elementos tienen la misma valencia ni capacidad de generación de enlaces. Se trata de relaciones en un continuo movimiento de implosión/explosión donde se producen reorganizaciones no estabilizadas salvo por reactualización de las conexiones (DAUDER y ROMERO, 2002).

Pero, ¿qué implicaciones tiene esta propuesta teórica para nuestro objeto de estudio? ¿Por qué nos detenemos unas páginas en considerar el sentido del concepto de “articulación”? Centrar el sentido y uso conceptual en estos términos resulta determinante para concretar el significado de nuestra hipótesis de trabajo, pues es el verbo “articular” el que estructura la afirmación: “La escuela se articula con los movimientos sociales contemporáneos a través de prácticas colectivas desarrolladas por agentes escolares, prácticas cuyo imaginario se sustenta en lógicas contrahegemónicas elaboradas por dichos movimientos”. Esta afirmación la desgranamos en una serie de objetivos ya expuestos, elaborados desde unas categorías teóricas que cobran sentido al amparo tanto de la hipótesis como de su aplicación.

Así, el significado del que dotamos a este término nos permite explicar la elección del caso que seleccionamos para poder verificar la tesis con elementos empíricos. Buscamos prácticas concretas que, con una implicación colectiva, pongan en relación diferentes elementos tanto de la escuela pública como de los movimientos sociales contemporáneos, fijando puntos comunes desde relaciones no-necesarias y contingentes. Desde esta consideración hemos seleccionado la práctica del huerto escolar en el contexto de una ciudad, en la que se han dado unas condiciones tales que un número considerable de centros educativos cuenta con un huerto en su patio, y en donde además, la práctica, lleva ya más de dos décadas en algunos de ellos. Una práctica en la que hay un colectivo de personas implicadas, ya sea dentro del mismo centro, o como agentes externos al campo escolar. En el desarrollo de esta práctica, no-necesaria y contingente dentro del campo escolar, convergen multitud de actores, ideas y relaciones, se ponen en juego una serie de condiciones para la creación y concreción de la práctica, la cual fija puntos comunes de los fenómenos que constituyen el objeto de la “articulación” en este trabajo: los movimientos sociales y la escuela. La aproximación a estos puntos nodales la realizaremos a través del análisis del discurso, pues retomando de nuevo la cita de LACLAU y MOUFFE, el resultado de las prácticas

articulatorias es un “discurso”, entendido esto no únicamente como una estructura lingüística, sino como una producción social de significado que penetra en las instituciones, en la cultura y en otras prácticas, siendo también producto del propio contexto que le envuelve. Atenderemos pues a los discursos como aquellos elementos donde se manifiesta la articulación.

Además la elección de algunas categorías teóricas utilizadas en este trabajo tiene que ver también con esta determinada concepción y concreción de nuestra hipótesis. Como ya hemos destacado, una categoría como la de campo nos permite superar la idea de la institución escolar como mera reproductora de la sociedad, y acercarnos a ella como un espacio que oscila entre la estabilidad y el cambio, a través de agentes que hacen, construyen y significan lo escolar desde diferentes dinámicas y prácticas colectivas. Estas dinámicas y prácticas están arraigadas en elementos como sus hábitos dentro o fuera del propio campo, o la puesta en juego de los diferentes tipos de capital que poseen los agentes escolares.

Otra de las categorías teóricas centrales en este trabajo es el concepto de “imaginario social” desarrollado por CASTORIADIS. Este concepto nos permite atender a los movimientos sociales, a sus producciones y su desarrollo en relación con la apertura de lo social, con las posibilidades de creación que a su vez también quedan sustentadas por este concepto de articulación.

Estas categorías, que quedan desarrolladas en dos capítulos del presente trabajo, nos aportan elementos tanto de los movimientos sociales, como del campo escolar, que pueden ser objeto de articulación, es decir, de uniones contingentes desde agencias colectivas, generadoras de significado, de otras formas de hacer y ser, con diferentes tipos de intensidades, conexiones y vínculos en una estabilidad inestable.

1.3. Presentación del caso y metodología

Para acercarnos a la comprensión del espacio social, retomamos algunas de las premisas básicas de la sociología de BOURDIEU. Según considera WACQUANT ésta se fundamenta en “*revelar las estructuras más profundamente ocultas de los diversos mundos sociales que constituyen el universo social*”, así como “*los mecanismos que tienden a asegurar*

su reproducción o transformación” (WACQUANT 1995, 17-20). En este sentido utilizamos algunos elementos de la teoría de BOURDIEU para analizar las particularidades del caso seleccionado, y aún más, seleccionamos un caso que no pretende ser extrapolable a estructuras o realidades similares:

Sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como “caso particular de lo posible” (...), es decir, como caso de figura en un universo finito de configuraciones posibles (BOURDIEU 1997, 12)

Este 'caso particular de lo posible' que tomamos para aproximarnos al objeto es la red de huertos escolares de la ciudad de Zaragoza. El huerto escolar es cada vez más popular en diferentes puntos de la geografía española. En una búsqueda electrónica encontramos diferentes páginas que nos remiten a experiencias en comunidades autónomas como Canarias, Madrid, Cataluña, y también experiencias aisladas de numerosos centros educativos en otras comunidades autónomas². Sin embargo en la ciudad de Zaragoza esta práctica lleva 30 años tejiendo relaciones entre campo y escuela, llegando a ser, según afirma el gabinete de Educación Ambiental del municipio una de las ciudades con mayor número de huertos en los patios de recreo de sus centros escolares.³ Detrás de estos datos recientes hay un proceso colectivo que ha implicado desde profesorado, padres, madres, abuelos, alumnado, centros educativos y hasta entidades municipales. Además de extenderse la práctica del huerto escolar, lo hace también la de huerto en otros formatos (huertos en los barrios como un medio para recuperación de espacios, como espacios cedidos a jubilados o parados, huertos ocupados o en parcelas de alquiler).

²Véanse:<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/Scripts/default.asp?IdSitio=13&Cont=162>;

http://www20.gencat.cat/portal/site/mediambient/menuitem.e464dd7d28bf30af3e9cac3bb0c0e1a0/?vgnextoid=4cd4c4da5d597210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=4cd4c4da5d597210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&newLang=es_ES

³ Esta información se puede encontrar en la noticia que ha publicado recientemente un periódico local se puede encontrar en:

http://www.heraldo.es/noticias/aragon/zaragoza_provincia/zaragoza/2013/05/31/zaragoza_capital_europea_los_huertos_escolares_236352_301.html; o en la siguiente noticia que se puede encontrar en: <http://www.youtube.com/watch?v=csVWXBjpk60&feature=youtu.be>

No pretendemos afirmar que estas prácticas relativas a los huertos constituyen como tal un movimiento social, son prácticas bastante organizadas, espontáneas solo en un primer momento y que a priori no se constituyen como forma de protesta. Sin embargo sí encontramos elementos propios de reivindicaciones de movimientos sociales contemporáneos. La denuncia de alimentos kilométricos –alimentos que viajan millones de kilómetros para su consumo–, el trabajo sobre los hábitos de consumo saludables y sostenibles, conocer elementos del medio ambiente para valorarlo y apreciarlo, son algunas de las ideas, entre muchas otras, que encontramos vinculadas al desarrollo de diferentes experiencias relativas a los huertos urbanos. En un reciente artículo publicado en ATTAC⁴ ESTHER VIVAS califica estas prácticas como “*un ejemplo más de la voluntad de reconstruir los vínculos entre el campo y la ciudad, la naturaleza y las personas, ante un urbanismo que nos fragmenta*”. Y también nos habla de lo que enseñan los huertos,

Ante la irracionalidad de un sistema agrícola y alimentario que abandona el saber campesino, que termina con la diversidad alimentaria, que nos ofrece productos kilométricos, de la otra punta del mundo, cuando estos pueden también cultivarse aquí, los huertos urbanos nos demuestran que hay alternativas. Y nos enseñan de dónde viene lo que comemos, aprendemos a valorarlo y redescubrimos que formamos parte indisoluble del ecosistema

Pero no sólo en reflexiones más teóricas o divulgativas como ésta encontramos estos vínculos entre el imaginario que desde hace décadas tratan de extender las organizaciones y movimientos sociales, sino también en algunos elementos que configuran las prácticas de los huertos escolares de la ciudad de Zaragoza. Desde la entidad municipal que promueve el desarrollo de huertos escolares, los objetivos se plantean así⁵:

Conocer, plantar, cuidar y recolectar las hortalizas base de nuestra alimentación;
Conocer los beneficios de la agricultura ecológica y aplicarlos a nuestro huerto escolar;
Educar en hábitos alimenticios sostenibles y saludables; Conocer y dignificar el trabajo agrícola creando lazos entre los agricultores ecológicos y los centros con huerto escolar;

4 www.attac.es/2013/07/25/huertos-entre-el-asfalto

5 Información disponible en:

<http://www.zaragoza.es/ciudad/medioambiente/educacionambiental/huerta.htm>

Favorecer la biodiversidad agrícola mediante la creación de un banco de semillas que recoja las variedades de diferentes cultivos de Aragón, algunas de ellas en peligro de desaparición; Impulsar la implicación de los escolares y la responsabilidad colectiva en acciones concretas de apoyo a la soberanía alimentaria.

De manera que sí podemos encontrar elementos de los movimientos sociales en las representaciones que parecen sustentar las prácticas de los huertos, y más concretamente de los huertos escolares en la ciudad de Zaragoza. La particularidad de este lugar es, además, la dinámica colectiva existente entre entidades municipales, colectivos como las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS), profesorado y centros, dinámica que se concreta de forma diferente en cada centro y que ha ido generando en pocos años un número considerable de prácticas escolares en relación a un elemento que en las últimas décadas no estaba presente en la escuela, como es un huerto. El concepto de campo que desarrollamos en un posterior capítulo, nos aporta herramientas para comprender cómo se puede dar este proceso de habitar la escuela con prácticas ajenas actualmente y que pueden producir y construir puntos nodales, construcciones discursivas que penetren en las instituciones, aunque no lo hagan de una forma global, dado el carácter abierto de lo social.

A partir de las premisas desarrolladas en torno al concepto de articulación, las lectoras y lectores podrían preguntarse, ¿es “espeluznante”, tal como relataba DONNA HARAWAY, pensar en la presencia de huertos en la escuela? Aparentemente no lo es, y las diferentes experiencias que hemos encontrado de esta práctica responden a diversas razones de ser: como desarrollo de movimientos de renovación pedagógica, como recurso para la educación ambiental, etc. Sin embargo desde las primeras aproximaciones a esta práctica, como más adelante relataremos, encontramos que su concreción en los centros y en las prácticas concretas es variada, e incluso divergente. Además sí que puede resultar una unión extraña, rara o “espeluznante” cuando se trata de una práctica que no está recogida en los marcos curriculares normativos y culturales de la escuela, que por tanto comienza con un carácter contingente, en la que los actores implicados tienen que poner de más sin recibir a cambio algún otro elemento que tenga valor de intercambio en el campo (horas de trabajo, puntos, formación, etc.). Esta práctica posibilita condiciones para la creación de contextos y relaciones que fijan

puntos con el imaginario de movimientos sociales, pudiendo presentar resistencias al entorno simbólico del capital que domina hoy también en instituciones como la escolar.

¿Cómo nos vamos a aproximar a este caso? ¿Dónde encontramos la articulación? Utilizar el concepto de articulación nos conduce a un método. LACLAU y MOUFFE llaman al resultado de la articulación discurso. Es en el discurso donde emergen estos puntos de encuentro, de enlace, que suponen posiciones de una unión parcial y contingente, pues teniendo en cuenta el carácter abierto de lo social, nunca se consiguen reducir todas las diferencias. El discurso lo entendemos no como aquello que nos cuentan los entrevistados, sino como una producción que significa una práctica social en un contexto dado, y en el que se configuran diferentes posiciones discursivas.

De aquí que la metodología utilizada para realizar este trabajo aglutine técnicas propias del análisis de los discursos, tanto de entrevistas realizadas a docentes que participan en el huerto escolar, como de otros textos producidos a propósito del huerto escolar. En un posterior capítulo damos cuenta de cómo se ha realizado la selección de los casos, la elección de los agentes entrevistados, así como el contexto del discurso y la forma de analizarlo. Como resultado obtenemos un relato que se puede encontrar en el capítulo ocho. En este relato visibilizamos estos puntos nodales y tratamos de extraer las particularidades y aspectos comunes de las experiencias que nos permiten posteriormente dar respuesta a algunos de los objetivos planteados en el principio de este capítulo.

CAPÍTULO II. LAS TRANSFORMACIONES DE LA SOCIEDAD ACTUAL: CONTEXTO SOCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO.

2.1. Transformaciones de la sociedad actual

Puesto que nuestro propósito es comprender e indagar en las relaciones entre los movimientos sociales contemporáneos y la escuela, es necesario introducirnos en un breve análisis del contexto socio-político en el que se insertan ambos, así como en su pasado reciente, ya que, *“la evolución de la enseñanza está ligada, se quiera o no, a la evolución cultural y también a las respuestas que desde el campo cultural se planteen; las transformaciones sociales afectan tanto a los universos simbólicos como a las instituciones y en consecuencia la educación escolar es hoy más que nunca un escenario de confrontación y de contradicciones.”* (CARBONELL y TORT 2006, 38). Tanto la escuela como los movimientos sociales contemporáneos se inscriben en un contexto más amplio de relaciones, un sistema social en el que podemos encontrar algunas esferas dominantes que establecen relaciones de poder con otras instituciones.

Lo que se viene llamando sociedad se compone de diversas instituciones que conviven y configuran diferentes formas de socialización. Si bien no es objeto de este trabajo introducirnos en debates sobre la significación del concepto de sociedad y sus implicaciones, es necesario puntualizar que no entendemos la sociedad como un conjunto de individuos agregados, sino como el conjunto de relaciones entre sujetos, organizaciones e instituciones. En este sentido CASTORIADIS explica su concepción de sociedad, en estrecha relación con las instituciones que la conforman:

Para sí misma, la sociedad no es nunca una colección de individuos perecederos e insustituibles que viven en tal territorio, hablan tal lengua o practican exteriormente tales costumbres. Al contrario, estos individuos pertenecen a esta sociedad porque participan de sus significaciones imaginarias sociales, de sus normas, valores, mitos, representaciones, proyectos, tradiciones, etc. y porque comparten (lo sepan o no) la voluntad de ser de esta sociedad y de hacerla continuamente. Todo ello forma parte, evidentemente de la institución de la sociedad en general –y de la sociedad de la que se trate en cada caso. Los individuos son sus únicos portadores reales o concretos, tal como han sido precisamente modelados, fabricados por las instituciones– es decir, por otros individuos, también portadores de esas instituciones y de sus correlativas significaciones. (CASTORIADIS, 1998, 23)

Para CASTORIADIS ‘la institución’ de la sociedad se materializa en un continuo crear, reproducir o redefinir por parte de los individuos ese conjunto de normas, valores y representaciones que se comparten en una misma sociedad. Este proceso de institución da lugar a lo que él llama ‘magma de significaciones imaginarias sociales’, es decir, un conjunto de significados compartidos, caracterizados como imaginarios porque no son ni racionales ni reales (2006, 79)⁶. Entendemos que para CASTORIADIS, en este proceso de creación de significados toman un papel central las instituciones, que son las que ‘*modelan y fabrican*’ a los individuos que transitan por éstas. Una vez que las dejan atrás, los individuos continúan, de manera racional o inconsciente, siendo reproductores de las significaciones con las que se impregnaron en su tránsito. De aquí la importancia de profundizar en el estudio de lo escolar como institución que forma parte de un engranaje que hace a lo social en relación a otras instituciones e imaginarios presentes en la sociedad.

¿Qué significaciones imaginarias sociales predominan en nuestra sociedad actual? Las instituciones primarias que configuran la sociedad y aquellas que ejercen un poder hegemónico, en el sentido que elaboró GRAMSCI, son las que van instituyendo estas significaciones que navegan en nuestros inconscientes. Entre ellas, la escuela, por la que transita la mayoría de la población durante varios años de su vida. Ésta utiliza el saber cómo medio para la transmisión y producción de normas, actitudes, valores, etc. Además de la escuela otras como el mundo del trabajo, los medios de comunicación, las organizaciones productivas, la familia, las instituciones religiosas, pero también asociaciones, clubs y organizaciones menores (que en ocasiones provienen de los movimientos sociales) nos configuran, instituyendo en nosotros formas de hacer, decir y pensar.

Todas ellas se engranan en una red más amplia que se ve afectada por las dinámicas globales. En la actualidad la economía capitalista ha pasado a producir muchos efectos en las diferentes instituciones y organizaciones que conforman la sociedad, entre ellos, un debilitamiento de las instituciones, del que hablan diferentes

6 Estos conceptos, elaborados por CASTORIADIS, serán trabajados a lo largo del texto y nos detendremos en su explicación en el capítulo IV.

autores. Según CASTORIADIS, las significaciones que el capitalismo trata de extender son las que dominan hoy en día. Encontramos una relación entre estos dos factores –el debilitamiento de las instituciones y la hegemonía del capitalismo– con respecto a la emergencia y forma de ser de los movimientos sociales contemporáneos, así como con respecto a la configuración del campo escolar hoy, por ello cabe reconstruir brevemente estas dos cuestiones que abordamos en el siguiente epígrafe.

2.2. Transformaciones del capitalismo y su hegemonización

Es necesario entender algunos aspectos del capitalismo actual, porque este régimen hegemónico ha dado lugar a estilos de vida y formas de socialización, e impregna las organizaciones que transitamos, extendiendo formatos específicos, hábitos culturales, etc. Nos interesan las consecuencias de este régimen político y económico sobre la sociedad, en concreto sobre la institución escolar, las relaciones sociales, la acción colectiva y la producción de determinadas formas dominantes de estar, hacer y pensar. Influencia asegurada, puesto que el capitalismo 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, las relaciones laborales o de otros mecanismos, lo que ha dado lugar a nuevas luchas que expresan la resistencia contra estas formas de subordinación (LACLAU y MOUFFE, 1987). El capitalismo, bajo sus intereses, ha convertido ciertas significaciones implícitas en dominantes, *“el joven se enfrenta a una sociedad en la que prácticamente todos los valores y normas han sido reemplazados por el ‘nivel de vida’, el ‘bienestar’, el confort y el consumo. Ni religión, ni ideas políticas, ni solidaridad social con una comunidad local o laboral (...) Vivimos en la sociedad de los lobbies y de los hobbies.”*(CASTORIADIS, 2006, 21).

Es habitual definir el capitalismo como un régimen económico, sin embargo, hay quien insiste en la necesidad de no separar lo económico y lo político en el análisis del capitalismo. ELLEN MEIKSINS WOOD dedica un capítulo de su libro “Democracia contra capitalismo” a volver a los orígenes de éste para sostener la tesis de que en el

capitalismo moderno ambas esferas no están separadas, a pesar de que pueda parecerlo para sus propios intereses:

La dinámica muy particular del capitalismo moderno, con leyes de movimientos muy diferentes de cualquier forma social anterior –los imperativos de las competencias y la maximización de utilidades, la subordinación de la producción ante la expansión del capital, la necesidad siempre creciente de mejorar la productividad del trabajo por medio técnicos– era tratada simplemente como una extensión natural de antiguas prácticas, una maduración de los impulsos ya presentes en los actos más primitivos del *homo economicus*. Lo que se necesitaba no era una explicación de un proceso histórico único, sino una simple relación de los *obstáculos* y su eliminación. Por si sólo el interés guiado por la razón produciría el capitalismo. En otras palabras, se supuso la existencia del capitalismo con el fin de explicar su nacimiento (2000, 174)

Y frente a una posible extendida idea de que el capitalismo ha surgido por el propio desarrollo de la razón, apareciendo como una forma económica de progreso a la que nos lleva un pensamiento lógico, justifica que los requerimientos del capitalismo moderno se sitúan más allá de la esfera económica,

La evolución de un sistema económico en el que toda producción está subordinada a la autoexpansión del capital, a los imperativos de la acumulación, la competencia y la maximización de utilidades, requería algo más que el simple crecimiento de los mercados y las prácticas tradicionales de comprar barato y vender caro. Incluso requería algo más que la difundida producción para el intercambio. La integración muy específica de la producción para el intercambio que implicaba este sistema –en el que la economía impulsada por la competencia y las ganancias son determinadas por el mejoramiento de la productividad– suponía una transformación de las relaciones sociales de propiedad que sujetaban a los productores directos a los imperativos del mercado en formas sin precedentes, haciendo que su acceso mismo de subsistencia y reproducción dependan del mercado. (IBÍD., 182).

De manera que determinados asuntos que tienen que ver con las relaciones de producción quedan subordinados a la esfera de la economía, al mercado que se volverá 'libre'. Al capitalismo le conviene definirse como económico para poder privatizar aspectos que corresponden a lo político así como someter a sus esquemas otros ámbitos de la vida cotidiana (los espacios de ocio, escuelas, etc.) ubicados tanto en la esfera privada como en la esfera pública.

El capitalismo trata de definirse en las relaciones mercantiles, dentro de la esfera económica. Sin embargo, a través de los cambios en las relaciones de propiedad se transforman los modelos productivos y las relaciones laborales, y su influencia y sus efectos se extienden a otras esferas sociales.

Uno de los modelos productivos que se encuentra en el origen de las nuevas transformaciones del capitalismo es el taylorismo. Este es definido como “*el conjunto de relaciones de producción internas en el proceso de trabajo que tienden a acelerar la cadencia de los ciclos de movimientos en los puestos de trabajo y a disminuir el tiempo muerto de la jornada de trabajo*” (AGLIETTA, 1999, 92), se separan las funciones y se especializa el trabajo, disminuyendo los niveles de autonomía para los trabajadores. La tradicional división del trabajo, como BRAVERMAN nos recuerda, es algo 'normal' de la sociedad, en el sentido en que siempre ha habido división de tareas (reparto de la agricultura, la ganadería, la crianza, etc., entre los agentes sociales) si bien a esta tradicional división la denomina división social del trabajo. Ésta cabe diferenciarla de la división que impone la empresa, que ha dado lugar a un trabajo fragmentado y alienante. La preocupación de este autor, por tanto, no tenía que ver con la división del trabajo sin más, sino con “*el matrimonio de la técnica con las necesidades especiales del capital*”, puesto que “*en una sociedad basada en la compra venta de fuerza de trabajo, el dividir el trabajo abarata sus partes individuales*” (IBÍD., 101). El modo capitalista de producción, así como el desarrollo de diferentes formas de organización del trabajo, conducen a tareas y ocupaciones que corresponden a sus necesidades, imponiendo a los trabajadores tareas limitadas y fragmentadas, que se encuentran en la base de ciertas reivindicaciones. Estos modelos se han ido imponiendo desde principios del siglo pasado.

El taylorismo encuentra su auge a finales del siglo XIX en Estados Unidos, gracias a los estudios que Frederick Taylor realiza en una compañía americana acerca de la organización del trabajo. Desarrolla lo que se ha denominado organización científica del trabajo, cuyos efectos fueron el desarrollo industrial y el aumento de la producción (PLANE, 2008). Este modelo es superado por el fordismo. Su denominación proviene de la persona que desarrolló nuevas formas de organización del trabajo industrial, Henry

Ford: con él nació la cadena de montaje, la estandarización de los productos y se ofreció una estabilidad salarial que permitió a sus obreros consumir los bienes que ellos mismos fabrican (PLANE, 2008). De nuevo según AGLIETTA, supone otra regulación del capitalismo, ya que implica “*un conjunto de importantes transformaciones del proceso de trabajo íntimamente ligadas a los cambios en las condiciones de existencia del trabajo asalariado que originan la formación de una norma social de consumo y tienden a institucionalizar la lucha económica de clases en la negociación colectiva.*” (IBÍD., 93). La palabra consumo comienza a formar parte de los intereses del capitalismo que, una vez abaratados los costes de producción, encuentra en él una forma de dar salida al excedente de productos que cada vez se fabricaban con más rapidez.

CHIAPELLO y BOLTANSKI, también nos hablan de la institucionalización de esta negociación colectiva como uno de los intereses de los empresarios en una segunda etapa de críticas al taylorismo que se da ya en la segunda mitad de la década de los ochenta. Recogen informes elaborados por empresarios, en los que reflexionan sobre las condiciones de trabajo en esos años, que se traducirían en un incremento de la flexibilidad y una redefinición del papel de los sindicatos: “*Las múltiples transformaciones iniciadas en el transcurso de la década de 1970 se encontrarán, a lo largo de la década siguiente, coordinadas, aproximadas y etiquetadas en un vocablo único: Flexibilidad, que supone ante todo la posibilidad para las empresas de adaptar sin tardanza su aparato productivo.*” (2002, 286).

LACLAU Y MOUFFE, así como otros intelectuales a los que recurriremos en las siguientes líneas, consideran que “*en el marco de la Segunda Guerra Mundial se consolida una nueva formación hegemónica, que articula modificaciones al nivel del proceso de trabajo, de la forma estatal, y de los modos de difusión cultural*” (1987, 203). En este sentido, las tesis de los citados CHIAPELLO Y BOLTANSKI (2002) en su análisis sobre el nuevo espíritu del capitalismo nos ayudan a explicar cómo se ha ido desarrollando éste en las últimas cuatro décadas, a la par que se ha ido tornando hegemónico. El capitalismo se aprovecha de algunas de las críticas que se le hicieron en los movimientos de los años 60, –mediante la integración de parte de ellas en el sistema de producción y sus organizaciones– para acallar a algunas partes de estos movimientos.

Estos autores ponen de manifiesto cómo tras la crisis de los años 70 en el contexto francés, las luchas obreras y los movimientos sociales consiguen una serie de acuerdos que garantizan algunos derechos de los trabajadores (La ley de jubilaciones, el acuerdo sobre la formación continua, el acuerdo sobre las indemnizaciones por baja maternal, las cuatro semanas de vacaciones, etc.), sin embargo “*estas conquistas han sido obtenidas a costa de un mantenimiento del statu quo del poder en la empresa y de la autonomía*” (IBÍD., 267). Pero esta política contractual no da los resultados previstos para los empresarios, “*ni trae la paz social ni ha interrumpido los procesos de desorganización en la producción*” (IBÍD., 272). De esta manera, después de la política contractual continúan manifestándose críticas, más que sobre los salarios o la seguridad del empleo, contra las condiciones de trabajo que impone la organización taylorista del mismo.

En los años 80 los modelos desarrollados tanto por TAYLOR como por FORD dejan de responder en parte a las exigencias de los mercados cada vez más mundializados: “*la evolución rápida de la demanda de productos, en volumen y en variedad y la reducción de los tiempos de producción han conducido en ocasiones a la incapacidad a seguir estos cambios*” (PLANE, 2008, 17). Sobre estos modelos ya asentados, se gestan nuevas relaciones de producción, modificaciones de las que nos alertaban LACLAU Y MOUFFE a finales de los 70.

De esta manera, las empresas requieren progresivamente de cualidades de sus trabajadores que tienen que ver con la adaptabilidad, la movilidad y la citada flexibilidad, debido entre otras cosas a que permiten reaccionar ante los cambios del mercado y del consumo, “*el discurso de la empresa nunca había hablado tanto de confianza, de cooperación, de lealtad y de cultura y empresa como en una época en la que se obtiene la adhesión de cada instante haciendo desaparecer todas las garantías temporales.*” (BOURDIEU, 1998). Como hemos recalcado al principio, estas características del nuevo capitalismo impulsan determinadas significaciones que se tornan dominantes, y que como manifestaba CASTORIADIS (1998) funcionan como un factor que colabora en el debilitamiento de las instituciones, cuestión que analizaré en el siguiente apartado.

También impulsan la configuración de un determinado tipo de relaciones sociales. Con respecto a esto, JOHN DEWEY, ya a mediados de siglo, se refiere a este hecho analizando las formas de asociación entre los hombres:

Las asociaciones importantes, las que realmente contaban en la formación de las disposiciones emocionales e intelectuales, eran locales, contiguas y, en consecuencia, visibles. Los seres humanos, cuando participaban realmente en ellas, lo hacían directamente y de una forma de la que eran conscientes, tanto a través de sus afectos como de sus creencias. El Estado, incluso cuando interfería de forma despótica, se veía como algo distante (DEWEY, 2004, 108).

Hoy en día nuevas variables pertenecientes al sistema socio-económico, propio de la modernidad, han modificado los mecanismos que determinaban las relaciones sociales en sociedades tradicionales, aisladas o con escasas posibilidades de comunicación. Así, continuando con su reflexión expresa que,

La nueva tecnología aplicada a la producción y al comercio se tradujo en una revolución social. Las comunidades locales, sin objetivos ni previsiones, se encontraron con que los asuntos quedaban condicionados por unas organizaciones remotas e invisibles. El alcance de las actividades de estas últimas era tan amplio, y su impacto sobre las asociaciones cara a cara tan penetrante y persistente, que no sería exagerado hablar de “una nueva era de las relaciones humanas”. La Gran Sociedad creada con el vapor y la electricidad quizás sea una sociedad, pero no es una comunidad. La invasión de la comunidad por los nuevos modos de conducta humana conjunta, relativamente impersonales y mecánicos, es el hecho más destacado de la vida moderna. (IBÍD., 109).

Este extracto refleja ideas que considero relevantes para el asunto que aquí interesa. Ya a principios del siglo XX DEWEY observó la influencia, por un lado de organizaciones invisibles que se mueven en un nivel macro (como hoy son las organizaciones internacionales, multinacionales, etc.), de manera que podemos conocer ciertas cosas sobre ellas, pero la mayor parte las mismas (agentes, funcionamiento, movimientos que realizan) escapa a nuestro conocimiento. Por otro lado, la influencia que el desarrollo tecnológico y las nuevas formas de producción tenían sobre las relaciones humanas, apuntando incluso la idea de una nueva era –que occidente y América estaban experimentando–. Numerosos autores contemporáneos que ahora nombraremos se han dedicado a producir literatura que define los nuevos tipos de relaciones interpersonales y sociales de los que nos advertía DEWEY como un hecho destacado de la vida

moderna, sobre las que tiene influencia la mundialización del capitalismo. Unas relaciones que impregnan las instituciones y organizaciones de la sociedad civil.

Así por ejemplo, hoy en día algo tan determinante en las relaciones humanas como el espacio y el tiempo, son calificados con palabras como efímeros, fugaces o inestables, ya que las sociedades se han convertido en sociedades móviles, compuestas por vidas móviles, e individuos desterritorializados que van y vienen, todo es temporal, de usar y tirar. Así define MANUEL DELGADO (1999, 178) la ciudad “*Un dominio estructurado, pero poco organizado, impredecible, de imposible vigilancia.*”. Un caos que él llama “la polis”, que intenta ser ordenado por el poder político, a través de la administración política que trata de sistematizar e integrar jerárquicamente, mediante dispositivos discursivos y de control, las relaciones sociales y los valores culturales que se dan en una ciudad, en los lugares donde se debería situar la esfera pública, que cada vez se encuentra más difusa. Una esfera con elementos estructurantes, pero llena de vida social no estructurada. Los “no lugares” de MARC AUGÉ, representan otro ejemplo, son espacios de tránsito, sin historia, que afectan a nuestras representaciones del espacio y nuestras relaciones con la realidad y con los otros, o la liquidez con la que BAUMAN caracteriza la modernidad y las relaciones humanas que se dan en ella, a las que les dedica, entre otros, un libro llamado “El amor líquido”, en el que trata de “*registrar y entender esa extraña fragilidad de los vínculos humanos, el sentimiento de inseguridad que esa fragilidad inspira y los deseos conflictivos que ese sentimiento despierta, provocando el impulso de estrechar lazos, pero manteniéndolos al mismo tiempo flojos para poder desanudarlos*” (BAUMAN, 2005, 7). Estos son ejemplos discursivos de la naturaleza de elementos como el espacio y el tiempo que determinan las relaciones humanas, que se establecen habitualmente como efecto, entre otros aspectos, de los modelos producción. Así, las relaciones entre los empleados y sus organizaciones laborales se encuentran en lo que BAUMAN (2008) caracteriza como ‘estado de emergencia’. Las describe análogamente a la relación de un matrimonio contemporáneo explorada por un profesor danés:

No hay un contrato escrito de empleo (como no hay un acuerdo verbal de cohabitación entre amantes) que lo asegure para siempre. Los cónyuges o trabajadores se mantienen siempre *in statu nascendi*, inseguros sobre el futuro, con la necesidad constante de demostrar cada vez más de forma convincente que se han ganado o merecen la simpatía y

lealtad del jefe o de la pareja. Nunca se consigue ser amado de manera suficiente ni se confirma, siempre permanece incondicional –siendo la condición un suministro constante de nuevas pruebas de la capacidad de realizar, triunfar y estar siempre un poco más arriba que los competidores reales o potenciales–. El trabajo nunca se termina, del mismo modo que las condiciones del amor y reconocimiento nunca se cumplen completa e incondicionalmente. (BAUMAN, 2008, 156)

Estos análisis muestran las influencias que las nuevas relaciones laborales y modos de producción ejercen sobre las relaciones humanas. El desarrollo del capitalismo inevitablemente conforma un cierto tipo de instituciones sociales, sobre las que nos introduciremos en el siguiente apartado, para seguir profundizando en los efectos que su hegemonía tiene sobre las relaciones humanas. Además, produce un tipo de relaciones sociales, con sus consecuencias también sobre los movimientos sociales en tanto que acción colectiva. Produce subjetividades que inciden en las identidades y necesidades de los individuos, que se movilizan o no por determinadas causas. Retomaremos la cuestión de la identidad en relación al actual contexto postfordista en otro punto. La escuela, como institución no se libra de estar sujeta a ciertas relaciones de dominación, por ello en el capítulo dedicado a ésta volveremos sobre algunas cuestiones que tienen que ver con la construcción del sistema económico en relación al desarrollo y conformación de la institución escolar.

Pero antes de introducirnos en el tema institucional analizaremos un poco más en profundidad cómo esta hegemonización del capitalismo tiene que ver con una serie de procesos que se dan en la esfera económica y que hacen que ésta no sólo extienda sus representaciones, como alertaba CASTORIADIS, sino que además tome una posición de poder con respecto a otras esferas sociales, de forma tal que, como argumenta DE VITA (2012), impregna la experiencia subjetiva de los sujetos en relación a cómo conocen y se relacionan con el mundo. La pretensión del siguiente epígrafe es pues comprender la hegemonía y las transformaciones del capitalismo en un proceso de construcción histórico-social, que nos permita comprender la presencia de algunas significaciones dominantes que construyen sentidos comunes extendidos.

2.1.1. Configuración del campo económico: un proceso histórico de toma de posiciones dominantes

Se podría decir que en el marco de una sociedad capitalista la esfera económica es un campo dominante respecto a otros como el educativo, como vamos a tratar de mostrar en las siguientes páginas. No sólo sus efectos alcanzan a otros campos, sino que los configuran y modelan a través de diferentes mecanismos. Para ello, primeramente vamos a ver cómo el campo de la economía se ha ido construyendo e instituyendo a través de discursos y prácticas que le han ido dando un poder mayor. Ya hace años POLANYI, estudioso de procesos económicos de la historia de la humanidad, explicaba en 'El sustento del hombre' cómo la revolución industrial y los fenómenos económicos pasan a identificarse con los fenómenos del mercado, y el mecanismo 'oferta-demanda-precio' se vuelve una fuerza poderosa. Esto no sólo afecta a las relaciones del trabajo, sino que incide en otras instituciones,

Mientras que las clases sociales estaban directamente determinadas por el mecanismo del mercado, otras instituciones resultaron afectadas indirectamente. El Estado y el gobierno, el matrimonio y crianza de los hijos, la organización de la ciencia, la educación, la religión y las artes, la elección de profesión, los tipos de vivienda, la forma de los asentamientos, la estética misma de la vida privada, todo tenía que concordar con el modelo utilitario, o al menos no inferir en el funcionamiento del mecanismo de mercado. (...) los efectos inmediatos del mercado llegaron casi a determinar por completo el conjunto de la sociedad. Fue casi imposible evitar la conclusión de que, así como el hombre 'económico' era el hombre 'real', el sistema económico era 'realmente' la sociedad. (POLANYI, 1997, 85)

Si el campo escolar, y también en parte las relaciones sobre las que se constituyen los movimientos sociales son en cierta manera modelados por el campo de la economía es pertinente tratar de describir algunas claves y principios del funcionamiento de la economía actual, para después poder comprender algunas relaciones entre ambos campos.

La economía se ha encargado del intercambio de recursos escasos y a su vez necesarios para la vida humana. Las sociedades siempre han hecho uso de formas económicas para regular la vida cotidiana, como destaca POLANYI (1994, 54) "*ninguna sociedad podría vivir naturalmente durante un periodo cualquiera sin poseer una economía de cierta*

clase; pero antes de nuestra época, no ha existido jamás ninguna economía que estuviese controlada por los mercados, ni siquiera en principio.” Sin embargo el papel del mercado como regulador de la economía ha ido variando a lo largo de la historia “*aunque la institución del mercado era bastante común desde finales de la Edad de piedra, su papel era sólo incidental en la vida económica*” (IBÍD.). El mercado ha sido tradicionalmente el lugar donde se venden y se compran productos o cualquier otro tipo de mercancía. Hoy en día todas las compra-ventas (bienes, servicios, al contado, a plazos), que son muchas en la vida cotidiana de las personas, constituyen el mercado, sin ser ni tener necesariamente una mercancía previamente producida y un lugar geográfico asignado.

En la actualidad, la economía se caracteriza por ser una economía de mercado. La pretensión de determinados grupos sociales e ideológicos es establecer los mecanismos necesarios para que el propio mercado se autorregule. Un sistema impulsado por las llamadas políticas neoliberales que tienen su origen en las primeras medidas liberales, situadas por POLANYI (1957, 142 y siguientes) en el contexto francés e inglés de mediados del siglo XVIII, con el desarrollo de las primeras políticas del *laissez-faire* y del libre comercio internacional. Dedicó todo un capítulo a recoger el desarrollo del liberalismo, sus puntos álgidos y declives en luchas con otros modelos más proteccionistas demandados por luchas colectivas a lo largo del siglo XVIII y XIX, como cabía esperar según su tesis, dado que “*la economía de mercado era una amenaza para los componentes humanos y naturales de la urdimbre social*” (IBÍD.).

Estos precedentes nos sirven para situar el origen y el carácter dinámico de las doctrinas liberales frente a otras antiliberales. Un hecho que como POLANYI afirmaba no se ha gestado históricamente de forma natural,

El siglo XIX (...) imaginaba que tal desarrollo [el paso del mercado al mercado autorregulado] era el resultado natural de la difusión de los mercados. No se advertía que la conexión de los mercados en un sistema autorregulado de enorme poder no se debía a ninguna tendencia inherente hacia la excrecencia, sino al efecto de estimulantes muy artificiales, administrados al cuerpo social para afrontar una situación creada por el fenómeno no menos artificial de la máquina. (POLANYI, 1957, 67) (La frase entre corchetes, es cita de la autora)

Pretendemos citar algunos de estos estimulantes e hitos en la historia económica reciente que nos permitan comprender qué posiciones son hoy dominantes en el campo de la economía, así como las condiciones históricas que han ido construyendo el camino hacia el modelo actual. Un aspecto constitutivo de este marco histórico en el que se desarrolló el liberalismo económico fue el desarrollo de las burocracias. WEBER, un referente en el estudio de las burocracias (CROZIER, 1963, 55), sostiene que éstas son los aparatos de gestión necesarios para el Estado moderno,

Del mismo modo que el así denominado progreso hacia el capitalismo constituye el criterio inequívoco para medir la modernización de la economía, el progreso hacia el funcionariado burocrático, cuyos pilares básicos son contratación, sueldo, pensión, ascenso, formación especializada y división del trabajo, competencias delimitadas, tramitación de expedientes, jerarquización, constituye el criterio inequívoco para medir la modernización del Estado; tanto del Estado monárquico como del democrático (...) siempre que se trate de un gran Estado de masas (WEBER, 1991, 127)

De manera que es pertinente subrayar algunos aspectos que han hecho al desarrollo y los efectos de los sistemas burocráticos a la par que se ha ido configurando el campo de la economía, dada la relación que existe entre ambas cuestiones.

GALBRAITH (2005, 35) define cuatro componentes básicos del modelo liberal desarrollado en aquella época, que podrían estar en la base de algunos de estos 'estimulantes muy artificiales' a los que se refería POLANYI:

El motor de la actividad económica es la satisfacción del interés personal que conduce a cada individuo a servir el interés de la comunidad, (...) el mecanismo regulador de este sistema es la concurrencia. Cada empresa se somete a los precios que resultan del juego natural de la oferta y la demanda en el mercado concurrencial (...). El poder regulador de la concurrencia excluye cualquier intervención del Estado. (...) Cuanto más amplia sea la zona de intercambio, tanto más viva será la concurrencia y más potente el mercado. Y tanta mayor necesidad habrá de especializar las tareas.

Los efectos de estas políticas liberales de hace más de un siglo también han sido ya analizados. Algunos de ellos fueron la división del trabajo y la especialización de las tareas en los que hoy desarrollamos nuestra actividad laboral, el desarrollo de mercados internacionales y con ello de estructuras empresariales progresivamente más complejas, –con su correlato en los formatos escolares que también han ido aumentando su complejidad en pos de la adaptación a estos cambios– o la emergencia de organismos

internacionales que se constituyen en torno al campo económico con posiciones de poder.

La división del trabajo y la especialización de tareas se refuerzan en la organización burocrática que los Estados utilizan como forma de gestión, un análisis que también puso de manifiesto WEBER,

La dependencia jerárquica del obrero, del dependiente de comercio, del empleado técnico, del auxiliar en un instituto científico y la del funcionario estatal y del soldado se debe absolutamente por igual a que el poder dispositivo sobre las herramientas, los materiales y los recursos económicos indispensables para el funcionamiento y la pervivencia económica de la empresa reside en el empresario, en un caso, y en el jefe político, en otro. (...) este principio económico decisivo, la separación del trabajador de los medios materiales de explotación (...) es el principio fundamental común a la empresa estatal moderna, empresa militar, de poder político-cultural y a la economía privada capitalista. En ambos casos, la disposición sobre los medios se encuentra en las manos de aquellos a los que el aparato de la burocracia obedece directamente o a disposición de cuyas instrucciones está. (WEBER, 1991, 128 Y 129)

De ahí se deduce que los sistemas burocráticos han sido una forma de organización cuyos efectos (jerarquización, racionalización de los procesos, sistema de funcionariado sujeto a un poder político, etc.) han tenido que ver con el cómo se ha venido desarrollando la economía capitalista. Pero el desarrollo de los sistemas burocráticos no sólo incide en el desarrollo económico, sino también en otras organizaciones que se regulan bajo estas formas de estructura y gestión, como son las organizaciones escolares configuradas por políticas que introducen lógicas y relaciones propias de contextos organizativos –fábricas y empresas productivas– externos al campo escolar.

Por otro lado, en el caso de los mercados internacionales tuvo gran importancia lo que se ha llamado ‘patrón oro’, una medida por la que se fija un determinado valor para una cantidad de oro, desarrollada durante el siglo XIX. En el análisis que POLANYI hace de este estimulante nos alertaba ya,

Todos los países de Occidente seguían la misma tendencia, cualesquiera que fuesen su mentalidad y su historia nacionales. Con el patrón oro internacional se puso en operación el aparato de mercado más ambicioso de todos, el que implicaba la independencia absoluta de los mercados frente a las autoridades nacionales. El comercio mundial significaba ahora la organización en el planeta bajo un mercado autorregulado que incluía la mano de obra, la tierra y el dinero, con el patrón oro como el guardián de esta automatización gigantesca. Naciones y pueblos eran simples muñecos de un espectáculo

que escapaba por completo a su control. Se protegían contra el desempleo y la inestabilidad con el auxilio de los bancos centrales y los aranceles aduaneros, complementados por leyes migratorias. (IBÍD., 1957, 217).

Fue en este momento cuando se comenzó a desarrollar el comercio a nivel mundial. POLANYI publicó su “Gran transformación” en 1944. Tras analizar las dinámicas económicas del siglo XIX, dedica los últimos capítulos de libro a analizar en clave política y económica los sucesos de las décadas de los 20 y los 30, durante las cuales se suceden años de desarrollo capitalista y crisis de ambos tipos, *“la tensión surgía de la zona del mercado; de allí pasaba a la esfera política, alcanzando así a toda la sociedad (...) sólo cuando se disolvió la última de sus instituciones sobrevivientes, el patrón oro, se liberó la tensión dentro de las naciones (...) en esta fase final de la caída de la economía intervino decisivamente el conflicto de las fuerzas clasistas”* (IBÍD., 219). Es tras la primera guerra mundial cuando se acaba con el primer patrón oro: *“El patrón-oro fue suspendido en Europa tras la primera guerra mundial a causa del desequilibrio producido por el éxodo masivo del oro europeo hacia Estados Unidos en pago de los suministros comprados a los americanos. Luego fue parcialmente rehabilitado después de la guerra para ser abandonado definitivamente durante de la Gran Depresión.”* (GALBRAITH, 2005, 122). Así pues, el liberalismo económico se alternó tras la crisis capitalista de los años 30 y las grandes guerras con otras políticas socialdemócratas que abogaban por la intervención del Estado. En la gran depresión se ve cómo en el equilibrio de oferta-demanda al que el mercado llega según los liberales por evolución natural, cabe la acomodación de una elevada tasa de paro (GALBRAITH, 2005, 40), *“el intervencionismo y la moneda, se convirtieron en el centro de la política en los años 20. El liberalismo económico y el intervencionismo socialista dependía de las respuestas diferentes que se dieran a estas dos cuestiones.”* (POLANYI, 1957, 230). Es en este tiempo donde las teorías de KEYNES manifiestan la importancia del papel del Estado en la regulación del mercado y dan lugar a las bases del Estado de bienestar que ha dominado el pensamiento occidental europeo en las últimas décadas y que se sostuvo en Europa –principalmente en los países anglosajones en los que el fascismo no había sido la solución a las crisis económicas y políticas de aquellas décadas anteriores– hasta que se sucedió un importante crecimiento económico tras la segunda guerra mundial. KEYNES deja de lado algunas de las premisas neoclásicas –no es posible llegar al pleno

empleo en una posición de equilibrio– y se separa también de la idea marxista de que el capitalismo estaba sentenciado a muerte, *“lo esencial del sistema, mantenía, podía ser preservado si se hacían reformas a tiempo. Un capitalismo no regulado, sin embargo, era incompatible con el mantenimiento del pleno empleo y la estabilidad económica. Keynes había recorrido una parte del camino hacia esta conclusión a mediados de los años veinte, con el reconocimiento de que el laissez-faire convencional era inadecuado para los problemas crecientemente complejos de las sociedades industrializadas.”* (BARBER, 1971, 244)

Fue en los primeros momentos de crecimiento económico cuando tuvo lugar en 1944 la conferencia de Bretton Woods en la que se constituyen el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), dos instituciones internacionales que junto con otras serán relevantes para la política económica a nivel mundial; el paso del patrón-oro al patrón-dólar, dado que el oro en el que se respaldaban las monedas de los países había caído en picado –tras el gasto bélico producido en la segunda Guerra Mundial, la onza de oro pasa a valer 35 dólares, por lo que la moneda estadounidense se convierte en la divisa de referencia– se llega al acuerdo general de aranceles y comercios (conocido como GATT y que constituye el precedente de la Organización Mundial del Comercio). Unas medidas cuyos efectos analizaremos brevemente en las líneas siguientes.

Dos economistas, WHITE H.D. Y KEYNES, –partidario este último de mantener el sistema capitalista mediante reformas dada la evidencia de que el sistema no llega a equilibrarse– plasman en el citado encuentro de Bretton Woods las ideas a partir de las cuales se crean estas dos instituciones internacionales que en el presente toman posiciones relevantes en la esfera económica a nivel mundial. GALBRAITH nos explica en un párrafo cuál es la función principal de una de ellas, así como el procedimiento fundamental que las sostiene:

El FMI es ante todo un banco que ayuda a los países a superar las dificultades de tesorería con que se encuentra cuando el montante de sus exportaciones no basta para pagar sus importaciones y hacer frente a su deuda exterior cuando su moneda se va abajo. El FMI concede a estos países préstamos muy favorables con la expectativa de que restablezcan mejor entre sus ingresos y sus gastos gracias al control de su inflación, a la devaluación de su moneda (...). Por otra parte, provee a estos préstamos con recomendaciones muy populares acerca de la manera de combatir el alza de los precios, siendo una de ellas

invariablemente la reducción de los gastos del Estado. Además tiene la tendencia, cada vez más pronunciada, a hacer de la aplicación de sus consejos de rigor, la condición de sus préstamos. Cosa que le confiere un poder muy considerable en la gestión de la economía internacional. (GALBRAITH, 2005, 189,190).

Lo que nos plantea este autor es que el FMI sirve para ayudar a un país a hacer frente a una crisis temporal, pero no para hacer frente a la constante inestabilidad del mercado. Dada su afirmación sobre los condicionantes de los préstamos a determinados países, cabe preguntarse y analizar a cambio de qué 'consejos de rigor' estos organismos han venido promoviendo la concesión de ayuda económica, así como, qué efectos ha tenido la promoción de sus recomendaciones políticas a nivel internacional, dado que estos consejos de rigor se han venido instituyendo como reguladores e incluso límites del campo de la economía.

Las acciones del Fondo Monetario Internacional en las siguientes décadas se encaminaron en esta línea:

Las directrices de este organismo responden siempre al mismo patrón: ajuste económico interno hasta donde sea preciso para garantizar el cumplimiento de los compromisos externos, sin descuidar, aunque sea contradictorio con ello, abrir los mercados de estos paupérrimos países al comercio internacional. Y las recetas son siempre las mismas y sobradamente conocidas, cualesquiera que fueran las causas que provocaron la situación y las condiciones económicas y sociales de los países reducción de salarios, elevaciones de los precios de los productos básicos, subidas de los impuestos sobre el consumo para acabar con el déficit público, política monetaria rigurosa, privatizaciones, liberalización de las importaciones, etc. (MONTES, 1996, 110)

Las políticas promovidas desde estos organismos, junto con la desaparición del patrón-dólar a principios de los 70, son dos factores que impulsan el desarrollo de políticas neoliberales, así como su posición hegemónica en el plano de economía actual, seguidas también por los procesos de globalización que acompañan en el contexto actual a una determinada concepción dominante del mercado,

En 1971 se declaró la inconvertibilidad del dólar en oro y desde entonces no ha existido un sistema monetario internacional estable, ante la ausencia de una moneda incuestionable, que estuviera respaldada por una potencia económica también incuestionable. (...) En este contexto de ausencia de un sistema monetario estable, con tipos de cambio flexible, aunque intervenidos por las autoridades, es en el que ha tenido lugar el despliegue del neoliberalismo. Éste, lejos de amortiguar la inestabilidad, la ha

potenciado, por los profundos desequilibrios internos e internacionales que ha promovido y por la movilidad absoluta de capitales que ha propugnado. (MONTES, 1996, 94).

Estos precedentes nos permiten comprender análisis actuales de fenómenos como la globalización, el capitalismo financiero o la economía entendida desde el neoliberalismo, que tienen su proyección en el campo educativo. Recogeremos algunos de estos análisis actuales sobre aquellos fenómenos en los siguientes párrafos para después ver su relación con el campo que aquí nos interesa.

En el análisis previo hemos podido observar las posiciones que ha ido ocupando el mercado respecto de la economía y del Estado, produciendo de esta manera unas determinadas políticas y por tanto conformando determinadas formas sociales. IGNACIO RAMONET manifiesta en un artículo cómo esta tensión en las relaciones Estado-mercado se ha ido inclinando por el modelo de no intervencionismo desde los años 70 en adelante:

Ustedes recuerdan que la frase que resume este espíritu es la que Reagan dijo: el estado no es la solución, el estado es el problema y desde ahí comienzan una serie de medidas económicas que comienzan a dismantelar el estado y a transferir el patrimonio al sector privado por medio de las privatizaciones. Antes no existía esta palabra. Eso se impuso como una norma, esta idea de que el mercado es la solución a cualquier problema, y que la ley de la oferta y la demanda es el alfa y el omega del funcionamiento de las sociedades que tienen que funcionar como una empresa. (...). También, en la economía en general, se impuso la idea de que al mercado hay que hacerle confianza ciega porque es capaz de autorregularse. Un partido que debe jugarse sin árbitro; el estado, ni árbitro debe ser. Y si tiene excesos, el propio mercado los va a reducir y si tiene carencias las va a colmar. La norma histórica era la cohabitación del sector estatal y del privado. El mercado hasta donde sea necesario y el estado hasta donde es indispensable. Este tipo de ajuste, ha funcionado y en el periodo neoliberal se llegó a concebir la idea de que –el mercado– podría eliminar radicalmente o reducirlo a una especie de embrión sin importancia. (RAMONET, 2010)

Ya POLANYI (1957, 230) había previsto los efectos negativos de la intervención para un mercado independiente y autorregulado, *“cualquier método de intervención que ofrezca protección a los trabajadores obstruirá el mecanismo del mercado autorregulado y eventualmente disminuirá el fondo mismo de bienes de consumo que los provee de salarios”*, un hecho cuyos efectos se han comprobado en la actualidad, como recoge

MONTES que nos indica las consecuencias nefastas de la intervención del Estado para aquellos que sostienen la tesis del mercado autorregulador,

Ya se han visto los inconvenientes que un excesivo peso del sector público en su vertiente redistributiva y de prestación de servicios encierra para los neoliberales. Demasiados impuestos, excesiva protección, pocos estímulos económicos, etc. (...) la intervención del sector público contraviene los principios del libre mercado en la medida en que las empresas públicas gozan de ventajas (garantías de mercados, situaciones de monopolio, financiación privilegiada) que rompen la igualdad de oportunidades en la competencia. (MONTES, 1996, 84)

Este actual mercado que pretende ser autorregulado –pese a las numerosas crisis sucedidas en los últimos años que demuestran la falsedad de aquella tesis– requiere una no presencia de los Estados, y conforma la esfera económica, junto con un modelo de capitalismo también reciente que se basa la producción de beneficios ya no a través de la compra-venta o la producción material, sino a través de los movimientos de capital. CARLOS TAIBO (2009, 225), en un artículo en el que analiza la globalización capitalista que acompaña al proyecto neoliberal pone de manifiesto el siguiente dato: *“Téngase presente que en el planeta contemporáneo se mueven en operaciones de cariz estrictamente especulativo sesenta veces más recursos que los que corresponden a transacciones que implican la compraventa efectiva, material, de bienes o de servicios. La especulación, en otras palabras, lo inunda todo en un escenario poderosamente marcado por los flujos financieros y por el despliegue de operaciones que se hacen valer en tiempo real”*. En otro artículo publicado en enero de 2011 en *Le Monde Diplomatique*, en el que se analiza la actual guerra de divisas entre los países emergentes, el viejo continente y los Estados Unidos y cómo se ha transformado después de la segunda mundial, se afirma que en la actualidad *“Menos del 5% de las transacciones diarias registradas en ese ámbito (los mercados centrales) corresponden a operaciones comerciales, y el 95% a movimientos de capitales especulativos”* (JAQUE, L., 2011). Una movilidad de capitales favorecida, según BOURDIEU (1998), por la mundialización de los mercados financieros y el progreso de las técnicas de información, cuyos efectos tienen que ver con la posibilidad de los inversores *“de comprar de manera permanente la rentabilidad de las más grandes empresas, y*

sancionar en consecuencia los fracasos relativos”. Como consecuencia el mercado se configura de manera bien diferente a como lo hacía en los siglos pasados. Hoy en día,

Masas ingentes de capitales, en operaciones fundamentalmente especulativas, se desplazan entre distintos mercados, recorriendo sus inextricables circuitos en busca de una rentabilidad que difícilmente encuentran en la actividad productiva (...) Los mercados financieros despliegan una actividad febril y autónoma, completamente desligada de los procesos productivos, del comercio de mercancías y de la prestación de servicios (...) Una burbuja financiera envuelve la actividad real, como una nube cargada de electricidad proclive a desencadenar tormentas, que pueden llevarse por delante todo cuanto encuentran a su paso. (MONTES, 1994, 95)

Esta compra venta de capitales que sustituye a la producción material como fuente de principal acumulación de dinero viene acompañada por otros elementos que caracterizan a la globalización capitalista, algunos de los cuales recoge TAIBO (2009) en el artículo al que hemos hecho referencia en las líneas previas, como son: una aceleración de los procesos de fusión de capitales, la deslocalización a través de la cual las empresas se trasladan de país en país en busca de mano de obra barata, ventajas fiscales y regímenes autoritarios, la desaparición de normas reguladoras para facilitar la libre circulación de capitales, y la privatización de capitales. Para ello las tradicionales fuerzas políticas van perdiendo progresivamente su poder, lo que se ha venido llamando la crisis de los Estados-nación.

En nuestro contexto europeo se configuran también movimientos que pretenden favorecer el libre mercado y reducir la intervención del mercado, de manera que los países que componen la Unión Europea se ven arrastrados por aquellos países con más peso que favorecen estas políticas. Así nos muestra las relaciones internacionales

IGNACIO RAMONET:

Los mercados quieren su revancha. Y reclaman, con más vigor que nunca, en nombre de la "indispensable austeridad", el desmantelamiento de la protección social y la drástica reducción de los servicios públicos. Los Gobiernos más neoliberales aprovechan para exigir mayor "integración europea" en cuyo nombre tratan de forzar la adopción de dos instrumentos que no existen: un gobierno económico de la Unión y una política fiscal común. Con el apoyo del FMI, Alemania ha impuesto planes de ajuste a todos los miembros de la UE (Grecia, Portugal, España, Italia, Francia, Reino Unido, Rumanía, Hungría, etc.) cuyos Gobiernos, de pronto obcecados por la reducción del gasto público, han acatado sin rechistar. Aunque ello amenace a Europa con caer en una profunda Depresión. En la misma línea, Bruselas desea sancionar a los países que no respeten el

Pacto de estabilidad. Berlín pretende ir más lejos y añadir una sanción altamente política: la suspensión del derecho de voto en el Consejo europeo. Con un claro objetivo: ningún Gobierno debe salirse del carril neoliberal. (RAMONET, 2010)

Estas relaciones vienen apoyadas, como apunta este autor, por los organismos internacionales, que desde su origen han tenido un claro posicionamiento en la esfera de la economía como explicábamos en el punto anterior. El FMI, la OCDE, el BM, son en palabras de BOURDIEU (1998) “*los brazos armados del neoliberalismo*”, imponen algunas políticas como la reducción del coste de la mano de obra, restricción del gasto público y flexibilización del mercado de trabajo a cambio de ayudas económicas en los momentos de crisis a los que nos arrastra el capitalismo. Medidas favorecedoras de un mercado independiente cuya consecuencia ya preveía POLANYI y es que las relaciones sociales comienzan a articularse en torno al mercado y no es el mercado el que se configura en función de aquellas. Esto explica que también en el campo de la educación se configuren principios y políticas en determinados formatos que provienen de estos intereses neoliberales como veremos más adelante, así como una serie de representaciones que afectan profundamente a las instituciones de la sociedad actual. Sobre esta última cuestión planteamos el siguiente apartado, puesto que la escuela se dota de una dimensión institucional y por tanto se ve también afectada por las transformaciones que se están dando en las instituciones que se suponían pilares de la sociedad moderna.

2.3. El debilitamiento de las instituciones

Algunos sociólogos, como TOURAINE o DUBET, nos hablan de un creciente debilitamiento generalizado de las instituciones, cuestión que guarda estrecha relación con algunas características que exige el capitalismo al que nos hemos referido. TOURAINE lo define como desinstitucionalización: “*el debilitamiento o la desaparición de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales, y más simplemente la desaparición de los juicios de normalidad que se aplicaban a las conductas regidas por las instituciones.*” (1997, 54). DUBET presenta algo parecido en 'El declive de la institución'. Nos habla del 'programa institucional', definido como “*el proceso social*

que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (2006, 32), de una socialización mediada por el mundo del trabajo y las instituciones que lo conforman, y que por tanto guarda estrecha relación con los procesos analizados en el punto anterior. Dedicar un capítulo a justificar el declive de este programa institucional para después centrarse en el análisis de algunas profesiones relativas a lo social, entre ellas la de los docentes. Pone de manifiesto la pérdida del monopolio de numerosas instituciones, como ocurre con la escuela, dada por ejemplo la existencia de numerosas culturas a las que los jóvenes acceden sin necesidad de pasar por la escuela o la familia, desagregando toda la legitimidad de la escuela en el sentido de portadora de la cultura legítima, aspecto que ha encarnado tradicionalmente. CASTORIADIS, también recogía en sus reflexiones el debilitamiento de la institución escolar a través de crisis, en sentido de cambios, en cuanto a aspectos normativos y culturales que caracterizaban a nuestro sistema educativo: *“el sistema educativo occidental ha entrado en una fase de disgregación acelerada. Sufre una crisis de contenidos: ¿Qué se trasmite y qué debe transmitirse según qué criterios? Es decir una crisis de programas (...) también una crisis de la relación pedagógica: se ha hundido el tipo tradicional de la autoridad indiscutida y nuevos tipos –el maestro-compañero, por ejemplo- no alcanzan a definirse ni a imponerse ni a propagarse”* (1998, 21). Algo que también comparte el pedagogo francés PHILIP MEIRIEU: *“lo que caracteriza la situación actual es que estas antiguas reglas han volado en pedazos sin que se hayan definido ni establecido claramente unas nuevas. Hoy en día, los roles ya no se escriben por adelantado. Los alumnos se han quitado definitivamente la bata que les encorsetaba en una institución estable. Llegan a clase sin saber qué es ser alumno, sin imaginar las exigencias específicas de la institución escolar, y a falta de un modelo para situarse, reproducen los comportamientos existentes en otros espacios sociales”* (2004, 32). En la escuela se introducen lógicas que no necesariamente responden a una racionalidad pedagógica, pues hoy asistimos más que nunca al moldeamiento que impone una sociedad mercantilizada sobre las dinámicas del antiguo Estado de Bienestar. La emergencia de nuevas significaciones en las instituciones del trabajo modela y presiona a otras

instituciones como la escolar, con lógicas que tienen relación con el debilitamiento mencionado.

Pero no es únicamente en lo escolar donde se aprecia este proceso que algunos autores califican de 'debilitamiento'. En el caso de las organizaciones relacionadas con el ámbito del trabajo, también la esfera del capitalismo ha modelado las instituciones para su beneficio, produciendo transformaciones encaminadas a crear las ya citadas organizaciones más flexibles, pero menos estables para los sujetos. Así lo muestra RICHARD SENNETT en un análisis que se centra en el estudio del mundo del trabajo, su organización –en la línea en la que nos hemos referido en el punto anterior– y sus consecuencias sobre los sujetos: *“se recomienda a los jóvenes que trabajen en el exterior más que en el interior de las organizaciones (...) se defiende el trabajo de consultoría más que el de larga duración”* (2000, 23) de manera que resulta complicado establecer vínculos sólidos entre personas y organizaciones, que dependen de una asociación larga. *“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”* (IBÍD., 30). Se instala la incertidumbre en el mundo laboral y se debilita el carácter de los sujetos, favorecido por el comportamiento flexible de las organizaciones en las que se inscriben sus ocupaciones. Estos ya no establecen relaciones largas, duraderas y estables con otros sujetos, puesto que se cambia de lugar de trabajo con demasiada rapidez, lo que guarda relación con el hecho de que el tiempo, el espacio, o incluso las relaciones se califiquen como efímeras. Como ya hemos visto, estas características organizativas son promovidas dados los intereses del mercado y en coherencia con los requerimientos de la lógica capitalista de producción: *“se relaciona con la inestabilidad de la demanda del consumo. Esta inestabilidad de la demanda da lugar a la segunda característica de los regímenes flexibles, a saber, la especialización flexible de la producción (...) que trata de conseguir productos más variados cada vez más rápido”* (IBÍD., 52). Como consecuencia encontramos sujetos con identidades lábiles, que establecen vínculos entre personas y organizaciones cada vez más frágiles.

Todas estas transformaciones vienen de mano de las empresas y del cambio en los modelos productivos que subyacen a las transformaciones del capitalismo, ahora apellidado financiero, del que hemos adelantado algo en el punto anterior y al que iremos haciendo referencia a lo largo del trabajo como marco contextual en el que se sitúa el análisis de nuestro objeto de estudio. La demanda de flexibilidad empresarial, y la *“aptitud permanente para adquirir nuevas cualificaciones”* (SENNETT, R. 2000) en vez de una elevada competencia técnica que se demanda en la esfera del trabajo, poco a poco se traslada a otras esferas de la sociedad, pudiéndose advertir ya su influencia en la institución escolar tradicionalmente encargada de preparar para el trabajo. Esta demanda llega en forma de objetivos enunciados como la necesidad de 'aprender a aprender', la organización por competencias, o la creciente ampliación y demanda de la formación profesional.

En las organizaciones laborales se instituyen también dinámicas individualistas puesto que los modelos empresariales convierten *“la cooperación, el compromiso mutuo y la solidaridad entre compañeros de trabajo no sólo en superflua, sino sencillamente contraproducente. Poco puede ganarse y mucho puede perderse, cuando se adopta una postura solidaria y como resultado se fortalecen los vínculos emocionales y la dedicación mutua”* (BAUMAN, 2008, 156). El individualismo se refuerza debilitando los vínculos que favorecen la cooperación, tal como analiza SENNETT (2012), las organizaciones del trabajo moderno pueden estar a favor de la cooperación, pero en la práctica su estructura la impide y promueve el aislamiento. La inestabilidad del trabajo moderno favorece las relaciones sociales a corto plazo. La superficialidad de las relaciones son una consecuencia de la temporalidad del empleo, debilitándose el conocimiento y el compromiso con la organización: *“la combinación de relaciones superficiales y vínculos institucionales breves refuerza el efecto silo: los individuos se ciñen a sí mismos, no se implican en problemas ajenos a su ocupación inmediata, y menos aún con quienes hacen cosas distintas en la misma institución”*. (SENNETT, 2012, 22).

De esta manera también algunos autores hablan de un debilitamiento de los movimientos sociales, que van en decadencia desde hace treinta años, en la opinión de

CASTORIADIS afectados por esta creciente fragmentación de las relaciones sociales, que incide en las formas de asociación,

Los grandes movimientos que durante los últimos veinte años han sacudido a las sociedades occidentales –jóvenes, mujeres, minorías étnicas y culturales, ecologistas– han tenido (y conservan potencialmente) una importancia considerable desde todos los puntos de vista, y sería poco serio creer que su papel ha concluido. Pero actualmente, su reflujo los deja en el estado de grupos no sólo minoritarios, sino fragmentados y sectorializados, incapaces de articular sus objetivos y sus medios en términos universales a la vez que objetivamente pertinentes y movilizadores. (1998, 19)

En cualquier caso, que estén dispersos, fragmentados u ocultos no significa que no estén presentes. Los movimientos a los que se refiere CASTORIADIS se hicieron visibles en respuesta al nuevo capitalismo al que nos hemos referido, y presentan resistencias frente al modelo de desarrollo económico social que este propone, como veremos en el próximo capítulo.

Hemos podido recoger por tanto diferentes análisis a cerca de un progresivo debilitamiento en las instituciones (la escuela, el trabajo o las organizaciones sociales). Esta fragilidad institucional viene reforzada por una desconfianza generalizada hacia instituciones tradicionales que en determinados momentos se han mostrado corruptas o ya no responden de algunas de sus funciones, como manifiesta HUGO HECLLO, (2010, 30) *“la visión moderna espera lo peor porque ya ha llegado a la conclusión de que las instituciones y sus dirigentes, son por lo general, opresivos y dados a servirse a sí mismos”*. Sostiene que ha habido una pérdida de confianza en las instituciones públicas, privadas y no gubernamentales que se ha ido gestando con diferentes hechos que tienen que ver con perversiones del sistema. Pero argumenta que las instituciones son abstracciones mentales (representaciones); cuando fallan, lo que falla son los seres humanos, sus dirigentes y no las instituciones en sí, que *“son las riendas (gastadas y alisadas por el uso) con las que las personas hemos asido (y manejado) nuestros asuntos sociales y políticos.”* (IBÍD., 32).

HECLO sostiene la necesidad de mantener y reforzar las instituciones para poder convivir:

La naturaleza humana es aquello a lo que deben sobreponerse las instituciones de este mundo; para eso las tenemos. Precisamente porque los hombres no somos ángeles, recurrimos a las instituciones y a sus formas y criterios: para que nos ayuden a refrenar y canalizar los habituales impulsos humanos que nos incitan a mentir, hacer trampa y robar. (...) Cuando las instituciones se convierten en un espacio para expresar la codicia, la lujuria, la cobardía y el egoísmo, lo que contemplamos no es algo natural, sino corrompido. (IBÍD., 50)

Como hemos dicho, a través de las instituciones se configura la sociedad. En este sentido entiende CASTORIADIS la necesidad de aquellas, que nos permiten la convivencia en sociedad y la mantienen en un continuo proceso de reproducción y cambio. Por un lado vertebran valores y significaciones, por otro permiten, desde su seno, instituir nuevos. Pero para ello es necesario partir de una estabilidad que pasa por someterse a las normas de la institución, apropiarse de sus significaciones y valores –y es precisamente en esta tensión donde radica la posibilidad de creación– para después poderse constituir como sujeto de la institución con capacidad de hacer sus significaciones propias y reutilizarlas en otros lugares, así como de transformar individual y colectivamente aquellas. Esto es, convertirse en sujeto instituyente y no mero objeto de la institución.

CASTORIADIS entiende los procesos de creación colectiva como procesos de autonomía enmarcados en tramas institucionales que permiten nuevas formas de sociedad, nuevos pensamientos, discursos y prácticas. Si seguimos su teoría deducimos la necesidad de existencia de las instituciones, puesto que para adquirir mayores grados de autonomía, necesariamente debemos encontrarnos en heteronomía, en un estado dado (regulados por unas normas y significaciones), sin llegar a situarnos en un extremo (autonomía o heteronomía total)⁷. Y es en este proceso de adquisición de autonomía donde se juega, siempre en constante tensión, la relación reproducción-emancipación a la que de alguna manera nos remite este trabajo.

En este sentido la escuela es una institución que alberga estos procesos en diferentes formatos, normalmente utilizando el saber como medio, por ello no podemos

7 El ejemplo que CASTORIADIS menciona en los dominios del hombre sobre un caso de autonomía extrema es la psicosis paranoica, puesto que la persona que se encuentra en esa situación interpreta la realidad desde sus propios parámetros y reglas. (1998, 76).

dejar de lado su dimensión institucional. Nos interesa observar la posible articulación de los movimientos sociales –como formas de organización des-ordenadas y poco institucionalizadas que parten de un imaginario social alternativo al dominante– con el contexto institucional que supone la escuela en la actualidad. Partimos de que este contexto institucional sitúa a la escuela en una trama de relaciones que le sujetan a otras instituciones, muchas de ellas en la lógica del capitalismo al que han tratado de responder algunos movimientos sociales contemporáneos y otras organizaciones de la sociedad civil.

2.4. Emergencia de ciertos movimientos sociales como respuesta a las transformaciones del capitalismo

Si bien nos hemos referido a un contexto amplio, en las últimas décadas han emergido numerosas movilizaciones que adoptan nuevos formatos y generan una variedad de discursos y acciones. Movimientos que tienen que ver con una diversidad de luchas, las cuales mantienen algo común: reaccionan a los efectos que produce la hegemonía del citado capitalismo sobre las instituciones, las relaciones y el espacio social. Feminismos, movimientos contra la propiedad privada, por la protección del medio ambiente, contra la explotación de personas, por los Derechos Humanos, etc. se manifestaron ampliamente junto con los tradicionales movimientos obreros en el contexto occidental de los años 60.

Los movimientos que se visibilizaron a finales de los 60 tuvieron un momento de fuertes movilizaciones en el Mayo del 68 francés donde se constituyeron como una referencia, así como precedente de movimientos posteriores. NARODETZKI (2008) lo califica como 'un movimiento' dada su imprecisión temporal y su actividad multiforme y transversal a todos los sectores de la vida social, destacando la necesidad de “*no dissociar aquellos dos meses de los que les siguieron (luchas feministas y de minorías, antipsiquiatría, tentativas comunitarias, contracultura, ecología, regionalismos, etc.) ni tampoco de sus propios comienzos*” (NARODETZKI, 2008, 41). Este autor pretende recalcar que el hecho de recordar mayo del 68 no debe confundirse con interpretarlo como el principio y el fin de unas luchas y manifestaciones colectivas que en aquel caso

representaron una movilización masiva 'por las cosas comunes'. Al contrario, no supuso el fin de unas luchas, sino un momento en el que numerosas personas y organizaciones formaron una colectividad y salieron a la calle con nuevas formas de expresión y diferentes maneras de organizarse. Por tanto se trataba de unos movimientos que ya existían y que han continuado presentes en las sociedades occidentales. Algunos comenzaron procesos de institucionalización, otros se mantienen latentes y otros cambiarían sus formas, pero es importante rescatar algunas cuestiones de aquel momento histórico que puede servirnos de referente, puesto que estuvo marcado por las movilizaciones colectivas con respecto a cuestiones que todavía son de actualidad y de las que se mostró una preocupación 'común'. Además, han constituido un hito para el desarrollo de movimientos sociales desde entonces hasta el presente.

¿Qué fue el 68 francés? Para BLANCHARD (2008, 127) fue *“una conciencia social, lo que comenzó a restituirse (...). La palabra tomada directa e igualitariamente por cada uno y por todos, la propagación del intercambio horizontal y transgresor – transgresor de edades, roles, sexos, categorías, etc.– ponía en evidencia, en el ámbito concreto de las experiencias y con las palabras del lenguaje común, la realidad de la sociedad, la comunidad de las condiciones, el sentido de la solidaridad.”* Este autor nos habla de la diversidad de movimientos que se manifestaron y visibilizaron durante unos meses en la ciudad francesa. Su análisis se detiene en el carácter de los mismos, dándole importancia a las formas que adoptaron una diversidad de movimientos que partían de intereses diferentes, pero con aspectos comunes y sobre todo a la toma de la palabra colectiva.

Para CASTORIADIS (1998, 36) *“Lo que mayo del 68 y los demás movimientos de los años 60 han mostrado es la persistencia y la fuerza del proyecto de autonomía, que se tradujo a la vez en el rechazo del mundo capitalista-burocrático y en las nuevas ideas y prácticas creadas o propagadas por esos”*, sin embargo considera que también se compone de una dimensión de fracaso dada la dificultad *“de prolongar positivamente la crítica del orden de cosas existente, la imposibilidad de asumir el proyecto de autonomía como autonomía a la vez individual y social, instaurando un autogobierno colectivo”*. Fracaso que además se manifiesta en la presente hegemonía de las relaciones capitalistas que se dan en las sociedades occidentales. Sin embargo aunque su duración

fue de unos meses y no dio lugar al establecimiento de una serie de instituciones y derechos, su importancia radica en que “*dejan profundas huellas en la mentalidad y en la vida efectiva de las sociedades*” (CASTORIADIS, 1998, 37). Huellas que tienen que ver con la contribución a “*forjar un nuevo imaginario antagonista, a crear nuevas prácticas antagonistas*” (IBÁÑEZ, 2008, 131), y también con el aprendizaje de nuevas formas de actuar, de organizarse, de pensar políticamente, etc., aspectos que “*darían vida, ulteriormente, a los llamados Nuevos Movimientos Sociales, abriéndoles nuevos cauces, pero invalidándoles viejos derroteros*” (IBÍD., 133). De alguna manera se puede decir que esto sucede en las recientes movilizaciones en el contexto español. Aunque no ha pasado demasiado tiempo desde su auge, algunos intelectuales como NEGRI han escrito algunas valoraciones que apoyan las ideas que acabamos de presentar:

El 15M parece brotar de la nada. No es cierto: más allá de la actividad de los grupos, más allá de la casualidad (latente y perversa) de la crisis, pueden rastrearse en el movimiento acumulaciones, sedimentaciones, cambios en la duración (...) La continuidad también se puede registrar en referencia a las formas organizativas del movimiento. La configuración material de las acampadas retoman las formas de lucha de los trabajadores de Sintel que durante meses acamparon en el centro de Madrid. La forma de la “acampada” se toma de la lucha obrera. Esto muestra cómo la conexión de los movimientos representa hoy un pasaje esencial en la producción de las luchas. Aunque las organizaciones oficiales del movimiento obrero (sindicatos y partidos) se mantienen fuera del movimiento, la experiencia de las luchas obreras es comprendida y desarrollada. (NEGRI, T.)⁸

Pero no es necesario hacer aquí una indagación profunda de lo que fueron aquellos meses del 68 francés. Seguramente este fenómeno es habitualmente interpretado en términos de fracaso, puesto que las relaciones del nuevo capitalismo siguen dominando las sociedades occidentales en las que se sucedieron estas reivindicaciones, pero sin duda –y como otros analistas sostienen en sus interpretaciones– constituye un precedente en cuanto a los movimientos sociales contemporáneos, no sólo por las nuevas formas organizativas que se dieron, la manifestación de nuevas preocupaciones o la integración de las luchas en busca de lo común, sino sobre todo porque constituyó una fuente de nuevos discursos y significados que trascienden al imaginario social y

⁸ Este fragmento está extraído de un análisis que realiza Toni Negri sobre las movilizaciones sociales en España en mayo de 2011. El artículo se puede encontrar en: <http://www.fsmmadrid.org/web2/index.php/opiniones-y-debates/363-m-reflexiones-acerca-del-15-m-por-toni-negri>, visitado el 14/12/2011

colectivo, en el sentido en que CASTORIADIS entiende este concepto de imaginario, “*gracias y mediante este tipo de movilización colectiva representada por los movimientos de los 60, la historia occidental es lo que es y que las sociedades occidentales han sedimentado las instituciones y las características que las hacen más o menos viables y que constituirán, tal vez, el punto de partida y el trampolín para otra cosa*”. (IBÍD. 1998, 38). Nos preguntamos en este trabajo si instituciones como puede ser la escolar –dado el carácter obligatorio y las funciones que se le atribuyen en la actualidad– definida estructuralmente tal vez por políticas neoliberales, pero con sedimentos e influencias de organizaciones de la sociedad civil, puede constituir un 'punto de partida y trampolín para otra cosa' a través de la articulación de procesos de autonomía colectiva inmersos en las organizaciones escolares. Procesos de autonomía que vienen acompañados de procesos de creación de otras significaciones imaginarias, de la mano de agentes, organizaciones o personas, que portan un imaginario en parte alternativo al dominante.

¿Qué vino después de esta época? En lo que respecta a los movimientos sociales en el contexto occidental, las décadas que han seguido a los años sesenta han venido marcadas por una diversidad de movimientos. Una variabilidad de luchas en muchos ámbitos que tienen que ver con estilos de vida, formas de relacionarse y estar en el mundo. Aspectos que han venido siendo modelados por la hegemonía del nuevo capitalismo en las diferentes instituciones sociales. Esto se ha traducido en nuevos ecologismos, feminismos, movimientos de ocupación, movimientos en pos de otro tipo de desarrollo (más allá del económico), por la soberanía alimentaria, regionalismos, etc. Una gran variabilidad de colectivos que optan por institucionalizarse, auto-organizarse o emergen ocasionalmente. Han estado, presentes y ausentes, en las décadas posteriores a los años 60, creando nuevas formas organizativas que posibilitan otras formas de articulación. Se habla de su fragmentación, de la necesidad de un proyecto común. Tal vez esta fragmentación es producto de la propia interacción de los movimientos con la esfera neocapitalista contra la que emergen, pero en la que se encuentran inmersos. El estudio de los movimientos sociales como concepto, y su situación en la sociedad actual, va a constituir el grueso del siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS

3.1. Sobre el concepto de movimiento social

Quizás sería necesario partir de qué es un movimiento social, porque según qué consideremos movimiento, se podría decir que en nuestro contexto no encontramos movimientos que se 'articulen' con la escuela o por el contrario que sí los hay. Y cuando decimos 'movimiento social' no pensamos en ninguno en particular, sino en movimiento como concepto. Tampoco pretendemos buscar la esencia de los movimientos sociales, que no creemos que la tengan, sino en construir una visión de los mismos que permita profundizar en las formas de articulación entre ellos y otras instituciones.

En este sentido cabe partir de una búsqueda sobre aquello que es y que implica un movimiento social, puesto que según cómo lo definamos consideraremos en nuestro objeto de análisis unas prácticas u otras. La preocupación por definir qué es un movimiento social ya la expresaba el filósofo italiano AGAMBEN en un artículo al que llama movimiento: *“Mi malestar proviene del hecho de que por primera vez me he dado cuenta de que esta palabra nunca fue definida por aquellos que la usaron (...) Es una palabra que todo el mundo parece entender, pero que nadie define (...) pienso que el uso a-crítico de conceptos puede ser responsable de muchas derrotas.”* Algo que además se puede apreciar en la literatura sobre los movimientos sociales, donde encontramos una diversidad de ejemplos, causas y conceptos, todos ellos definidos como movimiento social en análisis realizados desde la sociología, la psicología y la política, o en los libros de experiencias e historias de movimientos.

Si retomamos dos definiciones de dos estudiosos de la materia, aunque diferentes, tienen aspectos en común. De estas definiciones podríamos extraer algunas condiciones mínimas que un movimiento debe tener para ser considerado movimiento social:

Un agente colectivo que interviene en el proceso de transformación social, promoviendo cambios y oponiéndose a ellos. (RIECHMANN, 1994, 18)

Secuencias de acción política basadas en redes sociales internas y marcos de acción colectiva, que desarrollan la capacidad para mantener desafíos frente a oponentes poderosos. (TARROW, 1996, 23)

Que interviene en procesos políticos, que implican una transformación social, que se hace de manera colectiva, que desafían a oponentes que tienen poder y TARROW añade que su acción se basa en redes sociales. Sin embargo uno considera que son personas que forman un colectivo y el otro considera que son acciones. Pero si nos centramos en su relación con la educación en un sentido amplio, añadiría un componente a estas definiciones: los movimientos sociales se sustentan y generan procesos de autonomía colectiva. Si entendemos que la educación es un proceso de construcción de la autonomía, los movimientos sociales como tales deben de estar relacionados con procesos educativos –entendiéndolos desde esta concepción–. Sin embargo según estas definiciones ningún movimiento social tiene por qué ser educativo. Aunque muchos autores –sobre todo aquellos que se enmarcan en las teorías de los Nuevos Movimientos Sociales, a los que haré referencia en el apartado siguiente– sostienen en el desarrollo de sus escritos que los movimientos utilizan la educación para producir y difundir sus discursos y/o para adherir personas al movimiento, diría que se hace en este caso un mal uso de la palabra 'educativo' y que, en ocasiones, se debería decir 'realizan procesos de instrucción, adoctrinamiento', pero no siempre acompañados de una progresiva adquisición de autonomía –muchas veces todo lo contrario–. Porque a un colectivo activo políticamente de ideología neofascista o neonazi, habitualmente caracterizado por un determinado funcionamiento de los grupos ¿se le consideraría movimiento social? Los colectivos de jóvenes católicos, ¿son movimientos que se puede considerar que tengan un carácter educativo o más bien adoctrinante? Habría que analizarlos para poder responder a estas preguntas. En este sentido AGAMBEN nos recuerda que una de las primeras conceptualizaciones de Movimiento fue la realizada por un pensador y jurista nazi: Carl Schmitt. Algunas de las implicaciones de su definición son considerar al movimiento como elemento político central que ampara a la multitud del pueblo cuando la democracia está en decadencia, y por tanto entiende el movimiento como “*el eclipse del concepto democrático de pueblo como cuerpo político constitutivo*”. Por tanto, no podría considerarse bajo esta concepción un movimiento con carácter educativo en sus acciones. En este sentido, TOURAINE nos alerta de la importancia de no confundir ciertos tipos de acción colectiva con “*todos los otros a los que muchos otorgan, con*

demasiada facilidad, el nombre de movimiento social”, puesto que desde su perspectiva, para que una acción colectiva pueda ser denominada movimiento, “cuestiona una forma de dominación social, a un tiempo particular y general, apela contra ella a unos valores, a unas orientaciones generales de la sociedad que comparte con su adversario para privarle así de legitimidad (...) es mucho más que un grupo de intereses o un instrumento de presión política; cuestiona el modo de utilización social de recursos y de modelos culturales” (1997, 128).

Esta aproximación de TOURAINE nos da una respuesta a la pregunta ¿cómo debe ser un movimiento para que sea social? En el sentido de un movimiento que promueva una verdadera autonomía colectiva e individual, frente a relaciones de dominación social que puedan tener que ver con diferentes ámbitos de la vida (trabajo, género sistema económico, etc.), y no sólo una adhesión ciega a la lucha de los ideales del mismo, un eclipse del pueblo como actor político, o un colectivo fuente de adoctrinamiento. Por ello, no nos interesa un movimiento social concreto sino ‘los movimientos sociales’. Buscamos comprender el contenido de sus luchas, pero también sus formas de acción, su relación con las instituciones, así como otros aspectos que hacen a su concepto y no sólo a su forma. Si atendemos a la afirmación de TOURAINE y la proponemos para el caso de la escuela, un movimiento social, sea educativo o no, que se articule con ella debería, por ejemplo, cuestionar el modo de utilización de ciertos modelos culturales o recursos, que como institución social, le son impuestos por la regulación que impone un sistema educativo estatal. Muchos movimientos que se hacen llamar como tal, se relacionan con la escuela, intentando, por interés propio, introducir contenidos acordes con sus luchas, para que ésta los reproduzca o al menos los difunda, sin embargo estas prácticas no necesariamente vienen acompañadas de procesos de adquisición de autonomía individual y colectiva.

Podríamos empezar preguntándonos qué movimientos se relacionan con la escuela y cómo lo hacen. Encontramos que los movimientos que se relacionan con la escuela se podrían definir como:

a) Movimientos propiamente pedagógicos que intentan transformar la educación o la escuela.

b) Movimientos que persiguen transformar otras relaciones sociales de dominación, o algunas prácticas y creencias sociales y entienden que la escuela es un medio para instituir nuevos imaginarios sociales, en tanto institución por la que, en nuestro contexto, pasan la mayoría de jóvenes.

Los primeros son movimientos específicamente educativos, suelen llevar consigo transformaciones de las organizaciones escolares como factor de cambio de la educación, como son por ejemplo los Movimientos de Renovación Pedagógica. Los segundos se centran más en introducir contenidos, acciones y proyectos en las escuelas que posibiliten o faciliten las transformaciones que ellos persiguen, aunque al tiempo puede ser que transformen la escuela. En este sentido, nos interesan aquellos movimientos que pretenden transformar el imaginario social, y se introducen en las organizaciones escolares a partir de agentes sociales que se apropian de su imaginario. Entendemos que la 'articulación' de ambos debe pasar por una transformación mutua.

Pero sigamos pensando en el concepto de movimiento social. Este se compone de dos palabras, la primera de ellas es 'Movimiento'. Es una palabra que utilizamos cotidianamente para describir, a veces acciones, a veces el estado de objetos o personas. La característica que marca ésta en su uso se refiere a un desplazamiento, que siempre implica una transformación del objeto o persona, en su cualidad, en su contenido, en su forma, en su posición, etc. Generalmente el movimiento viene impulsado por algún estímulo o condición que tiene a éste como consecuencia. Por tanto la palabra cambio o transformación son inherentes al sentido de un movimiento.

Sin embargo los movimientos que nos interesan aquí llevan puesto el apellido 'social' ¿qué es lo que hace que un movimiento sea social? La palabra adjetiva un sustantivo significando que se refiere a la sociedad. Por tanto los movimientos sociales implican cambios o transformaciones en el seno de la sociedad en que se dan y por tanto, en sus instituciones, ambas esferas introducidas en el punto anterior.

Esta reflexión responde a lo que podría ser una definición de movimiento social, sin embargo debemos sumergirnos en las diferentes teorías que los han estudiado para elaborar la categoría de movimiento social.

3.2. Teorías en torno a los movimientos sociales contemporáneos.

Si bien en el apartado anterior ya le hemos ido atribuyendo algunos significantes al concepto de movimiento social, en este apartado nos centraremos en repasar algunos marcos teóricos desde los que se han estudiado los movimientos sociales.

Desde las diversas disciplinas que constituyen las ciencias sociales y humanas, hace numerosas décadas que se han venido observando y estudiando las acciones colectivas que se emprenden desde la sociedad civil. Por ello encontramos hoy abundante literatura que contiene, clasifica e interpreta muchos tipos de discursos sobre lo que han sido y son hoy en día los movimientos sociales. Son objeto de un estudio profundo, puesto que suscitan debates de diversa naturaleza desde diferentes ópticas; en este apartado se va a tratar de analizar el concepto de “movimiento social” y sus implicaciones, con el objetivo de exponer y explicar diferentes dimensiones de aquellos que toman fuerza en los años 70 como son el ambientalista, el feminista o el pacifista, sin entrar a analizar cada uno de ellos en particular, sí centrando la atención en aquellos rasgos que tienen en común como movimientos sociales.

Empezando por la sociología, son muchas las definiciones que se han dado acerca lo que significa e implica ‘movimiento social’. Algunos autores como ya hemos visto en el punto anterior, centran la importancia en las acciones colectivas de naturaleza política, mientras que la concepción de RIECHMANN se centraba en el colectivo como agente, es decir como persona u organización que hace algo con su consecuente efecto. Ofrecen definiciones muy amplias y pueden abarcar realidades muy diversas, si bien recogen lo que es un movimiento social genéricamente, es interesante –y necesario como apuntaba AGAMBEN– extenderse en matizar el significado.

Lo que tienen ambas aportaciones en común son: los efectos de los movimientos, perseguir cambios sociales; y que son colectivos y no individuales. Como acción colectiva, cabe pensar que se trata de una acción organizada que, como cualquier otra, sigue unos criterios de orden que pueden ser o no comunes o habituales, y desarrolla unos mecanismos culturales y estructurales que permitan emprender estas acciones para lograr ciertos efectos.

Estas definiciones se enmarcan en diferentes teorías que tratan de dar explicación a la generación de esta ‘acción colectiva’ que, según los autores citados, está en la base

de los movimientos sociales. DALTON recoge y explica algunas de estas teorías que florecen en la segunda mitad del siglo XX como son: la privación relativa, la acción cívica o la movilización de recursos. La primera justifica la lucha política en el sentimiento de insatisfacción por faltas económicas o sociales; la segunda, desarrollada principalmente por OLSON, explica la movilización y el compromiso político en función del interés racional individual, con una expectativa de obtener beneficios individuales. Ambas buscan la explicación de la acción colectiva en una dimensión individual de insatisfacción o carencia.

Por otro lado, la teoría de la movilización de recursos aparece a finales de los años 70 en Estados Unidos, principalmente desarrollada por MCCARTHY, ZALD y JENKINS, que desde un enfoque organizativo pasa de centrar la atención en los individuos a focalizarla en la creación de organizaciones que potencian la búsqueda de ciertos intereses y cambios sociales. Es decir, el factor explicativo de las movilizaciones ya no está en el individuo, sino en la capacidad de las organizaciones sociales de potenciar los intereses de algunos agentes sociales con el fin de conseguir cambios políticos. Este enfoque supone un cambio respecto a los anteriores, puesto que concede a los movimientos sociales una dimensión estructurada, ya no como algo de naturaleza amorfa y difusa, y que comienza a despertar el interés por la creación de redes.⁹

Así autores como TARROW (1996, 49) destacan la importancia de las redes sociales *“Aunque quienes deciden participar o no en una acción colectiva son los individuos, ésta casi siempre es activada y mantenida por sus grupos de contacto directo, sus redes sociales y sus instituciones, así lo han revelado diferentes investigaciones (...) las instituciones son entornos huésped particularmente adecuados para que germinen los movimientos”*.

La idea de este autor es que hay lo que llama ‘estructuras de conexión’ refiriéndose a la morfología de los movimientos sociales, entendiéndolas como una

⁹ Estas ideas están extraídas del capítulo introductorio del autor citado previamente, Dalton, “El reto de los nuevos movimientos sociales” en el que recoge una síntesis de las diferentes aproximaciones sociológicas y las compara con las características de lo que él llama “Nuevos Movimientos Sociales”, refiriéndose con este nombre a los movimientos feministas, pacifistas y ambientalistas que surgen a la vez en un mismo contexto social e histórico, situado en torno a los años 70.

serie de pequeños grupos o colectividades interconectados por diferentes medios, más que como un gran grupo unido y homogéneo, que se van creando un marco común: *“la acción colectiva cristaliza en movimiento social cuando aprovecha las redes sociales y las estructuras de conexión para crear marcos de acción colectiva e identidades simpatizantes capaces de mantener la confrontación con oponentes poderosos”*(IBÍD.). Además cabe subrayar que atribuye la extensión de los movimientos sociales en diferentes sectores de la sociedad al nacimiento de la letra impresa y a la posibilidad de difusión de forma masiva, desde el siglo XVIII, dada la *“creciente posesión de libros y la lectura de periódicos y panfletos”* (IBÍD., 75) que se dio en la época, principalmente en las esferas burguesas. Este dato nos da idea de la importancia que tiene la educación a través de la reflexión crítica, en relación con la existencia de un movimiento social, una relación bidireccional a la que nos referiremos más adelante.

Otros sociólogos europeos más recientes (TOURAINÉ, OFFE, MELUCCI) atribuyen las causas de las movilizaciones a las transformaciones fundamentales de las sociedades postindustriales. Ésta es una de las causas por las que se empieza a llamar a los movimientos sociales que emergen en la década de los 70 ‘Nuevos Movimientos Sociales’, diferenciándolos de los movimientos viejos e institucionalizados de la clase obrera, que comenzaron con el desarrollo de la sociedad industrial, puesto que las líneas de conflicto social en torno a las cuales se estructuran estos nuevos movimientos (dentro de los cuales están principalmente el ambientalista, el feminista o el pacifista) son de diferente naturaleza a las de antiguos movimientos que se han ido desarrollando a lo largo del siglo XX. Se les atribuye una dimensión cultural que resulta enfatizada, una estructura organizativa más descentralizada y menos jerárquica, una permeabilidad conjunta de unos movimientos a otros, así como un antimodernismo, es decir, una crítica al modelo de desarrollo que ha sido impulsado a lo largo del siglo XX, mediante el cual la técnica científica, el cálculo económico del capital y la regulación jurídica han legitimado ciertos procesos de modernización.

Por último, otra perspectiva reciente que surge en los años 90 es el enfoque cognitivo, que, según RIECHMANN (1994) apunta, entiende los movimientos sociales como

creadores de identidades sociales e ideas colectivas, mediando en la transformación del conocimiento cotidiano en conocimiento profesional y articulando un contexto para la reinterpretación de este último.

Algunas de estas teorías, sobre todo las primeras, (la teoría de la privación relativa y la de la acción cívica) nos dan una idea de diferentes causas que se atribuyen a la creación de un movimiento social. Las últimas (la movilización de recursos, las conceptualizaciones de ‘Nuevos Movimientos Sociales’ y el enfoque cognitivo) sin embargo, tratan de dar una explicación sobre el concepto de movimiento social, su estructuración, su capacidad de acción y sus medios, que nos ayuda a configurar un discurso sobre el lugar que ocupan los movimientos sociales entre el Estado y la sociedad civil, y cuál es su relación con las diferentes organizaciones que se crean a partir de las movilizaciones, las cuales hoy en día desarrollan numerosos procesos educativos en la sociedad.

Estas teorías son susceptibles de un análisis y conocimiento más profundos, pero nuestro propósito ahora es aplicar el concepto general de movimiento social, su génesis y desarrollo, al caso concreto de los movimientos que surgen en el seno de la Europa de los años 60, (el ambientalismo, el feminismo, el pacifismo, los movimientos por los derechos humanos, etc.); en este sentido resulta difícil encajar una sola de estas teorías como único factor explicativo de la efervescencia de estos movimientos en las últimas décadas, sobre todo en el caso de las primeras que dan causas concretas y en algunos casos exclusivas de la genealogía y origen de un movimiento social. Es precisamente por la dificultad de explicar estas formas de acción colectiva, desde los modelos clásicos y prevalecientes que existían en este campo, por lo que se les comienza a llamar ‘nuevos’ (LARAÑA, E., 1999). Así, la privación relativa no es adecuada, puesto que estos movimientos han sido desarrollados principalmente por la clase media de Europa y Norteamérica, no se puede decir que padecieran carencias económicas o sociales, sino más bien todo lo contrario. Como ilustran DALTON Y KEUHLER (1992, 24) *“los activistas de los nuevos movimientos sociales abrigan a menudo sentimientos intensivos a favor de la causa que defienden, pero esos sentimientos tienen poco que*

ver con las emociones primarias de frustración-agresión". El caso de la elección racional, tampoco encaja demasiado bien, puesto que las reivindicaciones de estas luchas no traen unos beneficios propios exclusivos que activen la motivación para la acción política, sino que pretenden preservar o defender intereses que consideran como un bien comunitario.

En cuanto a los últimos enfoques, como ya se ha señalado son más explicativos del concepto de movimiento social, no son tan excluyentes, puesto que más que darnos causas concretas, definen características de los mismos que nos pueden ayudar a su conceptualización. Así, con respecto al enfoque de la movilización de recursos, si bien no podemos identificar un movimiento con sus organizaciones, puesto que es más que las organizaciones que engloba, sí nos da una idea de capacidad estructurante del mismo. Esta teoría muestra cómo los movimientos sociales están sometidos a un proceso de institucionalización que se plasma en la creación de diferentes tipos de organizaciones que luchan por diversos intereses de maneras también diferentes, pero todas ellas respondiendo a un movimiento inicial común. Proceso que, por un lado refuerza y potencia la dimensión organizada del mismo, entendiendo por ésta el aparato de normas institucionales que regula un Estado, a las que se sujeta una organización, y por otro lado resta fortaleza a la dimensión organizante de un movimiento, entendiendo por ésta las relaciones culturales que se establecen entre diferentes agentes y espacios sociales, puesto que se ven sujetas a nuevas normas y marcos de legalidad. Una cuestión en ocasiones controvertida, puesto que dependiendo de la posición teórica en la que nos situemos, algunos autores ya no considerarían a estas organizaciones como movimientos sociales. Así, tal como recoge TEJERINA de GUSFIELD, esta manera de entender el comportamiento colectivo vinculado con una dimensión organizativa de movilización de recursos *"contribuyó a restar importancia al papel de las ideas y el cambio de los significados como factores fundamentales para la comprensión de los movimientos sociales"* (2010, 47)

Más allá del debate de la centralidad de las organizaciones para los movimientos sociales, estos a los que nos referimos en este trabajo han experimentado un proceso de institucionalización desarrollando numerosas organizaciones. Por ejemplo, el

ambientalismo, si bien tiene antecedentes desde hace más de un siglo, su emergencia más potente se sitúa, como es generalmente aceptado, en la década de los 70, de tal modo que encontramos hoy en día una parte de la sociedad civil constituida en muchos tipos de organizaciones, desde casas ocupadas a empresas privadas, pasando por asociaciones, oenegés, fundaciones, etc., unas con niveles de institucionalización más altos y otras menos, responden en sus prácticas o sus objetivos al ideario e intereses de movimientos sociales como el ambientalista o el feminista. Aunque no podemos olvidar que estas organizaciones están en cierta medida determinadas por las políticas estatales que les obligan a normativizarse de una manera o de otra.

En el caso del feminismo, se habla de una primera fase protagonizada por las sufragistas americanas de finales del siglo XIX y una segunda fase que toma fuerza también como el ambientalismo en los años 70, como veremos más adelante. Ambos han dado lugar a diferentes tipos de organizaciones, con diferentes identidades, que emergen de los mismos valores culturales, aunque recorriendo caminos dispares que a veces llegan a confrontarse.

El enfoque de la movilización de recursos ha dominado durante las últimas tres décadas el estudio de los movimientos sociales, centrándose en “*los procesos de extensión de las diversas formas de acción colectiva, así como de las condiciones políticas que las impulsan o las retrasan*” (TEJERINA, 2010, 53). Sin embargo tiene sus debilidades, puesto que un movimiento no se agota en sus organizaciones, ni es sólo un conjunto de ellas el que ejerce los esfuerzos necesarios para impulsarlo. Por ello otros análisis de los movimientos sociales los señalan como el origen de una producción simbólica, como “*laboratorios en los que se producen continuamente desafíos simbólicos (...) a través de la acción colectiva*” (IBÍD.).

Estos otros análisis se relacionan con el enfoque cognitivo y el de los Nuevos Movimientos Sociales. Estas aproximaciones plasman la idea de que éstos constituyen una fuente de creación de realidades, de significados y de discursos que nacen de la sociedad civil e interactúan con los ya existentes, bien sea cuestionándolos, modificándolos o apoyándolos. Otro aspecto que destaca es la cuestión de la identidad, concepto del que hablan numerosos autores en la actualidad cuando escriben sobre los nuevos movimientos sociales, que desarrollamos en un apartado próximo.

Son las ciencias sociales en general –y no sólo la sociología– las que han centrado su atención en los movimientos sociales. Desde la antropología, en una aproximación reciente, un autor como MANUEL DELGADO describe así las movilizaciones que se dan en la vida urbana:

En las movilizaciones el personaje central de la vida urbana –el simple peatón– alcanza unos niveles básicos de protagonismo, en tanto que se apropia, con otros como él, de calles, plazas..., para convertirlos en proscenio de dramaturgias colectivas, que son a la vez ordinarias y excepcionales. (...) Son excepcionales porque implican una transformación de los momentos y los lugares que esos personajes anónimos utilizan y porque, haciéndolo, les otorgan una visión simbólica, un estatuto moral o sentimental que los hace especiales, en cierta manera sagrados –en el sentido de valor ritual–, expresando el compromiso más profundo de ciudadano con su universo real y constituyéndose en una oportunidad inmejorable para contemplarlo manteniendo una relación especial con el escenario de su vida cotidiana. (DELGADO, 2007, 156-7)

Desde el presupuesto de que las movilizaciones constituyen e instituyen los movimientos sociales, es interesante analizar el concepto que de las mismas defiende este autor. De esta extensa descripción se pueden extraer algunos aspectos que definen algunas dimensiones de los movimientos sociales, como son las movilizaciones colectivas, y es que los protagonistas de éstas, son, de nuevo, una agrupación de individuos que, en términos de DELGADO, se fusionan, constituyendo algo más que un simple agregado de personas. Son agrupaciones poco delimitadas, pero que se organizan a partir de una coincidencia provisional. Ahora bien, aunque esta coincidencia sea inherente a los primeros encuentros, y esas “*dramaturgias colectivas*” sean en principio provisionales, produciendo una unión espontánea y pasajera de ciertos individuos, entre diferentes momentos de las movilizaciones hay algo común y más duradero que un simple encuentro puntual, ya sea ideológico, estético, sentimental o debido a varios factores a la vez. Hay una provocación a propósito de estas movilizaciones que tiene como consecuencia que a éstas se las considere movimiento social, de ahí que este concepto se asocie a un fenómeno que surge de manera espontánea y tal vez poco ordenada, pero tiene una cierta continuidad, sigue unos criterios de orden –que habitualmente son difíciles de ordenar–, y transforma los espacios públicos a través de lo colectivo. A lo largo de su proceso de creación y

consolidación va aumentando su nivel de institucionalización, definiendo unos objetivos propios y unos intereses, que no son estáticos, sino dinámicos y que pueden llegar incluso hasta contraponerse. Ejemplo de ello se puede observar en todos los movimientos citados, hoy en día el feminismo se puede entender de diferentes maneras (radical o de la diferencia, frente al feminismo de la igualdad) e igual ocurre con los ambientalistas (los hay más proteccionistas y más abiertos al cambio), así como con el pacifismo y los movimientos de lucha por la igualdad en las relaciones norte-sur, que entienden de diferentes maneras la cooperación al desarrollo. Desde los que actúan en este campo existen diferentes visiones, unas más tradicionales conciben las relaciones de cooperación como relaciones verticales, en las que el superior decide cómo ayudar a los receptores, y otras más contemporáneas que entienden que la cooperación debe contribuir al desarrollo de los pueblos desde una perspectiva horizontal, funcionando como un intercambio en igualdad de condiciones. Otro de los aspectos que consideramos relevantes de la aportación de DELGADO es la consideración de que las movilizaciones instituyen nuevas visiones simbólicas sobre lo común, al transformar espacios o relaciones de forma puntual.

Dentro de las perspectivas que hemos visto hasta ahora, otra de las dimensiones que se destacan es la dimensión ciudadanía que se atribuye a las personas que participan en las movilizaciones. La conceptualización de diferentes autores muestra cómo los movimientos sociales constituyen un compromiso con su entorno social, su mantenimiento o la exigencia de cambios o modificaciones, cuestión que tiene que ver con el ejercicio de los derechos de los ciudadanos, y por tanto con la ciudadanía. Al fin y al cabo a través de los movimientos sociales, la sociedad civil trata de demandar intereses de diferentes grupos de la misma.

La expresión “Nuevos Movimientos Sociales” acotada por autores como TOURAINE o MELUCCI que hemos utilizado no está exenta de controversia, puesto que ha dado lugar a un amplio debate sobre la pertinencia de llamar 'Nuevos' a los movimientos que emergen en la Europa de los años 60. Algunos teóricos sostienen que se pueden explicar bajo los mismos esquemas que el movimiento obrero de principios del siglo

XX, mientras que otros consideran que tienen lugar debido a causas diferentes, y se explican por otras dimensiones. No nos interesa aquí entrar a discutir si se pueden agrupar bajo el adjetivo de “nuevos” porque son diferentes a otros más antiguos. Como afirma MELUCCI, esta discusión se plantea tomando a los movimientos como una unidad empírica: 'el movimiento de las mujeres' o 'el movimiento pacifista' es nuevo o ya estaba en un periodo histórico precedente, lo cual este autor entiende como algo inútil:

La acción colectiva contemporánea, en su unidad empírica, combina diferentes orientaciones y significados. A menos que se distingan e identifiquen tales componentes es imposible comparar diferentes formas de acción. Se puede acabar considerando a los movimientos como personajes que se mueven en el escenario histórico y que afirman algún tipo de esencia (MELUCCI, 1994, 163).

La cuestión entonces no pasa por preguntarnos por un sujeto unitario, en sentido empírico. De la argumentación de MELUCCI (1994) extraemos que no hay esencia de ningún movimiento y por tanto no se trata de describirla o buscarla, sino como sostiene este autor en el mismo artículo citado, el análisis consiste en “*analizar diferentes niveles, elementos y aspectos de la acción observada. De este modo el problema se convierte en si hay niveles o dimensiones de las 'nuevas' formas de acción que pertenecen a un contexto sistémico diferente al del capitalismo industrial*” (MELUCCI, 1994, 164).

Después de esta mirada a las diferentes explicaciones de por qué surgen y qué son los movimientos sociales, los análisis realizados por MELUCCI (1994) nos llevan a plantearnos dos cuestiones. Por un lado centrar el objeto de estudio en la acción colectiva para poder ir más allá de un movimiento social como un todo, y así poder analizar los elementos que juegan una determinación en el desarrollo y los efectos de una acción colectiva. Por otro lado, desarrollar en el plano teórico algunas cuestiones como la identidad y la política que parece se han tornado centrales en el desarrollo de los movimientos sociales contemporáneos.

3.3. Del movimiento social a la acción colectiva

Si del punto anterior tuviéramos que sintetizar en pocas palabras qué implica un movimiento social diríamos como mínimo que se trata de un agente colectivo, que desarrolla acciones encaminadas a generar una transformación social. Una simplificada definición que trata de evitar cualquier clasificación o modelo de los tipos de agentes, acciones y transformaciones que en su variedad pueden perseguir. Así pensamos que debe ser si estamos de acuerdo con la postura de MELUCCI (1994), puesto que un movimiento social se constituye de estas tres características sin hacerlo de una manera esencial y es precisamente esto lo que lo caracteriza. Son desordenados –en sentido organizativo se podría decir que los criterios con los que se organizan no responden a un orden lógico, sino que estos criterios son puntuales y en constante transformación, no siempre respondiendo a lo más razonable–, son espontáneos y emergen en formas diversas. En el imaginario de un mismo movimiento conviven organizaciones institucionalizadas con otras que prefieren no hacerlo, y con individuos que puntualmente se convierten en agente colectivo. En ocasiones se generan redes que favorecen el desarrollo de nuevas acciones colectivas a través de conexiones entre agentes de uno o diversos campos. En otras ocasiones se institucionalizan en organizaciones más o menos estructuradas, dejando de lado en parte algunas características propias de los movimientos, pero trabajando desde otros ámbitos con algunos elementos de sus protestas y representaciones, como ya vimos en el trabajo de investigación previo a esta tesis.

MELUCCI (1996, 30) reconoce que “*un movimiento social se refiere a una sola forma específica de acción colectiva dentro de muchas otras que combinan orientaciones y campos de diferente tipo*”. No pretendemos afirmar aquí que cualquier acción colectiva es un movimiento social. Sin embargo también apunta a que tradicionalmente la mayor parte de la literatura (incluida la suya) escrita para movimientos sociales ha estado dedicada a movimientos de oposición, poniendo especial atención “*en aquellas formas de acción colectiva donde la solidaridad es empleada para defender el orden social incluso rompiendo los límites del sistema.*” (IBÍD., 31). Sostiene que los movimientos

sociales se componen de numerosas dimensiones e implican diferentes formas de acción colectiva, pero puntualiza: son sistemas de acción que se caracterizan por el reconocimiento mutuo de los actores que lo forman, que ponen de manifiesto un conflicto e implican la ruptura de los límites de compatibilidad con el sistema en que se da la acción (IBÍD.). Si bien diferentes formas de acción colectiva habituales de los movimientos sociales encajan en esta definición, hay otras posibles que más adelante citaremos. Como ya hemos recalado, no pretendemos afirmar que todo tipo de acción colectiva pertenece a un movimiento social aunque pueda parecer que ambas expresiones se diluyen a lo largo del trabajo, pero sí rescatar la idea de tomar la acción colectiva como unidad de análisis, ya que es constituyente de los movimientos sociales, vinculándola con un movimiento social en caso de que parta de y promueva un mismo imaginario a través de diferentes prácticas sociales.

Este mismo autor, aunque pretende huir de clasificaciones y modelos nos propone una herramienta para el análisis de la acción colectiva que parte de una posición no reduccionista respecto a lo que determina a la acción colectiva: *“la acción colectiva no puede estar explicada a través de puros determinantes estructurales”* (MELUCCI, 1994, 156). *“Es el resultado de intenciones, recursos y límites, una orientación intencional construida mediante relaciones sociales desarrolladas en un sistema de oportunidades y obligaciones. No puede, por tanto considerarse exclusivamente como efecto de las precondiciones estructurales o como la expresión de valores y creencias”* (IBÍD., 157). Para MELUCCI hay una serie de órdenes y dimensiones que se ponen en juego. Por un lado, en lo que hace a los órdenes, recoge tres elementos que los actores tienen cuenta a la hora de pensar o preparar una acción:

En el proceso de construcción, se pone en común y se ajusta al menos en tres órdenes de orientaciones: las relacionadas con los fines de la acción (es decir el sentido que la acción tiene para el actor); las relacionadas con los medios (las posibilidades y límites de la acción); y, finalmente, las que conciernen a las relaciones con el ambiente (el ámbito en el que la acción tiene lugar). (...) La forma organizacional de la acción es la manera en la cual el actor colectivo intenta dar una unidad aceptable y duradera a este sistema sometido a tensión constante. (IBÍD., 158)

Por tanto, fines, posibilidades y contexto de relaciones median en las formas de acción colectiva. En este sentido será necesario tener en cuenta el campo de lo escolar como contexto en el que tienen lugar acciones colectivas provenientes del imaginario de los movimientos sociales contemporáneos, sea a través de personas u organizaciones. También los fines y medios, tanto de la propia acción, como del campo escolar, puesto que si hacen a la estructuración organizativa de la acción colectiva serán algunos de los elementos que nos permitan observar la articulación entre escuela y movimientos sociales. En sentido un poco más adelante profundizaremos en las formas organizativas más comunes en las que cristalizan acciones colectivas que pertenecen a movimientos sociales.

Por otro lado, según MELUCCI (1994), de entre la pluralidad de dimensiones que producen una acción colectiva, además de la presencia de individuos en el mismo espacio-tiempo, se pueden observar al menos tres distinciones analíticas –además de otros elementos coyunturales, que en nuestro caso tendrán que ver con el contexto institucional de la escuela– que siempre en diferentes combinaciones y en función de las circunstancias, generarán tipos de acción colectiva, con sus correspondientes efectos:

1- En los fenómenos colectivos en ocasiones se encuentra presente la solidaridad (entendida como *“la capacidad de los actores para reconocerse en sí mismo y ser reconocidos como parte de la misma unidad social”* (IBÍD., 159). Mientras que otros tienen un carácter de agregación, son producto de una suma de individuos. Como ejemplifica el autor, *“En una huelga está probablemente implicada la solidaridad, mientras que en una reacción de pánico estará más cerca del polo de conducta agregativa”* (IBÍD., 160)

2- En algunos fenómenos hay presencia de conflicto, pero otros se basan en el consenso de las personas sobre las reglas, procesos, recursos, etc. Una manifestación en defensa de lo público implicará orientaciones conflictivas y se diferenciará en esto de una marcha de aficionados que celebran la victoria de su equipo de fútbol.

3- Algunos fenómenos colectivos “*realizan una transgresión de los límites de compatibilidad del sistema de relaciones sociales en el cual tiene lugar la acción*” (IBÍD.) – entendidos estos límites como las variaciones que la estructura de un sistema puede absorber sin necesidad de modificarse–, mientras que otros pueden describirse como formas de adaptación al orden. No es lo mismo protestar por la distribución en los horarios de una determinada organización que por el cambio en los procesos de toma de decisiones.

En definitiva, define la acción colectiva como un conjunto de prácticas sociales “*que involucran simultáneamente a un número de grupos o individuos que muestran unas características morfológicas similares en un tiempo y un espacio y que implican un campo social de relaciones y la capacidad de la gente a la que involucra dando sentido a lo que están haciendo.*” MELUCCI (1996).

De estas dimensiones analíticas, reconocemos la acción colectiva propia de los movimientos sociales como aquella que se realiza por solidaridad, en la que se manifiesta un conflicto y que trata de transgredir los límites del sistema en el que se encuadra. Pero si entendemos estas dimensiones como tensiones más que como polos opuestos incompatibles, podríamos reconocer una diversidad de combinaciones en diferentes formas de acción y participación en los movimientos sociales.

3.4. Formas organizativas de los Movimientos Sociales

La sucesión y conexión de diferentes formas de acción colectiva constituye lo que en global se llama y se analiza como movimiento social. En este proceso emergen formas organizativas de diferente tipo. En las siguientes líneas vamos a profundizar en cómo se han dado estos procesos organizativos que se generan a partir de acciones colectivas en el contexto concreto de nuestro territorio.

En cuanto a las características de las organizaciones que responden a los movimientos sociales contemporáneos, consideramos la siguiente afirmación de ENRIQUE LARAÑA, en una crítica al supuesto de la relación entre la movilización colectiva de una sociedad y la participación voluntaria en organizaciones del movimiento social –que se ha utilizado en algunos estudios sociológicos como indicador para establecer un índice de movilización–, explica que,

Los movimientos sociales son fenómenos colectivos de diferente naturaleza que las asociaciones voluntarias, las organizaciones formales y los grupos de interés. Las asociaciones suelen constituir las plataformas organizativas de los movimientos, pero no hay identidad entre unos y otros y pueden surgir movimientos que no tienen una estructura organizativa formal sino que están articulados a través de redes de organizaciones interpersonales (...) colectivos que están mucho más borrosos y que emergen y se ocultan. (LARAÑA, 1999, 339)

De esta afirmación podemos extraer dos ideas principalmente, que los movimientos sociales pueden estar articulados a través de redes, mediante estructuras informales como característica de sus organizaciones, y por otro lado que las asociaciones constituyen 'las plataformas organizativas' de los movimientos. Entendemos pues, que son dos formas muy diferentes de organización, por un lado aquellas que se formalizan en asociaciones, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, incluso empresas sin ánimo de lucro o cooperativas. Son todas ellas formatos que implican un cierto grado de estructuración, así como un registro estatal. No están exentas de diferencias, las fundaciones por ejemplo, se crean por unos socios que definen los objetivos de las mismas, mientras que en las cooperativas u asociaciones existen órganos de decisión dónde todos pueden participar o modificar los propósitos de las mismas. Las capacidades que permite cada formato dependen en parte de aspectos estructurales, que provienen normalmente de las normas que regulan el tipo de organización. La elección de los diferentes modelos dependerá de aquello que persigan las personas que en un momento dado deciden agruparse para conseguir unos fines.

Por otro lado, formatos organizativos más difusos –que en nuestro territorio vendrían representados por plataformas, colectivos, redes formadas a través de Internet, etc. – cumplen con las características estudiadas por muchos autores que han analizado la emergencia de estos movimientos. Éstas, como ya vimos en el capítulo anterior, se

desprenden de las particularidades de las sociedades globalizadas. La mejora en los medios de comunicación, con las posibilidades que ofrecen, no sólo de interacción, sino también de la horizontalidad que da la propia estructura de los medios, permite la constitución de redes, organizaciones esporádicas que unen a personas en diferentes puntos espacio-temporales. Esto se ve reflejado también en las reflexiones que se hacen de las experiencias de movilización. Un ejemplo de estas cuestiones lo describe una activista del movimiento feminista internacional, la autora caracteriza sus organizaciones de la siguiente manera:

Este nuevo movimiento por la justicia global es, en sí mismo, un producto de la globalización que funciona a través de estructuras horizontales, descentralizadas, o de estructuras de redes auxiliadas por los sistemas de comunicación globalizados, tales como Internet, descentralizados y contruidos a partir de estructuras abiertas y cooperativas. En sus acciones de resistencia forman parte de espacios de poder de contestación que responden al movimiento y flujo del capital y a las inversiones. (HARCOURT, 1994, 80)

Pero de nuevo si acudimos a las experiencias, podemos observar que el desarrollo de un movimiento hace mucho en la proliferación de sus formatos organizativos. Teniendo en cuenta las características ya mencionadas, hemos observado la existencia de ambos tipos de organizaciones que responden a los movimientos sociales contemporáneos. Este ejemplo no es el único, la constitución de organizaciones con estructuras estables que desarrollan proyectos encaminados a la incidencia en la sociedad civil tienen similitudes en su desarrollo y origen desde pequeños colectivos o grupúsculos de colectivos. La unión esporádica y difusa, horizontal y con la finalidad de realizar acciones directas, ahora facilitada por los medios de comunicación, y las posibilidades que nos ofrece nuestra sociedad, es casi siempre el comienzo de lo que luego termina siendo una ONG, una coordinadora estatal, una asociación o una fundación. Todos los diferentes formatos responden a lo que emergió como diferentes movimientos (ecologismo, pacifismo, feminismo, etc.), que se han ido uniendo en movimientos globales que aglutinan ideales y esfuerzos.

Un ejemplo claro de este proceso lo podemos en relación a los movimientos que han surgido en torno al conflicto del agua. En un libro dedicado al estudio de los conflictos encontramos el siguiente relato,

Como reacción a proyectos de construcción de embalses fueron surgiendo en todo el Estado y durante diversas décadas, colectivos de personas afectadas por la construcción de estas infraestructuras. Esta incipiente red decidió, la primavera del 1995, constituirse en la Coordinadora de Afectados por los Grandes Embalses y Trasvases (COAGRET), con la que se vertebraban los primeros estadios del movimiento por la Nueva Cultura del Agua. Se trataba de un movimiento de personas que reclamaban su derecho a continuar viviendo en su pueblo desde un discurso de defensa del territorio y de la identidad (MONGE, 2008)

Lo que empezó como encuentros, agrupaciones en colectivos, incluso la creación de una coordinadora, ha dado lugar hoy en día a una Fundación de la Nueva Cultura del Agua que se constituyó en 1998, con el fin de promover diferentes acciones con respecto al tema del agua (investigación, educación, formación o cooperación aparecen dentro de sus objetivos).

Pero el caso del agua no es el único, también ocurre con numerosas oenegés, que tienen comienzos similares. Ejemplo de ello es el relato sobre el origen de una organización aragonesa, en el que se vincula solidaridad, crítica con el modelo de desarrollo capitalista imperante agresivo con la naturaleza, y relaciones sociales igualitarias. Lo que comienza convocando diferentes colectivos (asociaciones vecinales, colectivos por la paz, etc.) en marzo de 1985 para reflexionar sobre un grave proceso de sequía que estaba teniendo efectos devastadores en algunas regiones africanas, sería el comienzo de lo que acabó como la ONG Acción Solidaria Aragonesa (ASA), así se describe el proceso de creación,

La idea de organizarse y dar cauce a sentimientos compartidos por mucha gente fue sentando las bases ideológicas de lo que sería ASA (...) Se eligió para su funcionamiento un modelo asambleario, con el menos grado de dirigencia y en el que las decisiones y las responsabilidades se repartían entre todos. No se querían profesionales de la solidaridad sino trabajo voluntario desde la misma base social. La autonomía se garantizaba al delimitar como ámbito de acción la comunidad de Aragón. Se limitaba su crecimiento al ámbito aragonés para así no depender de lugares alejados de la toma de decisiones (...) ASA apostó por la coordinación con otros colectivos, brindaría su apoyo a las causas promovidas por organizaciones consideradas afines a nuestros trabajos. La doble o triple militancia revertía en la organización que de esa forma se integraba en los diferentes movimientos sociopolíticos de la ciudad (...) íbamos ganando tejido social y creando tejido en red con otros colectivos que darían su fruto años más tarde en la Federación Aragonesa de la Solidaridad¹⁰

10 VVAA: *Zaragoza Rebelde: Movimientos sociales y antagonismos, 1975-2000*, pp. 217-18

Este pequeño fragmento muestra muchas de las características a las que aludimos en la primera parte del trabajo, el trabajo en red, la horizontalidad o la unión de diferentes luchas, entre otras, han dado lugar a una Organización No Gubernamental. Muchos autores consideran que un movimiento social es propiamente algo poco estructurado, a la par que muy directo. Su desarrollo, localizado en la sociedad española, da lugar a la creación de organizaciones como ésta, que entran en un proceso de institucionalización, en el que establecen relaciones con el Estado o con las Administraciones públicas. Debido a esto, muchos autores consideran que estos formatos organizativos dejan de ser movimiento como tal. Pero la realidad de nuestro país nos muestra como este proceso de institucionalización es muy frecuente, y cómo las organizaciones con estructuras formales responden a los análisis realizados por los teóricos de los Nuevos Movimientos Sociales, siendo las plataformas más representativas de estos movimientos. La emergencia de una gran cantidad de organizaciones de este tipo ha dado lugar a una fuerte socialización de estos temas en todo el territorio, por lo que tampoco podemos negar su papel dentro de la extensión de algunos ideales de los movimientos. Incluso algunas de sus representaciones son asumidas por agentes que no necesariamente participan activamente en el desarrollo de un movimiento social dado. Sin embargo la presencia de organizaciones más formales no está reñida con otro tipo de organizaciones más propias de los momentos de emergencia de los movimientos.

TEJERINA analiza una serie de colectivos y activistas de diferente tipo y reconoce que,

Una característica de la mayoría de las organizaciones analizadas es que tienen una estructura poco compleja. Algunos grupos carecen de estructura interna formalizada, siendo en la práctica grupos de debate que se reúnen periódicamente en asamblea, donde se toman decisiones. Este es el nivel más elemental de estructuración. (...) Las organizaciones constituidas por un número reducido de grupos pequeños dispersos territorialmente o por un único grupo presentan un grado mayor de informalidad en su estructura, sin roles específicos, constituidos como grupos de debate o de reflexión interna, con una presentación pública puntual. (TEJERINA, 2010, 160, 161)

Sin embargo también recoge la tendencia, que autores como TILLY han destacado ya, de cristalización en organizaciones más estructuradas e incluso profesionalizadas,

Durante los últimos cuatro siglos se ha ido produciendo un cambio en la acción colectiva. En este cambio las organizaciones comunitarias, formadas por grupos informales de tamaño pequeño en los que predominan los lazos de solidaridad, se han visto reemplazadas progresivamente por organizaciones asociativas de gran tamaño, centralizadas y con propósitos específicos. La evolución de la acción colectiva en las sociedades modernas caminaría en sentido de una mayor centralización, formalización y profesionalización de los movimientos sociales. (IBÍD., 162)

En resumen, con este punto hemos pretendido ilustrar la diversidad de organizaciones y formas colectivas que pueden ser constitutivas de lo que llamamos movimiento social. En diferentes grados de institucionalización, se da la conexión y estructuración y desestructuración de diferentes colectivos de forma dinámica; rescatando la cita de LARAÑA (1999), los movimientos sociales generan colectivos que están borrosos, que emergen y se ocultan. De esta concepción destacamos la diferencia de considerar parte de los movimientos las acciones colectivas que, no es que aparezcan de la nada, sino que emergen en un determinado momento, respondiendo a un contexto y unas circunstancias históricas y presentes que explican la emergencia de éstas. Estas organizaciones, en sus diferentes formatos, contribuyen a extender y arraigar un imaginario social que proviene de movilizaciones precedentes y preocupaciones de la sociedad civil, a través de la producción de prácticas y discursos que lo re-crean.

Los dos últimos puntos de este capítulo los vamos a dedicar a indagar en dos aspectos que continuamente han ido surgiendo en las diferentes aportaciones a cerca de aquellos, como elementos que entran en juego en el desarrollo de los mismos. Nos referimos a la cuestión de la identidad y lo político, a las que hemos hecho referencia en numerosas ocasiones al tratar de abordar los mecanismos que operan en el desarrollo de los movimientos sociales contemporáneos.

3.5. La identidad y lo político en la acción colectiva y en los movimientos sociales contemporáneos

Los críticos del paradigma de los movimientos sociales, afirma MELUCCI (1996), se centran en las formas políticas de conflicto y “*subestiman dimensiones sociales y*

culturales de la acción colectiva” (IBÍD.) que se consideran fundamentales desde el paradigma de los nuevos movimientos sociales.

Si estamos de acuerdo con MELUCCI, deberemos atender a estas dimensiones como elementos movilizantes de la acción colectiva observada. Sin embargo queremos resaltar que atender a estas dimensiones y no únicamente a la dimensión política de los conflictos, no significa olvidarnos de esta última, que consideramos fundamental en la constitución de la acción colectiva. Ambas, la identidad colectiva y lo político, son indisociables en el mundo de lo social, así lo entiende MOUFFE, (2007, 31), “*la movilización requiere de politización, pero la politización no puede existir sin la producción de una representación conflictiva del mundo, que incluya campos opuestos con los cuales la gente se pueda identificar, permitiendo de ese modo que las pasiones se movilicen políticamente dentro del espectro democrático*”.

3.5.1. La cuestión de la identidad en los movimientos sociales

El papel que juega la identidad en la construcción de la acción colectiva es reconocido a la vez que controvertido. Pero la identidad es un concepto complejo al que se le han atribuido diferentes significados, tal vez debiéramos dedicar primero unas líneas a tratar de aclarar qué entendemos por identidad y qué significado le atribuimos al concepto, para después centrarnos en analizar las diferentes posiciones respecto a este tema.

La identidad es un concepto sobre el cual hay numerosas definiciones. Si acudimos al diccionario, como herramienta que nos ayuda a ordenar y explicar las voces de una lengua, vemos que la identidad es definida como “*un conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás*”, como “*la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás*” o, en una tercera acepción, “*como el hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca.*”¹¹ Por tanto no sólo se refiere a un atributo individual, sino que también conlleva al conjunto de una colectividad, delimitando a un “yo” frente a un “otro” o un

11 Definición extraída del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española

“nosotros” frente a “otros”, que se construye en la vida social, en la interacción de personas con personas, grupos o instituciones. Se nos presenta como una cuestión relacional, de relación con los otros y con uno mismo. La identidad por tanto se refiere a una serie de rasgos que son atribuidos, por uno mismo o alguien externo, y que pueden referirse a atributos individuales o compartidos colectivamente.

GIACOMO MARRAMAIO, filósofo italiano, dedica un capítulo de una reciente publicación a presentar algunas características sobre la identidad que se manifiestan en la actualidad como aspectos dominantes, por ejemplo la importancia del interés individual en la configuración de los comportamientos y la construcción de identidad:

La hipótesis estándar de que el individuo está motivado por un exclusivo interés propio (por las propias preferencias que hacen a su idiosincrasia) tiene una vinculación directa con el paradigma económico de la racionalidad, paradigma que hace mucho que es el dominante en el pensamiento social contemporáneo y todavía está considerado un esquema adecuado para explicar no solo el funcionamiento eficiente de las economías de mercado, sino el comportamiento humano en general (MARRAMAIO, 2011, 56).

Una posición que pudiera provenir del dominio y extensión del imaginario capitalista, desde el ámbito de la producción a otras esferas sociales, presentado este como *“régimen económico racional, cuya aparición sella el triunfo de la razón en la historia y relega los regímenes anteriores a la oscuridad de los tiempos primitivos o góticos”* (CASTORIADIS, 1999, 69), de manera que como concluye el autor, *“podemos caracterizar el núcleo de la significación imaginaria social del capitalismo como el impulso hacia la extensión ilimitada del 'dominio racional’”* (IBÍD., 1999, 74). Este enfoque del que parte el análisis de MARRAMAIO se podría situar en la misma línea que los estudios encabezados por OLSON conocidos como 'la elección racional' que trataron de explicar la acción colectiva y las movilizaciones sociales como efecto de una valoración racional sobre los beneficios que ésta puede aportar a los individuos.

En el lado opuesto, desde presupuestos comunitaristas se le atribuye un papel determinante a la identidad social o cultural, lo que para MARRAMAIO presenta fundamentalmente dos problemas: *“la negación del principio de autonomía”* para los sujetos; y *“la negación de la posibilidad de juicios normativos interculturales”* (IBÍD.)

que permitan convocar determinados valores para solucionar conflictos entre comunidades.

Frente a estas dos posturas situadas en dos extremos opuestos, entiende la identidad como proceso, comprendiendo “*el carácter múltiple y contingente tanto de la identidad personal cuando de la colectiva o comunitaria*” (IBÍD.) y por tanto pretende revocar el presupuesto de algunas filosofías modernas del sujeto en su versión individualista (quizás en el ámbito de los movimientos sociales se proyectan en los estudios realizados desde la psicología social, centrados en los comportamientos), así como de los atributos comunitaristas:

En el interior del espacio del Sí conviven, y a veces cohabitan conflictivamente, más huellas identitarias que dan lugar a múltiples tramas de composición y descomposición, agregación y desagregación, condensación y rarefacción (...). En otras palabras, el yo no es ni un sujeto-sustancia ni una estructura homogénea, es más bien un espacio de experiencia, una suerte de auditorio teatral en el seno del que resuenan los imperativos, los valores y cuadros normativos diferentes (MARRAMAQ, 2011)

Es decir, lo que MARRAMAQ defiende es que la identidad no tiene un carácter estático, en las identidades conviven rasgos que son atribuidos bien desde la socialización temprana bien externamente desde experiencias que se van sucediendo a lo largo del tiempo. La priorización de unos rasgos permitirá establecer unos vínculos o posiciones más fuertes respecto a otros rasgos, pero esto a su vez está en continua 'composición y descomposición'. Destacaríamos la analogía que realiza con un 'espacio de experiencia' que nos abre la posibilidad de pensar relaciones entre los procesos y prácticas que generan los agentes sociales con la construcción de nuevos vínculos, nuevas formas de hacer o pensar, en definitiva, nuevas significaciones.

Es aquí donde nos acercamos al aspecto que nos interesa del concepto de identidad. Por un lado nos permite establecer un puente entre algunos rasgos colectivos y su relación con la actual sociedad que ya caracterizamos dentro de un modelo postfordista, porque la identidad de los sujetos nos remite a la sociedad en la que viven. Por otro lado, la variabilidad y priorización por parte de los sujetos de determinados rasgos sobre otros, permite establecer vínculos con personas, grupos e instituciones y quizás en nuestra investigación sea un elemento que juegue un papel en la articulación entre los agentes sociales y la organización escolar, ya sea a través de acciones

colectivas, prácticas o proyectos anclados en rasgos identitarios de los movimientos sociales.

Por ello en los siguientes apartados vamos a desarrollar por un lado qué se dice de la identidad hoy en el nuevo capitalismo, por otro qué papel se le atribuye en la acción colectiva y los movimientos sociales.

3.5.2. ¿Qué se dice de la identidad en el nuevo capitalismo?

Igual que ha cambiado la naturaleza del trabajo, han cambiado las formas de acción colectiva, también se ha escrito sobre cambios en las características identitarias de las sociedades sujetas al capitalismo financiero. Aunque entendemos que la identidad nos remite a la subjetividad individual, se han realizado numerosos análisis sobre las identidades que se generan en la sociedad actual, y puesto que aquellas nos remiten a ésta, vemos necesario dedicar unas líneas a recoger estos análisis.

Ya hemos visto en apartados anteriores las características de los llamados fordismo y postfordismo, así como algunos mecanismos de lo que se viene llamando 'el nuevo capitalismo'. Ahora profundizaremos un poco más en algunos efectos que este contexto tiene en la construcción de identidades presentes.

ANDRÉ GORZ (1998) analiza las relaciones entre algunas cualidades sociales y las identidades. Según él la integración y cohesión social, si bien ya estaban desgarradas y fracturadas en clases sociales y sus antagonismos, en los modelos postfordistas a los que nos hemos referido pasan a estar fragmentadas en relación a otros aspectos de la vida cotidiana. Un trabajador ya no se identifica con su sindicato o su colectivo de trabajo, sino con otros ámbitos que le sujetan a esas otras reglas de juego que el capital construye para poder continuar siendo hegemónico:

La dominación del capital (...) no puede ejercerse más que tomando caminos indirectos: debe desplazarse por encima de la fábrica y tomar la forma de un condicionamiento que conduce al sujeto a aceptar o a elegir precisamente eso que se entiende que le impone. La fábrica, el lugar de trabajo, dejan entonces de ser el terreno principal del conflicto central. El frente se va a encontrar en todos los lugares donde la información, el lenguaje, el modo de vida, los gustos, las modas sean producidos y configurados por las fuerzas del capital, del comercio, del Estado, de los medios masivos de comunicación; en todos los

lugares, dicho de otra manera, 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).

Este análisis sitúa en medio de los intereses del capitalismo las identidades de los sujetos como una forma de perpetuar la dominación. Para ello se ayuda de los modelos de producción postfordista y sus efectos: la fabricación de las identidades y sus procesos de construcción quedan sujetos a diferentes frentes, y darán lugar a lo que se analiza como 'fragmentación de los sujetos'.

Las características de los nuevos modelos de trabajo flexible ya analizado, tienen sus consecuencias sobre la identidad de las personas: *“convertido en algo precario, flexible, intermitente, con duración, horarios y salario variables, el empleo deja de integrar en un colectivo, deja de estructurar el tiempo cotidiano, semanal, anual y las edades de la vida, deja de ser el zócalo sobre el cual cada uno puede construir su propio proyecto de vida”* (IBÍD., 67). Un análisis parecido hace SENNETT (2000) en *'La corrosión del carácter'*. En esta misma línea sostiene BOURDIEU (1998) la progresiva supresión generalizada de la colectividad en algunos ámbitos de la vida social:

Los efectos inmediatamente visibles de la puesta en práctica de la gran utopía neoliberal: no sólo la miseria cada vez mayor de las sociedades más avanzadas económicamente, el crecimiento extraordinario de las diferencias entre las rentas, la desaparición progresiva de los universos autónomos de producción cultural, cine, edición, etc., por la imposición intrusista de los valores comerciales, sino también y sobre todo la destrucción de todas las instancias colectivas capaces de contrapesar los efectos de la máquina infernal, a la cabeza de las cuales está el Estado, depositario de todos los valores universales asociados a la idea de lo público, y la imposición, generalizada, en las altas esferas de la economía y del Estado, o en el seno de las empresas, de esta especie de darwinismo moral que, con el culto del 'triunfador', formado especialmente en las matemáticas superiores, instaura como normas de todas las prácticas sociales la lucha contra todos y el cinismo. (BOURDIEU, 1998)

TOURAINÉ va más allá, acercándonos a dónde puede llevar falta de estabilidad *“cuanto más difícil es definirse como trabajador o como ciudadano en esta sociedad globalizada, más tentador resulta definirse por la etnia, religión o las creencias, el género o las costumbres entendidas como comunidades culturales”* (TOURAINÉ, 1994, 50). Lo cual puede tener el peligro de llevar a determinados grupos al extremismo, utilizando la cultura como instrumento de rechazo a la diferencia y al Otro, *“cuando,*

esas identidades, defendidas de forma puramente defensiva, como las de los grupos de víctimas, reclaman o aceptan para su defensa un poder autoritario que haga de la lucha contra el Otro el eje y la legitimación de su política y rehace los principios universalistas del derecho” (IBÍD.).

Por tanto no son sólo las nuevas organizaciones del trabajo, sino también otros aspectos culturales de la sociedad infieren en los modelos de socialización que construyen subjetividades e identidades. Según DUBIEL (1993), lo que viene llamándose cultura posmoderna ha traído cambios en las formas de socialización y en las estructuras psíquicas: *“estos cambios del carácter social contemporáneo muestran ya no sólo a una sociedad sin padre sino, por decirlo así, sin padres, es decir, caracterizada por dificultades colectivas de identificación. El aumento dramático de la modernización cultural y técnica ha puesto en marcha una descomposición de campos de experiencias que tradicionalmente se solucionaban con ofertas tradicionales de identidad.”* (DUBIEL, 1993, 21).

En este contexto son numerosas las aproximaciones que destacan o critican el papel de la identidad en los movimientos sociales. Las primeras le otorgan a la identidad un papel central en la generación de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) dada la necesidad de identificaciones estables que los sujetos experimentan en este contexto; las segundas ubicadas en posiciones marxistas, sostienen que estos procesos de identificación fragmentados sirven para perpetuar la hegemonía del nuevo capitalismo.

3.5.3. ¿Qué papel se le atribuye a la identidad en la construcción y desarrollo de los movimientos sociales?

Como hemos dicho, la teoría de NMS destaca el papel que juega la identidad en su construcción y desarrollo. Aproximaciones más sociológicas que políticas, realizan análisis que giran en torno a la relación entre las nuevas movilizaciones y la construcción de la identidad individual y colectiva. Dos aspectos se destacan, uno el contexto socio-cultural en el que las movilizaciones se desarrollan, y otro la influencia

que tienen en la vida cotidiana de los individuos, estableciéndose así una relación bidireccional entre la identidad y los movimientos sociales.

La identidad colectiva no es algo que está cuando se gesta un movimiento, es un proceso de construcción que se desarrolla a través de prácticas e intercambios. Según TEJERINA (2010), que estudia la relación de la acción colectiva con el cambio social, hay tres elementos en una identidad colectiva:

Implica la presencia de aspectos cognitivos que se refieren a una definición sobre los fines, los medios y el ámbito de la acción colectiva (...). En segundo lugar hace referencia a una red de relaciones entre actores que comunican, influyen, interactúan, negocian entre sí y adoptan decisiones (...). En tercer lugar requiere un cierto grado de implicación emocional, posibilitando a los activistas sentirse parte de un nosotros. (TEJERINA, 2010, 51)

Por tanto tres elementos, a los que aludiremos a lo largo de este punto y el siguiente con ayuda de otros autores, son centrales en la relación que adquieren los procesos identitarios con la acción colectiva encaminada al cambio social: interacción, definición de la acción y creación de vínculos. Una idea cuyo origen sitúa TEJERINA en las aproximaciones de MELUCCI que frente a posturas teóricas anteriores, señalan “*el proceso de producción de la identidad colectiva y su centralidad en la dinámica de la acción colectiva*” (IBÍD.). En los siguientes párrafos vamos a ver las atribuciones que se le hacen, así como las críticas.

MELUCCI (2001) por ejemplo, considera que los individuos deben restablecer y renegociar su identidad de manera continua en respuesta a la opacidad del sistema y al desafío de los aparatos de poder, como consecuencia de los numerosos marcos de referencia culturales existentes. Pero no es sólo MELUCCI quien hace hincapié en esta cuestión. OFFE (1988), sostiene que los contenidos dominantes de los NMS (enmarcando dentro de estos el ambientalista, el feminista y el pacifista) tienen una raíz común en ciertos valores, de entre ellos los más relevantes son la autonomía y la identidad.

JOHNSTON, LARAÑA y GUSFIELD (1994) también hacen referencia a la identidad cuando caracterizan a los movimientos sociales, sostienen que una de las

particularidades de los movimientos contemporáneos es la implicación de los mismos en el desarrollo de nuevos aspectos de la identidad de sus miembros, sin profundizar demasiado en el tipo de relación o implicación:

Sus factores de movilización tienden a centrarse en cuestiones de carácter cultural y simbólico relacionados con problemas de identidad (...) Estos movimientos suelen presentarse asociados a una serie de creencias, símbolos, valores y significados colectivos que están relacionados con sentimientos de pertenencia a un grupo diferenciado, con la imagen que sus miembros tienen de sí mismos y con nuevos significados que contribuyen a dar sentido a su vida cotidiana y se construyen de forma colectiva. (JOHNSTON, LARAÑA y GUSFIELD, 1994, 7)

De aquí en adelante, podremos observar cómo la cuestión de la identidad aparece de la mano de numerosos autores. Defienden que los movimientos sociales contemporáneos giran en torno a aspectos culturales e identitarios debilitados por las características de la sociedad de la información. En sus análisis, se desplazan los conflictos contemporáneos del sistema económico-industrial hacia el ámbito cultural: se centran en la identidad personal, el tiempo y el espacio de vida, la motivación y los códigos del actuar cotidiano. Por otro lado el aparato tecnocientífico y la globalidad de las relaciones hace que la localización territorial de un problema devenga un aspecto secundario respecto a su impacto simbólico sobre el sistema planetario, de manera que este impacto es recibido continuamente desde diferentes partes del mundo (véase la rápida extensión de las manifestaciones del movimiento 15-m iniciado en algunas plazas españolas a otras ciudades europeas y otros continentes), las relaciones humanas se hacen más numerosas y complejas, lo que afecta a la identidad de los individuos se convierte en un hecho complejo situado en el seno de numerosas relaciones de poder: *“la localización de problemas y conflictos es muy variable, lo cual hace que la identificación de los actores y conflictos centrales sea una tarea especialmente complicada.”* (MELUCCI, 2001, 69). Las consecuencias de la globalización sobre aspectos identitarios son repetidamente subrayadas, así por ejemplo refleja SERGIO DEL PIERO (2005, 75) las consecuencias de la globalización sobre la identidad *“la globalización y el auge de la multiculturalidad desplazaron las construcciones identitarias ancladas en los espacios nacionales y las reemplazaron por pertenencias heterogéneas y autónomas bajo la notoria influencia de lo posmoderno.”* Los referentes que tenemos hoy en día ya no se

limitan en el entorno local, o nacional, sino que el alcance global de interacción a través de las comunicaciones eleva a la potencia la diversidad de referentes identitarios.

Los procesos de construcción de identidad hacen a los movimientos sociales, a la vez que éstos hacen a la identidad colectiva e individual. Los rasgos sociales que hemos descrito previamente y que producen identidades precarias e inestables, hacen que los movimientos sociales funcionen como una herramienta para contrarrestar estas consecuencias y por ello se le atribuye un papel central desde los NMS, así se refiere MELUCCI a las redes sociales que generan los movimientos,

Un terreno donde la identidad se recompone y unifica (...) que confiere cierta continuidad y estabilidad a las identidades de individuos y grupos en sistemas sociales donde éstas se hallan en un proceso de constante fragmentación o desestructuración. De este modo, el movimiento proporciona a individuos y grupos un punto de referencia para reconstituir identidades divididas entre distintas afiliaciones, distintos roles y tiempo de la experiencia social (MELUCCI, 1994, 135-6).

Pero también la identidad hace a los movimientos sociales, puesto que da contenido a los mismos y produce marcos de referencia y nuevas significaciones imaginarias a través de sus símbolos y producciones, dando lugar a diferentes tipos de organizaciones que responden a las movilizaciones, cada una con su identidad propia. Así refleja a DEL PIERO el papel que juegan los contenidos y los símbolos que representan a las movilizaciones:

Conforman un abanico de identidades que se convierten en la base de los movimientos, y definen sus objetivos y acciones. Las identidades, variaciones de la idea de comunidad a partir de la formación de solidaridades que crean un nuevo “nosotros”, comienzan entonces a ocupar el centro de la escena en la conformación de movimientos (...) la identidad se convierte en una voluntad colectiva nueva, no definida por el pueblo o clase, sino por los intereses y las subjetividades de los grupos. (IBÍD., 76)

Este “nosotros”, al que también nos hemos referido previamente, supone una fuerza de movilización y de agrupamiento que es creada desde agentes que deciden adherirse o no a un movimiento social. Así se entiende que la unión de diferentes sujetos en una movilización ya no se realiza en torno a una clase social o a unas ideas políticas concretas, sino en torno a distintos tipos de subjetividades, imágenes y símbolos, que

tienen que ver con diferentes identidades que se ven reforzadas y reconstruidas desde la colectividad que proporciona un movimiento social.

En esta línea y para poner el ejemplo de un movimiento concreto, MOUFFE (1999) entiende que el papel de las feministas políticas debe ser la deconstrucción de las identidades esenciales, que tradicionalmente han constituido el significado de “ser mujer” de una manera determinada y generalizada, acción necesaria para comprender la variedad de las relaciones sociales que genera el contexto socio-cultural al que nos hemos referido antes¹².

Desde los teóricos de los NMS, se entiende que la identidad juega un papel central en la generación del movimiento ya que este se construye a través de *“la interacción, la negociación y el conflicto en torno a definiciones colectivas de sus objetivos y de las oportunidades y límites para esa acción”* (LARAÑA, 1999, 99) lo que tiene como efecto el reconocimiento en una identidad colectiva, entendida como aquello que resulta de la *“definición compartida e interactiva, producida por varios individuos que está relacionada con las orientaciones de la acción y con el campo de oportunidades y constricciones en la que ésta tiene lugar”*¹³ (IBÍD.). Estos procesos dan lugar a *“unos procesos cognitivos y simbólicos en los que se construye el sentido de la participación en ellos”* (IBÍD., 100); según este autor este carácter reflexivo de los movimientos está directamente relacionado con su incidencia en la opinión pública y por tanto con el cambio social, independientemente del tipo de estructura de posibilidades de las que se doten los movimientos para llevar a cabo sus acciones.

En resumen, se desataca la presencia y la importancia de los procesos de construcción de identidades en los movimientos sociales, aunque

El enfoque de los nuevos movimientos sociales enfatiza aquellos aspectos de la acción colectiva que tienen que ver con el proceso de construcción de nuevas identidades colectivas, pero no se ha profundizado suficiente en el ámbito personal de la identidad. La

¹² Para ampliar información sobre esta cuestión, ver el capítulo “feminismo, ciudadanía y política democrática radical” en el libro de MOUFFE, C. (1999): *El retorno de lo político*. Buenos Aires, Paidós, pp. 107-127

¹³ Definición que el autor toma DE (MELUCCI, 1995, 44)

tendencia general ha sido estudiar los procesos y factores sociales que determinan la evolución y el impacto de los movimientos sociales. En esta coyuntura, los procesos microsociales pasan a un segundo plano (TEJERINA, 2010, 110)

Por ello este autor desataca la importancia de los lazos y vínculos que se establecen entre las personas en el proceso de construcción de la identidad personal y también colectiva, necesariamente a través de procesos de interacción e interpretación de estas acciones compartidas.

Sin embargo, que la dimensión de la identidad sea clave en la definición de lo común y en la articulación de las acciones, como sugiere MELUCCI, es diferente de pensar que es aquello que está detrás de las movilizaciones. Atribuir la causa de la identidad a aquellas, sería someter lo social a un gran reduccionismo, y olvidarnos de otras dimensiones tan o más importantes, como es lo político. Pero se le atribuyen a estas teorizaciones críticas desde posiciones marxistas por haber centrado excesivamente la mirada en aspectos relativos a la subjetividad y la cultura, desviando la atención de las reivindicaciones a esferas que quedan finalmente fragmentadas. A este debate le dedicaremos unas líneas para que nuestra posición respecto al papel que juega la identidad no esté abierta a interpretaciones erróneas.

MEIKSINS WOOD (2000) realiza una crítica a lo que llama 'la política de la identidad'. Ésta plantea que a través de la fragmentación de la sociedad en pequeños grupos identitarios, el capitalismo puede utilizar a la sociedad civil como coartada para explotar nuevos modelos de consumo y, lo más importante, apartar del primer plano lo que entiende es la principal relación de dominación, la de clase social. Frente a la posición de MELUCCI que plantea la necesidad re-definir la sociedad con nuevas dimensiones para la explicación de los movimientos sociales,

El problema de la situación presente es que estamos refiriéndonos a una sociedad diferente utilizando el lenguaje de la sociedad industrial o capitalista y que, para cuando se formulan las nuevas cuestiones en un lenguaje igualmente innovador, estamos nuevamente más allá, en un paradigma diferente. Un buen ejemplo de este dilema es nuestro intento de percibir la dimensión transnacional de los movimientos sociales, así como del poder y de los fenómenos relacionados con el conflicto, mientras que nuestro esquema de pensamiento está aún atravesado por el papel del estado-nación. (MELUCCI, 2001,72)

MEIKSINS WOOD considera un peligro desechar determinado lenguaje capitalista que hace referencia a estructuras sociales determinantes para vertebrar la dominación. Así entiende ella el nuevo significado que se le atribuye a la sociedad civil desde posiciones que defienden la política de la identidad:

El surgimiento de luchas de emancipación a través de movimientos sociales no basados en la clase, con una sensibilidad a las dimensiones de la experiencia humana que la izquierda socialista tradicional ha desdeñado con demasiada frecuencia. Estas sensibilidades exaltadas a los peligros que presenta el estado y a las complejidades de la experiencia humana se han asociado con una gran diversidad de activismos que abarcan todo, desde el fetichismo, la ecología y la paz hasta la reforma constitucional. Todos estos proyectos han recurrido a menudo al concepto de sociedad civil” (WOOD, 2000, 284)

Los efectos de esta concepción los manifiesta de la siguiente manera:

El peligro radica en el hecho de que la lógica totalizadora y el poder coercitivo del capitalismo se vuelvan invisibles cuando todo el sistema social del capitalismo se reduce a un grupo de instituciones y relaciones entre muchos otros, en el mismo nivel conceptual que los hogares o las asociaciones voluntarias. En realidad, dicha reducción es el principal rasgo distintivo de la sociedad civil en su nueva personificación. Tiene como efecto la desconceptualización del problema del capitalismo, al dividir la sociedad en fragmentos sin una estructura de poder que lo abarque todo, sin una unidad totalizadora, sin coerciones sistémicas; en otras palabras, sin un sistema capitalista, con su fuerza expansionista y su capacidad de penetración en todos los aspectos de la vida social (IBÍD., 284)

Al olvidar las diferencias de clase, principal estructura de dominación en la que se basa el capitalismo, el efecto tiene que ver con la disgregación de la sociedad civil a través de diferentes identidades en realidades particulares no necesariamente conectadas:

El nuevo pluralismo manifiesta una sensibilidad única a las complejidades del poder y diversas opresiones; pero como la variedad antigua, tiene el efecto de hacer invisible las relaciones de poder que constituyen el capitalismo, la estructura dominante de coerción que llega a todos los resquicios de nuestra vida pública y privada. Al no reconocer que las diversas identidades o grupos de interés se sitúan de manera diferente en relación con la estructura dominante, ambos pluralismos reconocen no tanto la diferencia como una simple pluralidad (WOOD, 2000, 303).

Y las consecuencias de esto es que el propio sistema capitalista encaja los pluralismos en su engranaje:

Representa el máximo 'fetichismo de la mercancía', el triunfo de la sociedad del consumo, en el que la diversidad de estilos de vida, medido por la sola cantidad de productos y los variados modelos de consumo, oculta la unidad sistémica subyacente, los imperativos que crean esa diversidad y al mismo tiempo impone una homogeneidad más profunda y global. (IBÍD., 303).

Pero esto también puede tener sus matices. Como veremos hay algunas aproximaciones postmarxistas que frente a lo que sostiene WOOD, sí que reconocen la diferencia más allá de un pluralismo. Además, MELUCCI no pretende invisibilizar las relaciones de dominación, ni tampoco dejar de remitirlas al sistema capitalista, sino añadir a las diferencias de clase, otras sobre las que el sistema también ha vertebrado expolio y dominación en diferentes partes del mundo (sistema patriarcal, expolio y distribución de los recursos naturales, etc.):

No quiere decir que el sistema carezca de lógica de dominación. Sin embargo, el poder no se encuentra necesaria ni definitivamente inserto en ciertas estructuras. Sus manifestaciones concretas pueden variar, así como los actores y ámbitos implicados en el conflicto (...). Esta apreciación me lleva a abordar la noción, en extremo controvertida, de los nuevos movimientos sociales. Desgraciadamente, yo mismo participé en la formulación de esta noción hace ya algunos años. Ahora me doy cuenta que contribuí a alimentar, inopinadamente, un malentendido cuyas consecuencias intento desesperadamente evitar en la medida de lo posible. Quienes estén familiarizados con la literatura sobre movimientos sociales saben que, durante los últimos años, ha tenido lugar un vivo debate acerca de la novedad o falta de novedad de los nuevos movimientos sociales. Las discusiones de este tipo son, en mi opinión, estériles y carentes de sentido, pues la clave no reside en comparar viejos y nuevos movimientos sociales para dilucidar cuáles son mejores, sino más bien, cuando nos enfrentamos con comportamientos y formas de acción que no pueden ser abordados adecuadamente con las categorías de la sociedad industrial o capitalista (el marco que hemos heredado del pensamiento moderno) (MELUCCI, 1994, 69)

Para resolver este dilema acudiremos a CHANTAL MOUFFE, que reconoce los nuevos pluralismos sin perder de vista la dimensión política de los conflictos y su necesaria articulación. Esta autora, desde la filosofía política, reconoce la fragmentación, pero no como un mecanismo de dominación, sino como elementos que se deben articular desde el reconocimiento de la diferencia. Además vincula esta dimensión identitaria con lo político y nos permite acceder a otros discursos que profundizan más en el aspecto personal de la identidad.

Además de MELUCCI, la posición teórica de MOUFFE Y LACLAU no parte de esta primacía de las relaciones de clase, y consideran que en la actualidad los individuos se sujetan a una multitud de relaciones, hoy en día no todo se construye en torno a las relaciones laborales:

El error del reduccionismo de clase consiste en reducir todas las relaciones sociales a relaciones sociales de producción o a sus condiciones políticas e ideológicas de reproducción. Cada individuo, como participante en una serie de relaciones sociales diferentes, es, por tanto, el lugar de una pluralidad de determinaciones a las que corresponden unas posiciones subjetivas construidas a través de unos discursos y unas prácticas con sus correspondientes intereses. (LACLAU y MOUFFE, 1987, 159)

Sin embargo, frente al análisis de MEIKSINS WOOD que considera esto como una estrategia de disgregación de la sociedad civil de la cual se apropia el sistema capitalista, MOUFFE rescata la importancia de las múltiples identificaciones colectivas que permiten superar el individualismo y la agregación que las posiciones hegemónicas tratan de extender, como ya vimos con las aproximaciones de MARRAMAIO (2011, 17):

La tendencia dominante en el pensamiento liberal se caracteriza por un enfoque racionalista e individualista que impide reconocer la naturaleza de las identidades colectivas, y también niegan la dimensión política de lo social (...). Este tipo de liberalismo es incapaz de comprender en forma adecuada la naturaleza pluralista del mundo social con los conflictos que este pluralismo acarrea.

Desde estas premisas, MOUFFE (2007) caracteriza la identidad colectiva, su papel en las movilizaciones sociales y su vínculo con la dimensión política de las acciones colectivas que MEIKSINS WOOD argumentaba se pierden bajo la centralidad de las cuestiones identitarias. ¿Qué es para MOUFFE la identidad colectiva?

Si bien no nos aporta una definición como tal, a lo largo de su libro *'En torno a lo político'* va dejando entrever sus características. Las identidades colectivas *"implican siempre una discriminación nosotros/ellos. Ellas juegan un rol central en la política, y la tarea de la política democrática no consiste en superarlas mediante el consenso, sino en construirlas de modo tal que activen la confrontación democrática"* (IBÍD., 13). Esta relación nosotros/ellos necesariamente se forma a partir de una diferencia, una distinción que se debe reconocer puesto que constituye, junto con la dimensión

relacional, las identidades colectivas. Además, estas no son estáticas, sino que están en constante construcción, como reconoce en otra de sus obras al analizar las múltiples posiciones de sujeto que hay dentro del movimiento feminista:

Constituidas por un conjunto de “posiciones de sujeto” (...), una entidad constituida por una diversidad de discursos entre los cuales no tiene que haber necesariamente una relación, sino un movimiento constante de sobredeterminación y desplazamiento. La identidad del sujeto es contingente y precaria (...) cada posición de sujeto se constituye dentro de una estructura discursiva inestable, puesto que se somete a una variedad de prácticas articuladoras que la subvierten y la transforman (MOUFFE, 1999, 111)

En este proceso de continuo desplazamiento sobre el que se generan reconocimientos y diferencias, MOUFFE llama 'prácticas articuladoras' a aquellas que subvierten y transforman las posiciones de sujeto sobre las que se constituyen las identidades. En '*Hegemonía y estrategia socialista*' LACLAU y MOUFFE desarrollan en profundidad el concepto de articulación. Si bien no vamos a recoger aquí su desarrollo teórico completo es interesante rescatar la concepción de articulación destacada en el primer capítulo como una práctica que subvierte o transforma la identidad. Estos autores rescatan la teoría psicoanalítica y plantean el papel del discurso y el lenguaje para fijar un sentido, generar diferencias, antagonismos que impliquen la exclusión y transformación de identidades sociales.

Las relaciones de diferencia pueden constituirse en diversos tipos o formas de confrontación más allá del nosotros/ellos, y es a través de este tipo de relación de confrontación como se articulan las identidades colectivas con lo político,

Las identidades políticas consisten en un cierto tipo de relación nosotros/ellos, la relación amigo/enemigo, que puede surgir a partir de formas muy diversas de relaciones sociales. (...). Una vez que hemos comprendido que toda identidad es relacional y que la afirmación de una diferencia es una precondition de la existencia de tal identidad, es decir, la percepción de un 'otro' que constituye su 'exterioridad', pienso que estamos en una posición más adecuada para entender el argumento de Schmitt acerca de la posibilidad siempre presente del antagonismo y para comprender cómo una relación social puede convertirse en un terreno fértil para el antagonismo (MOUFFE, 2005, 22)

Con el argumento de SCHMITT rescata el enfoque de éste sobre el consenso. Todo consenso se basa en algún acto de exclusión y por tanto no existe ninguno tal, basado

en la razón, completamente inclusivo. En este acto de exclusión se genera una relación de oposición en la que se gesta una identidad más allá del racionalismo individual, un nosotros/ellos, cohesionado a través de vínculos y procesos de interacción que da posibilidad a la generación de antagonismos amigo/enemigo que constituyen lo político. Por tanto toda relación social es un posible 'espacio de experiencia' en continuo dinamismo.

Los modelos racionalistas entienden que los fenómenos de masas están destinados a desaparecer sustituidos por aquellos centrados en la individualidad y lo distintivo. Frente a esto MOUFFE rescata una dimensión que resulta fundamental a efectos de completar la caracterización de la identidad colectiva, lo llama “pasiones” para referirse a:

Las diversas fuerzas afectivas que están en el origen de las formas colectivas de identificación. Al poner en el acento ya sea en el cálculo racional de los intereses (modelo agregativo) o en la deliberación moral (modelo deliberativo), la actual teoría política democrática es incapaz de reconocer el rol de las pasiones como una de las principales fuerzas movilizadoras en el campo de la política, y se encuentra desarmada cuando se enfrenta con sus diversas manifestaciones (IBÍD., 31)

Por ello el campo de la política y de los procesos identitarios están continuamente vinculados y se necesitan el uno del otro:

La movilización requiere de politización, pero la politización no puede existir sin la producción de una representación conflictiva del mundo, que incluya campos opuestos con los cuales la gente se pueda identificar, permitiendo de ese modo que las pasiones se movilen políticamente dentro del espectro del proceso democrático (IBÍD., 31).

Además de una serie de rasgos, propios o atribuidos, la identidad se configura en un proceso de constante construcción, por tanto se caracteriza primero por ser dinámica. Este proceso tiene que ver con re-conocerse individualmente y en grupo a través de vínculos, pero también de diferenciarse, muchas veces mediante el reconocimiento del conflicto. Hemos visto como algunos autores coinciden en apuntar que estos procesos se encuentran debilitados hoy –sobre todo los colectivos– por el sistema social que impone el nuevo capitalismo que tiende a homogeneizar y reducir la sociedad a individuos. Sin embargo en este contexto, los movimientos sociales, a través de las

acciones colectivas, dan lugar a procesos de identificación no siempre conscientes ni racionales, que a su vez constituyen una dimensión importante en el desarrollo de estos, como componente dinamizador de los mismos, generando “*pasiones y fantasías que activen la confrontación democrática*” (MOUFFE, 2005, 13).

3.5.4. Lo político en la acción colectiva

Toda movilización requiere de politización nos decía CHANTAL MOUFFE en la cita anterior. Esta afirmación nos puede abrir a varias preguntas, ¿Es la dimensión política constituyente de la acción colectiva? ¿Todo movimiento social es político? ¿Qué relación tienen los movimientos sociales contemporáneos con el plano político? Aunque quizás primero debamos clarificar qué entendemos por política, puesto que es un concepto que se puede utilizar desde diferentes perspectivas, ya que es usado tanto para designar acciones que tienen que ver con el gobierno y orden de un Estado, como para definir acciones individuales de los sujetos en diferentes situaciones. La citada autora realiza una distinción entre “lo político” y “la política” que puede servir para profundizar un poco en ambas concepciones. Entiende que lo primero está “*ligado a la dimensión de antagonismo y hostilidad que existe en las relaciones humanas, antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales*”, asociando este antagonismo y hostilidad al conflicto, y por lo segundo aquello que “*apunta a establecer un orden, a organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, pues están atravesadas por ‘lo’ político.*” (MOUFFE, 1999, 14).

Si pensamos en “lo político” como aquello inherente a las acciones de los sujetos, como las acciones de poder que desarrollan los individuos para conseguir sus intereses, hemos de reconocer la existencia de relaciones dispares y opuestas que necesariamente se van encontrar en torno a conflictos y, como afirma esta autora, esto no se desliga de la política, sino que la atraviesa, una cuestión importante a tener en cuenta en el análisis de la acción colectiva y los movimientos sociales, puesto que se mueven dentro de estas dos acepciones de política como veremos más adelante.

Una vez clarificado esto, debemos pasar a responder otra de las preguntas en la que nos cuestionábamos la naturaleza política de los movimientos sociales. No se puede decir que todo movimiento social es político, porque muchas acciones colectivas, que podrían llamarse a sí mismas movimientos, no entran dentro de lo lícito en un Estado de derecho, como es el caso del terrorismo. Así, OFFE (1988, 175) define una exigencia mínima para que un movimiento pueda considerarse político: *“una exigencia mínima para poder calificar de “político” un modo cualquiera de actuar es la de que su autor pretenda de alguna forma explícitamente que se reconozcan como legítimos sus medios de acción y que los objetivos de la acción sean asumidos por la comunidad amplia”*.

Es decir, este autor considera como movimientos socio-políticos a aquellos cuyos actores son reconocidos como legítimos en la comunidad política y que sus fines pretenden ser asumibles. Entendemos aquí que los movimientos sociales contemporáneos (ambientalismo, feminismo, pacifismo, movimientos por los derechos humanos...) entran dentro de estas exigencias, puesto que sus modos de actuar son legítimos, y pretenden que ciertos principios sean asumidos por la comunidad amplia.

Por otro lado, y en lo referente a la segunda pregunta, se puede afirmar que la política ha servido a muchos autores para alimentar el debate en torno a la novedad o no de los movimientos sociales contemporáneos. BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (2001) clarifica enormemente la naturaleza de este debate. Explica que, según algunos, los movimientos sociales recientes luchan por una emancipación antes social, cultural o personal, que política, es decir, sus luchas no pretenden conseguir nuevos derechos ciudadanos, sino que *“exigen una reconversión global de los procesos de socialización y de inculcación cultural y de los modelos de desarrollo, o exigen transformaciones concretas (...) que van más allá de la mera concesión de derechos abstractos y universales”*, y por otro lado se encuentran en el marco de la sociedad civil y no del Estado, con quien mantienen una prudente distancia al igual que con los partidos políticos o los sindicatos. Los protagonistas de estas luchas no son clases sociales, son grupos sociales, con límites más o menos definidos, a veces localizables, a veces

universales. Esta postura es coherente con aquella que defiende OFFE (1988, 174), puesto que nos explica:

Estos movimientos politizan cuestiones que no pueden ser fácilmente codificadas con el código binario de universo de acción social que subyace a la teoría política liberal. Con otras palabras, mientras que la teoría liberal parte de que puede categorizarse cualquier acción como “privada” o “pública” (siendo en este caso propiamente política), se sitúan los nuevos movimientos en una tercera categoría intermedia. Reivindican para sí mismos un tipo de contenidos que no son ni “privados” (en el sentido de que otros no se sientan legítimamente afectados), ni “públicos” (en el sentido de que se les reconozca como objeto legítimo de las instituciones y actores políticos oficiales), sino que son los resultados y efectos colaterales colectivamente “relevantes” de actuaciones privadas o político-institucionales de las que, sin embargo, no pueden hacerse responsables ni pedir cuentas por medios institucionales o legales disponibles a sus actores. El campo de acción de los nuevos movimientos es un espacio de política no institucional, cuya existencia no está prevista en las doctrinas ni en la práctica de la democracia liberal y del Estado de Bienestar.

Frente a esta postura, que sitúa a los movimientos en plano de una política no institucional, en un nuevo paradigma, al que le cuesta encajar en las estructuras del viejo o tradicional, puesto que utiliza diferentes medios, contenidos y actores políticos, otros autores sostienen que los movimientos sociales contemporáneos no están tan alejados del Estado, ya que sus reivindicaciones acaban en una exigencia hecha al Estado. El impacto que se busca entra por tanto dentro de la política, al igual que en movimientos sociales anteriores, como el obrero, además de que los nuevos movimientos entran en el juego político realizando alianzas con sindicatos, o instituyéndose como partido (véase el ejemplo de los partidos de los verdes). Esta postura es sostenida por aquellos que piensan que los movimientos sociales contemporáneos tienen las mismas características que movimientos anteriores.

Afirma DE SOUSA SANTOS (2001), que ninguna de las dos posturas debe ser defendida en términos absolutos, algo evidente en nuestra opinión, ya que ambas reflejan diferentes análisis de la realidad que son compatibles y observables. Si bien por un lado, en nuestra sociedad existen partidos políticos ambientalistas que se mueven en las esferas institucionales y estatales, o aquellos que promulgan la preocupación por la igualdad de género como uno de sus principios, moviéndose en las esferas políticas de lo que OFFE (IBÍD.) llamaría el viejo paradigma político, también hay organizaciones de los movimientos que no se mueven en estas esferas políticas, sino que por el contrario

las evitan, no dejando de ser organizaciones “políticas” (que actúan dentro de lo que antes llamábamos lo político), habiendo una interacción entre las esferas del movimiento que pertenecen a la sociedad civil y que funcionan principalmente en el seno de la misma, por un lado con esferas de la política institucional, y por otro con instituciones políticas propias de los movimientos.

Incluso autores que se mueven dentro de la perspectiva de los Nuevos Movimientos Sociales, que tienden a separar los movimientos sociales de la política tradicional, hablan de esta interacción, entre los movimientos y las esferas de “la política” afirmando: *“cuando un movimiento se enfrenta públicamente con los aparatos políticos en cuestiones concretas, lo hace en nombre de los nuevos códigos culturales creados en un plano de acción oculta que es bastante menos ruidoso y difícil de medir”* MELUCCI (1994, 125). Destaca aquí la postura que antes clarificaba DE SOUSA SANTOS, puesto que este autor considera que las demandas de los nuevos movimientos no se entienden en términos de la adquisición de derechos civiles, sino en demandas de cambios culturales y sociales que se han originado en el plano de la sociedad civil. Además la postura de MELUCCI respecto a este debate ha sido ya recogida en el punto relativo a la acción colectiva, ya que considera que esencializar y clasificar los movimientos no ayuda en el análisis de los mismos, dada la especificidad de cada uno.

Por otro lado, no podemos negar que los movimientos sociales también juegan un importante papel “político” en la vida cotidiana de las personas, que no está sujeto a unas normas institucionales impuestas, sino que se mueve por los valores comunes que las asociaciones de individuos de la sociedad civil negocian y acuerdan. A esto se refiere DE SOUSA SANTOS (2001) cuando remarca que la novedad de los movimientos sociales *“no reside en el rechazo de la política sino, al contrario, en la ampliación de la política hasta más allá del marco liberal de la distinción entre Estado y sociedad civil”*.

Pero la relación de los movimientos sociales con el Estado o la sociedad civil en su dimensión política no puede analizarse sólo desde el posicionamiento de los mismos en una u otra esfera, puesto que las diferentes formas organizativas a las que dan lugar luchan desde diferentes posiciones políticas, moviéndose entre la línea de “la política” y

“lo político” (ejemplo de los dos extremos es la existencia de partidos políticos que responden a estos movimientos, así como la existencia de organizaciones poco o nada institucionalizadas que son claramente políticas como los movimientos de ocupación o ciertas asociaciones).

En cualquier caso la participación en una acción colectiva no puede escaparse de movilizar 'lo político'. En este sentido, la dimensión colectiva de los movimientos sociales constituye a su vez a la dimensión de ciudadanía que también introducimos cuando empezamos a hablar de estos, puesto que los movimientos en sus diferentes formas y organizaciones son una posibilidad de participación colectiva en los asuntos comunes, aspecto que DEWEY (2004B) considera constitutivo de una democracia, como recoge MOUGAN RIVERO: *“la democracia exige, en definitiva, desde el punto de vista del individuo, el acuerdo participativo en las necesidades y los valores del grupo, y la liberación de las potencialidades de los distintos miembros del mismo (...) El aspecto esencial de la democracia es la construcción colectiva y participativa de los significados en un régimen abierto y experimental”* (MOUGAN RIVERO, 2000, 195 Y SIGUIENTES).

No queremos afirmar que la participación en movimientos sociales es una 'escuela de ciudadanos', no tiene por qué serlo, pero sí puede ser un espacio para experimentar una ciudadanía activa en el sentido de experimentar una participación política común a otras personas. Experiencia es otro concepto trabajado por DEWEY (IBÍD.) que resuelve este dilema. Él apuntó que no toda experiencia es educativa, pero para que lo pueda ser, primero tiene que haber experiencia. Así lo resume MOUGAN RIVERO que recoge ideas y pensamientos del filósofo a lo largo de su texto:

Dewey convirtió la experiencia en el centro de sus reflexiones sobre educación (...) subrayó que no toda experiencia es educativa. Hay experiencias desordenadas que no conducen ni abren a otras experiencias, que no provocan la observación reflexiva ni sugieren ideas para ser examinadas a través de la acción. El principio fundamental es que todo aprendizaje surge desde la acción. El acto, la acción, es la unidad de la experiencia y en su total desarrollo, es la conexión entre hacer y padecer. Cuando la conexión es percibida, añade significación al acto. Aprender de la experiencia es establecer una conexión entre cómo las cosas suceden y han sucedido y las consecuencias que se derivan de las mismas. (MOUGAN RIVERO, 2000, 202)

Pero la dimensión política de la vida cotidiana tampoco escapa a los efectos del neocapitalismo. Estos últimos años emergen análisis sobre la escasa movilización frente a los conflictos sociales. Algunos estudiosos de los movimientos sociales sostienen que los movimientos no aparecen ni desaparecen, sino que en determinados momentos permanecen ocultos para emerger en otros momentos, formas y discursos, se podría decir que permanecen en estado latente. Además, hemos encontrado algunos textos cuyo objeto de análisis es esta despoltización generalizada, no sólo de los movimientos sociales, sino de la sociedad en su conjunto, considerado como un efecto de la hegemonización de este contexto neoliberal. Es el caso de DANIEL BENSARD (2009, 175) que atribuye a las transformaciones del nuevo capitalismo mencionadas al comienzo del trabajo el debilitamiento de la emancipación política:

Vemos florecer hoy la utopía de una selva mercantil atemperada por la teoría de la justicia y armonía de las comunicaciones, la de una economía de mercado sin sociedad de mercado, la de un patriotismo constitucional desembarazado de territorios y fronteras, la de un capitalismo filántropo y compasivo de rostro humano, la de los experimentos neolibertarios que repiten las tentativas de los nacientes movimientos socialistas del siglo XIX. Esta fermentación necesaria responde al debilitamiento potencial de emancipación política.

Sostiene que hay una progresiva destrucción de la lucha de clases y destrucción de lo público, dentro de una estrategia que pasa por debilitar lo político a través de la fragmentación y la generación de un mínimo bienestar económico que esconde la atención de otras necesidades:

Lo micro, corolario de la macroglobalización, está de moda: microproyectos, enclaves antisistémicos, experiencias afines de proximidad, servicios asistenciales del sector terciario, son otros tantos paliativos a la metódica destrucción de los servicios públicos (...) se pretende producir directamente valores de uso sin pasar por la mediación de los valores de cambio. (...) En una época en que la caridad pública y privada reaparecen con ímpetu sobre las ruinas de la solidaridad destruida. (IBÍD. 177)

CAPÍTULO IV. SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS E IMAGINARIO EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Las transformaciones de la sociedad actual y la emergencia de ciertos movimientos sociales como respuesta al devenir de ésta tienen mucho que ver, como hemos explicado al principio del trabajo, con la dominación de una forma de capitalismo que se va extendiendo progresivamente por las instituciones que conforman la sociedad. Pero las instituciones y las organizaciones que las forman no cumplen una única función social engranada en el sistema económico al servicio de la dominación como sostiene el materialismo histórico. Frente a esta postura retomamos algunas teorías –en este y otros apartados– de autores como CASTORIADIS o WEBER que nos permiten abordar procesos de transformación en las instituciones desde lógicas y agentes colectivos.

CORNELIUS CASTORIADIS, autor al que ya hemos recurrido en varias ocasiones para analizar tanto el contexto actual como algunas cualidades de los movimientos sociales, ha desarrollado a lo largo de su vida diversas teorías sustentadas en el estudio de la filosofía, el psicoanálisis, la sociedad griega o el marxismo, encaminadas muchas de ellas a resolver cuestiones que tienen que ver con la transformación social y los procesos de creación de nuevas formas de sociedad; todo ello en el marco del desarrollo capitalista y los efectos de esta forma de organización que, también según él, se ha tornado dominante. Desarrolla una teoría sobre el imaginario social y el papel de la imaginación radical en la sociedad, que nos sirve como marco de comprensión, puesto que en su desarrollo toman especial relevancia, entre otras cuestiones, las instituciones, constitutivas de la sociedad, y los procesos de autonomía individual y colectiva – constitutivos también en cierta manera, de los movimientos sociales–. Desde este punto vamos a tratar de recoger algunas de sus ideas principales que nos permiten dar sentido a los procesos que queremos estudiar y profundizar en algunos conceptos ya utilizados en los primeros capítulos.

4.1. Qué es y cómo opera el imaginario social: introducción a la teoría de Cornelius Castoriadis

Como citábamos al comienzo del primer capítulo CASTORIADIS entiende que la sociedad no es un mero agregado de individuos, sino que los individuos son sociedad porque estos forman parte de sus instituciones y por tanto portan las significaciones imaginarias de aquellas. La sociedad es a su vez este entramado de instituciones e individuos que se conforma en cada momento. Pero, ¿qué son las significaciones imaginarias sociales? Explica su significado a la par que responde a la pregunta de qué mantiene a la sociedad unida.

No puede responderse verdaderamente a esta pregunta, pero podemos profundizarla, confirmando que esta unidad deriva a su vez de la cohesión interna de un entretejido de sentidos, o de significaciones, que penetran en toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan, es lo que yo llamo las significaciones imaginarias sociales. Son ellas las que están encarnadas en las instituciones particulares y las animan (CASTORIADIS, 2006, 78)

A las significaciones las apellida imaginarias, ¿Por qué? *“porque nos son ni racionales (no podemos ‘construirlas lógicamente’) ni reales (no podemos derivarlas de las cosas); no corresponden a ‘ideas racionales’, y tampoco a objetos naturales. Y porque proceden de aquello que todos consideramos como habiéndoselas con creación, a saber la imaginación, que no es aquí, sino lo que yo llamo imaginario social.”* (IBÍD., 2006, 79). También las apellida sociales, porque *“no son nada si no compartidas, participadas, por ese colectivo anónimo, impersonal, que es también cada vez la sociedad.”* (IBÍD., 79). Conforman lo que llama el imaginario social un elemento que nos permite comprender la posición desde la que CASTORIADIS entendía el funcionamiento de la sociedad.

El sentido de las significaciones podríamos resumirlo como los significados compartidos por grupos sociales que no pertenecen al ámbito de lo racional y provienen tanto de las instituciones como de creaciones. Pero el concepto de imaginario social, si bien en esta cita lo refiere a las significaciones y la imaginación, no se agota allí. El imaginario social es el trasfondo que las subyace, el conjunto que permite a los

individuos –a la psique diría CASTORIADIS– producir significaciones, a la vez que instituye –principalmente a través del lenguaje– procesos que conforman la sociedad, permitiendo emerger las significaciones en forma de representaciones, acciones, pasiones, etc. Es por tanto a la par fuente de institución y de creación. Para CASTORIADIS individuo y sociedad son uno mismo, constituyen uno de los dominios del hombre, en el dominio histórico-social siempre abierto a procesos de creación y por tanto de transformación, pero también sujeto a procesos de determinación:

Es la institución de la sociedad la que determina cada vez qué es real para esta sociedad y qué no lo es. (...) Para comenzar podríamos decir que cada sociedad contiene un sistema de interpretación del mundo –pero sería insuficiente: cada sociedad es un sistema de interpretación del mundo–. E incluso, de manera más rigurosa, cada sociedad es constitución, de hecho creación del mundo que vale para ella, de su propio mundo. Y su identidad no es otra cosa que este sistema de interpretación, o mejor, de donación de sentido. Por esta razón si usted ataca este sistema de interpretación, de donación de sentido, le ataca más mortalmente que si atacase su existencia física, y, por lo general, ella se defenderá de manera mucho más salvaje (IBÍD., 2006, 81/82)

En este proceso de institución, sujeto a constantes luchas por extender un determinado sistema de interpretación, todo cuanto aparece vale, en el sentido de que significa algo, así lo explica:

Otra diferencia muy importante para mí, es que para la sociedad no hay eso que para la teoría de la información se llama ruido. Todo cuanto aparece debe significar algo. Hay para la sociedad un imperialismo de la significación que no sufre excepción, por así decir. O bien hace falta que el dispositivo social decida explícitamente que tal cosa no tiene ninguna significación. Además hay en el ser vivo una redundancia considerable de los procesos que fabrican información: la fabricación o la creación de la información por y para el ser viviente nunca es 'económica', hay una sobreproducción considerable (...). Pero en la sociedad se trata de algo diferente: aquí fabricación y elaboración de la información llegan muy lejos, más allá de toda caracterización funcional posible, y aparecen como extendiéndose virtualmente, sin límites. (CASTORIADIS, 2006, 82)

Rescatamos de esta cita las implicaciones de creaciones en el nivel de la sociedad: no tienen por qué tener un carácter funcional, una razón que responda a una determinada racionalidad para su creación o desarrollo, un valor de cambio en el mercado y se definen y crean en relación con otras. Una primera pista de cómo opera la dimensión imaginaria: las creaciones no responden necesariamente a una razón de ser, además no se puede valorar su papel en la sociedad, pero valen. CASTORIADIS no nos explica aquí

en qué sentido toda información o elaboración vale más allá de sus funciones –o más bien de las funciones que instituciones y agentes les atribuimos–. Por tanto, si bien no sabemos todavía cómo funciona el imaginario, sí que, según la postura de este autor, en la sociedad, la información, los significados, etc. operan en la dimensión imaginaria, sin límites, según CASTORIADIS, ya sea para crear nuevos significados o reforzar los que existen. Pero nos seguimos preguntando cómo opera esta dimensión para poder utilizar esta teoría de CASTORIADIS como herramienta para analizar el tema que nos ocupa. En las siguientes páginas explica:

El esquema operador fundamental aquí es el esquema de la determinidad: en este dominio, la existencia es la significación. Las significaciones pueden ser localizadas, pero no están plenamente determinadas. Están indefinidamente vinculadas unas con otras mediante un modo de relación que es la remisión. La significación “sacerdote” me remite a la significación “religión”, que me remite a Dios, que me remite a no sé qué, pero en todo caso, ciertamente también al mundo como su creación –por lo tanto también por ejemplo al pecado–. Las significaciones no son bien distintas y bien definidas, no están vinculadas entre sí por condiciones necesarias y suficientes y no pueden ser construidas de manera analítica. Es vano tratar de descubrir 'átomos de significación' a partir de los cuales –volviéndose a combinar, elaborándolos, etc. – se podría reconstruir el mundo de significaciones de nuestra sociedad primitiva: estos edificios de significación no se pueden reconstruir por operaciones lógicas. Es también la razón por la cual organización y orden social no son reductibles a las nociones de orden o de organización, matemáticas, físicas o biológicas. Pero lo que importa no es esta negación, sino la afirmación positiva: lo histórico-social crea un nuevo tipo de orden, se trata de una creación ontológica. (IBÍD., 84/85).

La dimensión imaginaria no ha sido explorada abiertamente en la mayor parte de la historia de la filosofía, como nos recuerda ANA MARÍA FERNÁNDEZ que, desde las aproximaciones de CASTORIADIS, estudia las lógicas de colectivas y de subjetivación. De él recoge la escasa apertura al estudio de la imaginación a lo largo de la historia:

La misma historia de la filosofía en su corriente central puede considerarse como la historia de la razón; en tal sentido se ha centrado en la elucidación del ser en tanto ser determinado. Aquello que no procede de la razón y del ser determinado históricamente fue asignado a lo infrapensable o bien a lo suprapensable. Lo indeterminado se entendió como un déficit de la determinación. (...). Para la filosofía este carácter radical de la imaginación ha sido casi impensable. Ha sido reiteradamente reducida a un carácter secundario, perturbador, negativo, auxiliar. Según Castoriadis el problema radica en sus mismas características ya que la imaginación radical resiste el orden de las determinaciones. (...) En tiempos antiguos era impensable un histórico-social autoinstituido; en los tiempos modernos se lo pensó, pero como autoinstituido por obra de

la razón. (...) Salvo en escasos momentos de la obra de Aristóteles y luego de Kant, la temática de la imaginación fue relegada a la psicología donde se la explicará e interpretará en sus productos como efectos mentales individuales (FERNÁNDEZ, 2008, 60).

Hasta que más tarde FREUD trabajara con el psicoanálisis más allá de la razón, explorando el inconsciente que escapa a un funcionamiento basado en la razón. De esta manera, teniendo escasos, pero sólidos precedentes como podía ser desde FREUD hasta los posteriores desarrollos de su obra que han dado lugar a diferentes corrientes dentro del psicoanálisis como las teorías de LACAN, CASTORIADIS trata de explorar la relación entre esta dimensión imaginaria y los procesos de transformación social, de creación de nuevas formas de sociedad.

Las implicaciones prácticas de la teoría de CASTORIADIS pasan por un cuestionamiento del proceso de observación, y también por qué no, por una búsqueda de significados a través de las remisiones que nos permitan rastrear las significaciones en las instituciones objeto de análisis, tanto las dominantes como las que provienen de los movimientos sociales. Aunque él mismo nos recuerda que las relaciones que se dan en las instituciones no son indeterminadas, sino que también hay determinaciones dentro de lo histórico-social –lo que llama el conjunto identitario y que viene dado por las condiciones de la creación–. Hay por tanto dos procesos que caracterizan el dominio histórico-social y las diferencias del hombre respecto al mundo biológico, procesos a los que también ha llamado autonomía y heteronomía. Las personas que vivimos en sociedad estamos estructuradas por instituciones heterónomas, lo que no nos cierra a experimentar procesos de autonomía –esto último implica cuestionar las propias leyes, las propias representaciones–, siempre cabe esta posibilidad, en parte gracias a esta dimensión imaginaria que hemos tratado de caracterizar desde la teoría de CASTORIADIS. Los procesos de autonomía, individual, pero sobre todo colectiva –la una va con la otra– han generado en la historia lo que llama procesos de ruptura, acompañados de procesos de creación. Según él ha habido dos grandes momentos de cuestionamiento, donde esta autonomía ha resurgido, la sociedad griega y la Europa moderna: *“la ruptura que ve la luz en Grecia y resurge luego en Europa occidental consiste en que las representaciones heredadas son cuestionadas y, finalmente, las ideas mismas de verdad y realidad”* (IBÍD., 92). Estos momentos se caracterizan por el

cuestionamiento de las propias leyes y estructuras y la creación de nuevas formas de organización social.

Con ello podríamos pensar que, según este autor, a lo largo de la historia que conocemos la sociedad sólo ha adoptado formas nuevas en dos momentos. Sin embargo, aunque puntualiza estos dos grandes momentos de cambio, le atribuye a los procesos sociales un carácter dinámico tal, que las transformaciones y cambios son constantes, aunque muchas veces sea de forma inconexa y fragmentada siempre hay hechos y acciones que preparan lo nuevo, en una constante lucha con las formas de organización y significación social que dominan en un momento determinado. Y estos momentos pasan por las creaciones culturales, que sin tener una función ni un papel definido en términos racionales dentro del sistema social en el que se encuentran escapan a muchas de las determinaciones a las que este les podría someter. En uno de sus textos al que llama '*la exigencia revolucionaria*' nos habla del importante papel de estas creaciones para la transformación social, explicando primero lo que entiende por cultura:

Entiendo aquí por cultura todo aquello que, en la institución de una sociedad, supera la dimensión conjuntista-identitaria (funcional-instrumental) y que los individuos de dicha sociedad consideran un 'valor' en el sentido más general del término (...). Estos valores no son otorgados por una instancia, ni descubiertos por la sociedad en yacimientos naturales o en el cielo de la Razón. Son en todo momento, creados por la sociedad en calidad de núcleos de su institución, puntos de referencia últimos e irreductibles de sentido, polos de orientación del hacer y del representar sociales. Resulta pues imposible hablar de transformación social, sin afrontar la cuestión de la cultura en ese sentido (CASTORIADIS, 2000, 201/202)

Pero no dice esto como una máxima para desarrollar un proyecto de autonomía en cualquier época histórica. Esta reflexión viene suscitada por los elementos dominantes de la sociedad contemporánea y por tanto se refiere a ella como condición de cambio en la sociedad contemporánea:

Estos valores de la sociedad instituida contemporánea parecen, y lo son efectivamente, incompatibles con lo que exigiría la institución de una sociedad autónoma. Si el hacer de los individuos está esencialmente orientado hacia la maximización antagónica del consumo, del poder, del estatus y del prestigio (únicos objetos socialmente valorados en la actualidad); si el funcionamiento social es subordinado a la significación imaginaria de la expansión ilimitada del dominio 'racional' (técnica, ciencia, producción, organización como fines en sí mismos); si dicha expansión es a la vez vana, vacía e intrínsecamente

contradictoria, como parece manifiesto, y mientras los hombres se ven obligados a servirla exclusivamente en virtud del uso y el cultivo socialmente eficaz de móviles esencialmente egoístas, en un modo de socialización en que cooperación y comunidad son considerados y existen únicamente desde la óptica instrumental y utilitaria; en definitiva si la única razón por la que no nos matamos unos a otros, cuando ello nos convenga, es por el temor a una sanción penal, partiendo de esa premisa no podemos contentarnos con concluir que una sociedad nueva podría realizar mejor los valores ya establecidos, incontestables, aceptados por todos, sino que es preciso tomar conciencia de que su instauración presupondría la destrucción radical de los valores contemporáneos, además de una creación cultural nueva, concomitante con una transformación inmensa de las estructuras psíquicas y mentales de los individuos socializados. (CASTORIADIS, 2000, 203/204).

De ahí la importancia de la exploración de las lógicas colectivas, puesto que es a través de estas desde donde cabe la posibilidad de instituir nuevos imaginarios sociales. ANA MARÍA FERNÁNDEZ, como ya hemos destacado, utiliza esta teoría de CASTORIADIS para el análisis de las lógicas colectivas, de sus interpretaciones también podemos extraer la importancia de las creaciones colectivas para la transformación social. Ella define el imaginario como las significaciones por las que un colectivo se instituye como tal. Para que esto ocurra, *“para que una sociedad, una institución, un grupo se conforme como colectivo no sólo es necesario que constituya sus relaciones tanto materiales como sociales y defina sus formas contractuales, también debe instituir sus significaciones imaginarias.”* (IBÍD., 2008, 41). De aquí se deduce que las significaciones que constituyen el imaginario no son estáticas, ni siempre las mismas: *“el desorden social se despliega cuando aparecen nuevos organizadores de sentido”* (IBÍD.). Constituyen una condición de lo representable que además incide en los procesos de construcción del sujeto. Esta autora analiza el papel de los mitos en la sociedad desde la teoría de CASTORIADIS:

Puede decirse una vez más que los universos de significaciones –en tanto que operan en lo implícito– construyen latencias colectivas que rigen no sólo las ideas o argumentaciones de una sociedad al respecto sino que sostienen las prácticas y participan en la construcción de los cuerpos propios de una época, una clase social, un género, etc., comprometiendo tanto sus disciplinamientos como sus resistencias y líneas de fuga, sus afectaciones potencias y síntomas. (...) Objetivan en tanto nominan, narran, argumentan, legitiman científica, política y culturalmente los órdenes de sentido. Subjetivan en tanto producen las modalidades en que piensan, sienten, actúan los integrantes de los colectivos sociales implicados. Instituyen sus mentalidades y construyen sus cuerpos. En la medida en que configuran cristalizaciones de sentido los mitos sociales son una pieza clave en el sostenimiento de lo instituido (...) establecen

cercos o clausuras de sentido y producen narrativas que configuran los sistemas de prioridades para las personas y organizan sus prácticas sociales (IBÍD. 2008, 103/104).

Se refiere, como explica en las siguientes líneas a que las significaciones que portan los mitos en definitiva constituyen los hábitos de los agentes –en términos de BOURDIEU– o se podría decir, forman parte de las tecnologías del yo en sentido foucaultiano.

En este sentido, las luchas simbólicas, en tanto espacios de confrontación, implican procesos de producción y apropiación de las significaciones imaginarias sociales. En tal sentido las luchas por la hegemonía simbólica en la producción de 'sentidos comunes' son parte esencial en la producción de subjetivación de los procesos sociales. (IBÍD.)

Cuando ANA MARÍA FERNÁNDEZ se refiere a los mitos, nos da una idea de cómo funciona el imaginario en los procesos de subjetivación, cómo este llega a los agentes desde luchas simbólicas en una forma siempre activa por parte del agente: desde la apropiación de un sentido, que en muchas ocasiones forma parte de un sentido común dominante, pero en otras pertenece a una lucha simbólica contradictoria con aquel primero. En este sentido las luchas simbólicas, el uso del lenguaje, la producción de unas prácticas, se tornan también importantes para el establecimiento de significaciones que posibiliten el cuestionamiento de viejas formas de sociedad y permitan construir nuevos 'sentidos comunes'.

Desde este punto de vista se puede comprender el sentido de este trabajo: observar y analizar formas de articulación entre los movimientos sociales y la escuela que, a través de lógicas colectivas que partan del imaginario de aquellos, den lugar a prácticas, procesos, narraciones, experiencias, etc. que permitan la apropiación de nuevas significaciones y otros sentidos comunes, –en coherencia claro, con el imaginario de los movimientos sociales– y por tanto en lucha con las significaciones dominantes del capitalismo contemporáneo. Pero ello partiendo, como reconoce CASTORIADIS, de las determinaciones a las que se somete un contexto concreto, en nuestro caso, las políticas y prácticas institucionales que hacen a las organizaciones escolares.

4.2. Implicaciones de la teoría de Castoriadis para nuestro objeto de estudio.

Si tuviéramos que describir en pocas palabras lo que hemos desarrollado en las páginas anteriores diríamos que el imaginario social son significaciones compartidas de las que las personas se apropian de una forma activa desde experiencias y acciones, que en ocasiones instituyen colectivos productores de información y acción. Esta premisa reconoce la posición activa de los agentes en una sociedad, así como la posibilidad de instituir, desde lo colectivo, nuevas significaciones imaginarias sociales que permitan establecer relaciones, valores y significados nuevos sobre nuestras prácticas y las instituciones. Es este proceso, por tanto, uno de los elementos que –junto a otros no menos importantes, como el desarrollo de la autonomía individual y colectiva–, permite generar otras 'formas de sociedad' nuevas. No es una cuestión tan fácil como aparentemente puede parecer en esta explicación que trata de interpretar la teoría de CASTORIADIS, puesto que no pretendemos simplificar el largo desarrollo de su teoría para establecer que el imaginario permite sin más crear formas de sociedad nueva. Él mismo reconoce la dificultad de estos procesos en estos tiempos en los que las significaciones del capitalismo se han apropiado del espacio social de una manera dominante. Pero rescatar su teoría nos permite reconocer el papel de los movimientos sociales en la producción de un imaginario alternativo, difundido no sólo a través de la información elaborada por los propios movimientos, sino también desde los agentes que se apropian de este imaginario, ya sea por experiencias en los movimientos sociales o por otras formas de participación social, y lo difunden en las instituciones por las que transitan, en nuestro caso, por la escuela. Así como también la posibilidad de pensar diferentes direcciones posibles para llevar a cabo cambios sociales.

Otra implicación a desatacar tiene que ver con la proximidad de las propias reflexiones de CASTORIADIS (sobre todo las más recientes) con el contexto de este trabajo en cuanto al análisis de las significaciones capitalistas. Él no sólo reconoce, sino que también analiza los procesos de dominación del sistema capitalista: sus significaciones, el tipo de instituciones que configura, así como el tipo de individuo que produce el imaginario

capitalista. En alguna ocasión hemos recurrido ya a él en los primeros apartados en los que hemos tratado de caracterizar estos procesos, pero es interesante destacar algunos de sus últimos análisis que por un lado nos abren el análisis del capitalismo desde sus significaciones, y por otro reconocen, dentro de este contexto de dominación, el papel de los movimientos sociales contemporáneos –aunque de manera fragmentada y poco radical dado el entorno simbólico capitalista en el que se cultivan– en esta lucha contra las formas dominantes de la sociedad actual, mediante la producción de nuevos sentidos y prácticas que permiten configurar nuevos imaginarios.

En este sentido, uno de los libros en el que se recogen sus últimos textos dedicados a la situación contemporánea nos habla de las relaciones entre el dominio capitalista y la posición de los movimientos sociales contemporáneos, desde una perspectiva bastante crítica:

Ciertamente, los grandes movimientos que durante los últimos veinte años han sacudido a las sociedades occidentales –jóvenes, mujeres, minorías étnicas y culturales, ecologistas– han tenido (y conservan potencialmente) una importancia considerable desde todos los puntos de vista, y sería poco serio creer que su papel ha concluido. Pero, actualmente, su reflujo los deja en el estado de grupos no sólo minoritarios, sino fragmentados y sectorizados, incapaces de articular sus objetivos y sus medios en términos universales a la vez que objetivamente pertinentes y movilizados. Estos movimientos han conmocionado al mundo occidental, incluso lo han cambiado, pero al mismo tiempo lo han vuelto aún menos viable. Fenómeno sorprendente pero, a fin de cuentas tampoco tanto: si bien han sido capaces de contestar el desorden establecido, estos movimientos no han podido ni querido asumir un proyecto positivo. El resultado provisional de su reflujo ha sido únicamente la acentuación de la desmembración de los regímenes sociales, sin que hayan aparecido nuevos objetivos de conjunto o bases para tales objetivos. Los hechos y los gestos del movimiento contestatario en Alemania son el ejemplo más extremo: 300.000 manifestantes contra los misiles pershing; decenas de miles de manifestantes en Fráncfort contra la ampliación del aeropuerto; pero ni un solo manifestante contra la instauración del terror militar en Polonia. (...) La sociedad 'política' actual está cada vez más fragmentada, dominada por lobbies de todo tipo, que producen un bloqueo general del sistema. Cada uno de estos lobbies es, en efecto, capaz de obstaculizar toda política contraria a sus intereses reales o imaginarios; pero ninguno de ellos tiene una política general; y, aunque tuvieran una, carecerían de la capacidad de imponerla. (CASTORIADIS 1998, 19/20)

Esta crítica se encuentra en la línea de las propuestas de CHANTAL MOUFFE, la necesidad de articulación de los diferentes movimientos en un proyecto político común es la forma de luchar contra la actual dominación de los lobbies que impregnan todas las dimensiones de la vida cotidiana. Esto pasa por la radicalidad, en el sentido de críticas y

movilizaciones más allá de intereses particulares o corporativos derivados de situaciones personales o laborales concretas. Sin embargo de esta larga cita –con la que estamos de acuerdo en coherencia con el desarrollo de los capítulos previos– cabe destacar una frase, el hilo por el que vamos a continuar: estos grandes movimientos han tenido y conservan potencialmente una importancia considerable desde todos los puntos de vista. ¿A qué se refiere con esto CASTORIADIS? ¿En qué sentido son importantes potencialmente? En las siguientes páginas nos habla de los posibles efectos de estos movimientos a pesar de su aparente fracaso, de lo que podemos extraer su importancia:

Lo que mayo del 68 y los demás movimientos de los años 60 han mostrado es la persistencia y la fuerza del proyecto de autonomía, que se tradujo a la vez en el rechazo del mundo capitalista-burocrático y en las nuevas ideas y prácticas creadas o propagadas por estos movimientos. Pero asimismo éstos han dado testimonio de esta dimensión de fracaso hasta hoy aparentemente indisociable de los movimientos políticos modernos (...). Este fracaso, hay que recordarlo, sólo muy raramente es total. La mayoría de las veces, estos movimientos desembocan en la institución de ciertos derechos, libertades, garantías bajo los que nosotros todavía vivimos. En otros casos, aún sin instituir nada en sentido formal, dejan profunda huellas en la mentalidad y en la vida efectiva de las sociedades: tal fue sin duda el caso de la comuna de París de 1871, tal es ciertamente, lo he recordado más arriba, el de los movimientos de los años 60. (CASTORIADIS, 1997, 36/37)

De esta manera el potencial de los movimientos radica en que dejan huella, ya sea plasmados en organizaciones institucionalizadas en diferentes grados, o en nuevos significados que posibilitan pensar y hacer prácticas con nuevos sentidos a los agentes sociales. De manera que inciden en lo que en el punto anterior hemos denominado el imaginario social y colaboran en la generación de nuevos 'sentidos comunes' a través de agentes y organizaciones.

Como hemos apuntado, otra de las razones por las que decimos que las reflexiones de CASTORIADIS son próximas a nuestro objeto de estudio, es porque él enmarca estas reflexiones sobre los movimientos sociales y sus acciones en un análisis sobre las formas de acción y dominación del capitalismo. En uno de sus últimos textos, al que titula *'El ascenso –o avance según diferentes traducciones– de la insignificancia'*, sostiene que la dominación del capitalismo pasa por una profunda crisis de las significaciones sociales, así como por una elusión total del conflicto político, favorecido

esto por elementos contextuales, como el desarrollo y extensión de los medios de comunicación. En respuesta a una pregunta sobre las crisis de la crítica responde:

La crisis de la crítica no es más que una de las manifestaciones de la crisis en general y profunda de la sociedad. Está este pseudoconsenso generalizado, hoy la crítica y el oficio de intelectual están mucho más atrapados en el sistema que antes y de un modo más intenso, todo está mediatizado, las redes de complicidad son casi omnipotentes. Las voces discordantes o disidentes no son ahogadas por la censura o por editores que ya no osan a hacerlas públicas, sino por la comercialización en general. La subversión está atrapada en la confusión de lo que se hace, de lo que se propaga. Para publicitar un libro se dice inmediatamente: he aquí un libro que revoluciona su área –pero también se dice que las pastas Panzani han revolucionado la cocina–. La palabra 'revolucionario' –como las palabras 'creación' o 'imaginación'– se ha convertido en un eslogan publicitario; se trata de fenómeno que hace algunos años denominaba 'recuperación'. La marginalidad se torna algo reivindicado y central, la subversión es una curiosidad interesante que completa la armonía del sistema. Existe una terrible capacidad de la sociedad actual para ahogar toda divergencia verdadera, sea acallándola, sea convirtiéndola en un fenómeno más, comercializado como los demás. (CASTORIADIS, 1998A, 87)

Pero él no entiende que esto se deba únicamente a una estrategia elaborada por un conjunto de interesados y poderosos, sino que la crisis de sentidos se debe al desarrollo de otros elementos contextuales y coyunturales,

Todo esto no es el resultado de la acción de un dictador, de un puñado de grandes capitalistas o de un grupo de formadores de opinión; se trata de una inmensa tendencia social-histórica que se mueve en esta dirección y que hace que todo se torne insignificante. La televisión ofrece evidentemente el mejor ejemplo: por el hecho de ocupar el centro de la actualidad durante veinticuatro horas, una cosa se vuelve insignificante y deja de existir pasado ese tiempo, porque se ha hallado o porque hay que hallar otra que ocupe su lugar. (...) Hay en ello una conspiración, pero no en sentido policial, sino en el sentido etimológico: todo respira conjuntamente, sopla en la misma dirección, la de una sociedad en la que toda teoría crítica pierde su eficacia. (CASTORIADIS, 1998A, 78)

En este sentido plantea que durante los dos últimos siglos, en el mundo occidental se encuentran presentes dos significaciones imaginarias opuestas, *“la lucha por la emancipación del ser humano, tanto intelectual y espiritual como efectiva en la realidad social; y el proyecto capitalista, demencial, de expansión ilimitada de un seudónimo, seudoracional que desde hace mucho tiempo ha dejado de concernir exclusivamente a las fuerzas productivas y a la economía para convertirse en un proyecto global de un dominio total de lo físico, lo biológico, lo psíquico, lo social, lo*

cultural.” (CASTORIADIS 1998A, 90). Aquí CASTORIADIS defiende que hay una descomposición de las significaciones, pero nosotros lo interpretamos como una extensión de las significaciones capitalistas que provienen de la esfera del trabajo y de la producción, al resto de esferas sociales. Esto supone una extensión del valor del dinero y de la economía como lo más importante de nuestra sociedad por encima de todo, algo que él mismo reconoce que ocurre, y cuyos efectos se traducen en una pérdida generalizada de otros valores y significaciones que constituyen el desarrollo físico, psíquico, etc. de las personas:

Cuando se proclama abiertamente, como ocurre en todas las sociedades occidentales, que el único valor es el dinero, el beneficio, que el ideal sublime de la vida social es el 'enriqueceos' (y en Francia es a los socialistas a quienes ha de reconocérseles el mérito de haberlo proclamado como la derecha no había osado hacerlo), ¿puede una sociedad seguir funcionando y reproduciéndose sobre esta única base? De ser así, los funcionarios deberían pedir y aceptar propinas por hacer su trabajo, los jueces sacar a subasta las decisiones de los tribunales, los maestros dar buenas notas a los niños cuyos padres les hayan entregado bajo mano un cheque (...) hoy lo único que detiene a la gente es el miedo a la sanción penal. Pero ¿por qué habrían de ser incorruptibles los mismos que administran esta sanción? ¿Quién vigilará a quienes nos vigilan? La corrupción generalizada que se observa en el sistema económico-político actual no es periférica o anecdótica, se ha convertido en un rasgo estructural, sistémico de la sociedad en que vivimos. (...) El capitalismo ha heredado de etapas históricas anteriores la mayoría de estos tipos antropológicos: el juez incorruptible, el funcionario weberiano, el maestro consagrado a su tarea o el obrero para quien su trabajo pese a todo, era una razón de orgullo. Tales personajes se tornan inconcebibles en la actualidad: no se ve por qué habrían de reproducirse, quien habría de hacerlo, en nombre de qué habrían de seguir funcionando. (CASTORIADIS, 1998A, 92)

De esta manera la descomposición de ciertas significaciones viene acompañada por el posicionamiento hegemónico de otras como el valor del dinero o la productividad. Será necesario por tanto, indagar en próximos apartados sobre este proceso de desarrollo de significaciones que tienen que ver con la primacía de la economía y ésta como fin último, el progreso entendido como crecimiento económico o la posición de poder que se ha construido esta esfera y cómo se pone en relación con otras, en nuestro caso principalmente con la institución escolar, un aspecto que ya se manifiesta en las políticas e incluso las prácticas y significados en torno a los sistemas educativos, como pueda ser la orientación laboral que cada vez van adquiriendo los sistemas educativos en etapas cada vez más tempranas, o la preeminencia de unos contenidos sobre otros –el

aprendizaje de inglés o de disciplinas técnicas se encuentra hoy más valorado que otros, como pueda ser el estudio de las humanidades—. ¿Se puede aliar la escuela con prácticas que nos remitan a imaginarios alternativos a este? DAVID HARVEY rescata la importancia de articular los movimientos juveniles con otros elementos que permitan precisamente construir otras formas de pensar la sociedad, *“un movimiento revolucionario juvenil impulsado por los estudiantes, con todas sus vacilaciones e incertidumbres, es una condición necesaria pero no suficiente para realizar esa revolución en las construcciones mentales que nos proporcione una solución más racional del problema actual del crecimiento sin límites”* (2012, 199) de manera que el tema del decrecimiento es central en esta lucha. Continúa, clarificando una máxima que sin duda convenimos debiera construir un imaginario alternativo: *“la primera lección que debe aprender es que un capitalismo ético, no explotador y socialmente justo que redunde en el beneficio de todos es un oxímoron: contradice la propia naturaleza del capital”* (IBÍD.). De ahí otra propuesta que consideramos formaría parte de un imaginario que los movimientos sociales desarrollados en los sesenta vienen ya difundiendo *“también debe cambiar la trayectoria del desarrollo tecnológico, apartándose del colosalismo y del militarismo y adoptando como divisa 'lo pequeño es bello' y 'menos es más' en particular en lo referido al consumo. Todo esto se enfrentaría radicalmente al consumo exponencial”* (IBÍD.).

CASTORIADIS califica este panorama de avance de la insignificancia y nos habla de las significaciones y el imaginario coherente con el dominio del capitalismo contemporáneo que en los primeros apartados hemos tratado de caracterizar desde diferentes elementos sociales, como son el trabajo, las instituciones o las dimensiones de los movimientos sociales. Ante esto nos hacemos numerosas preguntas, qué se puede hacer, hacia dónde se dirigen los movimientos sociales, o cómo puede darse la articulación entre una institución como la escolar y el imaginario de los movimientos sociales, opuesto al imaginario dominante. Al final del texto CASTORIADIS se pregunta qué se requiere en esta situación que califica de desmoronamiento y nos aporta su reflexión:

Habida cuenta de la crisis ecológica, de la extrema desigualdad en el reparto de la riqueza entre países ricos y países pobres, de la casi imposibilidad del sistema de seguir su curso actual, lo que se requiere es una nueva creación imaginaria de una importancia sin parangón en el pasado, una creación que sitúe en el centro de la vida humana significaciones distintas de la expansión de la producción y del consumo, que establezca objetivos de vida diferentes que puedan ser reconocidos por los seres humanos como objetivos que merezcan la pena. Ello exigiría evidentemente una reorganización de las instituciones sociales, de las relaciones de trabajo, de las relaciones económicas, políticas, culturales. Pero esta orientación está muy alejada de lo que piensan, y quizás de lo que desean los hombres de hoy. Esta es la inmensa dificultad a la que hemos de hacer frente. Deberíamos querer una sociedad en la que los valores económicos dejaran de ser centrales (o los únicos), en la que la economía volviera a ser puesta en su lugar como simple medio de vida humana y no como fin último, renunciando así a esta loca carrera hacia un consumo siempre mayor. Esto no es sólo necesario para evitar la destrucción definitiva del planeta, sino también y sobre todo para salir de la miseria psíquica y moral de los hombres de hoy. (1998a, 96).

¿Puede la institución escolar posibilitar el desarrollo de acciones que se remitan hacia estos 'otros sentidos'? ¿De qué manera se articulan con los movimientos sociales que en cierta manera portan estas significaciones opuestas a las del capitalismo, necesarias para un cambio en las relaciones sociales? HARVEY considera que necesitamos nuevas concepciones mentales para entender el mundo y se pregunta,

¿Cuáles podrían ser y quién las producirá, dada la parálisis sociológica e intelectual que pende sobre la producción del conocimiento en general? Las concepciones mentales profundamente arraigadas asociadas a las teorías neoliberales y la neoliberalización y mercantilización de las universidades han desempeñado un papel nada trivial en el origen de la presente crisis. Por ejemplo, no se puede abordar la cuestión de qué hacer con el sistema financiero, el sector bancario, el nexo Estado-finanzas y los derechos de la propiedad privada sin salirse de la jaula del pensamiento convencional, y esto requerirá una revolución en el pensamiento en lugares tan diversos como las universidades, los medios de comunicación y el gobierno, así como el seno de las propias instituciones financieras (2012, 197)

Y ¿qué hay de la institución escolar? ¿Puede establecer algún tipo de vínculo o diálogo para colaborar en la tarea de transformar concepciones mentales profundamente arraigadas? Como rescatábamos al comienzo de este trabajo, la escuela es una institución habitada por la mayoría de la población durante un periodo de tiempo en cuya finalidad se inscriben ambas posibilidades, re-producción o creación. Como institución que es, está sometida a una estabilidad en sus normas y procedimientos, sin embargo, como también adelantamos al comienzo, algunos análisis como el que realiza

BOURDIEU en términos de campo, nos permite pensar lo escolar en términos dinámicos, como posible agente generador de cambios que no se limita a reproducir lo establecido.

En este sentido pretendemos articular estas elaboraciones de CASTORIADIS con el concepto de campo de BOURDIEU para abordar nuestro objeto de estudio. Para ello dedicaremos el siguiente capítulo a desgranar el significado y las implicaciones de entender la escuela como un campo, así como otros conceptos que emergen de las propias características de los campos. Dos capítulos, el presente y el próximo, sobre los que construiremos las herramientas metodológicas para aproximarnos al objeto.

CAPÍTULO V. LA ESCUELA COMO CAMPO PARA LA ACCIÓN COLECTIVA

En torno hecho escolar existen una diversidad de miradas y posiciones que comparten el objeto de estudio, sin embargo adoptan perspectivas de análisis radicalmente distintas en torno a cuestiones o elementos que constituyen al objeto. Un ejemplo de ello lo tenemos en las teorías sobre las funciones sociales de la escuela, aspecto central en nuestro objeto de estudio puesto que sus funciones se han definido en numerosas ocasiones entre la línea reproducir-liberar, a la que aludíamos al comienzo de este trabajo.

Diferentes corrientes sociológicas han tratado de establecer las funciones que cumple esta institución en el seno de la sociedad. En esta búsqueda del papel y el lugar de la escuela, las teorías críticas le han atribuido la función de reproducción del orden social a través de una socialización primaria. MARTÍN CRIADO (2010) sustenta una crítica a estas teorías que agrupa bajo lo que denomina 'hipótesis pedagógico-funcionalista' y propone retomar el concepto de campo que en su día elaboró BOURDIEU, integrado en el marco de análisis de WEBER y ELÍAS, como una herramienta de análisis de la organización escolar que se aleja de las corrientes crítica y funcionalista.

Esta hipótesis pedagógico-funcionalista, que ha ocupado una posición dominante, se mantiene bajo dos hipótesis: “a) *supuesto funcionalista: las instituciones se explican por su función de mantenimiento del sistema social; b) supuesto pedagógico: las conciencias de los sujetos se conforman en las primeras socializaciones, el sujeto adulto apenas modifica el programa cultural interiorizado y actúa a partir de él*” (MARTÍN CRIADO, 2010, 20). Estos supuestos agrupan según este autor a dos corrientes opuestas, la funcionalista y la crítica, porque si bien “*entre ambas existen diferencias importantes: para la primera, el sistema escolar sirve al progreso y la igualdad de oportunidades, para la segunda es un mecanismo de dominación de clase. Sin embargo ambas comparten un esquema de base: la escuela cumple funciones de integración del sistema social mediante la socialización de los individuos*” (IBÍD., 61). Un esquema que se puede sostener porque comparte una determinada concepción de sociedad que se basa en las siguientes tesis: “*la sociedad como sistema perfectamente integrado; la cohesión social es esencialmente una cohesión cultural, los sujetos interiorizan valores*

en su infancia y producen a partir de ellos, sus acciones; el sistema escolar se explica por sus funciones sociales; la función del sistema escolar es la reproducción del orden social mediante la socialización” (IBÍD. 61 y siguientes).

Frente a estas posturas, MARTIN CRIADO recoge las tesis de autores ajenos al campo educativo, WEBER principalmente, aunque también de ELÍAS o GOFFMAN para ofrecernos otro punto de vista que implica el rechazo a las tesis pedagógico-funcionalistas. De esta manera a lo largo de cuatro capítulos y basándose en estos y otros autores, pone de manifiesto el carácter procesual de los fenómenos sociales, al hilo de lo cual propone otros modelos de entender la sociedad: frente a la imagen de la sociedad como un organismo, la de ésta como un entramado de interdependencias en medio de las cuales sitúa el conflicto y la tensión, “*frente a la visión del desarrollo de las sociedades como una sucesión de estabilidades, aquí la estabilidad es un caso concreto de movimiento*”, “*cada sociedad particular en cada momento del tiempo constituye una configuración única de relaciones y jugadas*” (IBÍD., 90). En resumen,

Weber y Elías nos permiten salir de la hipótesis funcionalista sin caer en la tesis opuesta de la total indeterminación de las sociedades, moldeables a voluntad de sus actores. Nos permiten pensar las sociedades como entramados inestables y procesuales de interdependencias entre instituciones, campos o posiciones que mantienen tanto relaciones de integración como de conflicto. Nos permiten sustituir la pregunta de las funciones a cumplir –que siempre se puede contestar supuesto un cierto grado de ingenio– por la de la interrelación y sucesión histórica de dinámicas que permitan explicar la génesis y mantenimiento de las instituciones (MARTIN CRIADO, 2010, 91)

Porque como defiende en los primeros capítulos,

El orden social no es tan ordenado, sino un entramado inestable y conflictivo de relaciones; la cultura no es un sistema coherente, sino una configuración diferenciada en perpetuo movimiento por las estrategias simbólicas de los distintos grupos sociales; la socialización no es un proceso de transmisión de códigos coherentes, sino una construcción dinámica de equilibrios inestables en el seno de influencias socializadoras divergentes; los sujetos no actúan únicamente a partir de los valores incorporados en la infancia, sino que se modifican paulatinamente por las coacciones que comportan los entramados de relaciones en los que se mueven. El debate de estos supuestos invalida, por sí mismo, la hipótesis del mantenimiento del orden social mediante la socialización de los sujetos. (IBÍD., 143)

De manera que la escuela no se configura como institución socializadora de un orden social, sino que en ella caben prácticas o representaciones –elementos relativos al imaginario– alternativas a las dominantes, generadoras de tensiones y divergencias. Tras este posicionamiento, MARTÍN CRIADO retoma el concepto de campo elaborado por BOURDIEU como herramienta metodológica para el análisis del sistema escolar, reconociendo algunas de sus limitaciones y utilizándolo en conjunción con otros conceptos afines que permiten salvar algunas de ellas. El concepto de campo le permite aproximarse a lo escolar desde estas citadas premisas que retoma de algunos importantes sociólogos. De ahí que, junto con la propuesta de MARTÍN CRIADO, retomemos algunos textos de BOURDIEU para comprender este concepto de campo.

5.1. El concepto de campo desde la sociología de Pierre Bourdieu

Comenzaremos por precisar el concepto utilizado por BOURDIEU, quien en una entrevista, lo hizo de la siguiente manera:

La noción de campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posesión implica en acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo– y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). En las sociedades altamente diferenciadas, el cosmos social está constituido por el conjunto de estos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que forman la base de una lógica y una necesidad específicas, que son irreductibles a las que rigen los demás campos. (WACQUANT, 1995, 64)

Pensar en términos de campo implica, pensar en términos de relaciones. Las relaciones entre posiciones que se establecen en una institución, configurada como un espacio con sus propias reglas de legalidad, lógicas de funcionamiento y creencias simbólicas, con determinado grado de autonomía, pero no aisladas del resto de instituciones sociales, con las que también se dan interrelaciones que reconfiguran constantemente el campo. Según BOURDIEU la noción de campo pretende definir el espacio social en términos

dinámicos que permiten la estructura social dada en un contexto determinado. En otro de sus escritos lo define así,

Esta estructura no es inmutable, y la topología que describe un estado de las posiciones sociales permite fundamentar un análisis dinámico de la conservación y de la transformación de la estructura de distribución de las propiedades actuantes y, con ello, del espacio social. Eso es lo que pretendo transmitir cuando describo el espacio social global como un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura. (BOURDIEU, 1997, 49)

Y estas dinámicas, continúa explicando, sólo pueden llegar a existir “*a costa y al cabo de una labor colectiva de construcción inseparablemente teórica y práctica*” (IBÍD.). De manera que la dimensión colectiva de las luchas y acciones en torno a unos intereses, deviene pieza fundamental a la hora de generar dinámicas de permanencia o transformación en un campo determinado. De ahí las posibilidades que este marco teórico ofrece a nuestro objeto de estudio: la articulación entre los movimientos sociales y la escuela; y al caso al que acudimos para observar posibles articulaciones: los huertos escolares de la ciudad de Zaragoza; puesto que estos se dotan de una dimensión colectiva en sus prácticas –en el sentido de que abrazan una colectividad, es decir, aunque son experiencias individuales a nivel de centro, incluso a veces de ciclo o aula, pero conectadas a través de una red que le da un mínimo soporte estructural a la práctica–, tienen elementos del imaginario de los movimientos sociales contemporáneos y por tanto pueden jugar en estas dinámicas de permanencia y cambio a nivel de campo, de manera que sí pudiera establecerse algún modo de articulación entre escuela y movimientos sociales que estuviera teniendo algunos efectos. BOURDIEU continúa puntualizando algunas características que posibilitan a los grupos existir y generar estas luchas:

Pero todos los agrupamientos sociales no son igualmente probables, y ese artefacto social que es siempre un grupo social tiene tantas más posibilidades de existir y de subsistir duraderamente cuanto que los agentes que se agrupan para constituirlo estuvieran ya más próximos en el espacio social (lo que también es cierto de una unidad basada en una relación afectiva de amor o de amistad, esté o no sancionada socialmente). Dicho de otro modo, la labor simbólica de constitución o de consagración que es necesaria para crear un

grupo unido (imposición de nombres, de siglas, de signos de adhesión, manifestaciones públicas, etc.) tiene tantas más posibilidades de alcanzar el éxito cuanto que los agentes sociales sobre los que se ejerce estén más propensos, debido a su proximidad en el espacio social de las posiciones sociales y también de las disposiciones y de los intereses asociados a estas posiciones, a reconocerse mutuamente y a reconocerse en un mismo proyecto (político y otro) (IBÍD.)

De manera que las dinámicas sociales que se dan en un campo pasan por la constitución de grupos o acciones colectivas que, según BOURDIEU, se sitúan próximos en el espacio social, sea por sus posiciones, sus disposiciones o por sus intereses. Entender la escuela como un campo nos permite atender a las dinámicas que se generan a partir de grupos de agentes como elementos que promueven y por tanto posibilitan, transformaciones o permanencias en el campo.

Este aspecto tiene que ver con la dimensión institucional de los campos y de los elementos propios de los campos (agentes, sus posiciones, organizaciones, etc.). Son estos elementos los que producen la institucionalización de un campo durante su desarrollo,

Cada campo es la institucionalización de un punto de vista en las cosas y los habitus. El habitus específico, que se impone a los recién llegados como un derecho de entrada, no es más que un modo de pensamiento específico (un *éidos*), principio de una elaboración específica de la realidad, basado en una creencia prerreflexiva en el valor indiscutido de los instrumentos de elaboración y los objetos elaborados de este modo (un *éthos*). (En realidad, lo que el recién llegado tiene que adquirir con el juego no es el habitus que se exige tácita o explícitamente en él, sino un habitus compatible en la práctica, tanto como sea posible, y, sobre todo, moldeable y susceptible de ser convertido en habitus conforme o, en pocas palabras, congruente y dócil, es decir, abierto a la posibilidad de una reestructuración (BOURDIEU, 1999, 133)

De manera que el proceso de institucionalización según BOURDIEU, pasa por adquirir ciertas representaciones sobre algunos elementos, pero también ciertos habitus (más adelante concretaremos este concepto) compatibles al menos, con los preexistentes y dominantes en el campo. De hecho BOURDIEU atribuye a los campos escolares la existencia de un 'sentido común nacional',

El sentido común es, en gran parte, nacional porque hasta la fecha la mayoría de los grandes principios de división han sido inculcados o consolidados por las instituciones escolares, cuya misión principal consiste en construir una nación en tanto que población dotada de unas mismas categorías y, por lo tanto, de un mismo sentido común. (...) La

existencia de campos transnacionales (científicos, en particular) crea sentidos comunes específicos que ponen en tela de juicio el sentido común nacional y propician que surja una visión escolástica del mundo (más o menos) común a todos los *scholars* de todos los países. (BOURDIEU, 1999, 131).

De manera que el campo educativo, a través de la institución escolar, produce su propio sentido común. En este caso BOURDIEU lo relaciona con la formación de elementos que son compartidos por los ciudadanos de un territorio. Pero esto es en lo que se refiere a los efectos que produce hacia los agentes que transitan por el campo, sin embargo el campo educativo, también autónomo en cierto grado respecto de otros que conforman en mundo social, genera sus significados y relaciones que le son propias,

El proceso de diferenciación del mundo social que conduce a la existencia de campos autónomos concierne a la vez al ser y al conocer: al diferenciarse, el mundo social produce la diferenciación de los modos de conocimiento del mundo: a cada campo le corresponde un punto de vista fundamental sobre el mundo que crea su objeto propio y que halla en su propio seno los principios de comprensión y explicación convenientes a este objeto. (1999, 132)

En este sentido justificamos la presencia del desarrollo de algunas teorías curriculares y organizativas recogidas en el capítulo posterior relativo a la escuela, no sólo aquellas elaboradas por teóricos, sino también otras que vienen de la mano de políticas o prácticas, para poder comprender y caracterizar la institución escolar desde esta perspectiva sociológica que elaboró BOURDIEU y que ha rescatado MARTÍN CRIADO y a las que haremos referencia a la hora de profundizar sobre el concepto de habitus, o posiciones que según estos autores constituyen los campos.

Pero volvamos a la definición de campo de la que partíamos. El espacio social se estructura en campos autónomos, pero estos no están en la nada, que sean autónomos no significa que sean completamente independientes. Dentro de los campos, y entre ellos, hay constantes relaciones dinámicas en las que intervienen luchas simbólicas, poder ejercido desde diferentes posiciones, y también los imaginarios de los sujetos, sean reproductores o radicales, operan guiando o legitimando acciones. Estos procesos se dan en muchas ocasiones, según BOURDIEU, de forma simbólica, así lo explica refiriéndose al poder,

Se ejerce, de forma invisible y anónima, mediante acciones y reacciones, anárquicas en apariencia, pero, de hecho, impuestas estructuralmente, de agentes e instituciones incluidos en campos a la vez competidores y complementarios, como, por ejemplo, el económico y el escolar, e implicados en circuitos de intercambios legitimadores cada vez más dilatados y complejos y, por lo tanto, cada vez más eficaces simbólicamente, pero que asimismo dejan, en medida creciente, cada vez más espacio, al menos en potencia, a los conflictos de poder y autoridad (1999, 137).

En este sentido, podríamos pensar que la creciente intrusión de intereses del campo económico en el escolar, como intuimos en los primeros capítulos y como veremos en el próximo, pueda generar algún tipo de conflicto de poder y autoridad o rechazo, desde agentes colectivos del campo escolar, que puedan apelar hacia otros fines o prácticas desde la legitimidad de sus posiciones en el campo escolar (que implica un conocimiento específico, un ámbito de poder dentro del campo, etc.). Sobre la cuestión de las posiciones, y el capital, también nos adentraremos en las próximas páginas.

5.2. Implicaciones del concepto de campo para analizar la escuela

Utilizar el concepto de campo para analizar la escuela implica algunas cuestiones metodológicas de las que nos alerta MARTÍN CRIADO. Una de ellas empezar por describir el entramado de relaciones que se configuran en un espacio concreto, en nuestro caso el espacio de la organización escolar, para evitar dejarnos por el camino causas o determinaciones de un fenómeno social. Ésta es una virtud del concepto de campo, según MARTÍN CRIADO:

El concepto de campo impone una disciplina metodológica: antes de irnos demasiado lejos, hemos de comenzar analizando el entramado de relaciones más próximo; antes de explicar una moda artística por una dinámica social general, hemos de seguir las relaciones que se establecen entre los productores de arte, entre éstos y los diversos profesionales implicados y entre todos aquellos y el espacio de consumidores de estas obras de arte. (...) Se refiere a un tipo de ámbitos sociales con unas características particulares. (IBÍD., 181)

Sin embargo, pese a resaltar el uso metodológico de este concepto, MARTÍN CRIADO hace una crítica al contexto en el que BOURDIEU lo desarrolló, puesto que para este último, la autonomía de un campo está al servicio de una dominación “*que se ejercería*

mejor en la medida en que hubiera una división del trabajo de dominación en instancias relativamente autónomas” (IBÍD. 171). Por ello este autor propone ligar el concepto de campo, al de entramado de ELÍAS que constituye “*un sistema social complejo diferenciado en sectores interrelacionados y autónomos, fuertemente institucionalizados y con lógicas propias*” (IBÍD.), pero sin necesidad de que funcionen con un capital específico, sino como una red de organizaciones que constituye el Estado, cuya autonomía no es que esté al servicio de una dominación, sino que se redefine constantemente en relación a las jugadas que se dan en la propia esfera y con los otros sectores. Además rescata su origen: el concepto fue elaborado por BOURDIEU para analizar el campo de la producción cultural,

Especialistas en bienes de salvación, especialistas en producción artística y cultural: el concepto de campo se genera inicialmente en relación con estos profesionales de la producción simbólica. Ello no quiere decir que su potencialidad explicativa se limite a estos ámbitos, como veremos más adelante. Sin embargo, de entrada podemos subrayar un dato fundamental: el concepto se aplica inicialmente a grupos de especialistas que han conseguido una relativa autonomía, tanto en la elaboración de sus producciones como, sobre todo, en la determinación de los criterios de valor con los que se juzgan las mismas. La autonomía de un campo no es un dato a priori: es el resultado de un proceso histórico de autonomización que siempre va acompañado de una revalorización simbólica de los especialistas. Autonomía y prestigio del especialista van unidos. Y ambos elementos están vinculados a la elaboración de unos conocimientos cada vez más complicados, menos accesibles a los profanos, que funcionan como barrera de entrada y protección frente al enjuiciamiento por grupos externos —superiores o clientes. (MARTÍN CRIADO, 2008, 16)

De manera que esta metodología tiene un carácter relacional e histórico, dado que se considera la estructura del campo como el resultado de dinámicas y luchas anteriores. Ni siquiera como un resultado, sino como un proceso en constantes tensiones que dan lugar a cambios o permanencias:

La estructura de un campo es el resultado de las luchas y dinámicas anteriores y será modificada por las posteriores. La misma autonomía del campo sólo se comprende como resultado de un proceso histórico de autonomización. Y las propiedades de los campos incluyendo sus límites y su grado de autonomía, también se redefinen en las luchas: éstas, aunque se produzcan en el interior del campo, ponen siempre en juego alianzas con sectores y poderes externos que pueden utilizar las divisiones en el campo para intentar ponerlo a su servicio, reduciendo así su autonomía. (MARTÍN CRIADO, 2010, 169/170)

Esta cita pone de manifiesto la importancia de las luchas internas y externas que se dan en un campo para estructurarlo, por tanto nos permite por un lado explorar la articulación de las acciones colectivas –en diferentes niveles de estructuración– con la propia estructura del campo; por otro atender a las posibilidades de la acción colectiva – que implica continuos procesos de negociación y creación de nuevos órdenes– y explorar las acciones colectivas (que tienen un correlato en movimientos sociales actuales) como un dispositivo que pone en relación a determinados elementos en la organización escolar con otras instituciones externas. Todo ello dentro de un entramado con lógicas propias, pero a su vez atravesado por otras pertenecientes a sectores externos. Las posibilidades de la acción colectiva pudieran tener efectos en la configuración del campo, en la producción de prácticas y creencias provenientes de un imaginario opuesto al dominante, o en la interacción con otros campos externos. Como afirma MARTÍN CRIADO, es una de las potencialidades del uso metodológico de este concepto: *“El concepto de campo nos proporciona una potente herramienta metodológica para analizar distintos ámbitos de relaciones sociales sin reducirlos a funciones generales o a instrumentos de una clase dominante. Forjado para analizar la producción cultural, el concepto se aplicó posteriormente a ámbitos muy diversos: la burocracia estatal, la política, la universidad, el clero, el derecho, la ciencia, el periodismo.”* (MARTÍN CRIADO, 2008, 18)

En la citada entrevista BOURDIEU afirma que un análisis de campo implica tres momentos: *“analizar la posición del campo en relación con el campo de poder; establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que compiten dentro del campo en cuestión; analizar los habitus de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que éstos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas.”* (WACQUANT, 1995, 69). Estos momentos pueden sernos de gran utilidad para observar las dinámicas de campo desde una perspectiva que nos permita atender a acciones de agentes colectivos en el entramado de las organizaciones escolares.

En relación a la primera cuestión, la posición del campo en relación con el campo de poder, nos remitimos al apartado titulado 'La institución escuela en el contexto de las

transformaciones actuales', capítulo posterior al actual. La construcción teórica de este apartado, en el que utilizamos al mismo MARTÍN CRIADO, además de otros muchos autores, trata de poner de manifiesto algunos momentos en los que se han asentado representaciones y prácticas escolares en función de los grupos de poder que en distintos momentos históricos predominaban. En la actualidad, como extraemos de la primera parte de este trabajo, la esfera de la economía se dota de un alto grado de autonomía y poder con respecto a otras esferas que en otros momentos jugaban en mejores posiciones –como los Estados-nación o la Iglesia– y en el citado apartado vemos los efectos que esto tiene sobre algunos elementos del campo escolar.

En cuanto a los otros dos momentos a tener en cuenta para analizar un campo –las estructuras de posiciones y los habitus de los agentes–, profundizaremos en el significado y las implicaciones de estos elementos en los siguientes apartados, para ver de qué manera pueden servir a nuestro propósito.

5.2.1. La estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que compiten dentro del campo en cuestión

Esta cuestión que BOURDIEU nos plantea a la hora de describir un campo nos obliga a indagar un poco más en su teoría sociológica en relación al sentido de lo que llama posiciones en el campo. Del segundo capítulo bien podemos extraer algunas afirmaciones con respecto a ciertas instituciones que compiten dentro del campo. Hemos visto cómo la política, pero sobre todo la esfera económica que parece inundar todos los procesos sociales, modela prácticas y políticas a través de luchas que van conformando las representaciones sobre los fines educativos en diferentes momentos espacio-temporales. Pareciera que la esfera económica se sitúa en posiciones desde las que ejerce dinámicas que pretenden conformar tendencias en el campo escolar. Sin embargo no hemos indagado tanto así con lo que respecta a agentes (individuales o colectivos) en el sentido de aquellos que intervienen directamente en el campo educativo. En este sentido indagamos un poco más en lo que es aquello que BOURDIEU llama 'posiciones'. En uno de sus textos en los que propone analizar las posiciones relativas y las relaciones objetivas entre estas posiciones, parte de preguntarse cómo

pueden captarse concretamente estas relaciones objetivas entre las posiciones, a lo que responde:

Estas relaciones objetivas son las relaciones entre posiciones ocupadas en las distribuciones de recursos que son ocupadas o pueden volverse actuantes, eficientes, como los triunfos en un juego, en la competencia por la apropiación de bienes raros cuyo lugar está en este universo social. Esos poderes sociales fundamentales son, según mis investigaciones empíricas, el capital económico, bajo sus diferentes formas y el capital cultural y también el capital simbólico, formas que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas. Así los agentes son distribuidos en el espacio social global, en la primera dimensión según el volumen global de capital que poseen bajo diferentes especies, y en la segunda dimensión, según la estructura del capital, es decir, según el peso relativo de las diferentes especies de capital, económico y cultural, en el volumen total de su capital. (BOURDIEU, 1987, 131)

Su respuesta nos adentra necesariamente en explorar lo que BOURDIEU llama 'capital', puesto que se trata de aquello que configura un cierto poder en una posición, además de ser parte de lo que se pone en juego en las posiciones. Así como los diferentes tipos de capital a los que hace referencia (económico, social, cultural, simbólico), para después analizarlo en relación a cómo juegan los distintos tipos de capital en un campo determinado, en concreto el caso que nos ocupa. Y es que para BOURDIEU el capital lo constituye la cantidad de bienes que uno posee, materiales en el caso del capital económico, pero también los hay de otros tipos: cultural, simbólico o social son otros tipos de capital que configuran el capital global de un sujeto. Pero estos tipos de capital, tienden a convertirse en capital simbólico, aquel relativo a las propiedades de las personas, a los elementos de su carácter reconocidos socialmente (honradez, capacidades, etc.). Los diferentes tipos de capital, de recursos, tienden a convertirse en capital simbólico en tanto son reconocidos por los demás,

Toda especie de capital (...) tiende a funcionar como capital simbólico (de modo que tal vez valdría más hablar, en rigor, de efectos simbólicos del capital) cuando obtiene un reconocimiento explícito o práctico, el de un habitus estructurado según las mismas estructuras que el espacio en que se ha engendrado. En otras palabras, el capital simbólico (...) no es una especie particular de capital, sino aquello en lo que se convierte cualquier especie de capital cuando es reconocido en tanto que capital, es decir, en tanto que fuerza, poder o capacidad de explotación (actual o potencial) y por tanto reconocida como legítima. Más precisamente, el capital existe y actúa como capital simbólico (...) en la relación con un habitus predispuesto a percibirlo como signo y como signo de importancia, es decir, a conocerlo y reconocerlo en función de estructuras cognitivas

aptas y propensas a otorgarle el reconocimiento porque concuerdan con lo que es. (BOURDIEU, 1999, 318).

Pero, ¿cómo opera el capital en las posiciones, y en las relaciones entre posiciones? La distribución, posesión, etc. del capital estructura las posiciones en el mundo social, que a su vez ya está estructurado, pero a su vez también elabora un tipo de representaciones, jugando en el juego de las permanencias y los cambios:

Aunque el mundo social, con sus divisiones, sea algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individual y sobre todo colectivamente, en la cooperación y en el conflicto, sigue siendo cierto que estas construcciones no tienen lugar en el vacío social, como parecen creer algunos etnometodólogos: la posición ocupada en el espacio social, es decir en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital, que asimismo son armas, ordenan las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo. (BOURDIEU, 1997, 25)

Es decir, las tomas de posiciones que tienen lugar en el espacio social, no se hacen en el vacío, el capital interactúa con otras dimensiones, no sólo en relación a lo que se posee, sino a lo que vale en un campo determinado, así lo describe:

En la primera dimensión, los agentes se distribuyen según el volumen global del capital que poseen, mezclando todas las especies de capital; en la segunda, según la estructura de este capital, es decir, según el peso relativo del capital económico y del capital cultural en el conjunto del patrimonio; en la tercera, según la evolución en el tiempo del volumen y de la estructura de su capital (BOURDIEU, 1997, 28)

El capital simbólico según como se expresa es un arma en la negociación y una garantía del acuerdo una vez concluido,

Si se sabe que el capital simbólico es un crédito, pero en el sentido más amplio del término, es decir una especie de avance, de cosa que se da por descontada, de acreditación, que sólo la creencia del grupo puede conceder a quienes le dan garantías materiales y simbólicas, se puede ver que la exhibición del capital simbólico (siempre muy costosa en el plano económico) es uno de los mecanismos que hacen (sin duda universalmente) que el capital vaya al capital. (BOURDIEU, 2007, 190)

Además, BOURDIEU encuentra en la raíz de algunas jugadas la posibilidad de desarrollar transformaciones y su continuidad, o por el contrario la conservación:

Sólo un materialismo inconsecuente, es decir parcial y reduccionista, puede ignorar que unas estrategias cuyo elemento en juego es la conservación o el aumento del capital simbólico del grupo (como la venganza de la sangre y el matrimonio) obedecen a intereses no menos vitales que las estrategias de fecundidad. El interés que determina a defender el capital simbólico es inseparable de la adhesión tácita, inculcada por la primera educación y reforzada por todas las experiencias ulteriores a la axiomática objetivamente inscrita en las regularidades del orden económico (en sentido amplio), inversión originaria que hace existir como digno de ser buscado y conservado un determinado tipo de bienes. (IBÍD., 2007, 193)

En este sentido lo que BOURDIEU llama capital juega en operaciones como las tomas de posiciones, con la finalidad de mantener o transformar el campo y de ahí nos interesa rescatarlo para analizar nuestro caso. El capital simbólico que cada persona pone en juego para ser reconocido –en relación a un tipo de habitus que otorga valor a un cierto tipo de capital– en un espacio determinado, lo sitúa en posiciones que le permiten desarrollar un tipo de acciones. De manera que nos interesa ver qué posiciones –y qué capital– se ponen en juego a la hora de desarrollar y mantener en la escuela prácticas que se arraigan en un imaginario alternativo a aquel dominante, que en la actualidad configura numerosos aspectos de las organizaciones escolares.

5.2.2. Habitus de los agentes

MARTÍN CRIADO (2010) nos propone, como ya hemos visto, “*analizar los habitus de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que éstos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas*”. Este concepto acuñado y desarrollado por BOURDIEU, se refiere a una filosofía de la acción disposicional, con la que trata de comprender y dar explicación a las acciones de los sujetos, que según este autor se mueven entre la subjetividad y la objetividad, entre lo estructurado y algo que estructura, que no necesariamente sirve a la lógica dominante. Esto hace referencia a una forma de entender el espacio social, en la que se sustenta el desarrollo conceptual de BOURDIEU (1987, 136):

El espacio social tiende a funcionar como un espacio simbólico, un espacio de estilos de vida y de grupos de estatus, caracterizados por diferentes estilos de vida. Así, la percepción del mundo social es el producto de una doble estructuración: por el lado objetivo está socialmente estructurada porque las propiedades atribuidas a los agentes o a

las instituciones se presentan en combinaciones que tienen probabilidades muy desiguales (...). Por el lado subjetivo, está estructurada porque los esquemas de percepción y de apreciación, especialmente los que están inscritos en el lenguaje, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico.

Este proceso dinámico de estructuración, según BOURDIEU, tiene que ver con las estructuras objetivas y las posiciones ocupadas, pero también intercede un proceso subjetivo en el que juegan los esquemas de percepción que legitiman el orden social: *“la legitimación del orden social no es el producto, como algunos creen, de una acción deliberadamente orientada de propaganda o de imposición simbólica; resulta del hecho de que los agentes aplican a las estructuras objetivas del mundo social estructuras de percepción y de apreciación que salen de esas estructuras objetivas y tienden por eso mismo a percibir el mundo como evidente.”* (BOURDIEU, 1987, 138) De manera que según BOURDIEU los agentes que ocupan posiciones sociales sujetas a unas estructuras se conforman un sentido común, que no es inamovible y que puede conjugar lógicas de diferentes estructuras del mundo social en los esquemas de percepción. Si seguimos esta teoría sería incongruente clasificar las prácticas en pares opuestos, por ejemplo, hegemónicas o contrahegemónicas, reproductoras o transgresoras, etc., por el contrario BOURDIEU entiende que las razones que sustentan una práctica no son puras, sino que responden esquemas de percepción adquiridos a lo largo de la vida, *“en la lucha simbólica por el sentido común o, más precisamente, por el monopolio de la nominación legítima, los agentes empeñan el capital simbólico que adquirieron en las luchas anteriores y que puede ser jurídicamente garantizado”* (IBÍD., 138). Este sentido práctico no está únicamente asociado a las posiciones que lo han configurado, sino que se puede trasladar a otras esferas. Es decir, entendiendo de esta manera el espacio social, el concepto de habitus nos puede llevar a observar la articulación entre posibles formas de acción interiorizadas por la historia personal y otras nuevas, aprendidas o imaginadas en otros contextos y que son trasladadas de una esfera a otra, en nuestro caso serán aquellas que juegan en la escuela, esfera objeto de estudio, sean o no, provenientes de esta institución. Nos puede permitir ver y quizás comprender determinadas jugadas, y por qué no también contradicciones a la hora de actuar o justificar una acción, así como comprender procesos de permanencia o de cambio que emergen a través de determinadas prácticas.

Sin embargo si nos quedamos con esta primera lectura, que además corresponde a los primeros escritos en los que desarrolló este concepto, pudiéramos pensar que estos esquemas de percepción o sentidos comunes están conformados por las estructuras sociales por las que cada individuo o grupo social transita. Parece que es una relación unidireccional, son las estructuras las que le dan forma a los esquemas de percepción y al pensamiento de los sujetos. Esta es una crítica que se le ha hecho a estas primeras acepciones de BOURDIEU y sobre la que más adelante profundizaremos, sin embargo él mismo en escritos posteriores matiza el concepto y le da un carácter más dinámico y abierto. En publicaciones posteriores reconoce,

Una de las funciones mayores de la noción de habitus consiste en descartar dos errores complementarios nacidos de la visión escolástica: por un lado, el mecanismo, que sostiene que la acción es el efecto mecánico de la coerción por causas externas; por otro lado, el finalismo, que, en particular con la teoría de la acción racional, sostiene que el agente efectúa de forma libre, consciente, y como dicen algunos racionalistas, with full understanding, ya que la acción es fruto de un cálculo de las posibilidades y los beneficios. En contra de ambas teorías hay que plantear que los agentes sociales están dotados de habitus, incorporados a los cuerpos a través de las experiencias acumuladas: estos sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto. (BOURDIEU, 1997, 183).

De manera que el concepto de habitus nos permite, por un lado, huir de explicaciones reduccionistas a la hora de comprender las prácticas de los sujetos, por otro afirmar que estos esquemas están en constante renovación, pero sujetos a las experiencias vividas y los límites impuestos por las estructuras sociales de las que se participa.

Pero antes continuemos recogiendo algunas citas de BOURDIEU que nos permiten completar el concepto para el tema que nos interesa. En relación a estos procesos de permanencia y de cambio, recordemos que hemos destacado que, según BOURDIEU, las prácticas sociales no responden a procesos puramente de cambio o reproducción, sin embargo sí que reconocemos la capacidad de estructuración de las lógicas dominantes a través de la configuración de un determinado tipo de sentido común que opera después en las prácticas sociales de los agentes:

Si el mundo tiende a ser percibido como evidente (...), es porque las disposiciones de los agentes, sus habitus, es decir las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social, son en lo esencial el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social. Como las disposiciones perceptivas tienden a ser ajustadas a la posición, los agentes, aun los más desaventajados, tienden a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo mucho más ampliamente de lo que podría imaginarse, especialmente cuando se mira con el ojo social de un dominante la situación de los dominados (...). Por tanto las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según sus habitus, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios para comprender su sentido social. (BOURDIEU, 1987, 134).

Pero sostiene como ya hemos adelantado, una clara dependencia de la posición que un agente ocupa en un determinado campo y sus condiciones sociales y económicas, respecto de la conformación de su habitus y su sentido común. Este se reproduce, por ejemplo, a través de las clasificaciones que parten de las clasificaciones propias, a lo que se refiere *“nada hace que clasifique más a alguien que sus clasificaciones”* (IBÍD.: 135)

Por tanto el habitus se configura como un sistema de disposiciones, de esquemas de percepción, en una relación dialéctica con las posiciones objetivas, es decir con las estructuras sociales de las que se forma parte, que vienen dadas ya por el propio sistema social en el que los agentes viven, y que operan en la reproducción de estas mismas estructuras a través de la conformación de esto que llamamos sentido común, o que BOURDIEU llama esquemas de percepción.

Sin embargo MARTÍN CRIADO (2010, 123) resalta algunos matices, a partir de esta crítica a la que ya hemos hecho referencia sobre las primeras acepciones que constituyeron el concepto de habitus,

En la teoría del habitus no se trata de interiorizar normas y valores, sino esquemas generativos de percepción, apreciación y acción. Estos esquemas, aunque habitualmente fueran reproductores, también podrían innovar, especialmente al aplicarse a ámbitos distintos de aquellos en que fueron producidos. Esta posibilidad de invención permitiría al concepto de habitus superar la oposición entre el objetivismo –las acciones están

determinadas por las estructuras— y el subjetivismo —los individuos crean las estructuras—; el habitus incorpora las estructuras sociales, que reproduce, y renueva de forma creativa.

Este matiz que añade al concepto y que lo sitúa en la línea que hay entre el objetivismo y el subjetivismo constituye a su vez una crítica al concepto que en su origen elaboró BOURDIEU, por acercarse más al extremo del objetivismo, por ser un concepto que sólo alude a los esquemas reproductores:

En sus investigaciones y formulaciones clásicas del concepto (1972; 1980b), Bourdieu nos presenta un habitus que se diferencia poco del objetivismo. Los sujetos incorporarían en su habitus los imperativos de la estructura social, de manera que luego se adaptarían, de forma casi automática, a las distintas situaciones reproduciendo la estructura social y su posición en la misma. La invención del habitus se reduce a adaptar sus esquemas básicos a la situación. Los habitus serían coherentes y persistentes. Esta visión del habitus presupone: a) los habitus se incorporan en un conjunto de relaciones sociales organizado sistemáticamente en todos los ámbitos de acción a partir de una serie de principios fundamentales; b) el sujeto actuaría de forma automática, sin necesidad de reflexión, porque normalmente se hallaría en situaciones similares a aquellas en que fue socializado. El desajuste entre condiciones de producción y condiciones de funcionamiento del habitus —la histéresis del habitus— sería algo excepcional propio de momentos históricos de enorme transformación social.” (IBÍD., 123, 124).

Y su crítica hacia esta concepción del habitus no pretende desechar el concepto, sino todo lo contrario, rescatar su acepción más contemporánea mediante la cual deja de ser un concepto que nos remite únicamente a la reproducción de las estructuras, “*El concepto de habitus es muy útil para el análisis sociológico (...) pero la utilidad de este concepto queda limitada —en sus formulaciones clásicas— cuando se considera un programa inmutable que actuaría normalmente de forma reproductora y automática, al hacerlo en condiciones similares a aquellas que lo generaron*” (IBÍD., 124).

Pero ¿por qué aludimos a esta crítica si hemos utilizado previamente al propio BOURDIEU en escritos para contextualizar e introducirnos en el concepto habitus? MARTÍN CRIADO reconoce que estas críticas se refieren a los primeros escritos de BOURDIEU que él mismo ha ido variando a lo largo del tiempo. Sin embargo estas críticas nos sirven para rescatar la acepción del concepto que presenta mayor potencialidad para nuestro trabajo y poder argumentar su importancia, e incorporar

escritos posteriores del propio BOURDIEU que le dan al concepto este carácter más abierto y dinámico.

En escritos posteriores, como la publicación titulada '*Razones prácticas*', o en la entrevista realizada por WACQUANT que titula '*Respuestas*' reescribe sobre el habitus, para explicar algunos aspectos de la acción social,

Los sujetos son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico (...), sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada. El habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada –lo que en deporte, se llama sentido de juego, arte de anticipar el desarrollo futuro del juego que está inscrito en punteado en el estado presente del juego– (BOURDIEU, 1994, 40)

Es decir, explica el sentido práctico de un agente determinado en función de las posiciones sociales ocupadas por éste y el tipo de relaciones a las que se ha sometido en las diferentes posiciones por las que ha pasado (clase, puesto de trabajo, barrio, familia, etc.), que es el que a su vez da explicación a las prácticas que los agentes tienden a reproducir, no necesariamente de forma consciente, en su orden interiorizado, "*las estructuras estructurantes, son como recordé, estructuras estructuradas*" (IBÍD.). De momento no parece haber modificado mucho su aproximación, y se sigue destacando el carácter estructurante de lo interiorizado. Sin embargo MARTÍN CRIADO rescata posteriores concepciones de BOURDIEU en las que apunta que los habitus se caracterizan por la constancia y la variación, no son necesariamente coherentes y muchas veces funcionan en condiciones distintas de aquellas en las que se formaron¹⁴.

Al rescatar esta acepción más contemporánea, define algunas características de la sociedad que sustentan su crítica hacia las posiciones que entienden la escuela desde lo que llama la tesis pedagógica-funcionalista, para reconocer el carácter dinámico de los procesos que se dan en la escuela, con el consiguiente reconocimiento de las confrontaciones que posibilitan cambios. En concreto nos habla de la coherencia del

14 Estas citas las recoge MARTÍN CRIADO (2010, 124) pero corresponden a publicaciones de Bourdieu, en concreto BOURDIEU (1997): *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama.

entorno socializador, que supuestamente generaría *habitus* o esquemas de percepción parecidos y coherentes, sin embargo en las sociedades modernas, dice, “*para que los distintos agentes socializadores de un niño compartan los mismos esquemas del habitus, sería preciso que la sociedad se estructurara ecológicamente a la manera de pueblos primitivos ideales totalmente segregados, o que las familias controlaran todas las circunstancias de la socialización de los niños*” (IBÍD., 126) y posteriormente afirma: “*el sujeto en vías de socialización va acomodando sus esquemas perceptivos en una interacción constante con agentes socializadores que ofrecen informaciones diversas*”.

A esto ya se refería DEWEY en ‘*Democracia y educación*’, cuando alude a las funciones que debe tener la institución escolar,

La escuela tiene también la función de coordinar dentro de las disposiciones de cada individuo las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales en que se introduce. Un código prevalece en la familia; otro, en la calle; un tercero en el taller o el comercio; un cuarto, en la asociación religiosa. Cuando una persona pasa de uno de esos ambientes a otro, está sometida a presiones antagónicas y se halla en peligro de dividirse en un ser con diferentes normas de juicio y emoción en las distintas ocasiones. Este peligro impone a la escuela una misión estabilizadora e integradora (2004b, 30)

Y esto es precisamente a lo que se refiere MARTÍN CRIADO cuando pretende sostener este carácter dinámico y contradictorio que permite cambios en las dinámicas que se estructuran en el campo a través de las posiciones y las jugadas de los sujetos explicadas por un *habitus* que responde a múltiples socializaciones:

El niño rara vez es el receptor de una cultura coherente e integrada: se halla en un entramado de relaciones con influencias parcialmente divergentes. (...) Si el entorno socializador supusiera una diversidad de influencias, no produciría un sujeto con un *habitus* compacto, coherente, sino con un conjunto parcialmente contradictorio de disposiciones que podrían activarse de forma diferencial en función de las nuevas situaciones a que el sujeto se ve sometido. En la medida en que la sociedad no constituya un medio homogéneo, sino un entramado de relaciones y de campos con lógicas distintas, esta experiencia sería la más habitual. El *habitus* coherente e integrado sería un caso límite –y poco probable– del abanico de posibilidades de constitución de las disposiciones de los individuos (IBÍD., 128).

De ahí la importancia de la coexistencia de socializaciones diversas, que puedan generar contradicciones o rupturas, y con ellas cambios.

A esta premisa del habitus como un elemento sometido a socializaciones divergentes, MARTÍN CRIADO añade una crítica más a otro supuesto sociológico: “*el adulto actúa en condiciones similares a aquellas en las que fue socializado*” (IBÍD., 130). Si pensamos en la sociedad como entramados de relaciones en continuo proceso, argumenta, y teniendo en cuenta que en las últimas décadas se han sucedido numerosos cambios políticos, económicos y sociales, “*al investigar, habitualmente encontramos que los sujetos se hallan en tensión entre el pasado incorporado y la situación presente. Esta tensión incita cambios parciales de los esquemas incorporados, alternancias entre esquemas antiguos y nuevos, y síntesis más o menos contradictorias entre lo heredado del pasado y lo que exige el presente*” (IBÍD., 130-131).

Resume así estos dos supuestos sociológicos que extrae del uso del concepto de habitus a la hora de analizar las prácticas de los sujetos en el entramado social:

Tenemos, así, un doble desajuste: de las disposiciones incorporadas entre sí –al estar el sujeto sometido a influencias socializadoras divergentes–, entre las condiciones de producción y de funcionamiento de las disposiciones. Este doble desajuste permite un juego de las socializaciones secundarias que no se reduce a consolidar los esquemas internalizados en la socialización primaria. En la medida en que la organización cognitiva no es un sistema en perfecto equilibrio, sino constantemente desequilibrado al haber sido producido en ámbitos divergentes y al funcionar en condiciones distintas a aquellas en que se generó, no podemos reducir su funcionamiento en la etapa adulta a la asimilación de las nuevas experiencias a los esquemas cognitivos preexistentes; también aparecen procesos de acomodación de estos esquemas a las nuevas realidades y a sus nuevas configuraciones de recursos y constricciones. La articulación entre la socialización primaria y secundaria ya no se puede comprender sólo como continuidad, sino que empíricamente tendríamos varios tipos de articulación posible, desde la simple continuidad hasta la ruptura, siendo lo más probable, en un mundo social articulado en campos autónomos y en continuo cambio, un abanico de situaciones variables entre ambos extremos donde se combinarían continuidades, alternancias entre diversos esquemas de acción y rupturas con esquemas previos. (IBÍD. 131 Y SIGUIENTES)

De manera que si atendemos a los supuestos que presenta MARTÍN CRIADO, no podemos explicar la acción de los sujetos únicamente por la interiorización que estos hayan realizado en un contexto cultural, sino que habrá que tener en cuenta las dinámicas sociales a las que estos se ven sometidos y de qué manera esto es recogido en los habitus, que pueden explicar el sentido de sus acciones. Como afirma BOURDIEU “*las disposiciones no conducen de manera determinada a una acción determinada, sólo se*

revelan y se manifiestan en unas circunstancias apropiadas y en relación con una situación". (1997, 197)

Quizás también atender a estas articulaciones entre las socializaciones y las posibilidades de diferentes esquemas generadores de prácticas nos permita comprender el funcionamiento de algunas dinámicas sociales que pueden poner en relación, y tal vez articular, campos sociales diferentes y autónomos como pueda ser la escuela y los movimientos sociales. En este sentido BOURDIEU afirma, en otra de sus publicaciones, la importancia de mirar las relaciones entre las condiciones que engendraron el habitus y en las que se desarrolla la práctica que observamos,

Las prácticas no se dejan deducir ni de las condiciones presentes que parecen haberlas suscitado ni de las condiciones pasadas que han producido el habitus, principio duradero de su producción. No se las puede explicar, pues, sino a condición de vincular las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus que las ha engendrado con las condiciones sociales en las que éste opera, es decir, a condición de realizar mediante el trabajo científico la puesta en relación de esos dos estados del mundo social que el habitus efectúa, ocultándolo, en y por la práctica. El 'inconsciente', que permite ahorrarse esa puesta en relación, no es nunca otra cosa que el olvido de la historia que la historia misma produce al realizar las estructuras objetivas que ella engendra en esas cuasi naturalezas que son los habitus. (BOURDIEU, 2007, 91)

Es decir, tan importante es atender a los esquemas generadores de los sujetos, como a las condiciones sociales en las que opera un cierto tipo de habitus, o el campo en el que juega. Nuestro objeto se refiere a la articulación entre la escuela y los movimientos sociales. La escuela, y más concretamente la escuela pública regulada por condiciones estatales, se constituye como un campo y se dota de sus propias regulaciones. Como consecuencia parte de los agentes del campo escolar, el profesorado, se dota de similares condiciones económicas y sociales de existencia (un mismo sueldo, mismas condiciones laborales, pero también un mismo proceso de formación y de acceso). Pero no sólo los agentes tienen estos elementos comunes. El propio campo, a lo largo de su desarrollo, ha ido asentando determinadas representaciones sobre elementos que juegan un papel importante en las dinámicas internas del campo y que actualmente configuran lo que hoy llamamos escuela. Si bien esto no determina las prácticas de los agentes, sí que constituye en parte sus habitus.

Para comprender esta categoría que nos propone BOURDIEU debemos atender a dos momentos, por un lado el sentido que los agentes le dan a sus prácticas, las racionalidades que les atribuyen, aspecto para el cual deberemos acudir a sus discursos. Por otro estas condiciones sociales de existencia de los agentes, que tienen que ver con cómo se configura la institución escolar. En el próximo capítulo trataremos de aproximarnos a la institución escolar desde esta perspectiva para comprender algunos elementos que actualmente ocupan posiciones de poder en la institución y pueden dar lugar a determinadas formas de habitus.

CAPÍTULO VI. LA INSTITUCIÓN ESCUELA EN EL CONTEXTO DE LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES ACTUALES

En la primera parte del trabajo nos hemos adentrado en algunas características de fenómenos y cambios que configuran el contexto social, económico o cultural en la actualidad. Pese a que la escuela es una institución, y por tanto está regulada por unas normas que le confieren estabilidad en sus formas y también en sus prácticas, ésta no se encuentra aislada de otras esferas sociales que como hemos visto ya, están sometidas a cambios sustanciales. Por tanto, como otras instituciones, se ve afectada por estas transformaciones, lo cual se deja notar en las regulaciones y las nuevas formas de enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje, o también por la constante interacción entre los agentes que se encuentran en ella. Así, TERRÉN realiza un interesante análisis de los cambios que se producen en lo que llama la posmodernidad, con respecto a los sistemas educativos que fundamentaron su racionalidad en la cultura moderna. Pero estos cambios, afirma, no tienen que ver tanto con una moda intelectual como “*con las pautas de reestructuración características del capitalismo desorganizado*” (1997, 125) introduciendo esta idea con el siguiente ejemplo:

Así como las exigencias de la acumulación flexible han dado al traste con el fundamento de una racionalidad productiva basada en la rutinización y la prescripción de tareas, la negativa postmoderna a una fundamentación común del conocimiento ha dado al traste con la confianza en la posibilidad de encontrar un diseño universalmente válido del conocimiento en el que se exprese un consenso generalizado a cerca del saber que deba ser administrado como legítimo y acerca de la forma en que esta administración deba realizarse (IBÍD.)

Si partimos de esta premisa, para cuyo desarrollo en parte nos remitimos al primer capítulo del trabajo, en donde este debilitamiento institucional y esta hegemonía de formas capitalistas que se trasladan en diferentes formatos a otras esferas sociales ya han sido analizadas, se abren varios puntos de análisis entorno al hecho educativo, empezando por este que pone de manifiesto TERRÉN que tiene que ver con la consideración de un conocimiento comúnmente aceptado como válido y del que por tanto debe encargarse la institución escuela. En este sentido encontramos un análisis parecido en la explicación que nos da GIMENO sobre esta cuestión del proceso de

selección de unos contenidos determinados y en unos formatos que se le encargan a la institución escolar,

La idea de ampliar la formación básica común, por ejemplo, retrasando el comienzo de la formación especializada no es fruto de una política asentada solamente en los principios humanistas e ilustrados de dar más formación a todos, sino que, muy fundamentalmente, es la consecuencia de la evolución de un mercado laboral que necesita menos del trabajo por la misma razón y que reclama una educación básica cada vez más sólida para afrontar procesos más complejos y cambiantes en los que el saber profesional útil es una preparación en competencias intelectuales genéricas, que antes sólo eran precisas para empleos más altos. Así el discurso educativo moderno se preocupa mucho menos por la función cultural y democratizadora de las escuelas que por ligarlas a los intereses profesionales y productivos (GIMENO, 1994, 185)

De manera que GIMENO nos adelanta algunas ideas: los cambios que se dan en la conformación de la institución escolar, sea la selección de contenidos, o la forma de organizarlos en el tiempo y el espacio, están sujetos a tensiones entre intereses dispares que provienen no únicamente de la propia esfera educativa –hablando en términos weberianos– sino de otras externas que proyectan sus intereses en ésta, dado su carácter socializador.

La influencia hoy de la esfera económica modelada por el capitalismo influye como ya vimos en el debilitamiento de las instituciones, y de la misma manera introduce en el campo escolar un orden simbólico que establece lo que vale y lo que no acorde con sus intereses. Se conforma lo que DE VITA (2012) llama ‘pedagogía del capital’ como un conjunto de posturas pedagógicas que pasan a formar parte de las relaciones educativas, imponiendo una experiencia educativa que conforma los sentidos comunes de los agentes que transitan por la institución:

El nuevo espíritu del capitalismo ha trastornado los paisajes de lo real y los contextos de la acción educativa y social proponiendo-imponiendo una disposición de la experiencia en las relaciones humanas y sociales totalmente inclinada hacia el intercambio, el utilitarismo, el individualismo forzado, la competitividad obligatoria, la extrañeza de la experiencia ajena, lo superfluo de las relaciones que sean ajenas 'a cualquier valoración propiamente productiva'. Se ha caminado hacia una economía de las relaciones profundamente sometida al economicismo. (DE VITA, 2012, 44)

Esto son sólo pequeños ejemplos de los cambios institucionales a los que se somete lo escolar, y no es nuestra intención aborardarlos todos en este trabajo, pero sí algunos de ellos que nos permitan comprender espacios y lugares desde los que la institución escolar puede articularse con algunos movimientos sociales.

Nos interesa pues recoger algunos elementos nucleares de la institución escolar, así como las perspectivas desde las que se analizan, y las representaciones, dominantes o no, que se tienen de ellos, puesto que recordemos pretendemos observar posibles articulaciones entre la escuela y los movimientos sociales contemporáneos. Por tanto será pertinente observar algunos de estos elementos que constituyen hoy en día la institución escolar, así como las miradas que se realizan de ellos para poder indagar sobre elementos que posibiliten algún tipo de articulación. Preguntas como qué debe transmitirse en la escuela y cómo, son algunas de las que nos hacemos para empezar a construir este apartado, puesto que pueden afectar directamente a ciertas posibilidades para las representaciones de los movimientos sociales de entrar en contacto con el campo educativo formal. En definitiva, preguntas en torno a la razón de ser de la institución escolar, o lo que es lo mismo, lo que BELTRÁN LLAVADOR llama 'el núcleo institucional' y que para la institución educativa se concreta de la siguiente manera:

Está constituido por las acciones conducentes a la conquista de una progresiva mayor autonomía, lo que en el caso escolar se pretende mediante la asimilación de los principios conducentes a adquirir los conocimientos que cada época y lugar considera socialmente más valiosos, esto es, por el currículo, entendiendo por tal en este caso las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Puede cambiar la proporción de profesores y alumnos, pueden cambiar la distribución de espacios o los tiempos, los materiales utilizados, los comportamientos individuales en el seno de la institución, la regulación de las actuaciones de unos y otros, etc.; pero es impensable no referir todo eso a la actividad central que define esas instituciones en particular y las distingue del resto. (2010, 48-49)

Es decir, lo que caracteriza, pero sobre todo lo que distingue a la institución escolar de cualquier otra, son las relaciones de enseñanza-aprendizaje que conducen a una mayor autonomía y por tanto lo que constituye el núcleo de la institución escolar que se concreta en un formato organizativo y un currículum. Pero como continúa explicando este autor, las instituciones no se agotan en un sólo formato. Es más, los formatos que a su vez construyen de una determinada manera las relaciones de enseñanza-aprendizaje

también se han ido viendo modificados diacrónica y sincrónicamente, puesto que si bien las instituciones se caracterizan por fijar los límites entre lo lícito y lo ilícito, también se insertan en una sociedad cambiante que a su vez pone en cuestionamiento y en lucha determinados límites y representaciones. Pero lo que nos interesa señalar aquí son estos elementos nucleares de la institución escolar, que concretamos en: por un lado los procesos de enseñanza aprendizaje que conducen a una mayor autonomía, y por otro las formas que se toman para desarrollar estos procesos. Es decir, lo que constituye el campo epistemológico desde el que partimos (Didáctica y Organización escolar), comúnmente llamados currículum y organización, dos palabras que a pesar de representar elementos diferentes se concretan de una forma más conjunta de lo que pudiera parecer. Pero antes de introducirnos en estos elementos, hacemos una breve parada en el concepto de institución. Dado que este es amplio y abstracto, no pretendemos profundizar en él de forma exhaustiva, sino dar unas pequeñas pinceladas que nos permitan definir precisamente qué elementos y procesos constituyen lo escolar en su dimensión institucional. Aunque en el apartado 2.3 ya vimos una aproximación a los efectos que la hegemonía del capitalismo produce sobre las instituciones, nos centramos ahora en precisar el término conceptualmente.

6.1 ¿Por qué llamamos a la escuela institución?

6.1.1. ¿Qué es una institución?

Conviene aclarar qué entendemos por esto que hemos llamado ya varias veces 'institución escuela'. En la primera parte del trabajo ya hemos aludido a este amplio concepto que es el de institución, sobre todo en relación a la definición de sociedad como un conjunto de instituciones, y a los procesos a los que estas se ven sometidas en el actual contexto capitalista. También hemos trabajado desde la teoría de CASTORIADIS en torno al proceso de institución que resulta del sostenimiento y creación de un imaginario social colectivo.

Pero no nos hemos parado a definir qué entendemos por institución, paso previo a argumentar por qué llamamos a la escuela institución y qué elementos operan en su construcción y cambio. Definir el término institución no es una tarea fácil, puesto que se trata de un hecho complejo y puede ser analizado desde diferentes perspectivas. Si bien no es nuestra intención adentrarnos en un análisis sobre el origen y desarrollo de este concepto, ni siquiera sobre la multitud de perspectivas que lo abordan, sí detenernos, no sólo en su significado, sino también en los elementos que componen lo que aquí llamamos institución.

Es complejo concretar en una definición un hecho tan abstracto como lo que nos remite a institución, como afirma HECLÓ *“los expertos más destacados en la materia no consiguen ponerse de acuerdo en qué es una institución y qué no lo es”* (2010, 81). Recoge casi cuatro páginas de definiciones que han aportado diferentes teóricos sobre el concepto institución y según su análisis *“el significado de las instituciones puede conceptualizarse en función de su genealogía (de dónde vienen), de su función (qué hacen), de su finalidad (para qué están pensadas) y de su esencia (qué son)”* (HECLÓ, 2010, 88).

Según CASTORIADIS la concepción más común sobre el significado de institución es la que llama visión económica-funcionalista, y es la que *“puede explicar tanto la existencia de la institución como sus características, por la función que la institución cumple en la sociedad y las circunstancias dadas, por su papel en la economía de conjunto de la vida social”* (2010, 184). Es decir, la corriente dominante en cuanto al significado de institución tiene que ver con la explicación de lo que son por el cumplimiento de una función. El caso de la escuela no escapa a esta representación común, y en muchas ocasiones se define, e incluso se justifican las políticas que regulan su formato o su finalidad en relación a las funciones que ciertos grupos le atribuyen a la escuela. Ni si quiera hay un acuerdo sobre cuáles son las funciones que sustentan a la institución escolar, últimamente se extiende la idea –en coherencia con la dominación de la esfera económica modelada por el capitalismo– de que la educación escolar ha de servir para formar en las competencias que son requeridas posteriormente en el mundo laboral, como la competitividad, la flexibilidad o el emprendimiento, mientras que otros nos hablan de que la función de la escuela es formar a ciudadanos autónomos apelando

a una función democrática, como apuntábamos con GIMENO en un párrafo precedente. Una cuestión que tampoco ha sido siempre así, durante el franquismo la escuela servía para formar un el espíritu nacional católico y en cada época histórica son diferentes las funciones que se le atribuyen a la escuela.

Sin embargo esta obsesión de encontrar y definir la función de una institución en una sociedad dada, e incluso de vincular el sentido y la razón de ser de una institución por la función que cumple en la sociedad es criticada por CASTORIADIS, “*no cuestionamos la visión funcionalista en la medida en que llama nuestra atención sobre el hecho evidente, pero capital, de que las instituciones cumplen unas funciones vitales, sin las cuales la existencia de una sociedad es inconcebible. Pero sí la cuestionamos en la medida en que pretende que las sociedades se reduzcan a esto, y que son perfectamente comprensibles a partir de este papel.*” (2010, 185). Según este autor la perspectiva funcionalista presenta un vacío allí donde se encuentra lo que considera el punto central de las instituciones que traduce preguntándose “*¿Cuáles son las necesidades reales de una sociedad, cuyas instituciones, se supone, no están ahí sino para servir?*” (2010, 186). Es decir, no niega que las instituciones cumplen una serie de funciones para que una sociedad exista, sin embargo considera que la sociedad no se reduce a esto, sino que la definición de nuevas necesidades es constante, así como la creación de nuevas formas de resolverlas y hacerles frente.

Como nuestro objeto de análisis no es propiamente la institución, aunque como dimensión que constituye a la escuela sí que es una categoría de nuestro trabajo, no vamos a recoger las diferentes escuelas y definiciones que existen en torno al término, pero sí destacar algunas dimensiones (que ya implican un posicionamiento teórico) que construyen el concepto desde la perspectiva que lo vamos a utilizar. HECLÓ (2010, 97) sostiene la idea de tener en cuenta la combinación de diferentes posibilidades y no cerrarse a las consideraciones que cada escuela atribuye al hecho institucional,

No es descabellado, pues, suponer que las instituciones pueden muy bien contener –en grados diversos– elementos diseñados y orgánicos: pueden ser resultado tanto de las intenciones humanas como de subproductos sociales accidentales acumulados desde tiempos pasados. Asimismo, es más probable que entendamos mejor el mundo real si no mantenemos abiertos a pensar que las instituciones abarcan tanto elementos estructurados y organizados formalmente como otros no estructurados e implícitos.

Si bien recalca en el mismo escrito la necesidad de no caer en contradicciones a la hora de utilizar diferentes escuelas, se refiere a tener en cuenta varias explicaciones posibles como un conjunto de factores que da lugar al hecho institucional. Aunque el ejemplo de HECLO se refiere a explicar de dónde proceden las instituciones, aquí nos interesa clarificar cómo operan y bajo qué elementos. Uno de los aspectos comunes que el citado autor extrae de su recopilación de definiciones sobre institución tiene que ver con la creación y aplicación de normas (si bien tampoco hay un acuerdo en lo que se considera por norma), por lo tanto tiene que ver con la delimitación, mediante normas, de comportamientos o relaciones sociales, *“las instituciones ponen unos límites a cualquier licencia absoluta para hacer lo que queramos, pero pueden ser unos límites habilitadores que nos permitan vivir y desarrollar aún más nuestra humanidad”* (HECLO, 2010, 78). Hay por tanto una tensión en los límites, que sujetan y a la vez posibilitan. Un autor propio del campo educativo, y estudioso de las organizaciones escolares nos propone la siguiente definición: *“las instituciones son ámbitos delimitados de interacción social en el seno de los cuales se someten a ciertos criterios de orden las relaciones entre personas y sus acciones, artefactos, etc., con intención de regular esas relaciones para estabilizar y garantizar los comportamientos colectivos dados por lícitos.”* (BELTRÁN LLAVADOR, 2010, 39). De manera que, según este autor, las instituciones son formas mediante las que la sociedad es ordenada, y podríamos decir también creada o reproducida. Las normas establecidas, el lenguaje o los ritos que diferencian lo lícito de lo ilícito, o marcan unos límites, son algunos de los mecanismos mediante los cuales operan las instituciones.

Si la dimensión normativa comporta una parte de las instituciones y de cómo se concretan, éstas no se agotan en aquellas. Para explorar otros elementos que operan en las instituciones vamos a utilizar principalmente la teoría de desarrolló CASTORIADIS en su obra, *'La institución imaginaria de la sociedad'*. Él afirma que las instituciones se dotan de un fuerte componente simbólico, manifestado a través del lenguaje *“la instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica”* (2010, 187). Cuando explica esta afirmación, concreta qué quiere decir con que las instituciones existen en lo simbólico y constituyen su propia red

simbólica, “*consisten en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias –unas significaciones, en el sentido lato del término– y en hacerlos valer como tal, es decir hacer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado*”. (IBÍD.) Es decir, mediante el lenguaje se ligan un cierto tipo de representaciones, formas de hacer o incluso de pensar, a símbolos concretados en el lenguaje (palabras asociadas a un significado), que regulan también la vida social que se da en las instituciones. Los sujetos transitan por unas instituciones y otras, pero la escuela tiene la particularidad de ser una institución estatal, que es regulada por normas desde los gobiernos que se suceden en el Estado, por la que todo sujeto está obligado a pasar durante un periodo de tiempo.

Otro matiz importante en la teoría de CASTORIADIS es el componente imaginario de todo simbolismo, presente en las instituciones, “*hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo inventado, ya se trate de un invento absoluto (una historia imaginada de cabo a rabo), o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que los símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas*” (2010, 204). En este componente imaginario del simbolismo se encuentra la creación,

Lo esencial de la creación no es el descubrimiento, sino constitución de lo nuevo: el arte no descubre, constituye; y la relación de que constituye con lo real, relación con seguridad muy compleja, no es en todo caso una relación de verificación. Y en el plano social que es aquí nuestro interés central, la emergencia de nuevas instituciones y de nuevas maneras de vivir, tampoco es un descubrimiento, es una constitución activa. (CASTORIADIS, 2010, 215).

Es importante detenernos en estos elementos. Aunque en el capítulo IV ya hemos abordado la dimensión imaginaria que CASTORIADIS atribuye a la sociedad, también la rescatamos aquí para comprender qué son y cómo funcionan las instituciones. Éstas constan de una dimensión instituida y una instituyente. Como sus nombres indican, la primera nos remite a algo dado, mientras que la segunda nos remite a una acción. Y en estas dimensiones entran los componentes a los que hace referencia CASTORIADIS y otros autores que analizan los procesos de estabilidad y cambio en las instituciones. Las normas, pero también la costumbre o los significados anclados significantes dan cuerpo

a esta dimensión estable, duradera, ya constituida, que compone las instituciones sociales y que llamamos 'lo instituido'. A estos elementos hace referencia CASTORIADIS cuando explica las determinaciones de lo simbólico,

La sociedad constituye su simbolismo pero no en total libertad. El simbolismo se agarra a lo natural, y se agarra a lo histórico (a lo que ya estaba ahí); participa finalmente en lo racional. Todo esto hace que emerjan unos encadenamientos de significantes. Unas relaciones entre significantes y significados, unas conexiones y unas consecuencias a los que no se apuntaban, ni estaban previstos. Ni libremente elegido, ni impuesto a la sociedad considerada, ni simple instrumento neutro y medio transparente, ni opacidad impenetrable y adversidad irreductible, ni amo de la sociedad, ni esclavo dócil de la funcionalidad, ni medio de participación directo o completo en un orden racional, el simbolismo a la vez determina unos aspectos de la vida y de la sociedad (y no solamente aquellos que suponía que determinaba) y está lleno de intersticios y grados de libertad. (2010, 201)

Estos intersticios de libertad es donde encontramos la posibilidad instituyente:

Una cosa es decir que no se puede elegir un lenguaje en absoluta libertad y que cada lenguaje se desborda sobre lo que hay que decir, y otra muy distinta es creer que se está fatalmente dominado por el lenguaje y que nunca puede decirse más de lo que se os lleva a decir. Jamás podemos salir del lenguaje pero nuestra movilidad en el lenguaje no tiene límites y nos permite ponerlo todo en cuestión, incluso el lenguaje y nuestra relación con él. Lo mismo ocurre con el simbolismo institucional salvo por supuesto que el grado de complejidad es en él incomparablemente más elevado. Nada de lo que pertenece propiamente al simbolismo impone indefectiblemente la dominación de un simbolismo institucional mismo; nada, en el simbolismo institucional mismo, excluye su uso lúcido por la sociedad. (2010, 202)

De manera que las instituciones nos conforman, pero también nos dan el espacio necesario para transformar a partir de la creación y la imaginación radical. Por su base normativa y también por su dimensión instituida la estabilidad es una de sus características, pero no una determinación sobre los procesos que se dan ella, abiertos siempre al cambio como apuntaba CASTORIADIS. Según HECLO *“la estabilidad y el cambio no son dos cuestiones separadas. Forman una invitación común a investigar cómo la primera toma parte en el segundo y viceversa: cómo la estabilidad es una fuente de cambio, y el cambio, una fuente de estabilidad”* (2010, 102). De esta manera no podemos hablar de lo uno sin lo otro, o como sostenía CASTORIADIS lo nuevo siempre se constituye de algo ya dado, en otras palabras lo expresa HECLO (2010, 103),

Para comprender el cambio que ya está en marcha, necesitamos entender la estabilidad que ha existido hasta entonces: los múltiples intereses y estrategias de la coalición que la apoyaba, los agravios de quienes se oponían a ella, y los métodos por los que se fue renovando el apoyo a esa institución a lo largo del tiempo. Tanto si hablamos de individuos que duermen en la habitación de mi residencia de estudiantes como de colectivos institucionales de la sociedad en general, para comprender un trance crítico es importante conocer la situación preexistente que se descompone en dicho trance. (...) Las crisis y los casos de equilibrio puntuado no son más que las versiones más dramáticas en las que encontramos la interacción entre cambio y estabilidad.

Esta interacción se da, según HECLO, en todo el conjunto de instituciones que se encuentran en el entramado social, cada una va estableciendo determinaciones y cambios que encaminan un recorrido institucional,

Cuando tomamos una perspectiva más amplia del tema, comprobamos que las instituciones no existen de forma aislada. La interacción entre estabilidad y cambio se produce –tanto en tiempos de crisis como en periodos más consolidados– en toda una pléyade de instituciones, cada una de las cuales surgida en su propio momento y prefiguradora de la lógica de su propio camino que seguir. Cada institución descansa sobre unos cimientos, diferentes de ideas, intereses y reparto de poder. Estos múltiples órdenes institucionales operan en la sociedad, interactúan entre sí a lo largo del tiempo, con lo que sacan continuamente a relucir nuevas posibilidades tanto de congruencia como de incongruencia. Considerado de forma aislada, cada arreglo o disposición institucional puede representar un ejemplo de estabilidad, pero tomados en su conjunto, sus efectos mutuos reverberados pueden producir reiteradamente fuerzas de cambio. (2010, 105)

Conflicto, cambios, y permanencia se encuentran presentes en las instituciones, aunque haya escuelas que miren unos por encima de otros, o que los utilicen para caracterizar a las instituciones, no quiere decir que no se den indistintamente a lo largo del tiempo en las instituciones. Esta cuestión nos interesa dado nuestro que nuestro objeto de estudio tiene que ver con observar la articulación de una institución como la escolar, con formas sociales como los movimientos sociales, que suelen materializarse en organizaciones poco institucionalizadas, pero que se caracterizan por poner de manifiesto un imaginario minoritario y en ocasiones nuevo –en tanto que supone creaciones de significados que no se encontraban en la sociedad–. Esto implica introducir nuevas formas de decir, nuevos significados de palabras que componen el lenguaje que utilizamos, incluso nuevas formas de pensar en distintas instituciones sociales, entre ellas también la escolar. De ahí la necesidad de esta breve parada en el concepto de institución que nos orienta a la hora de cómo abordar lo escolar.

6.1.2. Porque la escuela es una institución se debate entre la estabilidad y el cambio

La escuela es habitualmente caracterizada como una institución, regulada por el Estado, el cual a través de sus gobiernos, y estos de las políticas, van estableciendo normas que ordenan las relaciones que se dan en la escuela. Contenidos, agentes, espacios, tiempos, formatos, pero también el uso de un lenguaje y unos métodos, todo ello configura las prácticas que se han ido dando dentro de lo que llamamos escuela, a través de normas explícitas, pero también de costumbres o incluso de prácticas introducidas desde otros campos en lo escolar.

Estas relaciones que se dan en las organizaciones escolares y que concretan a la institución no escapan de las tensiones entre estabilidad y cambio, pero esto no viene dado únicamente por las políticas o las normas, hay otras fuerzas y tensiones que modelan las prácticas institucionales más allá de las políticas. Para adentrarnos en estas tensiones, y siguiendo la línea del punto anterior, parece oportuno rescatar lo existente, la escuela instituida, es decir algunos elementos o relaciones que son considerados propios de la institución escolar, y por tanto también elementos presentes en las posibilidades de cambio o articulación con los movimientos sociales. También, desde el área que nos ocupa, la didáctica y la organización escolar, los lugares desde los que se pueden dar procesos instituyentes, cómo se introduce un imaginario en la escuela, diferente al que domina.

Pero como nos han recordado los autores citados en el punto anterior, tenemos que conocer lo que hay, lo que ha habido durante periodos estables, para ver cómo se introducen nuevos elementos, dónde se arraigan, qué de lo que ya estaba hay en ellos, o a qué cambios o creaciones pueden dar lugar estos procesos. Por ello parece pertinente entonces abordar algunos elementos del proceso de construcción histórica del campo educativo atendiendo a los elementos curriculares y organizativos que han ido concretando a las organizaciones educativas y los procesos de enseñanza aprendizaje para comprender algunos procesos sobre los que se sustenta nuestro sistema educativo actual y qué cabida pueden tener ahí algunas prácticas que puedan articular los movimientos sociales contemporáneos o sus reivindicaciones con el actual sistema educativo. Además, para comprender qué otras esferas, campos sociales o grupos de

poder modelan las prácticas institucionales a través de mecanismos que no necesariamente pasan por el establecimiento de políticas.

6.2. La escuela instituida: la construcción histórica del campo escolar

La pretensión de las siguientes páginas no es realizar una detallada historia de la educación, los sistemas educativos y lo escolar, sino detenernos en algunos hitos históricos que han configurado los caminos y formas en los que los sistemas educativos se han ido desarrollando hasta tomar su forma contemporánea. La actual organización de la escuela, que es factor de producción y reproducción de sujetos, no es casual y encontramos que es analizada desde dos miradas opuestas, que a grandes rasgos podríamos simplificar así: su desarrollo como el fruto de una lucha de la clase obrera, o el establecimiento de una institución al servicio del capitalismo que conforma obreros obedientes. Habría que hacer un recorrido histórico de la misma para desgranar los diferentes intereses que han girado en torno a su organización. Si bien nuestro propósito es analizar la situación de la escuela en su contexto actual, sí que resaltamos algunas investigaciones que dan cuenta de que la institución escolar en su forma actual no es natural, y ponen de manifiesto la importancia de las formas organizativas que ha ido tomando la institución escolar para alcanzar determinados intereses, particulares o colectivos, así como para adquirir ciertos grados de autonomía relativa que le ha permitido configurarse como un campo¹⁵. Esta parada en algunos relatos que nos hablan del pasado de la institución escolar también pretende ayudarnos a comprender algunos procesos actuales.

Los sistemas educativos europeos tienen su origen en la necesidad o voluntad de educación de la mayoría de la población. Un sistema educativo no tendría sentido sin que determinados conocimientos y hábitos quisieran extenderse a la masa social de forma generalizada. Unos y no otros que son considerados como valiosos y lícitos en un momento dado, pero todos ellos son susceptibles de ser dominantes, o por el contrario

15 Utilizamos la palabra 'campo' en los términos que acuñó BOURDIEU como un concepto para analizar las dinámicas sociales y que hemos trabajado en el capítulo V.

expulsados de la institución escolar. Y decimos europeos porque el origen de la educación de masas tiene lugar en la Europa del siglo XIX, en la que se dan determinadas circunstancias históricas, sociales y políticas que se han recogido ya en numerosos análisis, a los cuales recurriremos para reconstruir estos hitos a los que nos referíamos.

ANNE QUERRIEN analiza el caso francés. En su trabajo se remonta a las primeras escuelas caritativas francesas para describir cómo se pasó de utilizar métodos individualizados de enseñanza a métodos colectivos del aprendizaje de la lectura y la escritura, con el fin de enseñar a un mayor número de niños con el mismo número de maestros. Lo cual tuvo sus consecuencias *“mientras un método individual descansa sobre la imitación y no exige del maestro otra formación que el conocimiento de lo que va a enseñar, el método ‘simultáneo’ exige el aprendizaje del arte de hacerse enseñar (...) exige una formación de los maestros, un cuerpo de enseñantes”* (1994, 27). De manera paralela, JULIA VARELA realiza otras investigaciones de corte similar. Ella distingue tres modelos pedagógicos de nuestro pasado reciente: las pedagogías disciplinarias, generalizadas a partir del siglo XVIII, las pedagogías correctivas que emergen a principios del siglo XX y las pedagogías psicológicas que están en expansión en la actualidad. El momento de las pedagogías disciplinarias coincide con QUERRIEN en el cambio de los métodos pedagógicos, que en nuestro caso fue organizado y diseñado por la Compañía de Jesús, los colegios jesuitas se convirtieron *“en un espacio homogéneo y jerarquizado, que poco tenía ya que ver con el espacio acondicionado por otras instituciones educativas del Antiguo Régimen, en el que coexistían yuxtapuestos unos alumnos al lado de otros bajo la mirada de un solo profesor. Los colegios jesuitas contribuyeron, por tanto, a configurar un espacio disciplinario seriado y analítico que permitió superar el sistema de enseñanza en el que cada alumno trabajaba con el maestro durante algunos minutos para permanecer luego ocioso y sin vigilancia mezclado con el resto de sus compañeros”* (1995, 165). Según DUBET es la institución religiosa quien impulsa la creación de lo que serían las primeras formas escolares, *“la iglesia inventa la escuela porque cuenta con un proyecto de dominación universal*

sobre las almas. Para ello hace falta una Escuela que inculque prácticas y adiestre de manera eficaz” (2002, 33).

Estos ejemplos ya dejan entender cómo la educación escolar se ha ido modelando en función de unos objetivos de dominación. QUERRIEN y VARELA ponen de manifiesto el cambio de unos métodos pedagógicos a otros, por la necesidad de educación de un mayor número de población. QUERRIEN (1994, 29) da muestras de cómo la educación francesa se va configurando a través de cambios y políticas, respondiendo a las necesidades del capitalismo industrial que comienza a extenderse después de la revolución francesa. Por ejemplo, a comienzos del siglo XVIII se regula la educación de los pobres y desde la administración se establece que los objetivos de la educación para los pobres debe ser que aprendan a leer, escribir y contar; la religión; y amar el trabajo, que aparece por primera vez en relación con la educación. Treinta años después, *“dado que la escuela ha probado su eficacia para transformar a los niños pobres en trabajadores, el beneficio de esta espléndida institución va a extenderse a todos los niños considerados futuros trabajadores, y se cuidará que el niño frecuente la escuela convenientemente una vez que ha entrado en ella”* (IBÍD., 1994, 30). La extensión del capitalismo industrial exigía una alfabetización generalizada, que va dando lugar a la conformación de sistemas educativos, cada vez abarcando a un mayor número de población. Además se dan una serie de procesos sociales que condicionan la configuración de los primeros sistemas escolares, como recoge un análisis reciente que relaciona el origen de la actual escuela con las necesidades que capitalismo iba teniendo en su desarrollo,

Cuando la producción capitalista se impuso al feudalismo, la nueva división del trabajo no podía ya acomodarse con la educación de la Iglesia y el aprendizaje corporativo. Cuanto más compleja se hacía la actividad productiva, más necesario era organizar un modo de transmisión del saber y de la experiencia bajo una forma social específica. (ÉLIARD, 2002, 146).

Un proceso constituido por conflictos de interés entre diferentes grupos de poder (Iglesia, Estado, burgueses, empresarios, trabajadores, etc.) que han determinado la configuración de los sistemas educativos:

La instrucción primaria y la formación profesional no son un producto natural del desarrollo de la industrialización. Y, sin embargo, la cualificación individual de los obreros no ha cesado de aumentar desde hace doscientos años, pero como resultado de conquistas obreras, es decir, de luchas obreras por vender la fuerza de trabajo al mejor precio posible (IBÍD., 150)

Si este autor concede la causa del aumento de cualificación a las luchas obreras, otros lo refieren a la suma de varios factores que, además de tener que ver con el desarrollo de un sistema económico, también lo hace con otros factores sociales y culturales. Por ejemplo RAMÍREZ y BOLI (2001) destacan las transformaciones en la cultura, la política y la economía europea como productoras de sistemas escolares con carácter institucional como mecanismos para legitimar ciertos mitos, ideas y representaciones que acompañaban y sustentaban estas transformaciones: *“el interés del estado en la educación de masas fue conformado por la construcción política de la educación de masas, es decir, por su conocida índole institucional más que por sus efectos reales de la educación de masas obligatoria en las estructuras del estado-nación”* (2001, 299). De esta manera sostienen que a determinadas circunstancias sociales le acompañan algunas ideas que se tornan legítimas en la modernidad y estas han ido conformando unas políticas de la educación, argumentos que como ahora veremos, encontramos presentes en otros autores propios del campo.

Estas transformaciones vienen atravesadas por lo que llama 'los mitos de la edad moderna' que ponen de manifiesto durante el siglo de las luces nuevos discursos sobre la cultura y la educación. El primero el individuo como unidad de acción y valor fundamental, que proviene, como rescata LERENA (1983, 122) de la filosofía racionalista que recoge Condorcet en su obra: *“categoría explícita de su ideario, el individuo es considerado como sujeto histórico, enfatizando con ello el papel de la actividad humana en el curso de los procesos sociales”*, a lo que después se le suma la filosofía de Kant como primer peldaño de la teoría del laissez-faire, *“liberación de los obstáculos que se ponen al desarrollo del individuo equivale, en el campo de lo económico, a liberación de las tabas opuestas a la contratación y circulación de mercancías, incluida la que está apareciendo ahora y que es la fuerza de trabajo”* (IBÍD., 124). La idea del desarrollo del individuo como uno de los aspectos más importantes para los procesos culturales y económicos de una sociedad se va asentando

y por tanto la educación de los individuos se va viendo como una necesidad para la nación.

El segundo mito, la nación como sociedad formada por individuos, según GIMENO,

El desarrollo de los sistemas escolares va ligado a la formación del Estado moderno, amalgamando en este esfuerzo motivaciones diversas: preparación de mano de obra para la maquinaria productiva, disciplinamiento a través de procedimientos simbólicos no coercitivos, divulgación de una cultura acorde con una idea de nación, ideales ilustrados de liberación de los individuos a través de la cultura, cuidado de la infancia y logro de cierta igualdad (1998, 256)

Por tanto el desarrollo de los sistemas educativos europeos va ligado a la consolidación de los Estados-nación, que utilizan las políticas educativas –organización de espacios y tiempos, concreción de los contenidos, etc. – para desarrollar prácticas y procesos que colaboran en la formación de identidades nacionales, necesarias para el desarrollo de los Estados.

El tercer mito, el progreso –el cual, recordemos, CASTORIADIS analiza como un concepto vacío, en el sentido de que constituye una significación llena únicamente por significados que provienen de la dominación capitalista como puede ser acumulación de bienes, desarrollo económico, etc.– posible por el sistema de educación de masas, sobre el que según LERENA se asientan lógicas de dominio y disciplina “*el mito del progreso indefinido, la concepción de la verdad como proceso de descubrimiento-desvelamiento, el carácter acumulativo de los esfuerzos individuales de cada época –que son las bases ideológicas de la obra más célebre de Condorcet– remiten a la creencia cristiana en el juicio final. (...) los puntos anteriores quieren decir que la empresa que proponen los ilustrados es una empresa de dominio –de dominio moral– y es una empresa de trabajo, de control y de disciplina*” (1983, 120).

Los últimos mitos los constituyen la socialización de la infancia como clave para alcanzar la condición de adulto, idea que ha venido acompañada y sustentada de numerosas teorías psicológicas y del desarrollo que han conformado una forma de entender la infancia bajo el control y la protección por parte del Estado y algunas

instituciones, de manera que el bienestar de la infancia queda bajo la jurisprudencia del Estado. Pero este factor no está exento de relaciones de poder que tratan de conformar la infancia de una manera y otra, como afirma GIMENO vinculando esta liberación de la infancia del trabajo infantil a la universalización de la educación a la que hacemos referencia,

La escolarización universal sería una expresión de las transformaciones de la sociedad industrial, de la necesidad de formar y disciplinar la mano de obra y de la fe en el poder de la cultura escolar. Las conquistas sociales y económicas más recientes liberaron en esas sociedades a la infancia de la carga y explotación del trabajo adulto, dibujando esa etapa de la vida como un espacio con posibilidades reales de atención educativa, como ámbito preservado para su preparación por medio de la educación. Un espacio que no quedaría indemne a los valores y a las fuerzas sociales externas dominantes que ahora tendrían que imponerse en ese momento de maduración a través de la influencia simbólica de la educación escolarizada, gracias al currículum y a las prácticas educativas a que este da lugar. Sus contenidos dan acceso a una cierta cultura, pero también servirán a la socialización del ciudadano. (GIMENO, 1994, 183)

GIMENO nos adelanta la importancia de algunos elementos nucleares de la institución escolar que se configuran en este proceso de universalización de la enseñanza, refiriéndose principalmente a la conformación del currículum como factor que determina una selección cultural sobre la que se socializa a los sujetos, cuestión que abordaremos más adelante.

Por último, el quinto mito se refiere al Estado como protector de la nación y garante del progreso. Cuando estos mitos se institucionalizan se van asentando como verdades bajo las que se configura la educación, sostienen RAMÍREZ y BOLI, o cuando pasan a formar parte del imaginario colectivo podría decirse, *“la creación e intensificación de los vínculos entre Estado y escuela cobró sentido (...). Estos mitos explican a su vez por qué cierto tipo de reveses militares, políticos y económicos llegaron a clasificarse como crisis que requerían una revitalización nacional o como oportunidades para hacer avanzar la construcción de la nación”* (2001, 304).

Por otro lado, estos autores hacen referencia a otras transformaciones de carácter político y social que tienen relación con la aparición de estos mitos. Destacan aquellos cambios en torno a los conflictos religiosos de la época. Con la aparición del protestantismo la Iglesia pierde protagonismo, y se refuerza la autoridad del Estado. Por

su parte el protestantismo realza el vínculo personal con Dios, por lo tanto la importancia del individuo y la necesidad de alfabetización como medio para reforzar este vínculo. Además, la preocupación por el desarrollo de la infancia creció por ambas partes que se interesaban por el desarrollo de un determinado espíritu religioso a una edad temprana. En resumen:

Las experiencias de los movimientos de la Reforma y Contrarreforma generaron mitos que legitimaron la primacía de los individuos, la trascendencia de la infancia y de su socialización y la expansión de la autoridad del Estado. La omnipresente autoridad de la iglesia se vio severamente disminuida, siendo reemplazada por la legitimidad y autoridad de entidades sociales más definidas, en particular, el individuo y el Estado nacional emergente. Ambos, tanto el individuo como el Estado nacional fueron facultados para actuar de un modo más completo que antes, y la movilización de los individuos bajo la égida del Estado devino en un medio legítimo de perseguir el mito del progreso (RAMÍREZ y BOLI, 2001, 306).

TERRÉN también recoge evidencias que sostienen la idea de que en el contexto europeo del siglo XIX había *“un poso de confianza ilustrada en la misión política de la educación, sólo que volcada ahora sobre el restablecimiento de la identidad nacional”* (1999, 78), pero que no ha dejado de extenderse desde entonces apoyada por teorías pedagógicas que tratan de demostrar la importancia de la educación para el progreso individual y colectivo, y por tanto para la sociedad.

Este imaginario ha ido generando políticas y prácticas en las que se inscriben procesos de autonomía para el campo educativo y según LERENA procesos de dominación y liberación paralelamente en el sistema capitalista y los sistemas educativos y culturales. Según este autor:

La escuela hace algo más esencial que enseñar, instruir y cualificar: impone las reglas, señala fronteras, inculca hábitos, o sea, disciplinas; homogeneiza, diferencia, jerarquiza, selecciona, excluye, distingue, legitima. Y en la medida en que enseña, instruye y cualifica no es ésta la vertiente que esencialmente la relaciona con el desarrollo capitalista. Básicamente la fábrica y la escuela se relacionan no directamente en términos de productividad técnica, ni de rentabilidad económica, sino en términos de poder. Ante todo el sistema escolar ha hecho posible, pero no sin conflicto, la división jerárquica del trabajo (LERENA, 1983, 31).

Una idea que también ha sido estudiada por VARELA, que entiende que *“existen imbricaciones más profundas, difíciles de percibir desde un economicismo ingenuo, que*

tienen que ver con la distribución del poder, la organización de tareas, la evaluación de los rendimientos, en fin, con los mecanismos destinados a la producción y reproducción de las relaciones sociales de carácter capitalista” (1983, 167). Pero los efectos de la escuela van más allá de su relación con la organización del trabajo, también hacen a la distribución del sistema social:

La imposición de la escuela obligatoria, y el *in crescendo* proceso de escolarización no se relacionan directamente con eso que se llama *la técnica* o *la economía*: tomados a secas éstos son simplemente los nombres de dos alcahuetas formando parte de la misma coartada. No se ha entendido que la educación y la enseñanza constituyen el medio con el que trata de contribuir al logro de una legitimada división jerárquica de papeles y de posiciones en el proceso productivo, y más simplemente, en la estructura social. (LERENA, 1983, 32)

La estructuración social, nos diría MARTÍN CRIADO (2010), puede ser un efecto de los sistemas educativos, pero no su función u objetivo. Si bien LERENA, centrado en la organización del sistema educativo, no matiza si la división jerárquica de las posiciones del sistema social son una finalidad de los sistemas educativos, o un efecto de su organización, encontramos en la aproximación teórica de MARTÍN CRIADO un análisis que permite comprender las dinámicas sociales, no sólo sujetas a relaciones de dominación, sino también a las acciones de los agentes que se sitúan en diferentes posiciones del campo educativo. Según MARTÍN CRIADO (2010, 93) en la hipótesis pedagógico-funcionalista,

La cultura sería un sistema funcionalmente integrado y estable inculcado homogéneamente a todos los miembros de una sociedad o grupo social. Esto supone a su vez que las acciones de los sujetos no modifican este conjunto integrado. Estos presupuestos implican una separación tajante entre el sistema cultural y las estrategias políticas y económicas que podrían modificarlo: éstas permanecen a lo sumo, como en la tesis de la ideología dominante, como causas externas y anteriores que producirían ideologías, todos integrados y coherentes, que a su vez explicarían los comportamientos de los sujetos –su *sujeción* al orden capitalista–. Asimismo, implican fronteras nuevas entre culturas: éstas serían conjuntos bien delimitados de la realidad.

Las consecuencias de este enfoque para la comprensión de los sistemas educativos son claras: su organización y sus contenidos responden a la ideología dominante, y estos sirven a su reproducción ordenada y coherente. Frente a esta postura MARTÍN CRIADO (2010, 111) recoge durante un capítulo otras aproximaciones que han demostrado que,

La cultura no es un conjunto perfectamente delimitado de elementos integrados, sino una configuración inestable en constante redefinición por las estrategias de los distintos jugadores. Esta es la perspectiva que desarrolla Archer (1996): el cambio cultural depende de las relaciones entre el sistema cultural y el sistema social. Por un lado tenemos sistemas simbólicos que no se hallan necesariamente integrados: puede haber contradicciones entre sus diversas partes. Por otra, en el sistema social tenemos relaciones entre diversos grupos, que pueden ser ordenadas o conflictivas.

Los sistemas educativos no escapan a esta dinámica y por tanto no son únicamente elementos al servicio de la ideología dominante. Y no lo son precisamente porque en ellos conviven agentes con diferentes posiciones y representaciones mentales que no responden a un sistema cultural y social coherente y perfectamente integrado, por lo que posibilitan cambios culturales mediante luchas simbólicas, a veces de forma ordenada, a veces a través del conflicto. Este debate nos remite a la perspectiva que hemos adoptado para abordar el concepto de institución. Si consideráramos únicamente la visión funcionalista entraríamos en contradicción con estas posturas que reconocen el papel de los sistemas simbólicos, la existencia de conflicto, o la incoherencia dentro de las organizaciones que conforman el campo. Pero si partimos de las premisas que recoge MARTÍN CRIADO, así como la dimensión instituyente de la que hablábamos en un punto precedente, debemos reconocer que en la institución escolar se pueden generar espacios simbólicos que, desde la apertura de lo social y desde prácticas articularias (LACLAU Y MOUFFE, 1987), pueden re-significar significantes y construir significaciones imaginarias sociales que movilicen a los sujetos a cuestionar-se algunas lógicas o procesos de dominio capitalista.

Pero reconocer la posibilidad de cambio cultural no significa rechazar la premisa de LERENA según la cual los sistemas educativos de masas responden a intereses que en un determinado momento tienen poder en otras esferas sociales preeminentes. Por ello, la conformación de nuestro sistema educativo ha tenido en su desarrollo un fuerte componente político que, en función de las posiciones ideológicas que detentaban el poder en cada momento histórico, ha ido configurando el campo, y en consecuencia algunos aspectos del imaginario social. Un proceso del que MARTÍN CRIADO también nos habla en términos de heteronomía de las esferas sociales, extraído de la teoría de

WEBER, para reconocer la dependencia de unas esferas sociales con otras y en ocasiones la imbricación de sus lógicas. De este autor recoge algunos elementos para el análisis del sistema escolar (u otros sistemas sociales):

El análisis de un campo ha de incluir el análisis de posiciones y luchas que se producen en su interior y las relaciones –alianzas, tensiones, conflictos– entre este campo y otros ámbitos sociales. Estas relaciones se han de entender como interrelaciones: todo campo se halla afectado por las dinámicas de campos e intereses externos, a la vez que produce efectos en éstos. Esto implica separar las dinámicas de génesis, de mantenimiento y los efectos de las distintas instituciones sociales, frente al atajo funcionalista, que explica la génesis y el mantenimiento por los efectos. (MARTÍN CRIADO, 2010, 84)

Un breve repaso de algunas cuestiones de la historia de la educación en España nos permite comprender y concretar este proceso de institucionalización en nuestro contexto. Podemos reconocer la estructuración de los sistemas educativos y su proceso de autonomización en función de diferentes intereses políticos a partir del desarrollo de esta construcción de los sistemas educativos nacionales que se dio en un origen y un contexto y que ya hemos analizado. En estos procesos emergen algunos de los mitos que sustentaron el desarrollo de los sistemas educativos nacionales recogidos en este apartado.

6.2.1. Del contexto general a las particularidades de nuestro sistema educativo

6.2.1.1. Una parada en la historia reciente de las regulaciones normativas

En España comienzan a darse cambios políticos en materia educativa ya en el siglo XVIII que siguen la línea que hemos expuesto para un marco más amplio. Como recoge DE PUELLES BENÍTEZ (2009, 185), es a finales de este siglo cuando se empieza, por ejemplo a reconocer la libertad de enseñanza y otras medidas que pretenden tomar el control ideológico de la educación por parte del Estado y que comienza a construirse en las liberales Cortes de Cádiz:

En el largo periodo que transcurre desde 1885 hasta 1898, la política educativa es predominante liberal. No deja de ser significativo a este respecto que sean precisamente

los liberales los que, alarmados ante la ofensiva de la Iglesia por conseguir el control ideológico de la enseñanza, asumieran el papel de defensores de los derechos del Estado en esta materia.

A principios de este periodo se defiende desde partidos liberales la función docente del Estado frente al monopolio eclesiástico que se había dado hasta entonces, y se toman medidas que cita el mismo autor: “*el traspaso de las Escuelas Normales al presupuesto general del Estado*” (IBÍD., 187), así como los gastos de la educación secundaria, que poco a poco dan un papel más importante al Estado para la configuración del campo educativo.

Posteriormente, en las dos primeras décadas del siglo XX asistimos a una constante tensión entre los liberales de izquierdas, que pretenden una educación en libertad, que no modele a los individuos, pero un control para que otros tampoco lo hagan desde la esfera privada, los conservadores que quieren restringir la libertad y el control del Estado y la iglesia que no quiere perder su poder en el control de la educación (DE PUELLES BENÍTEZ, 2009). En las alternancias políticas se van aprobando medidas según la posición ideológica del gobierno.

La posterior segunda república española constituyó otra época de desarrollo en el ámbito educativo. Según VIÑAO (2004, 36) “*el nuevo régimen trajo consigo la idea de la escuela como un instrumento básico para la formación de ciudadanos en una sociedad democrática, en síntesis, para la formación en los valores republicanos*”. Los escasos años que duró la segunda república se reformaron y regularon aspectos que tenían que ver con la instauración de la moral republicana y democrática, por ejemplo se centró la atención en la formación y selección del profesorado pues “*si la república implicaba un nuevo orden moral y político, el maestro debía ser un instrumento básico en la transmisión y enseñanza de los valores que sustentaban este nuevo orden*” (IBÍD., 39). También hubo una progresiva estatalización y centralización de algunos aspectos del sistema educativo que forman parte de esta construcción histórica de los sistemas educativos que a grandes rasgos hemos caracterizado al principio de este apartado y que –además de la gratuidad, la obligatoriedad y un esfuerzo para la alfabetización de una España preeminentemente rural– trataban de impulsar un sistema público de educación, como muestran algunas de las medidas que extrae VIÑAO de la constitución del 31: “*uno*

de los artículos, el 49, asignaba al Estado en exclusiva la expedición de los títulos académicos y profesionales y anunciaba una ley general de instrucción pública en la que se llevará a cabo la ordenación básica del sistema educativo” (IBÍD., 43), o se permitía a la iglesia la enseñanza de sus doctrinas, pero bajo una inspección del Estado.

Todas las reformas se pararon y el imaginario republicano que poseían numerosos maestros fue exiliado con ellos, o reprimido a partir de la guerra civil española y en el periodo de la dictadura. En lo que al campo educativo se refiere, VIÑAO recoge algunas medidas que tomó el gobierno de la dictadura, y que ilustran el retraso que supuso este periodo para el desarrollo ya iniciado de los sistemas educativos y la cultura en el estado español, que resume en:

Se prohibió la coeducación, se reintrodujo la religión católica como materia obligatoria en todos los niveles educativos, se reestableció el derecho de inspección de la iglesia católica sobre todo tipo de enseñanza; se declararon obligatorias, en la escuela primaria, toda una serie de prácticas de devoción y culto; se convirtió a los maestros y maestras en colaboradores de la labor parroquial y se suprimieron los consejos escolares (...) se implantó en la enseñanza un totalitarismo nacionalista y patriótico que, aunando lo religioso y lo militar, culminaba con el culto carismático al caudillo. (VIÑAO, 2004, 60)

Todas estas medidas dan lugar a lo que se llama nacional catolicismo, que empezó por *“la depuración de profesores y maestros, sobre todo de estos últimos. Una depuración que empezó por los libros”* (IBÍD., 60) y dio mucho poder, tanto de ejecución como de control, a la institución de la iglesia católica, por ejemplo se le reconoció *“el derecho a fundar escuelas normales y se devaluaba académica, retributiva y socialmente el título de maestro, en comparación con el plan profesional de 1932, al no exigir el título de bachiller para acceder a los estudios de magisterio”* (IBÍD., 68).

Un modelo que se fue debilitando en los últimos años de la dictadura –aunque dejando un poso de la moral católica, hegemónica en aquellos años–, sustentado en un gobierno de técnicos hasta la aprobación de la ley del 70 que estableció regulaciones e innovaciones, desde la educación general básica hasta los niveles superiores de educación.

Estas últimas cuatro décadas se caracterizan por los constantes cambios legislativos que han intentado fijar modelos educativos divergentes en función de los

diferentes gobiernos que se han sucedido en alternancia. Pero es interesante detenernos brevemente en algunos aspectos que comprenden estos cambios legislativos en lo que respecta a la configuración de nuestro sistema educativo, puesto que es en este momento histórico –de los años setenta en adelante– cuando emergen con más fuerza los movimientos sociales objeto de estudio, aunque bien es cierto que en el caso particular del contexto español se caracteriza por el periodo de transición de la dictadura a la democracia. Según VIÑAO (2004, 91) se distinguen tres etapas, según los cambios de los partidos políticos en el poder del gobierno “*los cinco años de Unión de Centro Democrático (1977-1982), los catorce años del Partido Socialista (1982, 1996) Y los años de gobierno del partido popular tras su llegada al poder en 1996*”, previas a estas etapas, destaca los consensos que supusieron documentos como la constitución del 78, en la que sendos partidos introdujeron párrafos que regulaban los derechos y libertades¹⁶ relativos a la educación, que según VIÑAO dieron lugar a “*un inestable equilibrio de derechos y libertades, a modo de marco en el que eran posibles políticas e interpretaciones diferentes siempre y cuando el énfasis puesto en alguno de ellos o ellas no significara la eliminación de los restantes*” (2004, 93). Este autor destaca los cambios producidos durante los catorce años de gobernanza del partido socialista en

16 Este autor recoge un resumen de estos derechos y libertades, tanto los aportados desde cada partido político en relación con su ideología, como los que se establecieron desde el consenso, “*a propuesta de los partidos de centro-derecha y derecha serían la libertad de enseñanza, el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa que esté de acuerdo con sus convicciones, la libertad de creación de centros docentes y el derecho de los centros docentes de recibir ayudas de los poderes públicos. A su vez, los partidos de izquierda defenderían la inclusión de la libertad de cátedra, el derecho de todos a la educación y su garantía mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva en los sectores afectados y la creación de centros docentes y el derecho de los padres, profesores y alumnos a intervenir en el control y gestión de los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Por último los párrafos que en los que hubo un acuerdo general, aunque fueran propuesto por alguno de los grupos políticos indicados, fueron los relativos a la declaración, como objeto de la educación, del pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales; a la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza básica; a la atribución de la inspección y homologación del sistema educativo a los poderes públicos, y al reconocimiento de la autonomía universitaria*” (2004, 93). Como vemos en esta síntesis, se parte de un marco amplio, interpretable desde diferentes políticas, en el que se reconocen y se asientan algunos mitos que veíamos en el punto anterior como el papel del Estado en la gestión y control del sistema educativo o el desarrollo del individuo, y también algunas influencias propias de nuestro contexto, como son el derecho a decidir en función de las convicciones parentales, que deja a la iglesia un camino abierto para continuar extendiendo la moral católica desde algunos espacios del sistema educativo.

cuanto a las reformas educativas se refiere. En su primera etapa se tomaron varias medidas, incluida la LODE, ley educativa que según VIÑAO (2004, 104):

Introdujo en España la cultura de participación en la enseñanza que había caracterizado las políticas educativas de los años setenta en diversos países de Europa y América. Una cultura que implicaba cierta descentralización y la formación de consejos escolares de centros docentes y en distintos niveles territoriales (locales, de distrito, provinciales, regionales, nacionales) en los que existieran poderes públicos con competencias educativas, y que, en nuestro caso, significaba una ruptura total con nuestras prácticas y tradiciones jerárquico-burocráticas en la gestión de la enseñanza pública o privada

Aspectos que no se encontraban presentes durante la dictadura, ni en los primeros años de transición. La participación y también la descentralización, son dos aspectos relevantes en relación a nuestro objeto de estudio, puesto que, además de otras muchas implicaciones, posibilitan la introducción de prácticas o significados que provienen de lo local y de agentes que no necesariamente tienen poder en la regulación del sistema educativo.

A esta etapa le sucede una segunda en la que se implanta la LOGSE, una ley que supuso cambios sustanciales en la conformación de nuestro sistema educativo y que ha sido alabada y criticada desde todos los sectores. Introdujo modificaciones importantes relativas a la educación infantil, la extensión de la obligatoriedad, la profesionalización de algunas etapas educativas o la introducción de nuevos contenidos para la educación secundaria. No nos interesa adentrarnos en un análisis sobre los pormenores de esta ley y los discursos que emergieron en torno a ella, pero sí destacar qué supuso y qué vino después, para comprender cómo se han ido construyendo peldaños de nuestro sistema educativo. Según VIÑAO (IBÍD., 118),

La aprobación de la LOGSE suponía no una ruptura, pero sí una inflexión o cambio en la política socialista. Frente al discurso participativo de la LODE, la LOGSE introducía, como se ha dicho, el discurso de la calidad –sería la primera ley que dedicaba a la calidad un título específico–, la autonomía de los centros docentes y la evaluación. La oposición entre uno y otro discurso se reforzaba cuando se atendía a las críticas a que se sometía el modelo participativo de la LODE. Como ya había sucedido en otros países, existía un amplio foso entre las altas expectativas y el discurso sustentador de la participación y su realidad.

Participación que era considera escasa y cada vez menor y que la LOGSE trataba de compensar con un discurso profesionalizador. Este discurso unido a términos como el

de calidad, evaluación o autonomía, podían ser leídos o interpretados desde principios neoliberales. Como ya hemos dicho, no vamos a detenernos en analizar las circunstancias sociales, económicas y políticas que rodearon estos años de gobierno socialista, y que sin duda también determinaron la aplicación de las leyes con mayor o menor éxito. Pero es interesante haber rescatado algunas pinceladas, para destacar estos hitos que abrieron a nuestro sistema educativo –proveniente de una dictadura que finalizó con un gobierno tecnócrata, y de una transición donde se buscaba el consenso y la ausencia de conflicto– a canales de participación de los agentes educativos, o a la elaboración y concreción de proyectos educativos de centro. Si bien no nos hemos detenido en recoger evidencias de cómo se concretaron estas medidas, sí rescatamos su presencia en las regulaciones formales, que se trasladarían a la realidad de los centros de una manera u otra.

Por último, *“aunque pueden encontrarse en la misma LOGSE, y en especial en la LOPEG, disposiciones o medidas que podrían calificarse, según se utilizaran, de ideológicamente neoliberales, el hecho es que no parece que pueda hablarse en España de políticas educativas neoliberales o neoconservadoras, en un sentido estricto, hasta la llegada al poder del partido popular en 1996”* (IBÍD., 121). En comprender las circunstancias culturales y sociales que envuelven a esta etapa reciente, desde el citado año a esta parte, y la etapa temporal donde se ubica principalmente el trabajo de campo que vamos a realizar, centraremos el siguiente apartado.

6.2.1.2. Significaciones dominantes en torno a la institución escuela

El proceso de configuración de los sistemas educativos ha estado, como hemos comprobado, sujeto a diferentes intereses políticos e ideológicos que regulan las organizaciones escolares. Actualmente la transformación continúa bajo una dominación del pensamiento neoliberal, que ya introducíamos en la primera parte, al que se le suma esta historia reciente.

Estas políticas que hemos pincelado han venido acompañadas de modelos organizativos que responden a los intereses de grupos dominantes. Modelos que a su vez se están transformando, como introducíamos en la primera parte del trabajo,

modificados principalmente por la esfera de la economía que actualmente se sitúa como una de las más poderosas. De ahí la importancia de conocer el funcionamiento de la esfera económica que abordamos en la primera parte del trabajo y también de las relaciones que establece con el campo educativo en nuestro contexto que veremos más adelante. Pero antes y para terminar con este proceso de construcción histórica sería pertinente recoger algunas ideas comunes, que también modelan y configuran el sistema educativo.

No solamente las políticas modelan y configuran el sistema educativo. Aunque estas constituyen una parte importante, las relaciones culturales, los significados, las funciones, o las prácticas también modelan los sistemas educativos. Esta cuestión es más de compleja de sintetizar y las significaciones que circulan no son homogéneas, es decir, conviven significados contradictorios de un mismo hecho en un mismo sistema educativo. A veces estas ideas se arraigan en aquellos mitos a través de los que se consolidaron los sistemas educativos que analizábamos al comienzo de este capítulo, otras veces en formas sociales más recientes. El imaginario que subyace a la institución escolar ha sustentado un tipo de políticas y de discursos pedagógicos que responden a los intereses de ciertas esferas, pero que tampoco se encuentran asentados de una manera estática, sino que están sometidos a constantes dinámicas de permanencia y cambio, como afirman NARODOWSKI y BRAILOVSKY (2006, 62) *“los lugares del alumno y del docente en la escuela de la modernidad, y el tipo de alianza entre ésta y las familias de los alumnos, se han definido dentro de un marco de sentido proporcionado por una ficción que parece estar cambiando. Lugar remite tanto al conjunto de supuestos que acompañan un modo posible de habitar un espacio, la escuela, como a la posición que a cada uno se le asigna en el entramado de las tecnologías de poder que los dispositivos escolares habilitan”*. Y estas formas de habitar los espacios y de relacionarse constituyen, junto con otras normas lo que DUBET llama programa institucional, y que dice está en decadencia, en parte por las transformaciones culturales que se vienen dando en las últimas décadas *“la legitimidad de la cultura escolar ya no se impone con la misma fuerza en las sociedades en las que la cultura de masas, sea cual sea la forma en que la juzguemos, debilita el monopolio cultural de la escuela”* (DUBET, 2008, 48).

El progresivo debilitamiento de los Estados Nación al que hemos aludido al principio del trabajo también incide en la esfera escolar que parece dejar de legitimarse en la cuestión nacional que durante años ha caracterizado los sistemas educativos, para buscarla en otros lugares, sean coyunturales o interesados por parte de algunos grupos que tratan de conformar a lo escolar en su continuo proceso de autonomización, como afirma NARODOWSKI (2006, 68),

A la vez que el discurso pedagógico se tecnifica y se vuelve cada vez más sofisticado y hermético, los educadores dejan de apoyarse en su autoridad de origen, enraizada en una legitimidad moral o política, y lo hacen más en sus tecnologías didácticas, en su capacidad de lograr resultados y de ser eficaces. En el mismo sentido la propia jerga pedagógica se puebla de términos que reconocen su origen en las teorías económicas o administrativas (calidad, gestión, accountability, oferta y demanda) que apoyan la construcción en esa nueva legitimidad.

A esta tendencia, mediante la que los sistemas educativos buscan cada vez más su legitimidad en obtener resultados propios de otras esferas, como pueda ser la económica, se le suma otro factor para esta progresiva pérdida del papel y la presencia del Estado en la configuración de los sistemas educativos. Si tuvieron una función central, como ya hemos visto fue la educación de masas, para lo cual se proveyeron de la estructura necesaria mediante la financiación pública *“a partir de los años 80 del siglo XX, esa promesa tiende a diluirse a partir de las recurrentes crisis fiscales de los Estados capitalistas para dar cuenta de las demandas de universalización: no se trata sólo de la propia lógica del desarrollo del Estado capitalista, sino también del hecho de que el esfuerzo es cada vez mayor, y la promesa es cada vez más onerosa de financiar.”* (NARODOWSKY y BRAILOVSKY, IBÍD.) Pero no sólo se refiere a una cuestión puramente económica, sino que este debilitamiento financiero hace mella en el sentido de ser, cuestiona las propias finalidades que algunos le atribuyen a la escuela, *“y aunque el desempleo masivo y las dificultades económicas han estado muchas veces al orden del día, la incursión de estas realidades en el escenario escolar desestabiliza de un modo inédito unos lugares cuya finalidad ya no está totalmente clara. La promesa de la escuela moderna, de educar a todos, democratizar y construir un vehículo de ascenso social es puesta en duda”* (IBÍD.). Según DUBET, la decadencia institucional –a la que nos referimos ya en un apartado del segundo capítulo–, que alude a cambios

sustanciales en las relaciones y las formas de relación establecidas en el entramado escolar, tiene que ver con una pérdida de los monopolios, *“en la actualidad (...) los niños cuentan con muchas otras herramientas para acceder a universos culturales distintos a los dados por su extracción. La cultura escolar sólo se vuelve una cultura entre otras, desde luego más exigente, desde luego más oficial, pero eso no impide que la mayoría de los alumnos puedan ver más allá de su barrio, de su municipio y de su familia sin pasar por la escuela; y se desagregó toda una legitimidad ligada a una situación de monopolio”* (2006, 67). Una situación dice, que genera un sentimiento de pérdida de legitimidad e influencia. Este declive de los monopolios viene acompañado por una pérdida progresiva del sentido y el significado de sociedad, de manera que instituciones como la escolar ya no son portadoras de unos valores supremos, instituciones como la escuela no concretan *“valores esenciales de la modernidad o de la tradición, sino que es producto más o menos estabilizado de una constante negociación entre grupos y personas”* (IBÍD., 70). Parece pues que las relaciones entre posiciones y los grupos de agentes se tornan piezas del juego para concretar el sentido de las instituciones, que retroceden en su dimensión burocrática, también aspecto que vimos ocurre con el desarrollo de las regulaciones políticas que se han dado en las últimas décadas. En este sentido DUBET apunta la dirección que adoptan las políticas públicas: *“apelan a organizaciones ágiles, abiertas a su entorno, capaces de adaptarse más que de ser fieles a sus tradiciones y obligadas a cambiar de modo continuo en busca de ser fieles a sus principios”* (IBÍD., 76), y cada vez el papel del Estado en la conformación de estas instituciones está menos presente y emergen otros discursos, como aquellos propios del mercado a los que apuntaban NARODOWSKY y BRAILOVSKY, que se hacen presentes de manera cada vez más homogénea en diferentes geografías y culturas, trasladando los principios en los que se fundaba la institución escuela en la modernidad hacia otros que sostienen esferas como la del mercado.

En este sentido la propuesta teórica de MARTÍN CRIADO, que hemos visto en el capítulo previo, cobra sentido para nosotros, puesto que nos ofrece la posibilidad de analizar lo escolar desde una perspectiva que tiene en cuenta a las posiciones de los diferentes jugadores y que por tanto considera este proceso de construcción, más que un análisis del resultado escolar. Como afirman NARODOWSKI y BRAILOVSKY, (2006, 23)

Los discursos pedagógicos no se suceden en la historia en forma caprichosa ni meramente en función de sus cualidades intrínsecas, lo hacen también en virtud de los efectos de poder que aseguran y de las coyunturas que en ese sentido los hacen necesarios. Ambas cuestiones, productividad táctica e integración estratégica, lejos de representar exclusivamente el poder en el nivel de los Estados o las clases sociales, son también aplicables a las relaciones entre adultos y niños, centrales a la hora de pensar la configuración (en términos de dispositivos) de los formatos escolares.

Los intereses del mercado también irrumpen en las significaciones sobre los fines de la educación escolar, por ejemplo se extiende progresivamente la asociación entre educación formal y cualificación profesional, es decir se extiende la idea de una relación escuela-mercado laboral. Si bien algunos teóricos, como ÉLIARD reconocen que *“la instrucción primaria y la formación profesional no son un producto natural del desarrollo de la industrialización. Y, sin embargo la cualificación individual de los obreros no ha cesado de aumentar desde hace doscientos años, pero como resultado de conquistas obreras, es decir, de luchas obreras por vender la fuerza de trabajo al mejor precio posible”* (2002, 150), sin embargo la progresiva presencia de la esfera del mercado en otras como la escolar produce nuevas prácticas que no necesariamente implican mayores niveles de cualificación, como apunta el mismo autor, hay una incompatibilidad entre *“la lógica escolar de transmisión de conocimiento, que no se puede hacer más que lentamente, y la lógica empresarial de la rentabilidad a corto plazo, hace que esta presión haya desorganizado considerablemente el sistema escolar”* (IBÍD., 168), cuestionándose o redefiniéndose en algunas significaciones los fines de la escuela, o lo que en la escuela se debe hacer,

Hoy en día, se abre paso una nueva concepción de la Escuela: ésta debería considerarse una empresa o un mercado. Nos machacan los oídos con la necesidad de adaptarse a la competencia internacional, con la importancia de las nuevas tecnologías de la comunicación, con la urgencia en conectar cada establecimiento escolar a Internet, etc. Los multimedia tomarán poco a poco el lugar del enseñante. Esta filosofía de bazar comunicacional interactivo significa la muerte de la Escuela, pero interesa en el más alto grado a los comerciantes, acuciados para vender ordenadores, programas, CD-Rom, etc. Sin embargo comunicar se hace en un instante, pero enseñar necesita tiempo (IBÍD., 168)

De manera que progresivamente el campo educativo se va configurando en función de las luchas que en su seno toman más fuerza. Si bien el mercado no es la única esfera que

toma posiciones en el campo educativo, también podríamos hablar de otras que han ido modificando lógicas y asentándose en el imaginario colectivo y que no necesariamente tienen una única explicación vinculada al desarrollo del mercado económico, como puedan ser las relativas a los campos de conocimiento. En definitiva hay que tener en cuenta otras esferas y grupos que también operan en el campo educativo, puesto que como afirma DUBET, *“que esta escuela moderna haya servido al desarrollo del capitalismo no nos lleva a considerarla como un instrumento al servicio del capitalismo y de la industrialización”* (2008, 43). Las transformaciones sociales en las que se inscribe la institución escolar pasan por cambios en las fuentes de producción y difusión cultural y esto afecta directamente a la institución escolar como transmisora de una selección cultural considerada valiosa. En este sentido FERNÁNDEZ ENGUITA sugiere la necesidad de que la institución escolar trabaje junto con otros agentes a través de redes,

Padres, madres e incluso ciudadanos no directamente vinculados a los centros poseen el bagaje de su formación, sus cualificaciones, sus aficiones, sus experiencias; junto a ellos, una amplia gama de colectivos informales, núcleos activistas, asociaciones y grupos de interés pueden y, generalmente, quieren intervenir o cooperar en los asuntos y cara a los objetivos que las definen; algo más allá, un conjunto de instituciones públicas y semipúblicas ligadas a temas de interés común cuentan con sus propios mecanismos e instrumentos de difusión y están casi naturalmente interesadas en cooperar con los centros de enseñanza (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2008, 26)

Refiere esta cuestión como una necesidad a la hora de absorber los cambios sociales que se suceden,

Todo el cambio social que la escuela no puede seguir o reproducir por si sola está ahí, en esos entes sociales del entorno con los cuales han de aprender a trabajar en redes de cooperación de estructura y duración variables, en las que cada uno pueda realizar sus propios fines sin merma de los otros, y en las que los proyectos educativos deben ser capaces de materializar, al menos, una parte de su contenido. (IBÍD.)

Pero esto no se contrapone con los intereses del dominante mercado, sino que se trata de un mecanismo que puede ser utilizado para intereses y fines bien diferentes, desde la introducción en la escuela de algunos contenidos culturales minoritarios que el currículum deja de lado hasta la de empresas que entran directamente en la institución en demanda de ciertos contenidos o habilidades que sirven a sus fines de lucro.

Aunque la esfera económica y las representaciones neoliberales no lo ocupan todo, ni son causa de todos los males, como diría DUBET (2008), sin duda su toma de poder con respecto a otras esferas sociales en las últimas décadas son determinantes para analizar los contextos escolares, puesto que estos se ven configurados por representaciones que tienen que ver con el dominio de la esfera económica. Aunque no únicamente, si no pensáramos que otras esferas minoritarias tratan de incidir y configurar también el espacio escolar, este trabajo no tendría lugar. Por ello también nos interesa mirar dónde se sitúan los movimientos sociales en este juego, aunque sea desde una posición minoritaria y de qué formas se acercan a la institución escolar, puesto que este es un primer paso para una posible articulación. En el siguiente apartado nos vamos a detener en este proceso de articulación entre el campo económico y la institución escolar y algunos de los efectos que conlleva, como por ejemplo los que tienen que ver con el predominio de un determinado tipo de representaciones sobre otras, pero también de la articulación con otras esferas como las propias de los movimientos sociales.

6.3. La institución escuela en relación a la esfera dominante. Efectos de la hegemonía económica sobre la educación.

Las relaciones que se establecen entre ambos campos no son casuales o aleatorias. Cada uno con su autonomía y su poder de influencia respectivo establece relaciones a fin de unos intereses. Sin embargo, como hemos visto en el punto anterior, la esfera económica viene siendo dominante en las últimas décadas y se observan algunas políticas y prácticas que conducen al sistema educativo a funcionar bajo una racionalidad economicista. Más allá de un análisis de cómo se efectúa esta creciente influencia, sobre el que también nos adentraremos, parece pertinente recurrir al concepto de hegemonía sobre el que GRAMSCI trabajó en un determinado momento histórico, pero en plena vigencia hoy, para poder explicar no sólo el cómo, sino también el porqué de la configuración actual del campo escolar, en relación a las tendencias políticas, pero también con respecto a las formas de modelar y significar el campo. Entender la reelaboración por GRAMSCI del concepto de hegemonía puede ayudarnos a explicar algunas cuestiones relativas a la escuela en relación con ciertas lógicas

mercantilistas que se introducen en determinados aspectos culturales que configuran el sistema y el imaginario que le subyace, llegando a los mismos procesos educativos, en forma de contenidos, metodologías, formas de evaluación, etc.

Las escuelas no sólo procesan personas, sino también conocimientos, de manera que como explicita APPLE (1986, 17),

Actúan como agentes de la hegemonía cultural e ideológica (...). Pero en cuanto que instituciones, no sólo son una de las principales agencias de distribución de una cultura dominante efectiva; junto con otras instituciones, y aquí cobran mucha fuerza algunas de las interpretaciones económicas, ayudan a crear personas (con los valores y significados apropiados).

En su investigación APPLE da cuenta de algunos aspectos que conforman una institución para trabajar explícita o implícitamente bajo determinadas formas de pensar y de actuar, que son transmitidas y asumidas como lo natural, lo normal o incluso lo válido. Por ejemplo, la existencia de un conocimiento social dominante seleccionado para la institución escolar que se suele mostrar a través del consenso más que de conflictos; o la falta de énfasis en el individuo como ser social que *“puede actuar como una presuposición ideológica que nos impide establecer cualquier sentido auténtico de afiliación con los que producen nuestras comodidades, lo cual dificulta aún más la superación de la atrofia del compromiso colectivo”* (IBÍD., 22). Esta serie de elementos a los que se refiere APPLE, así como los intereses mercantiles sobre ciertas regulaciones institucionales que hacen a las organizaciones escolares, pueden producir *“prácticas curriculares y de enseñanza relativamente impotentes para explorar la naturaleza del orden social del que forman parte”*. (IBÍD.). Otro ejemplo al que nos acerca este autor es el uso de categorías comunes que responden a lo que llama una determinada ‘configuración ideológica’. *“Aunque estos procedimientos educativos realizan las funciones duales de una ideología eficaz –dando definiciones adecuadas de las situaciones y sirviendo los intereses de los que ya poseen capital económico y cultural–, se vinculan a otros aspectos de nuestro aparato conceptual, para formar la amplia perspectiva, dada por supuesto, que domina la educación.”* (IBÍD., 163). Nos alerta APPLE sobre algunas formas o categorías que se instalan en el sistema educativo (qué entendemos por estudiante, en base a qué los clasificamos, etc.), si bien destaca la

necesidad de “*entenderlos como por lo que son: categorías que surgieron de situaciones sociales e históricas específicas que se conforman a un marco de referencia específico de suposiciones e instituciones: categorías cuyo uso conlleva también la lógica de las suposiciones institucionales*” (IBÍD., 176) En la actualidad podríamos hablar de la categoría ‘alumno competente en’ sobre la que la LOE organizó las enseñanzas actuales y ratificó la LOMCE, para ver a qué abstracción se corresponden el uso generalizado de las mismas como categoría que nos lleva a determinadas suposiciones institucionales.

El análisis que APPLE hace en *‘Ideología y Currículo’* retoma principalmente las elaboraciones de RAYMOND WILLIAMS en torno a la hegemonía. Define la escuela como un agente de hegemonía cultural por las razones a las que hemos aludido y en su análisis nos habla de aquello que damos por supuesto, de los significados que atribuimos a las categorías por inercia y que guían nuestras prácticas, por tanto de un sentido común que tiene mucho que ver con las significaciones imaginarias sociales de las que hablaba CASTORIADIS. Sin embargo, aunque hemos hecho referencia a algunas características de la hegemonía (esquema de pensamiento, presuposición ideológica, etc.) todavía no hemos dado una definición concreta de lo que es hegemonía, concepto en el que nos detenemos en el siguiente apartado.

6.3.1. El concepto de hegemonía

Es inevitable remontarnos a determinado lenguaje marxista sobre el que GRAMSCI elaboró su obra. Se destaca que la hegemonía tiene que ver con el valor de un 'plus' existente en el ejercicio del poder (más allá de la extracción del plusvalor referido a las relaciones de producción), que pasó desapercibido para muchos lectores marxistas y que ha permitido al sistema capitalista sobrevivir y reproducirse durante mucho tiempo a pesar de la aparente incapacidad del sistema para satisfacer económicamente las necesidades mínimas de reproducción material de la población mundial (KOHAN, 2001).

Este ejercicio del poder ubicado en el Estado –entendido como el lugar donde la clase o las esferas dominantes se unifican y se constituyen– materializa su dominación

no sólo mediante la fuerza, sino por complejos mecanismos que garantizan el consentimiento de las clases subalternas, de manera que “*el fenómeno de la dominación en sociedades capitalistas modernas es un proceso complejo en el que además de los aparatos de coerción que representan una especie de límite último que garantiza la pervivencia del orden burgués, interviene toda una serie de mecanismos de transmisión ideológica tendientes a lograr un consenso que le otorga bases más sólidas a la dominación.*” (THWAITES REY, 1994, 4). De manera que el consenso juega un papel central en el proceso de dominación, cuyos mecanismos van más allá del ya autorizado poder de represión que es legítimo para el Estado, una idea que ABERCROMBIE rescata de GRAMSCI: “*en general, sostenía Gramsci, no se podía lograr esa supremacía, y mucho menos mantenerla, únicamente por la fuerza. Desde luego una dominación lo suficientemente vigorosa es útil, pero también lo es el liderazgo moral e intelectual*” (1982, 182). Un consenso que ya APPLE demostró prevalece en los procesos curriculares sobre otros que se pudieran abordarse desde el conflicto. En este sentido la institución escolar es objeto de interés, puesto que como institución, funciona como un importante agente socializador en formas de pensar y hacer, así como de transmitir, una cultura dominante.

MABEL THWAITES REY (1994) manifiesta la importancia de la existencia de organizaciones de la sociedad civil autónomas (que exceden a la fábrica o a al lugar de trabajo, y a las organizaciones burocráticas propias del Estado) para desde ahí desentrañar los elementos que en el seno de la sociedad civil operan como cemento de las relaciones sociales vigentes a partir de las prácticas cotidianas de las clases dominantes, porque mediante la sociedad civil las clases dominantes logran consolidar su poder y difundir su visión del mundo, a través de elementos como el derecho o la educación –de ahí la importancia de analizar cómo se articulan determinadas acciones colectivas con su correlato en movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil con una institución como la escolar, que forma parte del Estado–. Por esto es comprensible que haya interpretaciones de la hegemonía fuertemente vinculadas a la cultura, lo que nos conecta de nuevo con la institución escolar. Es el caso de RAYMOND WILLIAMS, él define así la hegemonía:

La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos– que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Una realidad experimentada (...) más allá de la cual la movilización resulta sumamente difícil. (WILLIAMS, 1980, 131,132)

Argumenta que es algo más que la ideología, la cual remite a un sistema de valores según los intereses de los grupos sociales y es entendida como una abstracción, mientras que la hegemonía remite a relaciones experimentadas, a un sistema de valores y significados apropiados desde experiencias reales, en definitiva la manera que tenemos de entender el mundo y relacionarnos con él en base a las experiencias que tenemos y que, por tanto, las reafirman. Esto da lugar a un orden en el cual domina un modo de vida y de pensamiento que atraviesa a las instituciones públicas o privadas, porque “*la hegemonía cultural –en contraste con la cualidad de desorganización del sentido común– es teórica. En consecuencia, al establecer su hegemonía, los grupos dominantes requieren de los servicios de los profesionales e intelectuales especializados en la construcción de sistemas de pensamiento*” (ABERCROMBIE, 1982, 187).

Desde las posturas de LACLAU y MOUFFE (1987, 5), que utilizamos para definir el término de articulación, la hegemonía es algo más que una relación política y está ligada a las prácticas articuladoras, en tanto que estas alteran la identidad de los elementos y fijan nuevos sentidos. La entienden como:

Nueva lógica de constitución de lo social que recompone, a un nivel distinto del postulado por la tradición marxista, los fragmentos sociales, dislocados y dispersos por esa desigualdad del desarrollo. Pero esto significa que la hegemonía, como lógica de la facticidad y la historicidad que no se liga, por tanto, a ninguna «ley necesaria de la historia», sólo puede ser concebida sobre la base de una crítica a toda perspectiva esencialista acerca de la constitución de las identidades colectivas.

Se refieren a este concepto como una operación suplementaria y contingente cuya validez no es cuestionada.

Estos análisis sobre el concepto de hegemonía nos permiten comprender por qué los grupos dominantes proyectan intereses, teorías e ideas sobre el deber ser de la

organización escolar. Pero, ¿Cómo llegan a la escuela las lógicas que responden a aquellos ciertos intereses ubicados en el campo económico que antes hemos analizado? No hay una única respuesta, puesto que llegan a través de diversos canales. Por ejemplo uno de ellos es a través de ciertas reformas o políticas. En los últimos años se vienen realizando una serie de reformas educativas homogéneas en distintos países, con una clara tendencia, *“actualmente, en la mayoría de los países se asiste a la redefinición del sentido de la educación pública. A su vez el rol asignado a los estados garantes del derecho a la educación es impugnado como parte de un modelo más amplio tendente a privatizar lo público, mercantilizar los derechos y trasladar responsabilidades al ámbito individual.”* (FELDFEBER, Y VERGER, 2006). Esta tendencia sobre ciertas reformas en materia de política educativa que se dan en un mismo periodo de tiempo en diferentes continentes ha sido estudiada ya. Atribuyen estos cambios a la citada globalización y sus características y son un ejemplo más –además de los que ya hemos visto en apartados anteriores– de algunas tendencias que desde la esfera económica se trasladan al campo educativo: *“la aparición casi simultánea de reformas similares en distintos continentes ha llevado a algunos a sugerir que las reestructuraciones actuales de la educación han de entenderse como un fenómeno global. De hecho, se ha dicho que esta tendencia forma parte de un proceso económico, político y cultural más general de globalización, en que las diferencias nacionales se difuminan, se fragmentan las burocracias estatales y desaparece la idea de unos sistemas de bienestar público de masas, incluida la educación”* (WHITTI, POWER, HALPIN, 1999, 49). Lo público pierde progresivamente su presencia y su reconocimiento, y los sistemas educativos tienden a la descentralización en lo que tiene que ver con la gestión financiera, que recae en las propias instituciones y familias, puesto que los poderes públicos se muestran poco convincentes, y en ocasiones porque es la demanda de los organismos internacionales a cambio de un rescate económico. Estos autores manifiestan las consecuencias de estas medidas:

Dejar la responsabilidad de las decisiones educativas en manos de las instituciones pedagógicas y de las familias constituye una estrategia eficaz para 'culpabilizar' a los otros. La incapacidad de las escuelas para desarrollarse como instituciones 'aisladas' puede atribuirse a la mala dirección o a una enseñanza de deficiente calidad. De igual modo, el rendimiento educativo desigual de los alumnos puede explicarse por la falta de

preparación de los padres para desarrollar sus funciones, bien por no ejercer de manera adecuada su derecho recién estrenado de hacer una buena elección, bien por no trabajar con las escuelas como colaboradores o partícipes activos. De este modo, el gobierno se inhiere de la carga del mantenimiento de la ideología meritocrática. (WHITTI, POWER, HALPIN, 1999, 65)

Otro ejemplo de esta injerencia de lo mercantil en el campo escolar lo podemos encontrar en las propuestas y discursos de los organismos que constituyeron el 'consenso de Washington' para mejorar la economía de América Latina. PABLO GENTILI (1998) analiza a lo largo de un artículo los efectos de estas recomendaciones, en principio económicas, sobre las reformas educativas de algunos países que se encontraban en un momento de debilidad institucional, como Chile, a los que se incita a una de la reducción de la intervención del Estado o del gasto público para mejorar la economía del país. Unas medidas que llegan a la educación en forma de privatizaciones en el sector, reformas establecidas por expertos de otros países, descentralización en la gestión, pero centralización en el control a través de mecanismos de evaluación centrados en los resultados.

Una pregunta pertinente podría ser ¿qué sentido puede tener aplicar unas mismas medidas y formatos para contextos tan diferentes como países diversos, incluso de continentes alejados geográfica y culturalmente? El por qué no parece difícil de responder. Si leemos algunos análisis acerca del tema, encontramos que estas políticas vienen impulsadas por organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario internacional a cuya política y posición ideológica hicimos referencia en el capítulo II. Éstos podrían constituir lo que en un momento dado DEWEY (2004, 109) viene a llamar organizaciones remotas e invisibles que condicionan de manera mecánica e impersonal las relaciones de la vida moderna que se dan en ámbitos locales. Además darían cuenta de las interrelaciones entre campos con determinadas posiciones de poder, a las que hicimos referencia en el capítulo previo y que según MARTÍN CRIADO, son determinantes en la constante reconfiguración de los campos. Estas reformas van configurando algunas representaciones en torno al campo educativo, un sentido común acorde con principios neocapitalistas.

En un análisis reciente de BOURDIEU (1998) encontramos de nuevo las consecuencias del neoliberalismo en algunas políticas sociales que son consecuencia de

las políticas laborales pero también tienen su traducción en política educativa, “*se instauro el reino absoluto de la flexibilidad, con la extensión de los contratos temporales o los itinerarios (...) a través de la relación salarial: fijación de objetivos individuales; entrevistas individuales de evaluación; evaluación permanente; subidas individualizadas de salarios o concesión de primas en función de la competencia y del mérito individuales (...) se concitan para debilitar o abolir las referencias a las solidaridades colectivas*”. Algunas de estas dinámicas, como la intensificación de la evaluación en función de los rendimientos individuales (véanse las conocidas pruebas Pisa) o la organización del conocimiento por competencias básicas e individuales, no han tardado en llegar al sistema educativo e invadir algunos aspectos que configuran 'la cultura escolar'. Estos cambios configuran caminos y ponen unos límites al espacio escolar que no son aleatorios, ni circunstanciales, sino que buscan la producción de determinados efectos, la asunción de prácticas como las correctas, de significados como los normales; es decir, buscan el predominio de una cultura institucional que reproduce y legitima lógicas capitalistas. Así se configura lo que DE VITA (2012) considera bajo el nombre de ‘pedagogía del capital’, como una serie de prácticas, relaciones y significaciones que modelan un orden simbólico que envuelve a las experiencias educativas. En este orden simbólico se mercantilizan las relaciones humanas, y aspectos como el intercambio, la competitividad, o el consumo se configuran como lo útil, y producen una forma de estar en el mundo que “*cada vez se parece más a frecuentar un supermercado o a trabajar en una empresa, o ambas cosas a la vez*”. (DE VITA, 2012, 44).

6.3.2. De la hegemonía a la contrahegemonía

Con esta panorámica pareciera que la institución escolar, tanto a nivel local como a nivel de políticas estatales en nuestro contexto y también en el internacional, está siendo fuertemente sujeta a políticas y prácticas que responden a una racionalidad económica. Si bien a la luz de las investigaciones no podemos negar que esto se está dando en una gran medida, entraríamos en contradicción con las teorías que rescata MARTÍN CRIADO así como con las posiciones de otros autores que ahora veremos, si no entendiéramos

estos procesos en términos de tensiones y si no atendiéramos a las posiciones opuestas que permiten generar ciertas tensiones y un constante dinamismo en la configuración de las prácticas escolares. Como nos recuerda este autor, la sociedad no son una serie de relaciones definidas y predeterminadas por un orden social, “*si pensamos las sociedades como entramados de relaciones en continuo proceso, no podemos postular la ausencia de cambio social como una situación habitual*” (2010, 130); los sujetos, sostiene, están sometidos a influencias socializadoras que no necesariamente son homogéneas, no caminan en la misma dirección. Estas socializaciones se hacen presentes en las organizaciones sociales por las que los agentes transitan y en la escuela pueden emerger procesos que se contradigan con las recientes tendencias neoliberales, pudiendo crear o no, tensiones o luchas para prevalecer. De hecho la escuela se constituye como una institución a caballo entre la reproducción y la transformación, DEWEY (1951, 173) lo explica de la siguiente manera:

Las escuelas siguen y reflejan el orden social que existe. Yo no hago esta afirmación como una admisión rencorosa ni con el fin de argüir que no debería hacerlo. Lo hago más bien como una admisión condicionante, que apoya la conclusión de que las escuelas participan con ello en la determinación de un orden social futuro y que por tanto el problema no es si las escuelas debieran participar en la producción de una sociedad futura (puesto que lo hacen de todos modos) sino si debieran hacerlo ciega e irresponsablemente o con el máximo posible de inteligencia y responsabilidad valerosas.

Continúa sosteniendo que la idea de que las escuelas se constituyen como algo fijo y uniforme es una idea impuesta. Pero resaltamos la apelación que hace DEWEY a los modos en los que la escuela sigue este orden social. Plantea una reproducción ciega, lo cual nos remite a formas de hacer que no son necesariamente pensadas o cuestionadas, sino sustentadas en la cotidianidad y lo habitual, frente a la responsabilidad, es decir, frente a las acciones de las que se responde con una razón o una finalidad. Éstas no tienen por qué ser necesariamente coherentes con el orden social existente. De manera que a pesar de las posiciones que ha ido ocupando la esfera de la economía, configurada ahora como una esfera poderosa como vimos en las páginas anteriores y con consecuencias para el campo educativo en forma de políticas y prácticas sujetas a algunos intereses de lógicas mercantilistas, las realidades escolares no se agotan ahí. La autonomía de la que se ha dotado el campo educativo y la diversidad de agentes que lo

componen lo hacen más complejo que un aparato reproductor del orden social existente en un momento dado. Habrá que atender a las dinámicas que se producen entre grupos de agentes, sus hábitos, y sus intereses, para comprender a qué responden algunas dinámicas escolares que no nos remiten a los intereses del mercado, y que posibilitan transformaciones en algunas prácticas escolares, porque como sostiene GIMENO (1994, 180), *“si bien es cierto que la escolaridad, el currículum, los profesores y los materiales didácticos tenderán a reproducir la cultura hegemónica y favorecer más a unos que a otros, también es cierto que esa función se puede aceptar con pasividad o aprovechar espacios relativos de autonomía, que siempre quedan, para ejercer la contrahegemonía, como señala Apple (1986). Esta posición debe reflejarse en los contenidos seleccionados, pero sobre todo en la forma de abordarlos en la enseñanza”*.

Si bien GIMENO nos adelanta algunas formas que puede adoptar la contrahegemonía en el marco de los procesos de enseñanza y de la institución escolar, cabe detenernos brevemente en este concepto que no se puede separar del de hegemonía. Como afirma WILLIAMS (1988, 134) la hegemonía debe ser *“continuamente renovada, recreada, limitada, alterada, desafinada, por presiones que de ningún modo le son propias. Por tanto debemos agregar al concepto de hegemonía los conceptos de contrahegemonía y hegemonía alternativa, que son elementos reales y persistentes de la práctica”*. Estas alternativas se han dado en todo momento histórico, *“en todas las épocas las formas alternativas o directamente opuestas de la política la cultura existen en la sociedad como elementos significativos.”* (IBÍD., 135). De manera que el proceso cultural que comporta la hegemonía también debe tener en cuenta las acciones y esfuerzos de quienes se encuentran en los márgenes que plantea la hegemonía. WILLIAMS plantea la dificultad de definir quienes actúan contra la hegemonía, pero desde la independencia –es decir, por encontrarse fuera de aquellos procesos que abarca la hegemonía– y quienes lo hacen contra ella, pero desde dentro, puesto que la cultura dominante también limita y produce sus propias formas contraculturales.

Pero retomemos el concepto para el campo educativo. Como afirmaba GIMENO, los espacios de autonomía son propicios para ejercer procesos contraculturales, y no sólo acciones que reproduzcan la cultura dominante. Además retomando en concepto de campo sobre el que nos hemos introducido ya en páginas anteriores, lejos de ser la

institución escolar un aparato únicamente reproductor, como diría MARTÍN CRIADO se producen en su seno tensiones y luchas que pueden responder también a un orden alternativo o minoritario. GIMENO además concreta un poco más allá, refiriéndose a los métodos utilizados, más allá del contenido seleccionado para ser transmitido en la institución escolar. Sin embargo nos preguntamos, ¿pueden construirse alternativas desde otros lugares en la institución escolar, además de optar un por una forma de enseñar? ¿Desde dónde puede asirse un imaginario alternativo para constituir una práctica en la institución escolar? ¿Desde qué elementos se puede articular la escuela con algunos movimientos sociales y qué efectos tiene esto en la realidad escolar?

Para dar respuesta a estas preguntas parece pertinente ahondar en algunos entresijos y relaciones que constituyen a la institución escolar. No sólo procesos curriculares que tienen que ver con la selección cultural de contenidos, la metodología, las prácticas de evaluación, etc., sino también las relaciones organizativas que tienen efectos en las formas de hacer que se dan en las organizaciones escolares, y que concretan a la institución escolar, así como también los límites de la institución, donde se sitúan o dónde se traspasan. Como pretendemos abordar este punto desde la perspectiva de las posibles formas de construcción de prácticas alternativas a la reproducción del orden dominante, repasaremos algunas corrientes teóricas que nos lo permiten. Además partimos ya del análisis realizado hasta ahora sobre determinadas políticas y representaciones en torno a la institución escolar paralelas al desarrollo de los sistemas productivos, que proyectan en la institución escolar determinados intereses para sus fines. De manera que una vez observado parte de este engranaje que facilita la reproducción de un orden social, debemos adentrarnos en otras prácticas y representaciones que constituyan posibilidades contraculturales en pos de transformaciones y cambios en el sistema social.

6.4. La escuela instituyente.

6.4.1. Lugares escolares para el proceso instituyente desde la didáctica y la organización escolar.

La institución educativa se concreta en singularidades materializadas en las organizaciones escolares. Éstas no están libres, ni operan en un vacío, sino que lo hacen sujetas a las regulaciones, normas y acuerdos culturales de las cuales veíamos algunos ejemplos en el apartado 6.2. Sin embargo esta sujeción no es completa, sino que hay espacios de autonomía para concretar ciertos elementos. Primero nos hemos de preguntar por algunos de estos elementos que constituyen las organizaciones escolares, para explorar si verdaderamente hay ciertos grados de autonomía desde los que agentes y organizaciones puedan realizar acciones más allá de lo estipulado. No se trata de recoger aquí todos los elementos y procesos que constituyen las organizaciones que materializan la institución escolar, puesto que sería un trabajo en sí mismo, ya que hay una multitud de perspectivas sobre la importancia de distintos elementos relativos a agentes, procesos, políticas, contenidos, evaluación, etc. Tomamos como marco de referencia y de partida el campo de conocimiento donde se ubica este trabajo: la didáctica y la organización escolar. Empecemos por lo que en lenguaje organizativo se denomina 'núcleo', es decir, la razón de ser de una organización. Según BELTRÁN y SAN MARTÍN (2000) lo que está en la raíz del hecho escolar es el currículum, un término amplio que afirman ha acabado por significar muchas cosas desde los debates que intentaron formalizarlo a nivel teórico durante el siglo pasado. No pretendemos hacer una profunda revisión sobre estas corrientes teóricas que han ido construyendo el significado de la palabra 'currículum', puesto que no es este nuestro objeto de estudio. Pero revisar algunas de ellas sí que nos puede permitir comprender que significados hay en torno al hecho curricular –insistimos, elemento nuclear de las organizaciones escolares– y por tanto qué imaginario puede subyacer a las prácticas de agentes y organizaciones en relación a los procesos curriculares.

6.4.1.1. El currículum como núcleo institucional.

Cabe comenzar recogiendo alguna definición sobre lo que es el currículum. Si bien hay diferentes perspectivas que han ido desarrollando el campo teórico de la didáctica, no pretendemos aquí hacer un repaso de estas teorías y sus implicaciones, sino recoger algunos significados que nos permitan, como hemos dicho, encontrar lugares institucionales desde los que se pueda articular la escuela con algunos movimientos sociales contemporáneos, sea en relación a las representaciones, agentes u organizaciones. Antes de detenernos en qué es, es interesante recoger de dónde viene, aspecto que LUNDGREN (1992) resume con claridad. Según este autor, el origen del currículum y del objeto del discurso pedagógico tiene que ver con cambios en la división social del trabajo, en el momento en que se da la separación de los contextos de producción y de reproducción. Cuando esto ocurre, surge el problema de la representación que se resuelve en forma de un texto (que incluye no sólo un contenido, también su selección, organización y método de transmisión), y para lo cual se crean contextos de formulación y realización. De manera que el currículum se presenta como un texto que trata de representar un contexto.

Para concretar esto, vamos a partir del libro que escribió GIMENO en 1988, *'El currículum, una reflexión sobre la práctica'*, con el fin de matizar algunos aspectos centrales de lo que es el currículum puesto que en esta obra se recogen numerosas aportaciones que se han hecho al concepto de currículum y se proponen diferentes maneras de entenderlo. Este autor parte del concepto de currículum “*como la construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones*” (1989, 22), y concreta refiriéndose a él como una praxis, “*concebir el currículum como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales y que es un universo construido no natural, que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder de construirla*”. Nos remite con esta definición a una obra de GRUNDY a la que acudimos para buscar cómo sostiene esta postura.

GRUNDY (1987) dice, “*currículum, no obstante, no es un concepto, es una construcción cultural. Esto es, no es un concepto abstracto que tenga alguna existencia fuera y antes de la experiencia humana. Más bien, es una forma de organizar un conjunto de prácticas humanas educativas*”. Entenderlo como un concepto o como una construcción cultural conlleva implicaciones distintas. Desde el punto de vista conceptual podríamos decir que el currículum se tecnifica y se construye sobre un diseño más o menos profesional, si bien reconociendo ciertas influencias externas; se trata de tener en cuenta unos parámetros y elaborar un trazado que puede ser copiado. Sin embargo entenderlo como una construcción cultural implica buscar en las prácticas educativas la concreción y por tanto el significado de lo que es el currículum, lo cual pasa por observar no sólo el diseño, sino las acciones que emprenden los agentes de la educación y las creencias sobre las que se asientan. GRUNDY se pregunta, partiendo de entender el currículum como una construcción cultural, qué clase de creencias sobre las personas y el mundo conducirán a la construcción de qué prácticas educativas, particularmente aquellas prácticas que son abarcadas por el término currículum. Esta acepción y esta cuestión son importantes para nuestro objeto de estudio, puesto que desde este punto de vista las prácticas que concretan el currículum se configuran como lugares desde los que se pueden crear o generar nuevos significados dentro de la institución escolar, o significados que no necesariamente son contemplados en un diseño previo por los expertos o la administración que se encarga de este. Esto deja un espacio a algunos significados o creencias que viniendo de fuera de la institución, no están pensados para ésta pero pueden sustentar algunas prácticas escolares que configuran lo que de una manera general se llama currículum.

Si bien no sólo debemos atender a las prácticas escolares para comprender cómo se concreta el currículum –puesto que como veremos hay una multitud de factores que determinan el currículum sí es una parte importante de esta concreción, si es que entendemos el currículum como una construcción cultural. De manera que será pertinente analizar las acciones y creencias de los agentes educativos, además de otros elementos determinantes, para ver si en este proceso práctico de concreción del currículum hay algún elemento que permita a la escuela articularse de alguna manera con los movimientos sociales contemporáneos. Sin embargo la concreción de la realidad

curricular no recae exclusivamente sobre los hombros de los docentes, además de las prácticas del profesorado, a las que sin duda tendremos que atender, y continuando con los textos de GIMENO, eso que llamamos currículum está determinado por otros elementos tales como, *“influencias sociales económicas, culturales, regulaciones políticas y administrativas, producción de medios didácticos, participación de la familia, ámbitos de elaboración del conocimiento estructura del sistema educativo, organización y ambiente de un centro actividades de enseñanza aprendizaje”*. (GIMENO, 1994, 150). En el desarrollo de esta idea, concreta otra que aparece recogida en varias de sus obras: el currículum escolar como núcleo de las organizaciones escolares es algo más que una selección cultural, lo que se enseña en las escuelas nos remite primero a la sociedad en la que se enmarca esta enseñanza, *“al hablar de escuela y de educación escolarizada nos situamos ante fenómenos que desbordan el ámbito de la transmisión de la cultura como conjunto de significados 'desinteresados' que nutren los currícula escolares.”* (GIMENO, 1999, 179), en otras palabras y en otro texto expresa así la relación entre el currículum, la cultura y la sociedad, *“en el currículum se refleja un proyecto de sociedad: de ésta procede el contenido que se considera importante, porque de ella emana toda la cultura; sociales son los valores que sirven para seleccionar los contenidos de la enseñanza considerados idóneos; en las actividades sociales se encuentra una de las fuentes primordiales de determinación de las profesiones.”* (1994, 187). Sin embargo esta relación no es unidireccional, el currículum escolar no materializa el modelo de sociedad que lo genera o en el que se desarrolla, afirmar esto sería situarse en una perspectiva técnica que nos llevaría a entender el currículum como una planificación elaborada por expertos, técnicos o políticos y desarrollada por docentes al pie de la letra. Como ya hemos apuntado, el currículum es una praxis en la que median los agentes escolares. En otras palabras GIMENO expresa así esta idea:

El contexto social, económico, político y cultural al que representa o deja de hacerlo el currículum debe ser el primer referente en relación al cual analizar y evaluar un currículum. Es decir, ese es el primer contexto práctico externo para entender la realidad curricular: el ejercicio de prácticas políticas, económicas y sociales que determinan las decisiones curriculares, no pudiéndose olvidar que el currículum propuesto a la enseñanza es el fruto de las opciones tomadas dentro de esta práctica. Olvidar esto en la formación

de profesores supondría reducirlos a consumidores pasivos de algo dado cuyos valores no se discuten. (GIMENO, 1994, 149)

Lejos de esto, entendemos que el profesorado no es un colectivo que opera como mero consumidor pasivo de algo que le es dado, como ya hemos recalcado al principio de este apartado, si bien puede ocurrir, sería un error generalizar esta afirmación. Sin embargo lo que GIMENO destaca en estas afirmaciones es la relación entre el currículum y el marco cultural en el que se desarrolla, pues además de ser concretado por las prácticas docentes y determinado por elementos macropolíticos, el currículum no deja de ser una selección de contenidos que nos remiten a un contexto.

Los contenidos escolares constituyen una parte importante del currículum –ya hemos hablado de las prácticas del profesorado y del contexto socio-político como marco de referencia–. ¿Por qué decimos que el currículum es nuclear en la institución escolar, es decir, constituye su razón de ser? La escuela no sería escuela si en su seno no se dieran relaciones de enseñanza-aprendizaje, a la escuela se va a aprender algo. Qué se enseña y cómo son los elementos que se enseñan, cambia según la época histórica, pero son el vehículo mediante el cual se conforman un tipo relaciones de enseñanza-aprendizaje. Por ello cuando hablamos de currículum, hablamos en gran medida de contenidos, lo que no quiere decir que aquel se reduzca a estos, como hemos avanzado el término currículum ha llegado a significar muchas cosas y en su sentido amplio se refiere a prácticas, procedimientos, representaciones, etc. Sin embargo los contenidos sí son una parte importante del significado de la palabra currículum, como afirma GIMENO (1994, 139), *“sin contenido no hay enseñanza (...) la técnica de la enseñanza no puede llenar todo el discurso didáctico obviando los problemas que plantea el contenido. Naturalmente, que el medio a través del que comunicamos algo tiene importancia decisiva en el proceso de comunicación, en sus resultados, en su eficacia, y hasta es fuente de efectos propios, pero su valor real lo alcanza, precisamente, en relación al contenido que comunica”*. Al tema de los contenidos GIMENO le dedica un capítulo entero de su libro *'comprender y transformar la enseñanza'* en el que repasa también diferentes concepciones de lo que son. Si bien tampoco es nuestro interés hacer una profunda indagación sobre esta cuestión, sí resaltar algunas ideas que nos puedan aclarar las posibles concepciones sobre las que se asientan ideas en torno a los

contenidos escolares. Uno de los aspectos que resalta este autor es la relación entre los contenidos seleccionados y el modelos de sociedad e individuo que hay detrás –lo que ya hablábamos, la relación con el contexto–, “*lo que se enseña, se sugiere o se obliga a aprender, expresa los valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto*” (1994, 172), es decir el marco cultural al que hacen referencia los contenidos y las creencias sobre las que se sustentan, lo que se considera importante en una cultura, son elementos que en definitiva constituyen criterios de selección de unos contenidos y no de otros,

Los contenidos no son, pues, políticamente indiferentes. (...) La selección considerada como apropiada depende de las fuerzas dominantes en cada momento y de los valores que históricamente han ido perfilando lo que se cree que es valioso para ser enseñado o transmitido, así como aquellos valores en los que se pretende introducir a los alumnos. Los contenidos, como toda realidad educativa tal como la conocemos en sus instituciones, en las prácticas pedagógicas, no han sido creados decisivamente por el pensamiento educativo, sino que son fruto de una historia. Las prácticas –la de seleccionar contenidos es una– se regulan por reglas, escritas o no, que expresan procedimientos de actuación, expectativas e intereses que no son necesariamente explícitos (1994, 178).

Se refiere a que la selección de contenidos que opera en un momento dado, responde a un proceso social. Para defender esto presenta tres argumentos, el primero de ellos se refiere a lo que es considerado valioso en cada momento histórico. Esto ha ido cambiando a lo largo de las décadas, y también es mediado por quienes tienen el poder de imponerse en el proceso de selección. Un claro ejemplo lo tenemos en la enseñanza de los idiomas, hoy el más importante parece ser el inglés, cuando hace unas décadas lo era el francés. Seguramente criterios culturales y de intereses mercantiles han ido poniendo de relieve la importancia del inglés, por encima de otros. ¿Por qué la LOGSE contemplaba temas transversales que permitieron a contenidos como la ecología, los derechos humanos o la educación sexual introducirse en la escuela con este formato? Según este autor por la conciencia social que había en un momento dado –y en parte seguramente puesta de manifiesto por los movimientos sociales de los años 60–, sin embargo lo hicieron como su nombre indica, de forma transversal, seguramente considerados secundarios y relegados a espacios y tiempos situados en los márgenes. El segundo argumento es que esta selección no es igual de valiosa para todos los agentes de la comunidad educativa, puesto que a ella subyace un modelo de individuo y de

sociedad impuesto por los que ejercen el poder de concretar una selección, y que no tiene por qué representar a todo aquel que lo estudia (chico-chica-urbano-rural-inmigrante, etc.). Y tercero, porque aunque en la determinación de los currícula puedan participar diversos grupos, no todos tienen el mismo poder de decisión, sí hay algunos por encima de otros,

Los profesores predominarán sobre los alumnos o sus padres; los fabricantes de medios didácticos frente a casi todos los grupos citados; la administración educativa respaldada por la política dominante más que ningún otro de esos elementos; los grupos empresariales más que los sindicatos o asociaciones de profesores; los profesionales de un conocimiento prestigiado socialmente frente a otro que lo esté menos. El proceso de decisión de los contenidos descubre que los currícula son opciones tomadas por quien puede hacerlo dentro de un determinado equilibrio de fuerzas sociales (GIMENO, 1994, 180)

Los contenidos, pues, parte constituyente de los currícula, no escapan a las influencias políticas y sociales de su entorno y por tanto son también una fuente de información sobre el imaginario social dominante de una época. Sin embargo los contenidos seleccionados y hechos norma, no siempre se ven correspondidos al cien por cien cuando se concretan en el aula. Como ya hemos apuntado, los profesores no son consumidores pasivos de las normas que les son impuestas, sino que en su puesta en práctica interpretan esta selección, les dan una perspectiva u otra, o incluso desechan e introducen nuevos contenidos, desde la cuota de autonomía que les es asignada.

Por último y no menos importante en relación al currículum hay que destacar lo que no se pretende enseñar, y sin embargo se aprende, lo que se ha llamado el currículum oculto. Se ha escrito mucho sobre esta cuestión y tampoco queremos hacer una revisión profunda sobre los textos relativos al currículum oculto, pero sí recoger algunas nociones que nos permitan tenerlo en cuenta. JURJO TORRES le dedica un libro a esta cuestión, encontramos la siguiente apreciación sobre el currículum oculto, según el cual hace referencia a aquello que *“se planifica, se desarrolla, y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o sus familias. Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, de las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación conspirativa del colectivo docente. Pero lo*

que es importante señalar es que da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad.” (TORRES, 1991, 76).

En resumen, como afirma GIMENO *“el análisis del currículum es una condición para conocer y analizar lo que es la escuela como institución cultural y de socialización en términos reales y concretos”* (1988, 19). Sin embargo, esto lo acota, puesto que *“el currículum como un campo de investigación no se puede reducir únicamente a la práctica pedagógica, sino que también hay que tener en cuenta acciones que son de orden político, administrativo, de producción de medios, etc. es decir, no puede verse como un elemento técnico que se puede separar de su contexto para ser aplicado en otros.”* (1988, 20). Es decir, tener en cuenta el currículum implica tener en cuenta la multitud de determinaciones que concretan una práctica pedagógica en el seno de la institución escolar. BELTRÁN LLAVADOR (1991, 94) en su libro dedicado a políticas y reformas curriculares en el contexto español expresa las implicaciones de estas determinaciones de la siguiente manera,

El juego de las determinaciones en los tres niveles: de la política curricular (entre principios y metas), de la administración (entre directrices y prácticas) y de las prácticas mismas (entre intereses políticos y prácticos), puede explicar en cada momento histórico y en cada contexto social y económico, el potencial reproductivo o transformador del currículum. Lo que muestra que el profesor no es el responsable en último extremo de los efectos de su ejercicio profesional; pero muestra también que su labor sólo puede ser transformadora en la medida que se articule con otras prácticas en ámbitos no estrictamente académicos. A su vez como investigador del currículum no puede seguir refiriendo sus investigaciones a aspectos puntuales, que no estén, como en el caso anterior, ligados al contexto sociohistórico en que se desenvuelven él mismo y los posibles objetos de su investigación.

Es decir, este desarrollo teórico sobre el currículum, ¿para qué nos sirve? El currículum se muestra como un posible espacio de transformación y cambio, pero decir currículum es decir muchas cosas. Como hemos visto debemos tener en cuenta en nuestra observación las políticas y el contexto social, político y económico como variables que determinan la concreción de las prácticas escolares. Si bien este contexto ya ha sido analizado a un nivel macro en la primera parte de este trabajo, habremos de tenerlo en

cuenta en nuestras observaciones y ver cómo opera a través de elementos escolares como el currículum, en la posible articulación de la escuela con movimientos sociales contemporáneos. Pero también las prácticas de los propios docentes, si bien no como responsables últimos, sus prácticas, sobre qué principios se sustentan y cómo concretan eso que llamamos currículum se torna un elemento tan importante como el contexto en el que se enmarcan sus prácticas. En definitiva este desarrollo nos orienta en la búsqueda de posibles casos particulares, prácticas que nos remitan a los movimientos sociales dentro de la organización escolar, y docentes que articulen sus prácticas con otras que provienen de ámbitos extra-académicos.

Vamos a hacer una breve parada en el contexto más próximo en el que se ponen en práctica los procesos curriculares, esto es, la organización escolar:

El currículum, como texto desencarnado, descontextualizado, necesita de un contexto propio que le permita el tránsito hasta volver a materializarse en los procesos de circulación y reapropiación. Es decir, el texto curricular exige un contexto específico diferente al de la producción de los conocimientos y a los de su posible reproducción. Ese contexto específico será precisamente la institución escolar o, más concretamente, la organización escolar (BELTRÁN y SAN MARTÍN, 2000, 38)

6.4.1.2. La organización escolar como contexto

La organización escolar es el contexto donde se desarrolla el currículum y las prácticas educativas encomendadas a la escuela, y como contexto modela y concreta las relaciones que se dan en su seno. Pero no sólo esto, también concreta a la propia institución, la materializa. Rescatar brevemente un poco de historia sobre el estudio de las organizaciones nos permite comprender cómo estas concretan las instituciones y median en las dinámicas del campo.

El término organización parece a simple vista fácil de precisar, pero si buscamos diferentes acepciones, encontramos que es definido de muy diversas maneras. Es necesario repasar diferentes visiones sobre la organización desde que se empezara a teorizar sobre ésta a principios del siglo XX, puesto que lo que se entiende por

organización diferirá según el marco teórico en el que nos situemos. A su vez, los diferentes marcos teóricos han ido cristalizando en función de las características socio-culturales, que en cada momento histórico han conducido la atención hacia diferentes aspectos de la organización, dando lugar a una multiplicidad de concepciones y definiciones acerca de las implicaciones de la misma.

Como numerosos autores del campo apuntan (BURRELL Y MORGAN, 1987; TYLER, 1996, BELTRÁN, 2010), se cita al americano F. W. TAYLOR como primer punto de referencia del estudio sobre la organización, con su libro *The principles of scientific management*, de 1911. En plena revolución industrial, este autor escribió sobre la organización del trabajo, los procesos de especialización, los tiempos y los movimientos que se realizaban en las fábricas, etc., siempre con el objetivo de buscar mayor eficiencia. FAYOL, que se cita como la versión europea de los comienzos de la teoría organizacional, se centró en el diseño de estructuras funcionales que separaban y especializaban las tareas. MAX WEBER, que también se sitúa en el mismo momento histórico, fue un estudioso de la burocracia, definió su “tipo ideal” como forma de organización racional para la resolución de problemas, fundamentada en fuertes jerarquías y bases legislativas. TYLER (1996, 48) destaca que WEBER entendía “*la racionalidad como un método puramente técnico y calculado para tomar decisiones cuando los fines estaban claros, en vez de que la acción se orientase de acuerdo con criterios de valor teleológico (...) El aparato burocrático representaba la forma más racional sólo porque resultaba ser el de mejor diseño para lograr previsibilidad, estabilidad y una eficiencia concebida de manera estricta*”.

Por último HENRI FORD, proveniente de la industria del automóvil desarrollo la producción en cadena como nueva forma de organización del trabajo, con la que aumentaban las posibilidades de control y la división del mismo.

Con esta panorámica se puede observar cómo el campo de la organización empezó por estudiar los procesos que ocurrían dentro de algunas organizaciones del trabajo, en concreto las fábricas, en búsqueda de la conquista de la eficiencia y la eficacia por parte de las mismas.

Análisis sociológicos posteriores sobre las teorías de la organización entienden que estos primeros estudios produjeron una serie de discursos que configuraban la organización con unas características determinadas,

El mundo de la organización es tratado como si fuera el mundo de un fenómeno natural, caracterizado por una realidad concreta, la cual puede ser investigada sistemáticamente de manera que revela sus regularidades. Sobre todo es un mundo de causa y efecto. El objetivo de aquellos que estudian la organización desde esta perspectiva es identificar las leyes fundamentales que caracterizan las operaciones diarias que se dan en una organización (BURRELL y MORGAN, 1987, 128)

Pero igual que estos primeros pasos se centraban en su contexto: la búsqueda de la eficiencia mediante la adecuada organización del trabajo; a lo largo del siglo XX han surgido diferentes perspectivas sobre aquello que constituye una organización, todas ellas seguramente reflejarán una visión de la organización en función de la de sus respectivos autores, así como del contexto y del objeto que es estudiado. El conjunto de estas perspectivas configuran unos paradigmas, a los que aludiremos más adelante.

Primero, vamos a introducir brevemente diferentes modelos que, autores considerados como referentes en el campo de la organización, aglutinan en diferentes marcos teóricos posibles para el estudio de las organizaciones.

TONI BUSH, que escribe sobre organizaciones educativas, propone de manera clarificadora diferentes modelos que ayudan a comprender cómo la organización se explica desde diferentes perspectivas. El primer modelo, al que él llama modelo formal, se corresponde con los modelos burocráticos previamente citados, que entran dentro de lo que BURRELL y MORGAN llaman paradigma funcionalista. Así, defiende que estos modelos

Asumen que las organizaciones son sistemas jerárquicos en los cuales los responsables utilizan significados racionales para conseguir metas comunes. Los directores poseen autoridad legitimada por sus posiciones formales dentro de la organización y son responsables para dirigir a las personas en las actividades de sus instituciones (BUSH, 1986, 21).

Con las pocas aportaciones recogidas, se puede observar como estos modelos, que provienen de los primeros, ponen énfasis en la estructura de la organización y son

fuertemente racionalistas. Subyace la idea de que la organización es una colectividad orientada a unos fines comunes, que se puede observar como un objeto aislado y los diferentes estudios van encaminados a mejorar la eficiencia de la organización.

Esta acepción constituye lo que ha venido siendo el modelo dominante, puesto que proliferaron numerosos estudios durante la primera mitad del siglo XX, pero después de la II guerra mundial en adelante han surgido, como ya hemos apuntado, diferentes análisis organizacionales que se asientan en otras formas de mirar la organización y de entender la realidad social. BURRELL y MORGAN recopilan diferentes estudios realizados durante todo el siglo XX en un análisis sociológico de las organizaciones, agrupándolos en cuatro perspectivas según la visión sociológica desde la que se observa y analiza a la organización. Así, establecen cuatro paradigmas en los que enmarcan los análisis organizacionales y consecuentemente, las diferentes formas de entenderlas. Los clasifican o diferencian según las asunciones que caracterizan las diversas aproximaciones de las teorías sociales, estableciendo unas dimensiones que sirven para este fin. Éstas son: objetividad-subjetividad y sociología de la regulación-sociología del cambio radical, que dan lugar a: el paradigma funcionalista, el interpretativo, el radical humanista, y el estructuralista radical, los cuales ahora explicaremos brevemente.

Hay otras muchas clasificaciones en las diferentes formas que existen de mirar a la organización, que generan otras ventanas a través de las cuales entenderlas, como por ejemplo la de TONY BUSH citada previamente. Este autor no establece paradigmas, pero sí que propone cinco modelos diferentes de organización en función de cómo se entienden las características de las mismas. Igual que previamente he mencionado su definición de organización según lo que él establece como modelo formal, en apoyo de lo que el paradigma funcionalista entiende como organización, encontramos otras correspondencias desde otros paradigmas y los modelos propuestos por BUSH, que más adelante citaremos.

Los paradigmas han sido definidos como el conjunto de prácticas que definen a una disciplina. A su vez estas conforman métodos que nos ofrecen diferentes esquemas desde los que observar la realidad social; estos esquemas subyacen a los estudios

organizativos que nos ayudan a comprender y explicar los procesos que concretan las organizaciones escolares. De manera que vamos a recoger las diferentes teorías organizativas, así como sus principales focos de interés en cada uno de los cuatro paradigmas sociológicos que establecen los autores citados, BURRELL y MORGAN (1987), tratando de contrastar sus aportaciones con las de otros teóricos del campo de la organización, con el fin de situarnos en uno desde el que poder comprender los diferentes elementos que concretan las organizaciones escolares.

Comienzan con las teorías funcionalistas, que no repasaremos de nuevo, puesto que se refieren a aquellas que ya hemos descrito al principio, y que caracterizan a los primeros análisis organizativos que entienden las organizaciones como sistemas burocráticos.

En los años 70, el paradigma interpretativo presente en los estudios sociológicos es visible en las investigaciones sobre organización. Desde este paradigma se rechaza la utilidad de construir una ciencia social que se centre en el análisis de las estructuras. Enfatiza que el mundo social es la construcción subjetiva de los individuos, por lo tanto centra el estudio de la organización en los actores de la misma, así como en las interpretaciones que cada uno realiza. Se podría decir que la definición que BUSH da de organización dentro de lo que denomina modelos subjetivos estaría dentro de este paradigma. Define así los aspectos más importantes de una organización según esta perspectiva:

Los modelos subjetivos asumen que las organizaciones son la creación de las personas que las componen. Los participantes son concebidos para interpretar situaciones de diferentes maneras y las percepciones de estos individuos se derivan de sus antecedentes y sus valores. Las organizaciones tienen diferentes significados para cada uno de sus miembros y existen solamente en la experiencia de estos. (BUSH, 1986, 89)

Desde un tercer paradigma, al que llaman “radical humanista” el estatus ontológico de una organización es precario, éste se sitúa en la sociología del cambio radical y en la subjetividad. Su existencia es intersubjetiva, debida a los significados que cada individuo tiene del mundo en el que vive. Las organizaciones son intermediarios que contribuyen a la alienación del hombre, por esto los autores citados hablan de la teoría antiorganizacional dentro de este paradigma.

Por último, desde el paradigma estructuralista radical se desarrolla un estudio de las organizaciones que surge de la crítica que se le hace al funcionalismo: se centra en el estudio de las contradicciones, las relaciones de poder y los conflictos. Asumen una perspectiva de conflicto. Dentro de este paradigma sitúan dos tipos de teorías: por un lado aquellas que provienen de una interpretación weberiana, que entienden una teoría del Estado como precursor para una teoría de las organizaciones. Asumen que las organizaciones no pueden entenderse como empresas aisladas, su significado deriva de su posición dentro de un amplio marco social. Según ellos,

La esencia de la perspectiva weberiana radical se refiere a que las organizaciones deben ser estudiadas como elementos dentro de la estructura política de la sociedad como un todo. Esto necesariamente implica un análisis de las relaciones de poder, particularmente en relación con el rol del Estado el cual se mantiene como la estructura institucional dominante. Esta cuestión del poder debe estar en el centro del análisis organizacional. (BURRELL y MORGAN, 1987, 376)

Por otro lado enmarcan también aquí aproximaciones realizadas desde el estructuralismo marxista, el cual se centra en el análisis de las estructuras económicas de la sociedad capitalista, principalmente de organizaciones económicas. Lo que BUSH propone como modelos políticos de organización podría encontrarse bajo la mirada de este paradigma, puesto que los define como aquellos

Que asumen que en la organización la política y las decisiones emergen a través de un proceso de negociación. Los grupos de interés desarrollan y forman alianzas para conseguir intereses políticos particulares. El conflicto es visto como un fenómeno natural y el poder se acrecienta por las coaliciones dominantes, más que por los líderes formales (BUSH, 1986, 68)

Como se puede observar lo que este autor propone como modelo político tiene sentido dentro de una mirada a la organización sobre los procesos de negociación, los conflictos y los mecanismos de funcionamiento del poder, aspectos que hacen desarrollarse y evolucionar a la organización, así como producir ciertos efectos pretendidos previamente o no. Además, dentro del paradigma tiene sentido un estudio de las relaciones macropolíticas que experimentan las organizaciones, es decir, las

relaciones entre una organización y algunos elementos propios del aparato estatal, como pueden ser el gobierno, el sistema económico, etc.; así como un estudio de las relaciones micropolíticas, es decir, las relaciones políticas que se dan entre los diferentes elementos que componen la organización.

Como ya hemos destacado, desde cada perspectiva se entiende la organización de una manera diferente, lo que demuestra la ambigüedad del término. Es importante determinar cuál es la acepción desde la que se va a trabajar, puesto que será clave para definir el modo en que vamos a entender la organización escolar, así como aquellos aspectos en los que nos vamos a fijar.

Las teorías funcionalistas, –a las que también alude desde una posición crítica MARTÍN CRIADO como hemos recogido al principio de esta parte– tienen muchas limitaciones para nuestro trabajo, pues son numerosas las críticas a los análisis organizacionales de la escuela desde una perspectiva funcional.

Algunas de las características fundamentales que se señalan en las organizaciones desde las perspectivas funcionalistas, son la importancia de las metas, que han sido previamente orientadas (expresión a la que BUSH denomina *goal oriented*), y el control sobre los procesos que van encaminados a conseguir estas metas. Esta concepción da lugar a organizaciones en las que los miembros, supuestamente, encaminan sus esfuerzos a conseguir las metas que otros han impuesto y que nada tienen que ver con sus intereses, en las que el control regula e impide la emergencia de conflictos que pueden estar latentes y el poder se mantiene en las esferas altas de las jerarquías.

Entendemos que las organizaciones escolares no funcionan de esta manera. Autores como BALL –que se aleja de la mirada funcionalista– afirma que las organizaciones escolares no se pueden observar partiendo de esta concepción. Él considera “*a prácticamente todas las organizaciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas*” (BALL, 1989, 35). Cree necesario llegar a entender tales conflictos, con el fin de comprender la naturaleza de las organizaciones, aspecto que sería impensable desde las perspectivas funcionalistas que obvian o niegan el conflicto.

Por otro lado, centran su atención en las estructuras formales, dejando de lado la trama relacional que constituye a cada organización y que vincula la estructura y la cultura de la organización, términos sobre los que más adelante profundizaremos.

En cuanto a la perspectiva subjetiva, recordemos que se centra en los sujetos, para entender las organizaciones. Entiende a las organizaciones desde las experiencias de sus componentes, sin agentes no hay organización. Esto supone una limitación, puesto que implica olvidarse de la compleja trama de relaciones de diferente naturaleza a las que da lugar una organización, tanto en su seno como con su entorno. Supone un enfoque reduccionista definir la organización en base a sus miembros, en contradicción además con lo expuesto previamente sobre las implicaciones del dominio de la esfera económica, o mismamente sobre las determinaciones que median los procesos curriculares desde ámbitos macropolíticos situados fuera de las organizaciones escolares. Así, BELTRÁN y SAN MARTÍN apoyan esta idea, destacando la importancia de las relaciones para constituir y comprender las organizaciones sociales:

Dar por supuesta la naturalidad del hecho organizativo conduce a que los actores no se reconozcan al mismo tiempo como agentes de ella, como si ésta fuera una máquina a la que resulta indiferente funcionar con piezas que cuenta o con otras semejantes que reemplacen a las deterioradas. En las organizaciones sociales los elementos que las integran no son tanto objetos y personas cuanto relaciones que se establecen entre unos y otros a partir de la conciencia que de sí, del conjunto y de la exterioridad tienen los actores (BELTRÁN Y SAN MARTÍN, 2000, 104).

El paradigma radical humanista niega la organización, entendemos que la considera impredecible, puesto que no puede ser un objeto definido ya que está en constante cambio. Como hemos dicho antes, se asienta en una teoría antiorganizacional, por lo que no nos interesa situarnos en este paradigma, ya que consideramos que las organizaciones sociales remiten a un espacio, un tiempo y responden a unos criterios de orden, que puede ser observables, y predecibles, en tanto somos conscientes.

Por último, el paradigma estructuralista radical, dentro del cual entran los modelos que BUSH define como políticos, es aquel que más se acerca al modo en que entendemos la realidad y el funcionamiento de las organizaciones escolares y podríamos extenderlo a las organizaciones sociales. Recordemos que este paradigma

enfatisa conceptos como el poder y el conflicto y los intereses. ¿Por qué entendemos que este paradigma es el que nos va a permitir acercarnos a la realidad? ¿Acaso no son posibles miradas desde otras perspectivas?

Si bien se pueden realizar estudios desde diversas ópticas, situarnos desde un punto de vista político, en el cual conceptos como el poder o el conflicto son centrales a la hora de observar la organización, nos permite tratar aquellas partes de la organización y aquellas relaciones que no son completamente visibles pero que también conforman la identidad de la misma.

Esta postura va más allá de dimensiones productivistas para comprender la realidad de una organización, ya que mira no sólo aquellas relaciones formales que se establecen en el seno de la misma, sino también aquellas que se mantienen más ocultas, pero que también contribuyen a que la organización se desarrolle en un sentido o en otro. Considera que las mismas se caracterizan por estar en constante cambio dentro de la interacción social que experimentan. En este sentido, BELTRÁN (2010, 6) apoya la idea de asentarse en esta perspectiva, *“plantearse cómo es posible transformar las organizaciones que habitamos nos emplaza a actuar en diferentes ámbitos. Este trabajo de transformación, a realizar necesariamente bajo acuerdos colectivos, lleva a reconsiderar a las organizaciones desde una perspectiva política”*.

En este sentido, huimos de perspectivas reduccionistas. Algunos autores (ETKIN y SCHVARSTEIN, 1989) dividen en dos grandes paradigmas el campo de la organización: el de la simplicidad (en el que cabrían las visiones más estrictamente funcionalistas) y el de la complejidad (que emerge en un tiempo más contemporáneo), donde entrarían lo que hemos citado como paradigma estructuralista radical, o los modelos políticos de BUSH. Nuestra mirada a las organizaciones escolares se sitúa en la complejidad.

Antes de entrar en las implicaciones de esta perspectiva, vamos a volver brevemente a los autores que nos han proporcionado un marco de referencia (BURRELL y MORGAN, 1987), para extraer de su obra la visión que se tiene de conceptos claves en el paradigma estructuralista radical como son “interés”, “poder” y “conflicto”, con el fin de poder analizarlos más detenidamente, puesto que son conceptos que forman parte de la realidad compleja en la que están insertas las organizaciones escolares, y son elementos centrales de una perspectiva política.

Intereses: pone el énfasis sobre la naturaleza dicotómica y sobre la oposición mutua de intereses en términos de divisiones socio-económicas de clase dentro de las formaciones sociales como un todo, divisiones que también se reflejan en las organizaciones en el rango medio del análisis.

Conflicto: Considera el conflicto como una fuerza motora ubicua y disruptiva que propulsa cambios en la sociedad en general y en las organizaciones en particular. Se reconoce que el conflicto puede ser una característica suprimida de un sistema social, no siempre evidente al nivel de “realidad” empírica.

Poder: Considera el poder como un fenómeno integral desigualmente distribuido, asociado a un proceso general de control social. La sociedad en general, y las organizaciones en particular son vistas (están) bajo el control de los grupos de interés dominantes que ejercen su poder a través de varias formas de manipulación ideológica, además de otras formas más visibles de relaciones autoritarias. (BURRELL y MORGAN 1987, 388)

Algunos aspectos de estas concepciones nos pueden llamar la atención. Para empezar, hay que destacar que pese a que son conceptos muy diferentes, habitualmente en una organización entran en juego de manera entrelazada o conjunta, puesto que cuando hay intereses enfrentados se pueden generar conflictos, en los cuales aparecen diferentes estrategias de poder que son utilizadas para conseguir los intereses propios.

En cuanto a los intereses, cabe destacar que su origen se sitúa en las diferencias socio-económicas de las que partimos los individuos, por tanto es inherente a cualquier organización social formada por individuos que provienen de diversas esferas socio-económicas, que se den en su seno intereses divergentes y en ocasiones opuestos. Esto puede verse ampliado por intereses profesionales o personales que no provengan del origen socio-económico de los individuos. Parece pertinente afirmar que un interés determinado subyacerá a acciones que posibiliten articulaciones entre movimientos sociales y escuela, siendo directamente intencionado a tal efecto, o quizás siendo un efecto no esperado de alguna acción.

En cuanto al conflicto, es destacable que su visión no está cargada de connotaciones negativas, sino más bien todo lo contrario, ya que pese a que asumen que normalmente el conflicto se encuentra suprimido u oculto, destacan que es una fuerza para impulsar cambios sociales y organizacionales. Los cambios también son propios de las

organizaciones, puesto que tanto su entorno como su esencia se van modificando en función de los contextos macro y micro que la conforman.

Por último, en cuanto al poder es visto como una cuestión de control por parte de aquellos que detentan los grupos de intereses dominantes. Las relaciones estructurales y culturales que se dan en una organización pueden facilitar o dificultar la legitimación de los espacios de poder, o el acceso a ellos por parte de determinados individuos. Entendemos que el poder es una variable que hay que tener en cuenta en un análisis organizativo, si bien es un concepto complejo sobre el que han surgido múltiples acepciones, pero puesto que no es nuestro objeto, no recogemos en este trabajo las diferentes teorizaciones que se han hecho sobre el mismo.

Situarnos en una perspectiva política, dentro del paradigma de la complejidad, implica no sólo tener en cuenta estos elementos a la hora de observar los procesos que se dan en las organizaciones escolares. SCHVARSTEIN (1998, 176) nos alerta de que cuando nos introducimos en la epistemología de la complejidad cobran sentido significantes como *“autoorganización, autonomía, incertidumbre, ambigüedad, ecosistema, azar, irreversibilidad, emergencia, equilibrio dinámico, recursividad, causalidad recíproca, cambio no planeado y deriva estructural, orden a partir del ruido y evolución lejos del equilibrio (...) rigen nuestra existencia”*. Situarse en la complejidad implica entender que una organización escolar estará inmersa en estas características, que por tanto habrá que tenerlas presentes a la hora de definirla.

Desde la complejidad se entiende que la realidad organizativa no es ordenable y predecible, se reconoce que está sometida a fuerzas que surgen desde diversas fuentes y en direcciones diferentes, y por tanto no existe la idea de un objetivo común al que la organización se encamina realizando acciones de manera lineal, como se entiende desde la simplicidad (ETKIN Y SCHVARSTEIN, 1989, 17). Así entiende BELTRÁN (2010, 163) la naturaleza de una organización, *“su “esencia” es la del proceso de tramitar relaciones en modos de los cuales se desprenderá un poder de producir determinados efectos.”* Esta aproximación refleja la inexistencia de una linealidad en la organización,

17 Estos autores, en su obra *“Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio”* dedican dos capítulos a describir el paradigma de la simplicidad y el paradigma de la complejidad desde los que se estudian diferentes realidades organizativas.

puesto que una trama de relaciones se va modificando en función de las esferas de poder que dominen en un momento dado y que no están predeterminadas, produciendo ciertos efectos que pueden corresponderse o no con el objetivo común que se supone persigue una organización.

La impredecibilidad viene acompañada y reforzada por un orden y una acción que remiten al término organización, puesto que cualquier organización es en esencia un determinado orden mediante el cual se realizan unas acciones que producen ciertos efectos, pero este orden, a pesar de la relativa estabilidad sobre la que asientan las organizaciones escolares, no es siempre el mismo, no se mantiene en la forma en que comenzó, ni siempre se rige por las mismas pautas, debido a la característica a la que hacemos referencia. BELTRÁN (IBÍD., 8) expresa así esta idea,

Dado que una organización supone la disposición ordenada de elementos, aplicar ciertos criterios de orden y rechazar otros, producirá sólo determinados efectos; pero, puesto que esa figuración o formato no siempre responde a criterios de necesidad, puede afirmarse que el fenómeno organizativo es el resultado contingente de la construcción de un orden siempre provisional.

Que es provisional, además de impredecible, implica que se va definiendo y construyendo a cada momento, dependiendo de una serie de factores, que no se pueden reducir o simplificar a sus miembros, a sus estructuras o a sus objetivos, puesto que las organizaciones forman parte de una realidad compleja en la que intervienen numerosos factores (algunos ya nombrados como el contexto, el poder, la cultura, la política...) que hay que tener en cuenta. No sólo que hay que tener en cuenta, precisamente situarnos aquí nos abre la posibilidad de buscar posibles articulaciones de las organizaciones escolares con los movimientos sociales en estos espacios de cambio, incertidumbre y nuevos órdenes que no necesariamente responden a las normas establecidas en niveles macro.

6.4.1.2.1. Elementos constituyentes de las organizaciones escolares: dimensión estructural y cultural.

Aunque en el análisis de las implicaciones de la complejidad ya han ido emergiendo algunos elementos que caracterizan a las organizaciones escolares, nos detendremos un

poco más en algunos que las constituyen, principalmente dos dimensiones, la estructural y la cultural.

La dimensión estructural de una organización se refiere al conjunto de relaciones que se dan en ella, relativas a una norma establecida explícita o implícitamente. Pero la dimensión estructural no sólo está compuesta por estas relaciones, sino que es creada por ellas en un proceso interactivo. Una definición clarificadora de aquello que es la dimensión estructural la encontramos de mano de BELTRÁN y SAN MARTÍN (2000, 44): *“las organizaciones también disponen de un sistema de reglas que regulan el tipo de relaciones que deben establecerse en su seno al efecto de hacer cumplir lo que se considera propio de la misma. Llamamos estructura organizativa precisamente a ese conjunto de reglas y relaciones soportadas normativamente”*.

Si bien la definición previa nos da una idea, conceptualizar el componente estructural de una organización no es sencillo, puesto que, como hemos señalado, puede ser entendido o matizado de muy diversas maneras, según la idea que se tenga de lo que es una organización. BUSH (1986, 19) así nos lo explica,

De acuerdo con algunos teóricos, las estructuras son un hecho objetivo, otros piensan que es una creación subjetiva de los individuos que pertenecen a la institución. Otro grupo argumenta que la estructura es una cuestión de negociación o disputa, y finalmente otros escritores sugieren que la estructura es una de las características más ambiguas de las organizaciones educativas.

Pero si acudimos a los modelos políticos que él propone, desde donde nosotros nos vamos a situar, se entiende que la estructura,

Emerge de un proceso de negociación y puede estar sujeta a cambios, tanto como los cambios en las posiciones de poder (...) las teorías políticas ven las estructuras como uno de los elementos inciertos y conflictivos de la institución. La estructura de la organización es desarrollada, no tanto para buscar la efectividad organizacional como para determinar qué intereses van a ser atendidos por la organización (...). Una vez establecidas las diferentes partes de la estructura, representan grupos batalla potenciales donde los grupos de interés se engranan en combate para asegurar la supremacía de sus objetivos políticos. (IBÍD., 82)

Por tanto, podemos decir que la dimensión estructural de una organización es una trama relacional, pero también constituye y es constituida por un proceso continuo de

negociación y lucha por parte de los agentes, el cual está atravesado por los conceptos centrales (intereses, conflicto y poder) a los que nos referíamos en el apartado anterior. Esto implica, por un lado que la estructura de una organización no es sólo estática, sino también dinámica, y por otro que su configuración está relacionada con otros procesos organizativos como impulsar la consecución de determinados intereses, que pueden ser individuales o colectivos, pero que en cualquier caso promueven y respaldan aquellos que además de ese determinado interés, tienen más poder.

Es predecible pues, que la configuración de una determinada estructura organizativa, facilite ciertos procesos en la organización encaminados a conseguir determinadas metas. Así se refieren a éste fenómeno, y a la dimensión estática y dinámica BELTRÁN y SAN MARTÍN (2000, 45):

El término organización se refiere simultánea e indistintamente a una estructura o a un proceso, al aspecto estático o al dinámico. De ambas acepciones, la estructura nombra aquello que dota de estabilidad a la organización; es lo que posibilita y garantiza cierta estabilidad de los procedimientos, de modo que sea posible alcanzar unas metas cuyo logro suele estar siempre diferido en el tiempo y a cuyo propósito se encaminan las acciones coordinadas de una pluralidad de agentes.

No son los únicos que destacan el papel estabilizador de las estructuras, característica que es de esperar, puesto que como soporte de una organización regula sus procesos y en cierta manera el comportamiento de sus miembros. ETKIN y SCHVARSTEIN (1989, 112), explican esta característica de la siguiente manera, poniéndola en relación con la innovación y el cambio:

Las estructuras son estabilizadoras en el sentido que permiten absorber y compensar las fluctuaciones menores en el funcionamiento de la organización, tales como las derivadas de crisis locales y transitorias. Son innovadoras en el sentido que, más allá de cierta dimensión crítica en las perturbaciones, en zonas alejadas del equilibrio, las estructuras incorporan los cambios y transforman los modos de relación entre los participantes.

Esta aproximación refleja, en coherencia con los anteriores autores, que la dimensión estructural crea una base que sustenta a la organización, podría compararse con los cimientos de una casa. Pero desde la complejidad no se le atribuyen a las estructuras características de rigidez e invariabilidad, sino que se acepta su disposición al cambio

mediante la transformación de las normas que regulan las relaciones que se dan en el seno de la organización.

Pero si bien las estructuras están abiertas a la adaptación y al cambio, tenemos que recordar que su modificación y su adaptación se somete a procesos de negociación atravesados por conflictos, en los que aquellos que se sitúan en las esferas de poder no tienen por qué tener el interés de adaptarse a los cambios que se presentan en la interacción de las organizaciones con su exterior. En este sentido, BELTRÁN (2010, 30) nos recuerda que las estructuras también pueden aportar cierta rigidez a la organización, *“al contrario de lo que pudiera parecer, cuanto más densa se hace la estructura, la institución se vuelve más frágil, porque lo que da flexibilidad para adaptarse a las nuevas épocas y circunstancias es la periferia, que puede variar sin que afecte al núcleo”*.

Después de lo visto en cuanto a la estructura de una organización, algunas preguntas pertinentes respecto de la estructura de cualquier organización socio-educativa podrían ser: ¿A qué normas se remiten las relaciones estructurales que se dan en una organización social?, ¿Se contempla desde la organización algún procedimiento para modificar las estructuras? Si es así, ¿el procedimiento facilita la participación de los miembros de la organización de una manera democrática o por el contrario legitima las decisiones de aquellos que se sitúan en las esferas de gobierno de la organización? ¿Se reflejan los grupos de poder en las estructuras? ¿Con qué otras estructuras e instituciones se engrana la estructura de una organización dada? Preguntas como estas darán una panorámica de cómo se conforma cuantitativa y cualitativamente la dimensión estructural de una organización dada.

Por último, hay que matizar que la dimensión estructural de una organización, con todos sus componentes, no se encuentra claramente diferenciada y aislada de otras dimensiones u otros elementos organizativos, por el contrario la interacción es constante. En este sentido encontramos dos autores que sostienen esta idea, BELTRÁN (2010, 55) afirma que

Las organizaciones se estructuran tomando como referencia el marco institucional y las relaciones culturales se traman en torno a la estructura, de modo que hace falta un mínimo estructural sin el cual no pueden emerger culturas organizativas. Algunas

relaciones culturales, aun careciendo de soporte normativo, cristalizan y actúan como elementos estructurales.

Mientras que ETKIN (2006, 31) expresa de esta manera en una publicación reciente la misma idea, *“el orden establecido desde planes y programas oficiales y desde las posiciones de poder convive con relaciones y actividades emergentes que individuos y grupos construyen en sus relaciones y prácticas cotidianas, relaciones que a su vez van cristalizando en la cultura y las subculturas de la organización”*.

De manera que esta dimensión estructural, fuertemente presente en las organizaciones escolares, es susceptible de interpretaciones diversas, incluso de cambios o modificaciones, no sólo desde posiciones que tienen el poder de hacerlo, sino desde las propias relaciones culturales que establecen los agentes de la organización. De ahí que la dimensión cultural sea otro elemento constitutivo de las organizaciones. Sin embargo, y aunque en el texto las separamos para profundizar sobre ellas, son dos dimensiones que como nos recuerdan ETKIN (2006) y BELTRÁN (2010) están en continua interacción.

La dimensión cultural de las organizaciones hace relativamente pocos años que es tenida en cuenta. En la teoría organizativa, no se dio demasiada importancia a la cultura hasta la década de los 80, cuando empezaron a aparecer estudios centrados en aspectos culturales, puesto las investigaciones se centraban en cuestiones formales de las estructuras organizativas principalmente (WILKINS Y OUCHI 1998; GONZÁLEZ, 2003).

En la actualidad, los estudios sobre cultura están más desarrollados, cuando se habla de ésta desde la perspectiva que hemos adoptado, se refiere a un tipo de relaciones que se dan en la organización y que la conforman. Pero no son relaciones que se remiten a marcos normativos explícitos o implícitos, como ocurre con la estructura, sino que responden a la socialización de los agentes y de la organización. Se dice de aquellas que escapan a las relaciones normativas, *“derivadas de la mera copresencia, que ponen de manifiesto las vivencias, creencias, sentimientos, etc., de los actores organizativos y cobran, en consecuencia aspectos muy diferentes.”* (BELTRÁN y SAN MARTÍN, 2000, 49). Esta cita, introduce algunos rasgos de la dimensión cultural de la organización puesto que como refleja, la cultura se genera espontáneamente, siendo

una expresión de la vida interna y cotidiana de las organizaciones. Una de las primeras consecuencias que podríamos extraer de esta afirmación sería lo apropiado del ámbito cultural de la organización para introducir en la institución escolar prácticas ajenas a ésta, con un posible vínculo con los movimientos sociales, desde intereses o representaciones de agentes escolares que provengan de su socialización extra-organizativa. Sin embargo para sostener tal afirmación debemos profundizar más en esta dimensión cultural, puesto que el concepto de cultura es complejo y se compone por una multiplicidad de elementos.

La cultura remite a una serie de relaciones que responden a marcos de referencia, a formas de entender la realidad que pueden ser comunes en algunos aspectos, y divergentes en otros, puesto que como afirman los autores citados, *“en cada organización confluyen muchos rasgos culturales diferenciados, porque vivimos en sociedades plurales donde hemos aprendido a convivir y respetar la mayor parte de esas manifestaciones aun siendo distintas a las propias”* (IBÍD., 53), o como apunta ETKIN y SCHVARSTEIN (1989, 210) añadiendo la caracterización del cruce de rasgos culturales que se dan en las organizaciones,

En el concepto de cultura organizacional se incorporan elementos del medio social más amplio, tales como los factores religiosos, procesos educativos y nuevos símbolos de prestigio, apreciados y reconocidos por la comunidad. La cultura de una organización refleja el modo particular de como el sistema está atravesado por las instituciones básicas de la sociedad. Nos referimos a instituciones tales como la educación, salario, familia, religión, tiempo libre.

Por tanto, la cultura de una organización incorpora creencias, prácticas y actitudes del contexto social en el que se inscribe y en el que actúa, así como de los miembros que la componen, siendo atravesada por otras instituciones, a través de los sujetos, que, con vivencias y experiencias en diferentes instituciones, que les han conformado diferentes formas de pensar, decir, o hacer, las trasladan, de manera consciente o inconsciente de unas organizaciones a otras. BELTRÁN y SAN MARTÍN (IBÍD., 49) afirman que

Las culturas organizativas remiten a otros contextos de la vida social extraorganizativa proyectándose, la más de las veces de manera inconsciente, en la organización; así la formación académica de los sujetos, pero también su propia ideología, sus creencias, su

gusto artístico, sus acepciones, y en fin, su concepción de la vida posibilitan que se traben unas relaciones entre algunas de esas personas, bien por razón de afinidad, de indiferencia o de enemistad.

Si seguimos con la conceptualización que hacen estos autores, explican que debido a sus características, la dimensión cultural es la que dota de sentido propio a cada organización, y le confiere una cierta identidad, y hemos afirmado ya, que ciertos rasgos que configuran una trama relacional son propios de cada organización y no transferibles a otras, por lo que cabe pensar que la cultura y la identidad están fuertemente relacionadas.

Para poder relacionar los conceptos de cultura e identidad organizativa, primero hemos de definir que entendemos por identidad de una organización. ETKIN y SCHVARSTEIN (IBÍD., 158), utilizan la identidad como un meta concepto para un modelo de análisis organizacional que proponen, y la definen así:

Las organizaciones poseen una identidad definida como invariante en el sentido de que su transformación también implica la aparición de una nueva organización. Constituye definición de dicha identidad la enumeración de todo aquello que permita distinguir a la organización como singular y diferente de las demás, todo aquello que si desaparece afecta decisivamente a la organización. La perturbación de la invariancia implica transformación del sistema y, en el límite, significa su desaparición.

Además, diferencian dos tipos de identidad, la “identidad esquema” que “*es compartida con todas las que pertenecen a su misma rama de actividad*”, es decir, todos los colegios de primaria, hospitales, cárceles, etc., respectivamente entre sí, tienen unos rasgos identitarios comunes por pertenecer a un tipo dado de organización y realizar el mismo tipo de acciones), y por otro lado la “identidad construcción”, “*surge y se elabora en su interior, que permite la singularidad en su medio*”, es decir, aquellos rasgos propios de cada organización que hace que sus prácticas puedan llegar a ser completamente diferentes de otra organización con la misma identidad-esquema.

Según estas aproximaciones, cultura e identidad son entendidas como rasgos propios, únicos y singulares de una organización. Además la naturaleza de la relación entre ambas no es sólo que tienen este rasgo común, sino que como apuntaban BELTRÁN y SAN MARTÍN (2000), mantienen una relación dinámica de construcción.

Pero ambos conceptos se diferencian enormemente a su vez, puesto que si seguimos la definición propuesta, la identidad no está tan expuesta a cambios, como lo está la cultura de una organización, ya que si se modifica la identidad, la organización también cambia radicalmente pasando a ser otra diferente. Sin embargo, la cultura está sometida a pequeñas transformaciones constantemente, que por supuesto, afectan a las organizaciones que son entes dinámicos y en continuo cambio, si bien estos pequeños cambios no modifican continuamente la identidad de la organización.

Es interesante diferenciar ambos conceptos a efectos de un análisis organizacional, pues como hemos destacado la identidad es algo propio y único de cada organización, y por tanto nos puede dar claves para mirar y analizar su funcionamiento, para lo cual habrá indagar sobre los procesos culturales.

Una vez aclarado el concepto de identidad, debemos volver sobre la cultura organizativa, ya que aunque hemos apuntado algunas caracterizaciones que nos dan una idea de qué es, todavía no hemos profundizado sobre aquellos elementos que la componen, puesto que no existe un acuerdo sobre ello. Numerosos autores apuntan ideas parecidas, con diferentes matices. Una definición de ETKIN añade nuevos elementos con respecto a los ya nombrados del concepto de cultura:

El concepto de cultura incluye elementos explícitos e implícitos. En lo manifiesto: los conocimientos y tecnologías que comparten los integrantes de la organización (...) En lo implícito: las imágenes y representaciones compartidas, los mitos y leyendas, como la figura del fundador. En este plano están los esquemas mentales o 'el mundo que se da por sentado'. Por caso, la necesidad de ser solidarios, de ayudar a los demás, de hacer cosas en equipo. ETKIN (2000, 221)

Por su parte, MARÍA TERESA GONZÁLEZ (2003, 170), caracterizando la cultura de las organizaciones escolares señala:

Aspectos como: creencias profundamente arraigadas que se comparten en la organización, reglas no escritas, el modo de hacer las cosas en la organización, significados compartidos, creencias y expectativas compartidas, calores y creencias que subyacen a una organización, son una muestra de la diversidad de elementos a los que se alude para tratar de definirla.

WILKINS y OUCHI (1988, 227), atendiendo al origen de los estudios culturales por parte de la antropología, también en el campo de la organización, definen la cultura desde un punto de vista etnocientífico como “*el sistema de reglas estándar para percibir, creer y actuar que uno necesita para conocer cómo actuar de manera aceptable para los miembros de su cultura*”.

¿Qué extraemos de estas aproximaciones al concepto de cultura? Nos dan una idea general de elementos importantes que componen la cultura de una organización, como son los valores de su contexto, las creencias de sus miembros, los mitos y ritos que se encuentran detrás de estas creencias, los símbolos que se utilizan, el lenguaje, la comunicación, etc.; aspectos que nos remiten a lo que definíamos con imaginario social desde el punto de vista de CASTORIADIS, y que no es ni homogéneo ni único, aunque sí se reconozca la existencia de uno dominante, que se sustenta en creencias, representaciones y afectos dominantes.

Algunos de estos elementos se aprenden dentro de la organización y otros provienen del exterior para socializarse con el tiempo en el interior, son compartidos y difundidos por los integrantes, y los considerados dominantes conviven con otros alternativos a ellos. La cultura se construye en el actuar cotidiano de los actores de una organización y tiene grandes influencias en sus comportamientos.

Algunos investigadores han hecho estudios únicamente sobre alguno de estos elementos, como es el caso de MORGAN, G., FROST, P. y PONDY, L. (1983), ellos afirman que los símbolos, como pueden ser objetos, acciones, imágenes, eventos o palabras son creados subjetivamente y envueltos en un tipo particular de significado subjetivo, teniendo una importante influencia sobre la existencia humana. En un capítulo del libro citado, WILKINS destaca en concreto los efectos que pueden llegar a tener las historias o mitos que atraviesan a las organizaciones. En un estudio sobre una de ellas, concluía que estos suelen funcionar como comunicadores de suposiciones o valores que, de maneras sutiles, limitan y enriquecen lo que los participantes creen, ven o sienten, operando a veces como una forma de control.

En definitiva, la cultura es un engranaje de los diferentes elementos nombrados, que mucho depende de quienes son o han sido los integrantes de la organización o los

agentes con los que se relaciona, así como el contexto en el que existe y actúa. Así, el estudio de las relaciones micropolíticas que se dan en las organizaciones ha puesto de relieve la importancia de las relaciones culturales a la hora de concretar las organizaciones, *“el análisis de procesos micropolíticos de la escuela permite mostrar cómo la unidad relevante no son las estructuras organizativas propiamente dichas, ni los individuos, sino las redes de interacción comunicativa que se constituyen entre ambos”* (TERRÉN, 2008, 66). Este autor entiende la cultura de la organización como este entresijo de interacciones comunicativas que habitan en las organizaciones,

Éstas a su vez constituyen los entornos simbólicos inmediatos en los que los individuos se reconocen y en los que se refugian sus actitudes respecto al trabajo y la organización. Parece plausible afirmar que desde este punto de vista, la cultura de una organización funciona más como una especie de opinión pública de la organización que como una ideología o una mentalidad común. Tiene sus líderes locales o nodos que focalizan las informaciones, que entretejen en torno a sí opiniones y disposiciones que albergan distintas visiones de su misión y que filtran informaciones del interior y del exterior con arreglo a sus diferentes historias o aspiraciones, (...) los climas de opinión que emergen de las redes intraorganizativas proporcionan los pseudoentornos en los que se inscriben las lógicas de la acción que cada una de ellas impulsa. (IBÍD., 2008, 69)

TERRÉN establece una relación entre la cultura organizativa y las lógicas de acción que se dan en ella. Las prácticas que se dan en las organizaciones se inscriben en estos entornos comunicativos, espacios que, aunque puedan estar sometidos a ciertas reglas, son creados y materializados por los agentes de las organizaciones, lo que según este autor genera situaciones concretas en las que se pone en juego el capital de cada agente a la hora de interpretar o resolver una situación,

La idea es que cuando el capital social se estructura en el entramado de redes de informaciones y afectos, la cultura de la organización se entiende dentro de la perspectiva de las organizaciones como sistemas débilmente articulados, más que darle importancia a la estructura burocrática de estas se entiende que la cultura de la organización es un campo esencialmente conflictivo en el que compiten o coexisten diferentes interpretaciones y manejos de la situación (IBÍD., 70)

De manera que la figura de los agentes escolares que transitan por las organizaciones escolares se torna otro elemento central a la hora de comprender los procesos organizacionales, por ejemplo a la hora de concretar la dimensión cultural, las

relaciones que se van estableciendo entre cultura y estructura, los procesos culturales que se tornan identidades, etc.; perspectiva que es sostenida por el citado autor,

El énfasis de la perspectiva que aquí proponemos en la relación entre micropolítica, capital social y comunicación ahonda en la crítica del supuesto de que las organizaciones son meras burocracias simples, meras entidades monolíticas y férreamente racionales cuya esencia radica en su estructura. (TERRÉN, 2008, 69,70).

Como conclusión de este capítulo, podemos destacar que la escuela como institución, en sus diferentes dimensiones (su historia, sus fines, su estructura, sus agentes, las dinámicas culturales que se generan, los intereses sociales que se proyectan en ella, etc.) se sostiene en procesos instituidos: rutinas, dinámicas de actuación, un cierto imaginario dominante en torno a sus finalidades o la forma de entender y desarrollar sus prácticas; en cierto grado, este conjunto de procesos son de alguna manera comunes en las diferentes organizaciones escolares. Sin embargo, también se constituye de una dimensión instituyente, en la que se ponen en juego una serie de elementos que hemos tratado de abordar en este capítulo: los intereses de los agentes, las agrupaciones que realizan, sus posiciones en las organizaciones o algunas creencias sociales que toman posiciones centrales en la institución escolar en diferentes momentos históricos.

En el marco de esta dinámica inherente a las instituciones, que las mantienen entre la estabilidad y el cambio, pretendemos utilizar los elementos desarrollados en este capítulo para tratar de comprender nuestro objeto de estudio: cómo una práctica, a priori ajena al campo escolar, –un huerto en nuestro caso– se va introduciendo en la institución y trasladando a ésta algunos elementos que provienen de los intereses de determinados movimientos sociales contemporáneos, cómo se produce en definitiva, una cierta articulación entre el imaginario y los intereses de algunos movimientos sociales y la institución escolar.

A lo largo del desarrollo teórico no hemos abordado todos los elementos o procesos que se dan en la institución escolar, nos hemos centrado en aquellos que comprende el área de conocimiento en la que se sitúa este trabajo, la Didáctica y Organización escolar y ni siquiera consideramos que hemos abarcado todos los

elementos que se podrían agrupar en ella. Sin embargo en la aproximación del trabajo de campo y el análisis de los datos recogidos, trataremos vislumbrar desde nuestras categorías previas, posibles categorías emergentes relativas a la institución escolar que jueguen en la concreción de estas relaciones escuela-sociedad a la que tratamos de aproximarnos.

CAPÍTULO VII: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN, PROPÓSITO Y METODOLOGÍA

7.1. ¿Qué entendemos por articulación?

En el primer capítulo introducimos el concepto de articulación a efectos de concretar el objeto de estudio de este trabajo. De manera breve, en el apartado 2.6. hicimos referencia de nuevo a la aproximación que retomamos de LACLAU y MOUFFE (1987), dado que en el marco de su desarrollo teórico sobre los movimientos sociales acuñan el concepto de articulación en relación a prácticas que transforman las relaciones sociales y la identidad de los sujetos. A esta cuestión de la identidad le dedicamos numerosas páginas, puesto que dadas las indagaciones teóricas sobre los movimientos sociales, es considerada como un elemento dinamizador y constituyente de acciones colectivas que pretenden ciertas transformaciones. En este sentido sí utilizaremos como categoría de análisis algunos de los elementos elaborados por LACLAU y MOUFFE (1987). Nos detendremos unas líneas en precisar el significado que aquí le hemos dado para valorar qué prácticas o hechos pudieran constituir posibles articulaciones entre movimientos sociales y escuela.

Si buscamos en un diccionario común encontramos que viene definida, entre otras acepciones, como una 'unión entre dos piezas rígidas que permite el movimiento relativo entre ellas'. Puesto que aquí hablamos de fenómenos sociales, no podemos aplicar esta definición estrictamente a nuestro objeto de estudio, ya que ni los movimientos sociales ni la escuela son piezas rígidas. Sin embargo, sí extraemos elementos de ésta que pretenden concretar nuestro objeto de cara a explorar aquellas prácticas que sean adecuadas para constituir el trabajo de campo. Entendemos que explorar la articulación entre los movimientos sociales y la escuela parte de buscar uniones, puntos de conexión, pero no de cualquier tipo, sino aquellos que permitan cierta estabilidad, o engranaje en elementos que los vinculan, a la par que un movimiento relativo entre ambos y por tanto ciertos efectos. Dos elementos emergen aquí: cómo se puede entender este engranaje o conexión y qué efectos puede producir esta conexión en ambas esferas. Aunque unos párrafos más adelante describiremos en

detalle el proceso por el cual hemos valorado nuestro objeto de estudio, de estas premisas consideraremos: prácticas o relaciones que, situándose en ambas esferas se mantienen con cierta estabilidad en el espacio y el tiempo y generan relaciones estables entre los agentes, en el campo escolar. Para ello utilizaremos las categorías elaboradas en el marco teórico en relación a los elementos que constituyen cada esfera.

Más allá de la definición del diccionario, retomamos el concepto de articulación que ya ha sido introducido en la presentación de nuestro objeto de estudio al principio de este trabajo. Desde las aproximaciones de LACLAU y MOUFFE (1987), entendemos que articulación hace referencia a prácticas sociales que unen elementos –atrevidos, espeluznantes, inesperados, arriesgados, puntualizaría HARAWAY (1999) – de forma tal que alteran la identidad de los mismos. Estas uniones también se enfrentan a la imposibilidad de transformar otros elementos que son objeto de la articulación. Ambos procesos emergen en los discursos. En las producciones discursivas podemos encontrar puntos nodales que fijan sentidos sobredeterminados por el contexto histórico-social en los que se visibiliza la hegemonía, pero a su vez estas producciones también disponen de la apertura de lo social para fijar nuevos sentidos a través de la citada articulación.

7.2. A la búsqueda de un caso significativo: la elección de un caso particular de lo posible

Antes de concretar esta tarea es pertinente explicar por qué elegimos esta expresión tomada de BOURDIEU (2001), 'la elección de un caso particular de lo posible', que hace referencia a cómo nos aproximamos al caso seleccionado. Retomamos una cita que ya utilizamos en la definición del objeto.

Toda mi empresa científica se inspira en efecto en la convicción de que no se puede asir la lógica más profunda del mundo social sino a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para construirla como 'un caso particular de lo posible', según las palabras de Bachelard, es decir, como un caso de figura en el universo finito de las configuraciones posibles. BOURDIEU (2001, 21)

Una de las preocupaciones de este autor tiene que ver con las posiciones objetivistas y subjetivistas desde las que un investigador elabora su investigación. En sus escritos sobre esta cuestión emergen algunas consideraciones metodológicas. Una de sus preocupaciones radica en comprender las acciones desde las razones y sentidos de los agentes en relación a las condiciones estructurales de las situaciones en las que se dan estas acciones, por aquello de profundizar en la particularidad de cada caso. Retomamos qué entiende BOURDIEU por estructuras y esquemas de percepción para ir definiendo las herramientas utilizadas en el abordaje de nuestro trabajo de campo.

En su libro '*Cosas dichas*' establece la siguiente distinción,

Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Por constructivismos quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción y pensamiento y de acción que son constitutivos de los que llamo habitus y por otra parte estructuras y en particular de lo que llamo campos y grupos. (1987, 127)

De manera que una tarea sería poner en relación estas estructuras, generadoras de coacciones, con los esquemas de percepción, pero no para establecer relaciones de causa efecto o explicar las acciones por las meras influencias de las estructuras en torno a las que se desarrollan, sino para tener en cuenta ambas, estas influencias y también las representaciones o acciones que permiten en la cotidianidad mantener o transformar estas estructuras,

El análisis que propongo hoy: por un lado las estructuras objetivas que construye el sociólogo en el momento objetivista, al apartar las representaciones subjetivas de los agentes, son el fundamento de las representaciones subjetivas y constituyen las coacciones estructurales que pesaban sobre las interacciones; pero por otro lado, esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o a conservar esas estructuras. Esto significa dos momentos, objetivista y subjetivista, están en una relación dialéctica (BOURDIEU, 1987, 129)

Y en páginas posteriores recalca la importancia de tener en cuenta las percepciones, "*la sociología debe incluir una sociología de la percepción del mundo social, es decir una*

sociología de la construcción de las visiones del mundo que contribuyen también a la construcción de ese mundo". (IBÍD., 133)

Pero, ¿qué tiene que ver esto con la elección de sumergirse en un caso particular? En esta preocupación por estudiar las relaciones entre estructuras objetivas y percepciones subjetivas para dar cuenta de las acciones, BOURDIEU sugiere la necesidad de indagar en la particularidad y singularidad de un caso, mediante nociones como la de *habitus* o *campo*, que permiten trasladar algunas de estas particularidades a contextos más amplios pero estructuralmente similares,

Debido a que lo social se instituye también en los individuos biológicos hay en cada individuo socializado, una parte de lo colectivo y, por lo tanto, unas propiedades válidas para toda una clase de agentes, que gracias a la estadística se pueden conocer. El *habitus* entendido como individuo o cuerpo biológico socializado, o como ente social biológicamente individuado a través de la encarnación en un cuerpo, es colectivo, o transindividual, y, por lo tanto, es posible elaborar clases de *habitus* caracterizables estadísticamente. Por ello, el *habitus* está en condiciones de intervenir eficazmente en un mundo social o un campo con el que esté ajustado genéricamente. (BOURDIEU, 1999, 206)

De manera que para aprehender los posibles mecanismos que se engranan en torno a una acción, sugiere sumergirse en historias colectivas diferentes

El investigador, a la vez más modesto y más ambicioso que el aficionado a las curiosidades, trata de aprehender unas estructuras y unos mecanismos que, aunque por razones diferentes, escapan por igual a la mirada indígena y a la mirada forastera, como los principios de construcción del espacio social o los mecanismos de reproducción de este espacio, y que se propone representar en un modelo que aspira a una *validez universal*. Y de este modo puede señalar las diferencias reales que separan tanto las estructuras como las disposiciones (los *habitus*) y cuyo principio no hay que indagar en las singularidades de las naturalezas –o de las almas–, sino en las particularidades de *historias colectivas* diferentes. (BOURDIEU 1997, 13)

Los elementos teóricos que llevan a BOURDIEU a afirmar la pertinencia de trabajar con historias colectivas a la par que particulares, son algunos de los utilizados en nuestro trabajo para aproximarnos al hecho escolar. Ésta es una de las razones que nos lleva en un primer momento a tratar de sumergirnos en historias particulares que pudieran dar cuenta de algún tipo de vínculo entre los movimientos sociales y la escuela. En el

siguiente apartado daremos cuenta de la concreción de estas historias y avanzaremos en la justificación del caso seleccionado.

Una de las preguntas que nos surge a la hora de explorar posibles casos que constituyan nuestro objeto de estudio es, ¿qué daría lugar a una articulación entre movimientos sociales y escuela que tuviera efectos, sea en las relaciones pedagógicas (construcción de autonomía individual y colectiva), en las estructuras, o en los esquemas de percepción de los agentes implicados? En un primer momento nos abrimos a pensar en las posibles conexiones entre movimiento social y escuela que podemos encontrar a priori, valorando si son susceptibles de aportarnos una serie de historias colectivas diferentes que puedan constituir, como escribimos en el punto anterior, un caso particular de lo posible.

En una primera exploración, una vez desarrollado en parte el marco teórico del trabajo, así como trabajados los elementos conceptuales sobre los que este se construye, encontramos numerosas dinámicas en el campo escolar que podrían constituir posibles articulaciones –al menos en un primer momento conexiones– entre los movimientos sociales contemporáneos –su imaginario, sus organizaciones, sus agentes– y la institución escolar. Encontramos en la literatura propia del campo escolar –revistas como *cuadernos de pedagogía* o *aula de innovación educativa*– diferentes tipos de experiencias, en general, puntuales y localizadas, que tratan de abordar representaciones o contenidos de propios de los movimientos sociales. Por un lado es común la elaboración de materiales didácticos por parte de sus organizaciones que trabajan contenidos considerados importantes y que son puestos a disposición de los agentes educativos o divulgados bien de forma abierta, bien en las propias organizaciones escolares desde agentes de las organizaciones sociales. Es el caso de numerosas organizaciones no gubernamentales que en sus propias páginas cuelgan estos materiales o incluso adoptan de manera habitual el formato charla, taller, dinámica, que agentes de estas organizaciones planifican y ejecutan entrando en centros educativos de manera

puntual o intermitente y ocupando una parte del tiempo escolar¹⁸. Estas prácticas no sólo son habituales por parte de organizaciones más o menos estables que trabajan en diferentes ámbitos, sino también por parte de otras menos institucionalizadas como plataformas o coordinadoras que aglutinan personas entorno a causas más concretas.

La relación que este tipo de organizaciones establecen con la escuela tuvimos ocasión de observarla en el desarrollo del trabajo de investigación previo a este trabajo de tesis¹⁹ en el que analizamos una organización de estas características y los efectos de adoptar un formato organizativo que implica un mayor grado de institucionalización. Si bien se trataba del análisis de un caso y por lo tanto no podemos, ni pretendemos, generalizar a partir de ahí, sí podemos afirmar a partir de la investigación que este tipo de organizaciones están fuertemente determinadas por las relaciones macroestructurales del contexto en el que se desarrollan. Así, las movilizaciones y demandas sociales a través de estas organizaciones deja de ser algo difuso e intermitente, para convertirse en algo estable y sólido, determinado por la esfera macropolítica en la que se mueve la organización en el contexto español, y desde la que se financia su creciente estructura –salvando algunas excepciones de organizaciones que tratan de persistir de manera independiente–. Se podría decir que si sus inquietudes surgen de los Nuevos Movimientos Sociales, estas se van reconfigurando con las necesidades que el Estado u otras organizaciones e instituciones públicas determinan a través de sus canales de financiación. Estas prioridades o necesidades no son incoherentes con las inquietudes de los NMS, la diferencia es que vienen de arriba y no de abajo, parece que se trata de demandas de algunas esferas de la sociedad civil, cuando en realidad son peticiones estatales a las organizaciones llamadas del tercer sector que han demostrado su preocupación y competencia en el mismo ámbito. Pero cambia un factor importante:

18 Este tipo de organizaciones son muchas, se dedican a temas diversos como la educación ambiental, la cooperación, trabajos en lugares de conflicto bélico, infancia, solidaridad etc.; Engloban sus contenidos en los llaman “Educación para el desarrollo” definida como “*un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad*” (CELORIO y LÓPEZ DE MUNIAIN, 2012, 124). Podríamos citar algunas de las organizaciones más conocidas como son Greenpeace, Unicef, Amnistía Internacional, Acnur, etc.

19 Titulado “Los formatos organizativos de los movimientos sociales emergentes: una mirada de un supuesto educativo”, y presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en el marco del programa de doctorado ‘Crisis y legitimidad del pensamiento y prácticas educativas’ de la Universitat de València.

con mayores niveles de institucionalización, estas organizaciones no representan las demandas de la Sociedad Civil, sino que actúan en los campos que el Estado y otras instituciones consideran prioritarios, puesto que son estos los que cubren las necesidades económicas que genera cualquier organización con una estructura sólida y estable.

Si bien encontramos numerosas conexiones de este tipo, precisamente por estos resultados que arrojó el trabajo de investigación consideramos que las posibles conexiones entre este tipo de organizaciones y la escuela no alcancen a generar un vínculo que articule estos contenidos de los movimientos con el campo escolar, sino que más bien se producen contactos puntuales y conexiones más bien débiles que irán cambiando en contenidos y formas según estas relaciones macropolíticas de las organizaciones con el Estado o instituciones estatales. Conexiones que suelen concretarse en las intervenciones puntuales que señalábamos al principio (charla-taller-material), o utilizado el día D (el día de la paz, el día del árbol, el día de la infancia, etc.). Esta es una de las principales razones que nos lleva a explorar otro tipo de conexiones que posibiliten articulaciones no tan débiles y temporales.

Por supuesto hemos de reconocer las conexiones que se realizan, y más en el contexto actual, en las movilizaciones que surgen desde el mundo de la educación relativas a causas del ordenamiento y la regulación del sistema educativo. Es decir, agentes del sistema educativo que se configuran como movimiento social en reclamo de ciertas demandas que tienen que ver con la regulación del sistema educativo, sus condiciones de trabajo y la configuración de los espacios y tiempos educativos.²⁰ Con grandes diferencias de fondo y forma, determinadas en parte por el contexto socio-político, este tipo de vínculo entre movilización y escuela pública podría parecerse a lo que hace unas décadas llamaban Movimientos de Renovación Pedagógica, reiteramos salvando grandes distancias que no vamos a analizar aquí puesto que no es nuestro objeto de

²⁰ Ejemplo de esta última conexión entre Movimiento social y escuela que emerge principalmente en momentos de cambios legislativos y políticos en relación al sistema educativo, son las recientes apariciones de grupos de agentes educativos que se denominan a ellos mismos Mareas Verdes y realizan acciones constantemente frente a los cambios que emprende el gobierno con respecto a las leyes educativas y a sus condiciones laborales. Sin embargo éstas son muy recientes como para que puedan constituir un objeto de estudio.

estudio. Sin embargo encontramos la similitud de que se trata de agentes y acciones que emergen desde el propio contexto escolar con el objetivo de mejorar lo que es definido por ellos como una mejor forma de enseñar o educar. Por otra parte este tipo de movimientos hace unas décadas fueron importantes para introducir en la escuela y dinamizar algunos contenidos y representaciones que los nuevos movimientos sociales ponían de manifiesto, pero lo cierto es que los Movimientos de Renovación Pedagógica no emergieron con esta finalidad explícita, sino con la de re-pensar y transformar los procesos de enseñanza que desarrollaban los agentes que habitaban el campo escolar y el propio movimiento. ¿Por qué deseamos estos movimientos de renovación pedagógica a efectos de nuestro trabajo de campo? El objeto de estudio que hemos ido construyendo a lo largo de este trabajo tiene que ver con la relación entre diferentes esferas sociales, las fuerzas con las que se alista la escuela pública, las dinámicas a las que se ve sometida, las resistencias que ofrece, etc. En este sentido consideramos que el caso que buscamos debiera constituir prácticas o procesos relacionados con el vínculo de elementos de los movimientos sociales contemporáneos con la institución escuela. Aunque las relaciones entre escuela y sociedad no son bidireccionales, sino más bien complejas y multivectoriales, podríamos decir que en estos casos se dan movilizaciones sociales que nacen de la escuela –de un colectivo pre-ocupado por una institución que habita– y tratan de proyectarse hacia otras instituciones u esferas sociales. En nuestro caso buscamos más bien lo contrario, ¿encontramos en la escuela elementos reivindicados por los movimientos sociales? ¿Se apropia el campo escolar –sus agentes, sus dirigentes, su marco normativo, etc. – de ellos? ¿Pasan estos elementos por la institución escolar, o se quedan en ella?

Esta primera exploración, junto con algunas teorías trabajadas en los capítulos previos, nos ayudan a ir concretando dos cuestiones: por un lado la hipótesis de trabajo, por otro algunos elementos o racionalidades que a tener en cuenta a la hora de seleccionar un caso apropiado.

7.3. Hipótesis de trabajo, propósitos de la investigación y selección del caso.

Estas últimas preguntas nos guían a la hora de buscar posibles prácticas o procesos que nos remitan a los movimientos sociales contemporáneos y que tengan lugar en las organizaciones escolares de la red pública. Dos preguntas pertinentes, que a la par nos ayudan a definir nuestra hipótesis, ¿A qué nos referimos con prácticas o procesos que nos remitan a los movimientos sociales? ¿Qué opera cuando decimos que una práctica puede articular movimientos sociales y escuela?

A priori hay numerosas respuestas a estas preguntas. Para responder a la primera y poder definir elementos que nos remitan a los movimientos sociales contemporáneos, nos apoyamos en las teorías de CASTORIADIS (1998), (1999), (2006), (2010) sobre la potencialidad del imaginario social y las significaciones imaginarias sociales, y también en el desarrollo de MELUCCI (2001) o MOUFFE (1999) sobre la diversidad de formas, posibilidades y efectos de la acción colectiva. Consideramos que los movimientos sociales pueden sustentar, a través del imaginario social que han generado y que reproducen, un vínculo con la escuela, cuando se trasladan a ésta de forma colectiva representaciones que tienen que ver con ideas, hábitos, afectos, o formas de pensar que los movimientos sociales contemporáneos han puesto de manifiesto y que son posiblemente contrarias o cuestionan formas dominantes de comprender la sociedad. Las formas que puede haber de trasladar esto a la escuela son también diversas. Las aproximaciones de MARTÍN CRIADO (2003) nos aportan algunos elementos para la segunda pregunta:

El punto fundamental sería abandonar la concepción del sistema escolar como aparato o instrumento que cumple funciones. Frente a ello habría que considerarlo como un *campo*, esto es, como un conjunto de posiciones con una dinámica propia, autónoma, fruto de las relaciones y luchas de poder entre los agentes y organizaciones que ocupan posiciones en el mismo, así como de las relaciones que se establecen con otros campos sociales y de la historia anterior de estas dinámicas que persiste en el presente en la forma de instituciones objetivadas y disposiciones. (MARTÍN CRIADO, 2003, 23)

Rescatamos esta concepción de campo de BOURDIEU como herramienta metodológica para pensar la escuela, puesto que nos permite comprender lo escolar como un campo más, entrelazado con otros de forma compleja, y atravesados por luchas que pueden dar resultados no previstos, o no inscritos en las estructuras existentes. De manera que, desde esta perspectiva, cobra sentido tratar de explorar posibles acciones colectivas o prácticas sustentadas en el imaginario de los movimientos sociales que se den en el campo escolar.

Desde estas premisas e interrogantes, planteamos nuestra hipótesis, ya presentada al principio de este trabajo:

La escuela se articula con los movimientos sociales contemporáneos a través de prácticas colectivas desarrolladas por agentes escolares, prácticas cuyo imaginario se sustenta en lógicas contrahegemónicas elaboradas por dichos movimientos.

El objeto de la investigación es pues explorar prácticas que puedan constituir posibles formas de articulación entre la escuela y los movimientos sociales y comprender qué se pone en juego en el establecimiento y la pervivencia de estas prácticas en el tiempo. Dado el carácter espontáneo y temporal de los movimientos sociales, parece pertinente acudir a la institución escolar, ésta sí concretada en unas organizaciones y unos agentes relativamente estables en el tiempo. De manera que, para buscar un caso particular adecuado a nuestra hipótesis, trataremos de encontrar prácticas que se den en la organización escolar, con un carácter colectivo, en el sentido de que abarquen agentes y organizaciones diversas, y no sólo puntuales; y cuyo imaginario nos remita a posibles representaciones propias de los movimientos sociales.

Los propósitos que nos planteamos desde esa propuesta para comprender si se da algún tipo de articulación entre la escuela y los movimientos sociales y de qué manera, son:

1- Ilustrar las relaciones de influencia y dominio del campo económico que se extienden en diferentes elementos de la institución escolar, así como la permeabilidad de la misma

y de algunos de sus actores, en determinadas circunstancias, a las propuestas y proyectos de los movimientos sociales.

2.- Mostrar la posibilidad de articulación de la escuela con movimientos sociales a través de prácticas colectivas.

3.- Identificar tanto los elementos escolares, como los de los movimientos sociales que se ponen en juego o se alteran cuando se producen estas prácticas articuladoras.

4.- Describir las condiciones en las que se da esta articulación en un caso particular de lo posible.

5.- Identificar las lógicas hegemónicas y contrahegemónicas que emergen y se manifiestan en dicho caso.

6.- Analizar los efectos de las prácticas articuladoras en los elementos propios del campo escolar y de los movimientos sociales a través de los discursos producidos por los actores implicados.

Así pues, centrada la hipótesis de investigación y los objetivos de la tesis, trabajaba, a principios del año 2011, en el proceso de concreción de nuestros interrogantes y nuestros propósitos en elementos para caracterizar el caso a seleccionar –buscábamos prácticas o acciones que implicaran a una colectividad de agentes dentro del campo escolar y que, además, tuvieran algo que ver con los movimientos sociales contemporáneos, ya fuere a través de los agentes o del imaginario de la acción–, cuando una maestra jubilada me habló del proyecto del huerto escolar en su centro, y de la implicación municipal para con este proyecto. Me explicó la colaboración del ayuntamiento para la puesta en marcha y el mantenimiento del huerto escolar en su centro, así como la participación del AMPA en la coordinación de la práctica, cuestión que me llamó la atención, puesto que parecía una práctica, ajena a la cotidianidad escolar actual, en la que se implicaba más de un docente y que, aunque no necesariamente, podía remitirnos a elementos de los movimientos sociales. Esto me hizo recabar algo más de información sobre los huertos escolares en Zaragoza para barajarlo como posible objeto de estudio.

En un primer momento, un rastreo bibliográfico puso de manifiesto que la práctica del huerto escolar era común en muchos centros de diferentes municipios y comunidades, ya desde hacía unas décadas, pero encontramos que en la ciudad de Zaragoza había una particularidad: se daba en más de 90 organizaciones educativas que desarrollaban esta práctica –lo que supone cerca del 40% de los centros educativos de la ciudad–, sin saber todavía de qué manera se concretaba o con qué finalidades. Además se articulaban en una red, sostenida por recursos municipales. En el departamento de educación ambiental del ayuntamiento de Zaragoza le dedicaban tiempo y recursos a esta red de huertos escolares, explicitando incluso, unos objetivos. Así pues, consideramos la posibilidad de realizar una primera toma de contacto con alguna persona de la municipalidad relacionada con el desarrollo de la red de huertos escolares y así lo hicimos.

En este primer encuentro, pretendíamos indagar sobre cómo se habían iniciado unas prácticas como las del huerto en las organizaciones escolares en relación con la administración municipal, y acercarnos, desde un agente externo, a qué se estaba haciendo y cómo en las escuelas. Todo ello con el objetivo de poder valorar si había una colectividad implicada, y si lo que se hacía en los huertos escolares podía remitirse al imaginario de los movimientos sociales contemporáneos. Así, preparamos una entrevista abierta, con unas cuestiones previas, pero con la idea de establecer una conversación distendida para que el entrevistado relatase cuanto sabía sobre los huertos escolares.

En cuanto al origen de los huertos escolares en la ciudad, de este primer contacto con una de las personas del ayuntamiento supimos que en realidad fue un maestro quien empezó desarrollar un huerto escolar en la ciudad, y fue ese mismo maestro quien creó grupos de trabajo, formó a otros docentes, y estableció relaciones con el ayuntamiento para trabajar con más apoyos y extender la práctica a través de cursos de formación en los centros de recursos, en la década de los 80. Cuando la persona entrevistada empezó a trabajar en Educación Ambiental del ayuntamiento, había ya 42 centros educativos con huerto escolar en la ciudad, desarrollados desde la movilización de este maestro y otros compañeros que se entusiasmaron con la práctica.

El departamento municipal coordina una serie de programas relativos a la educación ambiental, uno de los cuales es la red de huertos escolares. Las acciones que realizan en relación a los huertos son la puesta en marcha de los mismos (arado y abonado de la tierra, o construcción de bancales si es necesario), algo de mantenimiento durante el curso y jornadas de encuentro y formación. Nos llama la atención que este proceso lleva la implicación de otras entidades municipales (una empresa de jardinería, la policía municipal para compost, etc.), e incluso sobrepasan sus límites de actuación colaborando con centros de secundaria –que dependen de la diputación y no del municipio– o con centros de otras localidades cercanas que exceden los límites administrativos.

El huerto escolar no es un programa obligado para los centros de la ciudad, sino que acuden a solicitar ayuda al ayuntamiento las organizaciones escolares interesadas en emprender tal acción (que además están empezando a exceder las organizaciones educativas formales, incluyendo por ejemplo centros de tiempo libre). En un momento de este primer encuentro el entrevistado expresa, *“Lo que sí que es verdad que a partir de hace un tiempo, se está activando mucho esto, porque la gente parece ser que está tomando conciencia”*, y alude a diferentes conocimientos que se trabajan con la práctica: el tiempo, la salud, la alimentación, o la ecología. Nos llamó la atención que estos contenidos no tienen mucho que ver con aquellos que actualmente se posicionan como importantes (matemáticas, lenguaje o idiomas), pero sin embargo parece que se rescatan a propósito de la práctica.

Tampoco me explica la realidad concreta de cada centro, pero sí ejemplifica alguna cuestión general, como la importancia de que sean varios agentes escolares los que participan en la práctica para que esta perviva en el tiempo, o las posibilidades que desde su perspectiva ofrece la práctica para trabajar cualquier contenido escolar, sin embargo nos hace pensar que no hay un patrón de concreción de la práctica, sino que ésta adopta diferentes formas y finalidades según las condiciones de cada centro (él considera que la concreción tiene mucho que ver con los agentes implicados).

En un principio parece tratarse de una práctica colectiva, más allá del nivel del centro o del aula, y dado el número de prácticas que se dan en la ciudad y el tiempo que llevan instaladas en los centros, puede suponerse que su presencia tendrá algunos

efectos a nivel de campo –de hecho esta persona nos cuenta cómo en algunos centros incluso alteran sus horarios para tener en su calendario semanal horas de huerto–.

Además de esta primera toma de contacto, indagamos un poco más sobre la práctica del huerto en general, y el caso de esta red en particular. Una de las primeras preguntas tiene que ver con el posible correlato de la práctica del huerto con los movimientos sociales. Ya al comienzo del trabajo hemos aportado unas pequeñas pinceladas de algunos vínculos que consideramos pueden existir entre tales prácticas y el imaginario de los movimientos sociales, pero lo retomamos y nos extendemos un poco más, puesto que este vínculo es necesario para justificar la selección de este caso.

En una primera indagación encontramos, numerosos artículos sobre experiencias de huertos escolares publicados en cuadernos de pedagogía, revista que recogía experiencias en la década de los 70 provenientes de los movimientos de renovación pedagógica (DE PUELLES BENÍTEZ, 2009), y la mayoría de experiencias encontradas en esta publicación y relativas al territorio español, tienen que ver efectivamente con los movimientos de renovación pedagógica. Sin embargo además de estar presente como un medio para trabajar desde la propia práctica del alumnado, también se alude en los testimonios de la práctica a un objetivo que tiene que ver con la conciencia medioambiental. La posible relación entre un huerto escolar y su finalidad enmarcada en los objetivos de la educación ambiental puede parecer obvia para algunos, aunque no por ello ésta ha de ser su finalidad principal. Como podemos leer en estas experiencias de los años 80, en numerosas ocasiones emerge como medio para generar procesos alternativos de enseñanza al aula o al libro de texto, para trabajar con el “aprender haciendo” reivindicado por los movimientos de renovación pedagógica. Sin embargo, y aunque fuera de forma colateral, las representaciones ambientales que implica un huerto están próximas a las del movimiento ecologista. Además en la actualidad, tres décadas después de los primeros huertos escolares, las finalidades o los motivos centrales de su existencia no tienen por qué ser los mismos.

Aunque ya adelantamos algunas de estas cuestiones en el capítulo 1 de este trabajo, retomamos algunas citas que en su momento nos sirvieron para hacer una

primera valoración de la práctica. En la ciudad de Zaragoza es una entidad municipal la que ha dinamizado la re-producción de huertos escolares, y no se ubica en el departamento de educación, sino en el de medio ambiente. Más concretamente es el departamento de educación ambiental de la ciudad el que dispone de recursos y genera dinámicas que han ido extendiendo los huertos escolares en la ciudad. Desde aquí así se plantean los objetivos de los huertos escolares²¹:

Conocer, plantar, cuidar y recolectar las hortalizas base de nuestra alimentación; Conocer los beneficios de la agricultura ecológica y aplicarlos a nuestro huerto escolar; Educar en hábitos alimenticios sostenibles y saludables; Conocer y dignificar el trabajo agrícola creando lazos entre los agricultores ecológicos y los centros con huerto escolar; Favorecer la biodiversidad agrícola mediante la creación de un banco de semillas que recoja las variedades de diferentes cultivos de Aragón, algunas de ellas en peligro de desaparición; Impulsar la implicación de los escolares y la responsabilidad colectiva en acciones concretas de apoyo a la soberanía alimentaria.

Pese a que estos objetivos no necesariamente determinen las prácticas escolares, por lo que nos cuenta la persona responsable del departamento, sí manifiestan unas representaciones sobre lo que desde esta entidad pública, entendemos que promueven. Estos objetivos son completamente coherentes con los propósitos de la educación ambiental y se sustentan en un imaginario que los movimientos sociales están continuamente haciendo patentes en diferentes luchas desde su emergencia en los años 60.

Los movimientos ecologistas, por ejemplo, denuncian, desde sus agentes y organizaciones, los alimentos kilométricos, promueven hábitos de consumo saludables y sostenibles, subrayan la importancia de conocer elementos del medio ambiente para valorarlo y apreciarlo, demandan soberanía alimentaria y la protección de la biodiversidad, etc.; en definitiva objetivos muy parejos a los que la página web del ayuntamiento de Zaragoza establece para los huertos escolares.

Si bien en el desarrollo de los movimientos ecologistas las preocupaciones han ido cambiando, hoy la soberanía alimentaria es objeto de numerosas acciones y ejemplo de cómo la lógica capitalista infiere en algo tan cotidiano como lo que comemos,

21 Información disponible en:

<http://www.zaragoza.es/ciudad/medioambiente/educacionambiental/huerta.htm>

Un caso muy visible lo tenemos en cómo funciona el sistema agrícola y alimentario mundial, en manos de unas pocas multinacionales que controlan la cadena agroalimentaria, del productor al consumidor final, y que deciden qué, cómo, de dónde viene y qué precio se paga por aquello que comemos. Un monopolio que va desde el mercado de las semillas, donde actualmente unas diez empresas a escala mundial controlan el 70% de su comercialización, pasando por la transformación de los alimentos, hasta la distribución en los supermercados. Y estas empresas anteponen sus intereses particulares a nuestras necesidades de comer y al respeto al medio ambiente. La cadena agrícola y alimentaria se ha ido alargando cada vez más provocando una pérdida de autonomía del campesinado respecto a la misma y un total desconocimiento del consumidor sobre aquello que compramos. No sabemos qué comemos, de dónde viene ni cómo se ha producido (ANTENTAS y VIVAS, 2012, 152)

Esta problemática, denunciada por organizaciones institucionalizadas, pero también por fuertes movimientos, como el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil, pone en cuestión una serie de representaciones y sobre todo de hábitos de consumo cotidiano, y además puede tener mucho que ver con la experiencia de un huerto. En otro reciente artículo publicado en ATTAC²², que ya citamos al comienzo del trabajo, ESTHER VIVAS (2013) califica las prácticas de los huertos urbanos como *“un ejemplo más de la voluntad de reconstruir los vínculos entre el campo y la ciudad, la naturaleza y las personas, ante un urbanismo que nos fragmenta”* y considera algunas premisas que se pueden aprender desde la experiencia de un huerto urbano, *“ante la irracionalidad de un sistema agrícola y alimentario que abandona el saber campesino, que termina con la diversidad alimentaria, que nos ofrece productos kilométricos, de la otra punta del mundo cuando estos pueden también cultivarse aquí, los huertos urbanos nos demuestran que hay alternativas. Y nos enseñan de dónde viene lo que comemos, aprendemos a valorarlo y redescubrimos que formamos parte indisociable del ecosistema”*.

En estas reflexiones más teóricas o divulgativas encontramos vínculos entre el imaginario que desde hace décadas tratan de extender las organizaciones y movimientos ecologistas, pero esto no es algo nuevo, como hemos dicho estas ideas se pueden enmarcar en lo que se viene llamando educación ambiental, que ya hace décadas se encuentra presente en diferentes ámbitos de la vida social y también en las escuelas. La educación ambiental se ha venido configurando en las últimas décadas como un ámbito

22 www.attac.es/2013/07/25/huertos-entre-el-asfalto

relacionado principalmente con lo que se llama desarrollo sostenible. Este ámbito se ha ido introduciendo tanto en la educación formal como en la no formal. En la primera, la que nos interesa, se ha presentado normalmente como algo puntual, o como mucho transversal, es decir, no ha llegado a constituirse como un espacio curricular, salvando excepciones puntuales e iniciativas privadas que sí han conseguido establecer líneas de trabajo estables, como es el caso de lo que se llama Ecoescuelas²³. Sobre esta práctica también hemos indagado un poco. Excede fronteras y moviliza a un gran número de centros, pero es soportada por organizaciones sin ánimo de lucro. De manera que la práctica de los huertos nos parecía, dadas sus características, cada vez más interesante como objeto de análisis para atender a nuestros propósitos.

En resumen, teniendo en cuenta estas primeras indagaciones, decidimos optar por seleccionar esto que se llamaba red de huertos escolares en la ciudad de Zaragoza como nuestro objeto de estudio, pues se trataba de una práctica que evidenciaba una relación con el imaginario de los movimientos sociales, era puesta en marcha y desarrollada por agentes relacionados con el campo escolar de forma colectiva y parecía, por su trayectoria, tener cierta estabilidad en el tiempo y una presencia considerable en los centros educativos de la ciudad. Una vez seleccionado el caso particular, debemos explicar el diseño de la investigación y algunas decisiones metodológicas, sin embargo en el siguiente punto haremos un inciso para aclarar algunos supuestos epistemológicos que sustentan este posterior apartado.

7.4. Supuestos epistemológicos

El objeto de este apartado es explicitar y concretar aquellos marcos de los que partimos para aproximarnos al trabajo de campo. A lo largo del desarrollo teórico hemos ido construyendo este marco, más concretamente estos supuestos están principalmente desarrollados en el capítulo 3 y 4. Sin embargo, nos detendremos unas líneas para explicitar las categorías conceptuales desde las que nos aproximamos a la realidad y

23 La información sobre este proyecto se puede encontrar en el siguiente enlace: <http://www.adeac.es>

algunas conexiones entre estas categorías. Como afirma RIVAS (1990, 11) los supuestos epistemológicos son “*aquellos relativos a las concepciones del investigador acerca de los que debe ser la realidad y las formas que tenemos de conocerla y manifestar dicho conocimiento.*” De manera que nos servirán para justificar algunos elementos del posterior apartado relativo a algunas decisiones metodológicas que han configurado nuestra aproximación al campo.

La lectura del libro de MARTÍN CRIADO publicado en 2010 resultó clave para optar por nuestros supuestos epistemológicos. Como ya hemos visto, este autor utiliza el concepto de campo de BOURDIEU como herramienta metodológica para aproximarse al hecho escolar. Esto le permite poner en cuestión explicaciones funcionalistas y críticas, y pensar la escuela como un espacio de luchas, en sus palabras de posiciones, relaciones y jugadas; un espacio dinámico, inestable, conflictivo y en continuo movimiento.

Sin perder de vista la dimensión institucional que hemos tratado de desgranar y que dota a las organizaciones escolares de estabilidad, como afirma MARTÍN CRIADO, la estabilidad es un caso de movimiento. El complejo concepto de institución es una construcción social, una abstracción que nos permite comprender como históricamente se han ido asentando prácticas y relaciones a través de normas que limitan lo lícito y demarcan lo ilícito, que han ido construyendo lo que hoy llamamos escuela. La dimensión institucional dispone prácticas que son en parte homogéneas en un mismo territorio, a la vez que particulares en cada unidad institucional, y colabora en la producción de un lenguaje que produce y reproduce unas formas de sentido común. Sin embargo como hemos visto en el capítulo 6 de este trabajo la institución no se agota ahí. A lo largo de ese capítulo hemos tratado de recoger algunas de estas tensiones que han ido construyendo la institución escolar, así como algunas formas distintas de comprender elementos nucleares del área de conocimiento en la que se sitúa este trabajo. Estos elementos conforman la institución escolar y se concretan desde las acciones y relaciones de personas u organizaciones. Como hemos visto existen una serie de concepciones hegemónicas, pero no estáticas, pues éstas han ido cambiando a lo largo del tiempo y se van viendo apoyadas o atacadas por diferentes grupos de agentes.

Este concepto de campo nos ha ido aportando herramientas para ir dando contenido a aquello que pretendemos explorar, la articulación entre un colectivo social, como aquel que constituye un movimiento social, y una esfera como la institución escolar que se constituye como un campo autónomo. Este marco nos lleva a buscar prácticas, pero sobre todo a comprender las dinámicas que se puedan dar entre agentes y posiciones, para que una práctica se introduzca en la institución escolar de forma colectiva. De esta manera, hemos atendido a algunos elementos que según BOURDIEU operan en el campo. Pese a que ya lo recogimos en el capítulo V, recordamos que, según MARTÍN CRIADO (IBÍD.), utilizar el concepto de campo nos impone unas premisas: atender a la construcción histórica del campo escolar para poder comprender las dinámicas actuales, a los habitus de sus agentes, y tener en cuenta las posiciones y las relaciones entre posiciones.

En cuanto a la primera cuestión nos remitimos al capítulo VI del trabajo, construido después de haber seleccionado esta herramienta metodológica. Hemos intentado recoger algunas premisas acerca de la institución escolar que nos permitieran construir evidencias sobre la premisa de que el campo escolar se ha ido dotando de una progresiva autonomía y se ha ido configurando en relación a otras esferas sociales que en diferentes momentos históricos han ido ejerciendo influencias sobre el campo para conformarlo bajo sus intereses, dejando huellas en sus relaciones estructurales, pero también en las culturales. Los significados y las categorías escolares (qué significa ser alumno, qué contenidos son prioridad, condiciones laborales del profesorado etc.) han ido cambiando en función de las relaciones que la escuela establecía con otros campos de su contexto.

Estas categorías constituyen una clase particular de condiciones de existencia, que producen lo que BOURDIEU llama habitus, recordemos,

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas. (BOURDIEU, 2008, 86)

El habitus puede tener relación con lo que CASTORIADIS llama imaginario y cómo este opera, concepto sobre el que profundizamos en el cuarto capítulo. Recordemos que el imaginario según este autor hace referencia a aquello que subyace a los universos de significación, a las representaciones, las intenciones y los afectos que orientan las acciones de los agentes en la sociedad, a aquello que nos sujeta y a su vez a aquello que se puede crear mediante la subversión o la imaginación. Opera de forma consciente, pero también en el inconsciente. De manera que el imaginario se puede relacionar con la producción de un determinado tipo de habitus, puesto que este viene en parte sujeto a las condiciones de existencia y hace referencia también a estos elementos representacionales que sustentan las prácticas así como a procesos de creación sujetos a este contexto previo. El habitus pues, desde la apropiación de significaciones imaginarias sociales, podría operar en la articulación de prácticas que nos remitieran a varios campos, en este caso al escolar y al de los movimientos sociales, dando cuenta también de una dimensión colectiva. En definitiva el habitus, da respuesta a “*acciones colectivamente orquestadas sin ser producto de un director de orquesta*” (BOURDIEU 2008, 86), es decir, a determinadas jugadas emprendidas por grupos de actores en un determinado contexto social. También ambos, habitus e imaginario, permiten abordar y comprender la posible dimensión colectiva de prácticas, aunque estas no sean conscientemente planificadas desde un colectivo concreto. Además dado que el habitus nos remite a unas condiciones de existencia –condiciones sociales y económicas que por ejemplo son similares para los docentes de un sistema educativo estatal–, en el caso de lo escolar podemos suponer que encontraremos ciertas similitudes entre las razones prácticas de unos agentes y otros. Además del habitus, BOURDIEU destaca la importancia de las posiciones y las tomas de posición desde agentes o grupos que buscan ganar algún tipo de lucha. Estas dinámicas entre posiciones –en las que se ponen en juego diferentes tipos de capital, como vimos en el capítulo V– también constituyen una categoría desde la que elaboramos una determinada lectura sobre la realidad escolar.

Una de las mayores preocupaciones de BOURDIEU en diferentes momentos de su literatura son las relaciones entre las posiciones subjetivistas y objetivistas a la hora de

abordar una investigación. En el caso del concepto de campo, se complementa con el de *habitus* para abarcar ambas posiciones, entendiendo el campo como un conjunto de relaciones y posiciones objetivas y el *habitus* como aquellas percepciones subjetivas. Así encontramos numerosas alusiones a las estructuras, a describir las posiciones objetivas de los agentes, las relaciones objetivas que se establecen entre estas posiciones, las condiciones sociales y económicas que fundamentan las experiencias etc., en relación sobre todo a lo que caracteriza como un 'campo', sin embargo también son constantes alusiones a los esquemas de percepción de los agentes, el sentido que estos le dan a sus experiencias, sus representaciones, etc. Los campos y sus dinámicas ponen en juego una serie de *habitus*, incluso los modifican. Así, aclara su posición en el prefacio de su libro, '*Razones prácticas*', cuando explica lo que llama su filosofía de la acción,

Una filosofía de la acción, designada a veces como *disposicional*, que toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que éstos actúan o, con mayor exactitud, en su relación. Esta filosofía, que se condensa en un reducido número de conceptos fundamentales, *habitus*, campo, capital, y cuya piedra angular es la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los *habitus*), se opone radicalmente a los presupuestos metodológicos inscritos en el lenguaje en el que los agentes sociales, y muy especialmente los intelectuales, por lo general suelen confiar para rendir cuenta de la práctica (...). Y en la misma medida se opone a las tesis más extremas de un estructuralismo concreto, negándose a reducir los agentes, a los que considera eminentemente como activos y actuantes. (BOURDIEU, 1997, 7,8)

De manera que, atendiendo a las relaciones entre las nociones que constituyen el concepto de campo, hemos tratado de aproximarnos a nuestro objeto: la articulación entre los movimientos sociales y la escuela. Son varios los elementos que hemos considerado para optar por trabajar desde la sociología de BOURDIEU y pese a que ya lo hemos explicado en el citado capítulo retomamos algunos de los argumentos que sostienen el uso de determinadas categorías con las que nos hemos aproximado a la realidad social. Como la escuela es una institución, la articulación de ésta con el imaginario de movimientos sociales pasa por procesos instituyentes que se anclan en lo pre-existente, en lo que ya es, lo cual nos remite a la dinámica entre estabilidad y cambio inherente a las instituciones y característica de los campos, sometidos a dinámicas de fuerzas en lo macro y en lo micro. Además, los campos generan y ponen

en juego un tipo de habitus, esquemas de percepción que pueden dar cuenta de prácticas o sentidos colectivos. De estas premisas extraemos la potencialidad que la relación de estas herramientas –habitus, capital, imaginario– engranadas en el concepto de campo de que BOURDIEU nos aporta. Por un lado para sustentar la hipótesis de este trabajo, por otro para explorar posibles articulaciones de los movimientos sociales con la escuela en nuestro caso concreto, una práctica cuyo imaginario tiene vínculos con las preocupaciones de los movimientos sociales contemporáneos, que se da de manera colectiva en una ciudad –en el sentido de que abarca un número significativo de centros y agentes escolares, y no escolares–.

De manera que, enmarcando en este marco metodológico nuestro propósito, podemos reconocer algunos elementos que buscamos comprender a la hora de acercarnos a nuestro caso, y que por tanto, dan cuenta de la racionalidad de algunas de las opciones metodológicas que explicaremos en el siguiente apartado, así como de los objetivos propuestos:

- Los imaginarios de los agentes que subyacen al desarrollo de una acción, así como las significaciones que la acción reproduce, cuestiona o crea.
- Poner en relación las razones de su acción y estas representaciones, con sus condiciones de existencia, es decir, explorar los habitus de los agentes.
- Comprender las dinámicas que se generan en el campo y ver qué elementos – propios o ajenos al campo escolar– juegan a la hora de establecer vínculos que posibiliten el desarrollo colectivo de la acción analizada durante un periodo de tiempo significativo en el marco de la institución escolar.

7.5. Cómo nos aproximamos al caso: opciones metodológicas y herramientas para el análisis

Pensamos pues que puede haber cierta articulación entre los movimientos sociales y la escuela a través de la práctica colectiva del huerto escolar en la ciudad de Zaragoza. Esta hipótesis se sustenta en los elementos teóricos expuestos, principalmente las concepciones de campo, imaginario y acción colectiva, con las sub-categorías que las

conforman. Dado pues que estas son nuestras categorías previas, cabe explicitar qué elementos relativos a cada categoría hemos considerado tener en cuenta a la hora de aproximarnos al caso.

- **El imaginario social en los procesos de transformación**

En cuanto al imaginario, pretendíamos rastrear las significaciones que se producían a partir de la práctica, pero también aquellas que los propios agentes construían sobre la misma, o utilizaban para justificarla, es decir, aquellas sobre las que se sustenta, pero también otras creadas a partir de la concreción de su desarrollo. Desde las elaboraciones de CASTORIADIS que recogimos en el capítulo tercero consideramos que esto que él llama imaginario social podría ser un elemento que jugara en la articulación entre movimientos sociales y escuela y también en la transformación de determinados procesos que podían afectar a la escuela como efecto de esta articulación. De manera que si nos planteamos detectar las significaciones que se ponen en juego en una determinada práctica y también observar qué papel juega este imaginario en el desarrollo de la práctica, primero debemos definir a qué vamos a atender para poder construir esta categoría desde lo que los agentes nos cuentan.

Como vimos en el citado capítulo, el imaginario no se puede reconstruir mediante operaciones lógicas, implica más bien atender a las representaciones, afectos o ideas que los agentes utilizan para describir una práctica, situación o relato, lo cual en este caso del huerto lo traducimos con aquello que los agentes puedan expresar respecto a sus finalidades, lo que se aprende a partir del huerto o cómo se justifica su presencia en la escuela. También tiene que ver con explorar lo que constituye y determina un proceso de creación desde los agentes.

- **La escuela**

La categoría escuela es muy amplia y en nuestro caso nos hemos aproximado a ella desde dos lugares: su dimensión institucional, y su análisis como un campo. En cuanto a su dimensión institucional, atenderemos a elementos curriculares y organizativos,

también trabajados en el marco teórico. En cuanto al campo escolar, la tarea consiste en comprender las dinámicas de campo y los efectos generados o producidos cuando una práctica, ajena a la escuela en los últimos años, aterriza con una dimensión colectiva en una organización. Lo cual se traduce en retomar algunos elementos desarrollados por la teoría de BOURDIEU: en ahondar sobre el proceso de institucionalización de la práctica, las formas colectivas, las posiciones de los agentes, y también sus disposiciones y condiciones de existencia donde se pueda enraizar el sentido de la práctica –sus habitus en definitiva–. Pero también sobre los efectos de esta práctica en los elementos propios del campo (sus espacios y tiempos, contenidos escolares, aprendizajes, metodologías utilizadas, relaciones generadas, etc.)

- **Acción colectiva**

En cuanto a la acción colectiva, esta dimensión se encuentra presente, no sólo en los movimientos sociales, sino también en el concepto de campo. En éste último toma importancia a la hora de comprender las dinámicas de campo. Como rescata MARTÍN CRIADO (2010), la dimensión colectiva está presente en el campo escolar cuando se trata de producir nuevas dinámicas o cambios. Respecto de los movimientos sociales, han sido las investigaciones sobre estos y su dimensión colectiva las que nos han aportado herramientas para aproximarnos al campo. Especialmente los estudios que desarrolla MELUCCI ponen de manifiesto la gran variabilidad de formatos que puede adoptar la acción colectiva y en consecuencia la diversidad de efectos que ésta puede tener en un campo determinado y también en los individuos que la desarrollan. Respecto de la acción colectiva nos interesaba comprender las características de esta acción colectiva atendiendo a las variabilidades que recogía MELUCCI y que recogimos en el apartado 3.3.: las intenciones, las posibilidades o recursos utilizados, las limitaciones, la transgresión de los límites, el carácter agregativo o solidario de la misma y la manifestación del conflicto o del consenso.

En definitiva, estas herramientas para el análisis tienen que ver con las categorías previas que hemos abordado y desarrollado en el marco teórico de este trabajo, se pueden resumir en la siguiente tabla:

CONTEXTO SOCIAL NEOCAPITALISTA	MOVIMIENTOS SOCIALES	IMAGINARIO COLECTIVO (Dominante/alternativo)	REPRESENTACIONES
			AFECTOS
		AGENTE COLECTIVO	SUJETOS
			ORGANIZACIONES SOCIALES
	REDES		
	ESCUELA	CAMPO	HABITUS (Primario/secundario)
			CAPITAL (Cultural/simbólico)
			AGENTES (y sus posiciones)
		INSTITUCIÓN	CURRÍCULUM
			ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Si rescatamos algunos elementos de nuestros propósitos parece que desarrollar una investigación de corte cualitativo resultaba lo más conveniente aunque,

La investigación cualitativa en el ámbito de las Ciencias Sociales abarca un conjunto de prácticas, de metodologías y de corrientes muy diversas tanto por los objetivos que persiguen, por el material empírico de partida, por las prácticas o técnicas de producción de la información, como por los referentes teóricos que le sirven de base (CONDE GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, 2009, 15)

De manera que una de las tareas es explicitar cómo se concreta esta investigación cualitativa, que métodos, prácticas, y técnicas vamos a utilizar, y por qué. De acuerdo con los supuestos epistemológicos ya citados, realizar entrevistas a agentes implicados en la práctica parecía una herramienta adecuada para poner a los agentes en disposición de hablar sobre sus representaciones, el sentido y el desarrollo de su práctica. Además

en un primer momento decidimos acudir a otra posible información documental facilitada por los centros en la que encontrar evidencias sobre cómo se había construido la práctica dentro de las organizaciones escolares y el sentido que se le daba. Cuando nos aproximamos a los agentes y a los centros, sin embargo, vimos que la presencia del huerto en la documentación propia del centro era una cuestión a la que no se le atribuía demasiada importancia, en muchas ocasiones ni si quiera conocían de qué manera se encontraba presente y si se encontraba era más por una cuestión de formalidad burocrática que de justificación de la práctica. De manera que estos análisis documentales se ha concretado en sus proyectos de centro en algunos casos –a este documento sí le han atribuido importancia en algunos casos–, artículos relacionados con la práctica del huerto escolar en general, más allá de nuestro caso particular, así como publicaciones o noticias relativas a los huertos escolares de Zaragoza en la que se recogen diferentes tipos de testimonios –experiencias personales, aprendizajes, organización de la práctica, participación de agentes, etc. –, que constituyen discursos producidos a partir de la práctica.

Dado que una de las características de la investigación cualitativa es primar la significatividad, consideramos pertinente profundizar en centros públicos en los que la práctica se configurara de forma diferente en cuanto a tiempos (años que llevaba la práctica en el centro) y espacios curriculares. De estos centros resultaba de gran interés entrevistar a la persona responsable de la presencia de la práctica en el centro. Pero, por aquello de comprender la concreción de la dimensión colectiva, así como otras percepciones sobre una misma práctica, quisimos realizar una segunda entrevista a otro agente del centro implicado, aunque no desde la posición de coordinación. Una vez decidido con qué herramientas nos aproximaríamos a cada centro, teníamos que emprender el contacto con los centros y seleccionar aquellos que constituirían nuestra muestra.

En nuestra primera toma de contacto con la persona responsable en el ayuntamiento de la red de huertos escolares, relatada en las páginas previas, le pedimos el contacto de centros públicos que tuvieran un huerto escolar en activo, y con diferentes años de experiencia (desde centros que estuvieran empezando, hasta centros con muchos años de huerto). Él nos facilitó una lista de 15 centros, de educación

primaria y secundaria, que se encontraban en un rango amplio de años de experiencia (desde centros que llevaban un año, hasta centros que llevaban 25), con los contactos de las personas responsables del huerto. Así enviamos a todos ellos un correo electrónico con nuestros propósitos y la petición de acercarnos al centro para conocer más de cerca su experiencia. De los 15 centros, nos contestaron 7, con los cuales concertamos una primera cita en cada centro, para explorar el desarrollo de la práctica.

Esta primera visita se planteó como una toma de contacto para valorar la apropiación de los casos a seleccionar, en coherencia con las formas de selección propias de las entrevistas cualitativas,

Sean grupos de discusión o entrevistas (individuales) en profundidad las herramientas con las que trabajemos, el muestreo cualitativo no pretende la representación estadística, sino la representación tipológica, socioestructural correspondiente a los objetivos del estudio. Y, al igual que en cualquier operación de investigación, las decisiones muestrales serán fruto a su vez de las contingencias de medios y tiempo. Por tanto, son dos de los criterios maestros de muestreo que están a la base de lo expuesto: heterogeneidad y economía. (VALLES, 2009, 68)

Pretendíamos recabar información sobre las siguientes cuestiones, que valorábamos como criterios de selección de los centros:

- Que fueran centros públicos.
- Que la práctica estuviera un tanto consolidada, es decir, que tuviera unos tiempos y espacios en la organización escolar, para poder comprender de qué manera se enraíza una práctica, ésta debe al menos estar presente.
- Que fueran centros con diferentes tiempos en la experiencia y de diferentes características; además de que trabajaran la práctica en diferentes etapas, con el objetivo de poder obtener una panorámica heterogénea.
- Que hubiera una mínima dimensión colectiva de la experiencia para poder acceder a ella desde al menos más de un punto de vista (es decir, más de un entrevistado), además de que la dimensión colectiva es una de nuestras categorías teóricas.
- Que hubiera disposición por parte del profesorado a relatar las experiencias a nivel de centro.
- Primar la significatividad, si es que había algún centro que se diferenciara del resto.

Acudimos a los 7 centros en una primera toma de contacto, con la intención de poder obtener información para valorar su selección en base a estos criterios. De los 7 seleccionamos 4. ¿Qué ocurrió con los otros 3? Uno de ellos llevaba trabajando un año con el huerto. La práctica la desarrollaba un maestro en su aula de forma individual y estaba comenzando a hacerlo (no se realizaban muchas acciones en el huerto, y eran normalmente individuales), de manera que consideramos que no cumplía algunos de los criterios establecidos. Otros dos de los centros, si bien nos recibieron en una primera visita, mostraron su desinterés por dedicar tiempo a colaborar, cuando al final de este primer contacto mostré mis propósitos y la idea de entrevistar con mayor profundidad a agentes implicados en la práctica.

La muestra pues se concretaba en cuatro centros, y según el diseño trazado, de cada centro entrevistaríamos a dos agentes implicados en la práctica (el agente que se encargara de la coordinación, y otro con diferente nivel de participación). No se trataba de hacer un estudio de cada caso en profundidad y de forma aislada. Se trataba de comprender qué dinámicas se generaban a partir del huerto, cómo se inscribía en el centro, qué sentido tenía para los agentes, profundizando en diferentes realidades y con la finalidad de poner en común similitudes y diferencias que pudieran emerger en cada centro.

Una vez que teníamos nuestro mapa de centros seleccionado, había que considerar la forma de aproximarnos a recoger la información. Ya hemos dicho que las entrevistas nos parecía la herramienta más apropiada para nuestro propósito, dado que pretendíamos comprender las particularidades generadas en las organizaciones escolares a partir del desarrollo de una práctica ajena al campo escolar. Con esta herramienta,

Lo que cuenta es, sobre todo, la experiencia personal que pueda relatar el entrevistado, en su calidad de 'testigo relevante', de informante. El investigador social tiene otras fuentes, para el contraste de los hechos. Pero no son 'sólo' los hechos que interesa estudiar, también cómo éstos se viven y se relatan. (VALLES, 2009, 55)

En efecto, en nuestro trabajo cobran especial relevancia cómo los hechos se viven y se relatan, ya que pretendíamos explorar categorías como el habitus, o las representaciones

de los agentes, por lo tanto el formato de entrevista parecía adecuado. Ésta es definida así,

La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificada y cerrada por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación. (ALONSO, 2007, 228)

Una vez situado el marco de la investigación, quedaba concretar cómo íbamos a desarrollar esta entrevista. El citado autor considera que *“el investigador que trabaja con entrevistas (en general, pues la tarea intelectual es similar en la encuesta) ha de traducir las cuestiones de investigación (objetivos, hipótesis, etc.) en preguntas o asuntos de conversación con mayor o menos estandarización y estructuración”* (VALLES, 2009, 59). Nos planteamos pues una serie de cuestiones eje en torno a las que preguntar, que respondían a nuestras categorías: imaginario, habitus, campo, capital, posiciones, acción colectiva, son categorías académicamente elaboradas que considerábamos operaban en la articulación de la práctica del huerto en la escuela y que por tanto nos ayudarían a comprender si esta articulación era posible. Sin embargo,

Las preguntas de investigación, 'académicas', no son necesariamente buenas preguntas dinámicas a usar durante la entrevista y, por tanto, es preciso traducirlas a un lenguaje coloquial que provoque información espontánea y rica. Por otro lado, no hay una única pregunta de entrevista para una pregunta de investigación. Al igual que una pregunta de entrevista puede aportar información respecto de varias cuestiones investigadas. (VALLES, 2009, 61)

Debíamos pues traducir estas categorías a preguntas en un lenguaje coloquial, cercano a los agentes que íbamos a entrevistar. Sin embargo esta traducción parecía en un primer momento compleja. ¿Cómo rastrear los habitus de los agentes o las significaciones que subyacían a sus prácticas? Nos interesaba conocer las dinámicas que se generaban a partir del huerto escolar, pero también qué elementos se ponían en juego en estas dinámicas. Optamos por elaborar una entrevista semi-estructurada, con cuestiones amplias y abiertas que cubrieran nuestras categorías, así como hacer emerger otros elementos que los agentes entrevistados consideraran significativos. Estas preguntas

trataban de explorar cómo se concretaba la práctica en los elementos propios del campo, qué dinámicas generaba y qué lectura tenían los agentes de estas dinámicas.

Así preguntas tales como: Cómo empezó el huerto, cómo describirías la actividad, qué objetivos se plantean, qué se aprende con el huerto o qué razones le llevan al agente entrevistado a participar en la práctica, pretendían dar contenido al tema del imaginario, las representaciones y afectos que acompañan a la práctica, las creaciones que se puedan dar a partir de ésta, etc. Por otro lado, en relación a comprender las dinámicas de campo planificamos preguntas como: cómo se organiza la práctica, en qué momentos se desarrolla, qué espacio-tiempo ocupa en la organización. Y para ver cómo se concretaba la dimensión colectiva preguntaríamos: qué apoyos tiene, qué limitaciones, qué problemas han podido surgir o qué niveles de participación hay. Puesto que pretendíamos poner a hablar a los agentes sobre el sentido de sus prácticas y las relaciones generadas a partir de estas, las preguntas no se formularon necesariamente en un orden ni de forma cerrada.

Una vez realizadas y grabadas las entrevistas, procedimos a la transcripción de las mismas. Su análisis se correspondería con los ejes teóricos planteados. Así, durante varias lecturas fuimos acotando dónde encontrábamos los temas que nos habíamos propuesto en el diseño, así como destacando otros que los informantes ponían de manifiesto. Aunque las preguntas elaboradas perseguían rastrear un determinado tema, estos no necesariamente se manifestaban en dichas preguntas. El siguiente paso era pensar cómo dábamos forma a este análisis para presentarlo en el trabajo.

7.6. Un relato para reconstruir la práctica de los huertos escolares.

En el siguiente capítulo recogemos un análisis de la información obtenida, principalmente a través de las entrevistas. Dedicaremos las últimas líneas de este capítulo a explicitar cómo hemos procedido al análisis y presentación de las mismas.

Para presentar el análisis de la información recopilada aglutinamos la información en torno a los centros. Es decir, cada centro constituye un punto del capítulo y para llegar a comprender cómo se desarrolla la práctica en cada uno hemos estructurado la

información de la misma manera para cada centro: una introducción general del centro, un relato sobre cada agente entrevistado y una última parte en la que tratamos de ver cómo se concreta en cada centro la práctica en relación a algunos elementos del campo (desarrollo de la práctica, objetivos, dinámicas colectivas, aprendizajes, currículum y organización) a partir de la información recogida de los dos agentes del centro.

Como hemos dicho, primeramente realizamos varias lecturas de las entrevistas transcritas, situando en dónde encontrábamos las categorías relativas al imaginario (representaciones, ideas, afectos, creaciones), campo (habitus, posiciones, capital) y dimensión colectiva (formas de acción: conflicto/consenso, agregación/solidaridad, límites de la acción; procesos identitarios), las relaciones entre estas categorías, así como también otras posibles categorías que emergían del discurso de los entrevistados. No podíamos asignar unas preguntas a unas categorías, puesto que dado el carácter de estas, emergían en relación a los diferentes temas planteados y se cruzaban constantemente.

Pretendíamos, como ya hemos explicitado, tratar cada centro como un caso, es decir, comprender y analizar las particularidades que en cada centro adoptaba la práctica del huerto escolar y los agentes implicados en ella. Dado que teníamos dos entrevistas relativas a dos agentes de cada centro, decidimos elaborar un relato de cada entrevistado por separado, para después cruzarlo con los otros y tratar de aproximarnos a la práctica desde ambos, para poder llegar a tener una perspectiva más general de la práctica a nivel de centro y en relación con sus particularidades.

En cuanto al relato de cada agente entrevistado, desde las preguntas formuladas en un lenguaje cotidiano, hemos ido construyendo el texto en torno a estos ejes de preguntas (origen, objetivos, aprendizajes, participación, etc.). En este proceso hemos utilizado nuestras categorías previas para comprender y analizar los discursos de los agentes. Esto nos ha permitido en un primer momento construir un relato de cada entrevista con cada agente. El objetivo de este primer relato es rastrear las particularidades manifestadas desde cada agente en torno a cómo la práctica es desarrollada y vivida en un mismo marco escolar. Estos relatos de cada agente no tienen por objetivo realizar un análisis taxativo, sino una primera aproximación para comprender qué elementos se ponen en

juego, qué es significativo en cada caso, qué elementos comunes hay, cómo se concretan, qué papel juegan las categorías de las que partimos y cuáles emergen nuevas. Además, no hemos seguido un orden establecido a la hora de elaborar cada relato en función de nuestras categorías o preguntas, dado el carácter de nuestras entrevistas, semiestructuradas, el relato se ordena en torno a ejes categóricos que a lo largo de las entrevistas emergían en diferentes momentos. El orden responde más bien a las particularidades de cada entrevista –elementos que los entrevistados han desatado más o que nos han parecido más significativos–.

MARTÍN CRIADO (1998) plantea el problema de la relación entre lo que los sujetos hacen y lo que dicen, algo que hemos tratado de tener en cuenta a la hora de construir nuestro meta-relato desde los agentes entrevistados y la información recopilada. Al optar por las entrevistas asumimos acceder a la realidad social de forma mediada por los agentes seleccionados. En este sentido, rescatamos un artículo que el citado autor escribe sobre la relación entre lo que los agentes sociales dicen y hacen, de donde hemos utilizado algunas de sus premisas.

MARTÍN CRIADO recoge algunas premisas a tener en cuenta desde aportaciones de GOFFMAN y BOURDIEU. Sobre todo en el caso de este último, nos resultan especialmente apropiadas dado nuestro marco teórico. De GOFFMAN destaca, entre otras cosas, la importancia de tener en cuenta no tanto a los sujetos como la situación en la que se encuentran esos sujetos, que determina a 'el sujeto como actor', por tanto la posición del sujeto en relación al marco (en nuestro caso la organización escolar y por ende el sistema educativo).

Desde las aportaciones de BOURDIEU considera:

En virtud de la orquestación de los *habitus* de los agentes que interactúan, y de su adecuación a unos dominios prácticos producidos según los mismos principios, se produce la generación social del sentido como «sentido común». Los procesos de interpretación y significación —procesos que escapan a la consciencia, automáticos, y que producen esa sensación de naturalidad, de reconocer unos significados como «naturalmente» inscritos en las palabras y las cosas— deben sus características precisamente a este acuerdo entre el sentido práctico y el sentido objetivado en las instituciones sociales. (BOURDIEU, 1998, 64)

Según BOURDIEU desde este sentido práctico los sujetos le dan sentido a sus discursos. De esta manera los habitus y el marco son dos conceptos imbricados. Así, en la tarea de construir un meta-relato atenderemos a las relaciones entre lo que dicen y el marco en el que se mueven desde los supuestos teóricos de los que partimos.

MARTÍN CRIADO (1998) considera la siguiente conclusión:

La búsqueda de la «técnica correcta», sin sesgos, para recoger el discurso verdadero de los sujetos debería ser reemplazada por una vigilancia continua sobre la relación entre la situación de producción de discurso y de prácticas y la economía comunicativa del grupo social estudiado: vigilancia de la relación entre la situación de producción de discurso y las situaciones de prácticas a que el discurso se refiere; vigilancia de la relación entre la situación de producción de discurso y otras situaciones interaccionales en la economía comunicativa del grupo estudiado; vigilancia del papel del investigador en la construcción de los marcos a partir de los cuales se dará sentido a la situación... Esta vigilancia requiere una minuciosidad empírica más propia de lo que tradicionalmente se ha llamado «método etnográfico» que de los saltos esporádicos al terreno a recoger un pedazo de discurso que son costumbre en las investigaciones sociológicas: sólo confrontando la diversidad de prácticas y discursos en los diversos ámbitos relevantes podremos superar las inevitables sobreinterpretaciones y subinterpretaciones que conlleva construir un análisis sobre la base de un discurso muy específico producido en una situación muy específica. (IBÍD.)

Pese a que no hemos escogido el método etnográfico para la aproximación a nuestro trabajo de campo –dado que pretendíamos abordar las particularidades y elementos comunes de diferentes casos–, en la construcción del meta-relato que nos permite analizar la información obtenida hemos tratado de establecer relaciones entre lo que los agentes nos contaban y el marco en el que se movían o sus intereses, con la finalidad de comprender las lógicas bajo las que han construido el sentido común que da cuenta de la presencia del huerto escolar en cada caso, y que pudiera explicar el desarrollo y la extensión actual de la práctica en una ciudad concreta.

CAPÍTULO VIII. UN RELATO DE LAS POSIBLES ARTICULACIONES EN EL CASO SELECCIONADO

Antes de introducimos en el análisis del caso, vamos a explicar la estructura del apartado con la finalidad de facilitar su comprensión global. El caso seleccionado para examinar nuestro objeto de estudio tiene que ver con la práctica del huerto escolar en la ciudad de Zaragoza. Como ya hemos explicado en un periodo relativamente corto de años –tres décadas– esta práctica se ha extendido a un número significativo de centros educativos. Los centros que, a través de sus agentes, emprenden esta acción cuentan con un apoyo técnico y formativo por parte de una instancia municipal (educación ambiental del ayuntamiento). En este capítulo vamos a recoger el análisis de cuatro centros educativos que poseen huerto, cada uno con particularidades diferentes. La estructura será la siguiente: cada centro constituirá una unidad de análisis, pero no será tratado como un estudio de cuatro casos, sino que aunque presentemos el análisis de cada centro por separado, buscamos comprender posibles similitudes y diferencias entre los mismos.

Al principio encontraremos cuatro apartados, cada uno corresponderá a un centro. A su vez cada apartado tendrá tres momentos, primero presentaremos brevemente el centro y sus características, después interpretaremos las dos entrevistas que hemos realizado a los agentes de cada centro, que desde una posición u otra participan en el huerto escolar, y por último trataremos de sintetizar –desde ambas entrevistas e información que hemos obtenido de documentos escritos (por ejemplo el proyecto educativo del centro, materiales, etc.)– un relato de cada caso que nos permita resaltar, desde nuestras categorías teóricas, elementos que juegan en la posible articulación. Este tercer apartado está organizado en subapartados que nos permiten ordenar de forma homogénea los cuatro casos y analizarlos desde ejes que responden a nuestras categorías teóricas previas: razones que atribuyen los protagonistas a la implicación en el desarrollo y promoción de la experiencia del huerto escolar, objetivos que se plantean para el huerto, tiempos e institucionalización de la práctica, aprendizajes que se generan, y relación con otros agentes, apoyos y detractores, son los ejes que utilizaremos para analizar cómo pueden jugar elementos del campo –organización escolar, habitus, currículum, posiciones de los agentes, etc.–, y del imaginario –

representaciones, afectos, creencias– en los posibles vínculos entre movimientos sociales y escuela, a través de esta práctica concreta del huerto escolar.

En definitiva, el objeto del relato es tratar de analizar, desde estos puntos de encuentro o desencuentro, si emergen las categorías de las que partíamos y otras nuevas, y en qué medida estas categorías nos permiten comprender a través del análisis de una práctica como la del huerto escolar en Zaragoza, las posibles formas de articulación entre los movimientos sociales y la escuela desde la relación entre los conceptos de campo, imaginario y hegemonía, que ya hemos explorado previamente

8.1. Análisis en profundidad de cada centro

8.1.1. Un centro pionero

En este caso vamos a llamar al centro C1, y a los dos agentes entrevistados C1M1, C1M2. Este es un centro de primaria, situado en un barrio de familias, en general, de clase trabajadora con un nivel económico medio, medio-bajo. Acoge aproximadamente 600 niños, de los cuales el 30 por ciento proviene de familias inmigrantes.

Dentro de su proyecto educativo encontramos el huerto reconocido como uno de sus proyectos. En este centro la práctica del huerto escolar es desarrollada por dos maestros que se encargan de cuidar el huerto y trabajarlo con diferentes cursos, en concreto con el último curso de cada ciclo. Uno de ellos, maestro de primaria de primer ciclo, se encarga de bajar unas horas a la semana con algunos de segundo de primaria, mientras que el otro maestro, especialista de educación física y francés, se ocupa de bajar al huerto con los alumnos de cuarto y sexto de primaria. La práctica del huerto escolar lleva en el centro 25 años, y tal como está estructurada ahora más o menos unos 15 años. El maestro que comenzó con la práctica se jubiló hace una década. Entrevistamos al maestro que dedica más horas al huerto, él lleva nueve años en el centro y asumió el proyecto cuando llegó. La otra maestra entrevistada no es responsable del proyecto, es una tutora que se encuentra en el curso de cuarto y

colabora desde el aula. Es el maestro entrevistado quien me recomienda hablar con ella, porque según me cuenta, la colaboración que está realizando este año, está dando lugar a dinámicas novedosas y satisfactorias desde y en torno a la práctica del huerto.

También la persona responsable del ayuntamiento nos recomienda acudir a este centro, por ser pionero en la ciudad (de los centros públicos con huerto es que tiene una experiencia más longeva) y porque se trabaja de forma continua y estable con el huerto en distintos cursos.

8.1.1.1. Un maestro rural

La persona entrevistada es un maestro que coordina el huerto desde hace nueve años. Cuando él llegó al centro la acción ya estaba en funcionamiento y la asumió por razones que podrían remitirnos a su experiencia personal relacionada con la tierra y la vida en el campo. De hecho la respuesta a la pregunta qué razones personales le llevan a hacerse responsable de esta actividad es la siguiente: *“porque he vivido siempre este ambiente, mis padres son agricultores (...) en mi casa sigue habiendo huerto”* *“hemos vivido la agricultura toda la vida”* *“cuando me preguntaron si me gustaría llevar el huerto (...) como dicen en mi pueblo me encorren por donde quiero ir”*. ¿A qué nos remiten estas razones? En un principio, pareciera que encargarse de desarrollar esta acción en el marco escolar –con la implicación de trabajo extra que conlleva como expresará más adelante– no nos remite al valor pedagógico del huerto, aunque esto sí está presente en otros momentos en los que manifiesta la eficacia de ciertos aprendizajes curriculares gracias al huerto; sin embargo la razón a la que rotundamente alude para responsabilizarse del huerto no nos refiere a su valor pedagógico, sino al interés personal que pareciera viene derivado de su experiencia procedente de la vida rural y por consiguiente su vinculación con la agricultura. Esta práctica del huerto, en su caso, parece anclarse en una socialización primaria fuera del marco escolar, que le permite exportar al campo formas de hacer que en este momento no le son propias.

A la pregunta, de cómo empezó el huerto, sorprende que le atribuye a los comienzos de la acción –cuando este agente no estaba presente en el centro y por lo tanto nos habla

desde lo que le habrán contado— simplemente las acciones propias del huerto (plantar y de vez en cuando observar), sobre lo cual opina “*no era una actividad reglada como ahora, simplemente que bajaban [profesores y alumnos] y había cuatro cositas*”, se podría deducir de esta afirmación que una actividad tal como las acciones propias del huerto, carecen de importancia educativa a nivel de centro si no están regladas, si no disponen de unas normas que las orienten, ¿Podría esto remitirnos a una socialización de la profesión docente estructurada en torno a determinadas formas de organización del currículum, o más bien a la asunción de que para que una acción tenga un reconocido carácter educativo en la escuela debe estar planificada y estructurada? ¿Podría referirse a que cuando una actividad está poco instituida en la escuela, carece de cuerpo, de sentido o tal vez de importancia? Cuando le pregunto cómo ha sido ese proceso de reglar la actividad, contesta “*se puede decir un proceso natural*” ¿Natural con respecto a qué? ¿Qué es lo naturalizado? En su contestación intuimos que se remite a algunas lógicas propias del campo educativo, ya que dice “*se empezó a ver que tenía ciertas ventajas a nivel de enseñar cosas a los chicos, de que las vieran*” acotando, no sólo en el aula sino también en directo. Es decir, parece que ese proceso “natural” de estructurar la actividad tiene que ver con las ventajas que ofrece a la hora de enseñar, y por tanto con la utilidad dentro del campo en el que se desarrolla, al incidir en sus fines la acción se va instituyendo, de forma 'natural'; o quizás no tan natural como intencionada en base a razones que encajan en el campo educativo. Parece que esta utilidad está relacionada con el hecho de que 'se vean las cosas', es decir con un proceso de observación y experimentación con algo real por parte del alumnado, y por tanto nos remite a un método pedagógico. Incluso en un momento lo califica como un centro de interés, aludiendo a la teoría pedagógica de Decroly, de manera que nos remite a una forma de desarrollar una práctica pedagógica, más concretamente al formato con el que se desarrolla. En este sentido encontramos en su discurso un lugar en el que **se mezclan dos lógicas de campos diferentes**, nos referimos a las razones que son aludidas para explicar el porqué del huerto en su escuela: por un lado su implicación se explica por su experiencia personal —de su habitus primario— que le lleva a responsabilizarse del huerto, relacionada con el disfrute del cuidado de las plantas y de la vida en un entorno natural, esta implicación se justifica desde su experiencia extra-escolar y explica su

posición de agente (persona que actúa) con respecto a la acción; por otro lado una racionalidad pedagógica que justifica la implantación de una estructura de la actividad para que sea considerada a nivel de centro y de alguna manera pedagógicamente aprovechable por una parte importante de la escuela –elemento de valoración que responde de su habitus secundario–. De hecho ambas cuestiones aparecen a lo largo de la entrevista, por un lado el valor del huerto por si solo como algo que ya no se aprende en la escuela y que es importante para aprender a valorar el medio ambiente y otras posibles formas de vida, por otro justifica el valor del huerto para el desarrollo de determinadas lógicas escolares, véase cuando expresa *“ahora por ejemplo se está hablando de competencias, creo que una manera espectacular de trabajar las competencias, porque se nota, es a través de estas actividades. Estas actividades creo que facilitan mucho la mejora de las competencias, porque son actividades totalmente vinculadas al mundo real.”* Parece que se le busca un sitio, y por qué no, una justificación, dentro de las actuales formas de organizar el currículum. Pero, ¿Qué efectos tiene esto para el campo escolar? ¿Podríamos pensar que cuando algo nuevo entra en las organizaciones del campo debe formatearse y filtrarse por sus marcos? ¿O podríamos pensar que sostener esta justificación y encontrarle un espacio escolar a la práctica del huerto es una forma de buscar aceptación frente a posibles conflictos a la hora de introducir nuevas prácticas y contenidos? Es decir, nos preguntamos si es un recurso, o una obligación a la hora de establecer posibles articulaciones entre el imaginario de los movimientos sociales y un hacer en la escuela que pueda remitirse a aquellos.

Por ejemplo, cuando le interrogamos sobre los objetivos con los que se plantea la acción vemos de nuevo **esta articulación de lógicas** diferentes, nos remite a una combinación de significados, por un lado unos propios del imaginario de los movimientos sociales (principalmente que tienen que ver con temas que son actualmente desarrollados y expuestos por el movimiento ecologista, como la alimentación, la producción y sobre todo la educación ambiental), la importancia de lo ecológico aparece por ejemplo en una actividad que realizan de hermanamiento con un agricultor ecológico, en la que éste se acerca al colegio con el objetivo de *“explicar la experiencia que ha tenido, su*

experiencia vital digamos que ha tenido, como pasó de la agricultura tradicional a la agricultura ecológica (...) por problemas de salud por culpa de los insecticidas”, además de otros problemas asociados a estos cambios, como los relativos a las prácticas agrícolas, trucos para desarrollar cultivos ecológicos, etc. En cualquier caso vemos que 'lo ecológico' aquí sí que está presente. Además parece que intenta estarlo de forma diaria y no sólo de manera puntual e intensiva un día al año como suele ocurrir en muchas ocasiones: *“nosotros tenemos todos los días de la agricultura, consideramos que no, yo no soy partidario del día D, tengo las experiencias de los días D y supone lo siguiente, que van, ponen la plantita y si te he visto no me acuerdo. No es el día del árbol, no no, el día del árbol debe ser todos los días. No es el día de comer, tenemos que comer todos los días, entonces si quieren cultivar un árbol no es un día, sino toda la vida (...) la actividad tiene que estar mucho más cercana y constante”*. A esta reflexión le subyace una lógica que no nos remite a las formas postmodernas de sociedad: lo puntual, lo flexible, de usar y tirar; sino más bien apela a lógicas que tienen que ver con hacer y pensar cotidianamente y a largo plazo, ideas que pretenden transmitir con la acción del huerto escolar tal y como está estructurada (con una continuidad en las aulas y los ciclos a lo largo de la vida escolar del alumnado de este centro).

Por otro lado, aparecen objetivos que encuentran su sentido en fines propios del campo educativo como el desarrollo curricular –de algunas partes del currículum que principalmente tienen que ver con conocimiento del medio, como más adelante veremos–. Sin embargo la posición del maestro entrevistado y encargado de desarrollar esta actividad en el centro no tiene que ver con la enseñanza de dicha área de conocimiento y de estas partes del currículum que en un principio pudieran parecer más afines a los contenidos que a priori se pueden trabajar con el huerto. No es profesor de conocimiento del medio –aunque afirma que el huerto es un complemento de esta asignatura–, es especialista de educación física y también imparte francés. ¿Cómo entonces se gestiona este proceso de complementar una asignatura en diferentes cursos de cuya enseñanza se encargan otros docentes? ¿Puede ser que este proceso venga determinado por las formas que adopten las relaciones de coordinación entre otros agentes del centro cuya posición tenga que ver con el desarrollo de contenidos propios de esta área? Trataremos de encontrar respuesta a esta pregunta más adelante.

En cuanto a este tema de los objetivos, al por qué se plantea la acción, su primera respuesta nos remite al contacto con la naturaleza: “*empezar por aproximar a los chicos al medio natural*” afirmación que refuerza comparando la forma de vida rural y urbana y la necesidad de tener presente en esta última el medio natural, ¿Qué nos puede llevar a pensar que se le dé importancia a un asunto como este? ¿Tiene esto alguna traducción en los contenidos escolares o se podría decir que es un contenido que todavía no se le ha encargado normativamente a la escuela? Este objetivo nos remite a un contenido pedagógico que previsiblemente es considerado por este docente como escasamente trabajado en la escuela urbana. La segunda finalidad que el entrevistado plantea tiene otro carácter, “*sirve de complemento a la asignatura de conocimiento del medio. A la hora de estudiar los temas que están relacionados con la naturaleza es mucho mejor (...) a través de un acercamiento, una práctica que simplemente a nivel teórico*”. Parece que trata de encajar la práctica dentro de la lógica escolar, de darle un sentido dentro de la organización propia del campo aunque se le adjective como 'complemento', un espacio que tiene que ver no sólo con el desarrollo de unos contenidos, sino también con una forma de desarrollarlos que parece no se lleva a cabo con un libro de texto sino desde una práctica real, separación ésta, entre teoría y práctica, a la que ya había aludido. Sin embargo posteriormente reconoce que de ser un complemento, desborda el currículum: “*hemos ampliado muchísimo el currículum, no se trabaja solamente aquello que viene en el temario específico de cada curso*”. ¿Podría decirse que en cuanto a lo que currículum se refiere transgrede los límites de lo establecido? (En sentido de contenidos y de forma). Además podemos encontrar más cuestiones relacionadas con el desarrollo de las acciones que se hacen en torno al huerto, que según el entrevistado son “*todas las normales relacionadas con el huerto*”, refiriéndose a sembrar, regar, arar, etc. es decir, pareciera que no se utiliza el huerto para trabajar directamente los contenidos curriculares, sino que es a través de acciones de otro tipo, que en principio no responden al tradicional formato escolar, desde donde se traducen estas prácticas en contenidos curriculares. Este tipo de acciones, con la metodología a la que alude el entrevistado, podrían tener que ver más con pedagogías activas, ya que se refieren al aprendizaje a través de la actividad práctica realizada por el alumno, aspecto este que remarca en más

de una ocasión. De hecho, el agente entrevistado pareciera que diferencia la práctica de la teoría, lo que se hace en el huerto de lo que se hace en el aula, refiriéndose a las actividades propias del huerto, dice *“eso como práctica, pero luego digamos a nivel teórico es un estudio de las plantas (...), la raíz, el tallo, las hojas, todo el temario que lleva”*. Parece clasificar prácticas y contenidos, práctica y teoría, huerto y aula respectivamente cuando nos está hablando del global de la acción, lo cual seguramente nos remite a su socialización docente y por tanto a su habitus. Además, en otra ocasión, ejemplifica el trabajo que realizan los alumnos de sexto, que se realiza desde una metodología de investigación. Continuamente parece tener asumido que cuando un aprendizaje se da únicamente en un nivel teórico se desarrolla en el formato aula.

Sin embargo a la hora de valorar los aprendizajes que pueda realizar el alumnado en relación al tema ambiental, de nuevo **se mezclan aspectos que tienen que ver con el imaginario en tensión con lógicas escolares**: *“las cosas que tienen que ver con el currículum se aprenden bastante mejor que si no tiene esto, pero digamos ese amor por la naturaleza, las plantas, el respeto (...) todo eso es algo que en el futuro veremos que fruto ha dado.”* Parece que entiende que el huerto ayuda en los aprendizajes escolares e intenta reportar otros que no se le encargan oficialmente a la escuela. De hecho reconoce el valor de representaciones tales como las que tienen que ver con el cuidado. Sin embargo esto es situado fuera del currículum e incluso referido a otro tipo de lógicas, como destaca cuando se refiere a las formas de evaluación –elemento que se encuentra muy presente en la socialización de la profesión docente–, de ahí podríamos pensar que valorar lo aprendido se relaciona directamente con poder evaluar ciertas cosas, como pareciera que se refiere cuando afirma: *“en un examen puedes valorar ciertas cosas y ponerle un 7,8, un 10, pero ese poso de amor y respeto a la naturaleza ¿Cómo lo valoras? Es complicado.”* **¿Podría esto significar que determinados aprendizajes como en este caso son el respeto o el amor por la naturaleza no se pueden someter a la lógica escolar de traducción en objetivos, competencias, actividades y evaluación?** De nuevo encontramos dos lógicas diferentes que se encuentran en esta acción y en este caso chocan según este agente: lo que está presente en el currículum establecido se puede valorar, otras cosas que lo exceden, es

complicado. También podríamos preguntarnos si esto es en realidad así, o responde a la socialización del agente entrevistado que lleva muchos años trabajando en la escuela, ¿Nos dirían lo mismo agentes de otros campos cercanos pero no enmarcados en las lógicas relativas a los sistemas educativos?

Otros temas que aparecen en diferentes momentos de la entrevista y que producen la práctica de una determinada manera tienen que ver con las formas de trabajar por parte de unos y otros agentes en torno a esta práctica. Agentes que, no son en principio promotores de esta práctica, pero participan, sea por interés propio, o porque se ven obligados a ello, dado que la acción se ha convertido en este caso en un proyecto de centro y se ha estructurado en unos tiempos y unos horarios. Aunque primero cabría describir cómo es la estructura que se le ha dado a la actividad del huerto en este centro. El agente entrevistado nos explica, *“tenemos un horario específico de huerto, yo tengo 6 horas de huerto”* a la semana, dentro de sus 25 horas de clase, en las que se encarga de estar en el huerto con alumnos de cuarto y sexto de primaria, mientras que hay otro profesor, tutor de primer ciclo, que se encarga de bajar con el alumnado de segundo de primaria dos horas a la semana, de manera que se altera la estructura de la docencia. En principio esta es toda la estructura que se le da a la actividad y que por tanto tiene que ver con la localización horaria y de nivel educativo, ya que después lo que hacen estos profesores en las horas de huerto con los alumnos es lo que se programan ellos mismos y desarrollan sobre la marcha, aunque cuando le pregunto sobre la incorporación al currículum responde afirmando rotundamente que *“este proyecto está en el currículum del curso, en la programación digamos del curso (...) se hace una programación con unos objetivos y eso se tiene que aprobar en el claustro”*, de manera que parece que también se estructuran en parte los contenidos más allá de los propios del huerto que se trabajan con este proyecto. Quizás esta respuesta tenga más que ver con la forma habitual de hacer y organizar en la escuela, que con una verdadera programación y secuencialización exhaustiva ya que como veremos más adelante parece que lo que se aborda con algunos grupos responde a otros criterios. Pero no parece que se encarguen de desarrollar unos contenidos de conocimiento del medio, en vez de los tutores a los que les correspondiera, sino que es a través de las actividades propias del huerto y del

uso que cada agente realiza que se van realizando unas enseñanzas u otras dependiendo de años, grupos y agentes implicados. Como podemos observar a través de lo que nos cuentan los dos agentes entrevistados de este centro, **el desarrollo de un determinado tipo de práctica es materializado en función de las relaciones que se establecen entre los agentes**. Y es en este punto donde podemos retomar la pregunta que nos hacíamos hace unos párrafos, con respecto a cómo se gestiona este proceso de que el agente que desarrolla el huerto, que no se encarga de los contenidos de conocimiento del medio, utilice el huerto como complemento de esta asignatura. Ya antes hemos apuntado a la posibilidad de que esto se materialice de una manera u otra en función de las relaciones entre agentes con diferentes posiciones y es en las respuestas del entrevistado donde encontramos un ejemplo de esto. Si bien él parte, como ya hemos apuntado, de una diferencia entre el aprendizaje en un nivel teórico, relacionando esto con lo que se realiza a nivel de aula a fin de concretar las exigencias curriculares, con los aprendizajes prácticos que se desarrollan en el huerto, resalta en algunas ocasiones el trabajo que realiza este año con los grupos de cuarto de primaria, gracias a la implicación del profesorado, en el que parece que se juntan en tiempos y espacios estas dos formas diferenciadas: teoría y práctica. El empieza diciendo *“este año con el grupo de personas que hay en cuarto pues estamos trabajando muy bien (...) están haciendo un proyecto sobre plantas y entonces ellos me van diciendo a mi (...) qué es lo que están trabajando y entonces lo desarrollamos más. (...) Incluso bajan todos con la profesora tutora para desarrollar en el huerto lo que se ha hecho teóricamente en el aula. Aunque todavía no sabemos qué significado le atribuye el entrevistado a ese 'estamos trabajando bien con el grupo de personas que hay en cuarto', sí vemos que el efecto que tiene ese trabajar bien, implica fusionar teoría y práctica y desarrollar acciones a partir de las inquietudes del grupo, más que de una programación, es decir, quizás 'improvisando' los contenidos que se trabajan en el huerto, en función de lo que se hace en el aula, lo que entra en contradicción con la supuesta programación de la que hace unas líneas veíamos se dota este proyecto que quizás quede en un documento formal, más que un reflejo de la práctica real. En otro momento también describe otros efectos de esta forma de trabajar que tienen que ver con el alumnado, ya que afirma refiriéndose al trabajo que se hace con los cuartos: “estamos haciendo el trabajo este de tal manera,*

totalmente mucho más intensiva y yo creo que mucho más eficaz, los chicos están entusiasmados”, frase, esta última que repite en dos o tres ocasiones más. Pero entonces nos preguntamos, ¿qué caracteriza a esta forma de trabajar? De momento intuimos que como poco se diferencia por constar de un carácter mínimamente colectivo, ya que ha destacado el trabajo conjunto con el profesorado que actualmente se encuentra en ese nivel. También podríamos decir que se caracteriza por romper la barrera entre la dimensión teórica y la práctica relegada, complementándose la una con la otra, ya que cuando me cuenta cómo trabajan con este nivel, lo hace con las siguientes palabras: *“están haciendo un proyecto sobre las plantas y me van diciendo a mi (...) se bajan todos con la profesora tutora y entonces hacemos el tema o trabajo que habían hecho teóricamente en clase, lo desarrollamos*”. Lo que el entrevistado tiene claro es la valoración que hace de esta forma de trabajar, ya que la caracteriza de una manera rotunda como *“espectacular, porque los chicos se implican, pero vamos, un montón, un montón, te hacen preguntas sobre temas que dices, bueno, anda que no le han metido horas ya al tema, que han leído, que han estado buscando información, pero espectacular, espectacular sobre cosas que ya llegan a veces, que ya te ponen a veces en un compromiso*” refiriéndose esto último a que incluso sobrepasan el conocimiento que este docente tiene del huerto. Además, parece que una de las claves para desarrollar este proceso tiene que ver con esta dimensión colectiva materializada en formas de implicación, ya que en un momento, tras comentar las diferencias entre centros a la hora de desarrollar el proyecto dice: *“se podría sacar mucho fruto, nunca mejor dicho, sí sí, yo creo que sí, pero claro depende mucho de la implicación de la gente y tampoco se les puede exigir, entre otras cosas porque llevan mucha carga de trabajo, también hay que reconocerlo, pero claro, también se puede enfocar de otra manera, porque en cuarto también llevan bastante carga de trabajo y han enfocado el tema por aquí y creo que están obteniendo muy buenos resultados.”* En esta afirmación encontramos cierta contradicción, parece querer justificar con la carga de trabajo a la falta de implicación de algunos compañeros a la par que no hacerlo ya que otros con el mismo trabajo hacen el esfuerzo que él considera necesario para desarrollar la actividad de una manera coordinada. Nos preguntarnos a qué nos remite esta posible justificación, ¿podría hacerlo por la propia estructura del campo? Nos referimos al sistema de educación

pública, en el que se establecen unas exigencias para los agentes que trabajan en él y a partir de esas exigencias mínimas que tienen que ver con el desarrollo de unos contenidos y unos aprendizajes como resultado, lo que podríamos llamar ese 'trabajo extra' que cada agente puede realizar en la dirección que desee, acaba siendo una decisión personal a la que otros no te pueden obligar o exigir si utilizamos su lenguaje. Incluso en otro momento que me está hablando de una actividad que tienen pendiente de hacer comenta: *“es que es complicado son tantas cosas las que llevamos, que meterles más, tantas horas al huerto supone quitarle horas a otras actividades que tenemos que están muy sujetas”*. Cuando en otro momento realiza afirmaciones como *“si se implicaran los profesores, se podrían hacer trabajos interesantes, los chavales se volcarían, porque se vuelcan, es que podrías trabajar lenguaje, conocimiento del medio, podrías trabajar matemáticas, yo digo, hasta religión”*. Encontramos una tensión entre lo que, según el entrevistado, da y quita una actividad que no es considerada propia de la escuela, que viene de otro lugar que no es el campo educativo, pero que se desarrolla dentro de su juego, porque parece que reconoce que quita horas a cosas que son fundamentales, pese a que luego afirma que cualquier contenido se puede aprender con esta práctica y en ocasiones de forma mucho más eficiente.

Reconoce en este sentido, que este año con el nivel de cuarto de primaria, las dinámicas de colaboración han aumentado muchísimo, quizás debido a estas se puede pensar las prácticas en el huerto como un dar más que como un quitar, sin embargo en el nivel de sexto la colaboración es mínima y no ha variado en los últimos años, cuestión que en otro momento de la entrevista reconoce como una limitación para desarrollar la actividad como a él le gustaría. Parece que esta baja implicación en el nivel superior viene justificada por la carga curricular que en algún momento refuerza opinando sobre el profesorado de sexto *“la verdad que tienen mucha carga porque ahora todo va a parar a la escuela, todo va a parar a la escuela, todo lo que hay que hacer va a parar a la escuela”*. Quizás el desarrollo del huerto en este nivel de sexto parece que es el único aspecto que en su momento generó un poco de conflicto: *“hace cuatro años me parece que fue se empezó a implantar en sexto y hubo alguna cierta reticencia por parte de algunos profesores, pero esos profesores que entonces tuvieron reticencias ahora están*

contentos, porque decían que bueno pues claro, que si le tienen que quitar tiempo de otras cosas y hay que es (...) programa programa programa, currículum, currículum, currículum y el currículum se puede mirar de muchas maneras, pero esas reticencias han desaparecido, ahora lo aceptan, pero no se implican.” De esta afirmación nos surgen varios interrogantes, primero parece que en un nivel como sexto las exigencias curriculares son más altas, por otro lado también puede ser que esto parezca así porque los compañeros que trabajan en este nivel entienden el desarrollo del currículum de una manera que suele ser la más habitual, siguiendo el libro de texto y lo programado por éste para poder completar las exigencias, y por tanto se muestran reacios a introducir una práctica como el huerto en este nivel que se le supone preparatorio de la posterior etapa educativa. Reticencia por cierto que sometieron al juicio de la inspección que en este caso parece que ofrece un apoyo incondicional al desarrollo del huerto: “ese año fue el que entraron los de sexto posiblemente y por eso debió venir”, de hecho en este año al agente entrevistado le dieron 6 horas de su horario para dedicarlas al huerto, lo que sí pudo crear desavenencias, sin embargo así relata la visita del inspector y sus efectos: “Como dijo el inspector cuando vino a ver el huerto con la intención yo creo que con la intención de esto, [refiriéndose a valorar las 6 horas utilizadas del horario de este maestro para estar en el huerto] yo le dije a la jefa de estudios, por favor que no quede en el despacho, que venga al huerto, porque si se queda en el despacho ahora, luego nos quita horas. Claro, vino al huerto y se llevó el sorpresón al ver semejante huerto, a tope lleno, pero es que además había un grupo de sexto que era un grupo muy majico y les dije mira por favor enseñarle el huerto al señor inspector y explicarle que es lo que hay por ahí y empezaron a contarle cosas que el inspector alucinaba, pues estos son cebollas tempranas, esto pimienta de esta variedad, estaba alucinado el hombre, la verdad que eso fue cuando salía, le decía a la jefa de estudios dijo, claro es que esto no es un huerto al uso de otros huertos de otros colegios que tiene unos parterres pequeñitos, sino que es un huerto huerto, un huerto grande. De este huerto puede vivir una familia dice la jefa de estudios y dice el inspector, una familia no, cuatro pueden vivir. Nos felicitó por el trabajo que estábamos haciendo en el huerto y le invitó al claustro a que siguiéramos.”

Parece que ese 'el inspector alucinaba' se debía a que los niños sabían más de lo que deberían para estar en sexto y por el propio espacio y el cuidado dedicado al huerto. De hecho, y quizás en consonancia con este apoyo de la administración que el profesor valora como “*absoluto*”, el apoyo de la dirección, pese a que en los últimos 20 años ha ido cambiando, ha sido siempre incondicional, “*absolutamente incondicional*” va más allá, “*vamos en algunos momentos nos sentimos el buque insignia del centro, si porque vende mucho el centro, de cara al exterior vende mucho*”, comentario que repite en otro momento de la entrevista remarcando la imagen que da el huerto de cara al exterior y el efecto que tiene: “*a la hora de vender el colegio, de venderlo para los padres, el huerto figura en muy primera línea y de hecho hay mucha gente que nos ha comentado que una de las cosas que le ha hecho decidirse para matricular a sus hijos en el colegio ha sido el huerto, ha venido gente a hablar conmigo y a decírmelo (...) alguna madre me ha comentado alguna vez eso que les ayudó mucho a decidirse y más recomendar el colegio a otras personas por el tema del huerto.*” Esta afirmación puede ser susceptible de diferentes interpretaciones. A priori podríamos decir que tener un huerto escolar es un proyecto que gusta a determinados agentes de la comunidad educativa como son padres y madres, por otro lado una actividad como ésta que parece desarrolla un imaginario que tiene que más que ver con aquel contrahegemónico, sirve en este caso como un mecanismo que recientemente la escuela pública se ve obligada a desarrollar bajo las lógicas del mercado, como es el de verse en la necesidad de buscar o seleccionar a sus miembros y por tanto de venderse.

Pero retomando el tema de los apoyos, como hemos dicho parece que el apoyo de la dirección es total, no sólo porque lo afirma el entrevistado, sino porque luego da muestras de ello cuando nos habla de la destinación de recursos económicos (como los necesarios para comprar una herramienta como el motocultor, que no hay en la mayoría de centros, además porque es un trabajo que el ayuntamiento se ofrece a hacer), lo que muestra una parte de la actitud de la dirección con respecto al centro: “*absoluta disponibilidad, recursos, lo que hemos necesitado.*” Por tanto vemos que en este caso tanto el equipo docente, como la administración, como el equipo directivo muestran gratitud hacia esta acción, incluso el propio ayuntamiento de la ciudad, “*nos abastecen*

de estiércol si queremos semillas o plantas alguna vez también nos traen”, aunque reconocen que son autosuficientes, pero si les traen les viene muy bien. Y ¿qué pasa con las madres y padres?, cuando le pregunto por ellos contesta: *“les parece muy bien (...) nunca nadie ha venido a protestar, al revés, hay mucha gente que mientras estamos en el huerto, a lo mejor diez minutos antes entran los padres para esperar a los niños y se acercan al huerto a preguntar, incluso a traerme algunas plantas, algunas cosas, algunas semillas”*, sin embargo esto no nos muestra una posible participación de los padres, que no la hay directamente y que el entrevistado reconoce que sería otro paso que se podría dar, pero ya se ve desbordado con el trabajo que tiene.

Respecto al posible conflicto que haya podido generar la estructuración de esta actividad también aparece en diferentes vertientes. Si bien vemos que pudo generar posibles reticencias derivadas de las diferentes formas de entender las formas de desarrollo curricular posibles y las diferentes formas de trabajar, también pareciera que el visto bueno de la inspección genera no oposición (si bien tampoco participación) por parte de otros docentes, que además cambian su parecer cuando ven los resultados de la práctica para con la finalidad de la escuela. Esta baja colaboración parece haber sido vivida por el agente entrevistado como una limitación en algún momento para el desarrollo de la acción, si bien no impedimento, puesto que resalta, no hay oposición y por tanto tampoco puede decir que haya generado conflictos significativos.

8.1.1.2. Una maestra que venía de infantil

La maestra entrevistada es tutora de un grupo en el nivel de cuarto de primaria del centro. En este nivel el alumnado desarrolla el proyecto del huerto que en el centro se realiza en el último curso de cada ciclo. El propio coordinador del huerto me propone charlar con ella porque él considera que su implicación con respecto al proyecto del huerto es muy alta y ha producido unas dinámicas de trabajo novedosas respecto a las habituales. Antes de realizar ninguna pregunta y tras comentarle el propósito de mis preguntas, me relata su experiencia previa, parece como si fuese una forma de justificar su hacer en el centro y con su aula. Esta maestra lleva tres años en la ciudad, antes

trabajaba en la Comunidad Valenciana, en un centro donde también había un huerto, aunque nos cuenta que el profesor encargado se ocupaba de mantener la parte técnica del huerto y *“luego eran los tutores, pero sin una organización tan buena como la que he visto aquí”*, una afirmación que ya nos remite a un esquema de pensamiento que puede ser tenga ver con la profesión docente, como es la necesidad de dotar de organización a una acción para el buen desarrollo de su dimensión educativa, y que ya hemos percibido en su compañero. La experiencia adquirida en su puesto de trabajo previo vuelve a aparecer cuando habla de su forma de trabajar en la escuela. En la Comunidad Valenciana era profesora de infantil, en un centro en el que *“se trabajaba también con proyectos, el tema del constructivismo, yo aprendí mucho en la Comunidad Valenciana”*. En esta afirmación relaciona directamente su experiencia de trabajo en un centro en el que había una determinada cultura de trabajo, con el uso de una metodología como es trabajar por proyectos, un aspecto al que se remite en otras ocasiones. Es más, encaja el trabajo por proyectos en el área de infantil, pero ella lo continúa haciendo en primaria. Esta forma de trabajar es la que a priori le une a acciones que van más allá del libro y del aula –como pueda ser el huerto–, ya que explica así su trayectoria de trabajo, diferenciándola de otras prácticas dominantes a las que se refiere con palabras como ficha, libro o fotocopia y que en un principio pueden remitirnos a métodos más tradicionales : *“entonces cuando yo me pasé a primaria quise mantener ese halo de no ser solamente libro ficha fotocopiada y tal”*, aunque con varios matices que más adelante explica y justifica con aspectos que no tienen que ver con ella, sino con el lugar donde trabaja. En primaria desarrolla el trabajo por proyectos que aprendió cuando estaba en el área de infantil –en un centro con una cultura de trabajo por proyectos– pero aquí lo hace de manera diferente, reglando un poco más el proyecto en la forma de su elección, ya que no es el alumnado el que elige el proyecto, siendo ella la que lo propone para que le ayude a desarrollar el currículum establecido, lo expresa de la siguiente manera: *“a ver, está un poco reglado, porque en vez de como en infantil que ellos son los que lo eligen aquí en primaria, como no te encuentras este tipo de gente, tienes que funcionar un poco sola, en segundo yo funcioné sola con los proyectos (...) que ocurre que al funcionar sola pues dices bueno pues en vez de darlos que lo elijan ellos vamos un poco a ser dentro del contenido de cono, pero ya en plan*

de proyecto” De esta afirmación resultan dos justificaciones, parece que la más fuerte, que le lleva a reglar el trabajo por proyectos es encontrarse sola, no trabajar con compañeras o compañeros del mismo ciclo de la misma manera, pero también parece que la justificación de reglar un poco más el proyecto –y por tanto restarle el sentido de ser algo que parte del interés del alumnado– viene dada por la necesidad de trabajar a través del proyecto de una manera más directa parte del currículum establecido, ¿Querrá decir que conforme se aumenta de nivel las exigencias curriculares, estas son más abundantes y estrictas, y se trata de un currículum más cerrado o menos flexible, ya en el segundo ciclo de primaria? **¿Podría ser que determinadas acciones no encuentren su sitio en la escuela debido a esta estructura, o más bien que cuando entren en la escuela, tengan que pasar por el aro y la modelación de las formas y contenidos curriculares y organizativos que vienen conformando la escuela?**

En el curso actual esta maestra es tutora de cuarto de primaria, y por lo tanto sus alumnos bajan al huerto semanalmente. De manera que ella propuso realizar un proyecto sobre las plantas para trabajar los contenidos de conocimiento del medio, ¿qué es lo que le lleva a plantear tal proyecto? De sus palabras encontramos varias razones, la primera de ellas empieza por la que ya hemos apuntado, su experiencia de trabajar por proyectos, la segunda, a la que alude en constantes ocasiones, la que se introducía con la afirmación anterior, la posibilidad de un trabajo colectivo en torno a un tema frente a la soledad de trabajar por proyectos que experimentó cuando llegó al centro. En su entrevista se pueden hacer diferentes lecturas de este tema reiterativo que nos remiten a temas bien diferentes como las culturas de trabajo docente, las lógicas escolares hegemónicas, o los efectos de un trabajo colectivo.

Parece que la dimensión colectiva de esta acción nace de este conjunto de circunstancias, entre las cuales tener puntos de encuentro con algunos miembros del profesorado es una de ellas: “yo lo dije a Antonio que cuando a mí me tocara cuarto, porque yo con Antonio me llevo muy bien, digo, oye a parte del trabajo que haces tú un poco de huerto, yo quiero que ese trabajo sea también productivo para mi aula, y eso es lo que quiere Antonio conseguir de todas las aulas, pero no se consigue, porque los tutores parece que tenemos (...) que tienes que el aula del huerto es el rato del huerto y luego no tiene nada de relación de globalización con la clase y es una equivocación

terrible". De este párrafo podemos extraer varios matices, la explicación pudiera ser una de las claves que haya llevado a la maestra a implicarse en este tema y no en otro tipo de acción. También intuimos que la representación que se tiene en el centro de esta práctica, quizás por su organización, es la de que es un aula más, un fragmento más que compone el todo, y por tanto independiente de otras aulas. Por otro lado no sólo dice de sus compañeros que se lleva bien, sino también del trabajo que hacen: *"ya conforme he ido viendo el trabajo que hacen aquí, tanto Antonio como Ricardo que me parece excepcional, o sea me parece excepcional"*. Además la alusión al tema de conectar en algunos puntos de vista sobre cómo trabajar vuelve a aparecer en otras formas, siendo incluso causa de estar bien o mal en el centro y con el trabajo propio: *"vas rascando, vas rascando y te encuentras gente afín"*, o *"entonces aunando aunando aunando ves que hay gente que puedes empezar a codearte y yo creo que a ver, el primer año me asfixié un poco, estaba el director que ya no está que también era un poco de esta cuerda, no es que las otras no sean majas, pero yo estoy hablando de mi cuerda, entonces los dos primeros años estuve muy bien, pero a nivel de trabajo yo decía, y donde están los proyectos un poco fuera de lo normal, pero vas rascando y te vas dando cuenta que hay gente afín, va viniendo alguna persona más que también se está uniendo al carro"*. Expresiones como, gente afín o utilizar una misma cuerda, parece que aluden a encontrar en su entorno de trabajo gente con la que se comparten determinadas premisas de trabajo, como en este caso lo que ella entiende 'se sale fuera de lo normal' con respecto a la metodología o los contenidos a trabajar. Entendemos pues que estas expresiones se refieren a encontrar personas con las que desarrollar lógicas –sea porque ya lo hacían o porque se enganchan– que se salen de algunas prácticas hegemónicas dominantes en el sistema educativo –como pueda ser el uso del libro de texto, de una programación ajustada y organizada por los planteamientos oficiales–, quizás también pudiera remitirnos esto a la satisfacción –manifestada en su tono– de pertenecer a un grupo en el que te reconoces mutuamente, con el que te identificas y donde encuentras apoyos. Además hay otro momento en el que alude a otra cuestión que se suma a la hora de decidir realizar un proyecto sobre plantas y no otro: *"Este año he tenido la suerte de que han venido dos personas, una fija y otro provisional, y yo les planteé un poco que esa parte de como hay una metodología que no quiero tan reglada, ni en esa ni en otras*

asignaturas, pero bueno, entonces me dijeron que sí. Entonces yo les dije, mirad, yo como con Antonio he hablado que quiero utilizar el huerto, pues aunque no sea dicho por ellos yo quiero hacer el tema de las plantas por el proyecto de las plantas (...) entonces estoy encantada”. Es decir esta satisfacción viene dada también por trabajar de la misma manera con los maestros de su mismo nivel en el centro, por coordinarse con ellos, algo que le atribuye a la suerte, probablemente dada la aleatoriedad de compañeros que se da en el sistema de educación pública. Esta mención a los efectos de la estructura del campo vuelve a aparecer en otra ocasión, referida a las formas de trabajo que se realizan, a la metodología que cada maestro usa, parece que haciendo diferencia entre una mejor y otra peor, aunque puedan llegar a dar los mismos resultados: *“ya no es que seamos ni buenos maestros ni malos maestros, hay gente de la vieja escuela muy buena maestra y hay gente de la nueva escuela muy mala maestra, yo pienso que radica un poco que lo que aprendan sea de una forma divertida y amena, aprenderán a lo mejor lo mismo que los de la vieja escuela con 100 fotocopias y con cien lecturas de plantas, pero la forma de aprender que es la metodología, es diferente, entonces la forma de aprender es para ellos una forma mucho más interactiva, mucho más significativa, pero esta metodología es mucho menos cómoda para el maestro que el libro, la ficha y el cuaderno.”* De los diferentes usos de los materiales y procesos de enseñanza, parece que a ella le parezcan mejor los activos que los tradicionales, podría ser esto por la experiencia previa mencionada al principio, de la cual ha visto los efectos en diferentes tipos de alumnado. Pero lo que nos llama la atención es que no justifica el uso de una metodología u otra únicamente por su valor pedagógico, que de hecho no lo hace, puesto que también reconoce la efectividad de formas de enseñanza que podríamos llamar más tradicionales, que es valorada no por su uso pedagógico, sino por la persona que la desarrolla. La justificación de usos más innovadores viene la realiza en base a sus circunstancias personales: *“porque a ver yo tengo una disponibilidad horaria porque no tengo hijos, vivo sola, no tengo hijos, tengo una estructura familiar complicada de padres muy enfermos, pero bueno, no tengo la otra parte, entonces claro, yo digo no puedo exigir a la persona de al lado que tenga esa implicación cuando a lo mejor tiene tres hijos que están esperándoles para darle la comida todos los días y yo a lo mejor me puedo quedar aquí una hora, hora y media más.”* De

manera que **la estructura del campo vuelve a presentarse como un factor que media en la acción**: las exigencias del campo son ya suficiente o incluso demasiadas, todo lo alternativo que se quiera hacer más allá, requiere un esfuerzo extra, un plus por parte de los docentes. Esta maestra tiene bien interiorizado que en el sistema público no se le puede exigir al otro algo más allá de lo establecido por la norma (desde una posición como es la de un tutor, se puede pedir, pero no exigir). Además hay otra justificación en torno a las creencias, que en este caso parece que provienen de la experimentación: *“La disponibilidad horaria es importante, las ganas es muy importante y el creer, y sobre todo sobre todo sobre todo sobre todo el creer en esto, el creer porque hay personas que tienen disponibilidad horaria, pero me dicen no no nos marees, no nos marees, además yo me he encontrado con gente muy tolerante, tú haz lo que quieras, pero a nosotros no nos marees, no sabemos manejarnos así, entonces yo creo que lo importante es creerlo, entonces si tú no te crees que la metodología significativa, la metodología interactiva, a ver, yo también uso fichas y libros y las libretas, pero si tú no te crees la otra parte, de que lo otro da resultado, entonces las gente se acomoda y yo creo que es lo cómodo, pero no por, pero ya te digo que hay gente cómoda pero que es muy buena maestra, o sea que no significa que sean malas maestras, te acomodas porque es lo conocido.”* Pareciera que cuando hay una creencia de por medio, las condiciones personales no son tan importantes. Sin embargo en esta larga cita pone de manifiesto otra vez, por un lado sus creencias personales basadas en la experiencia de maestra en un tiempo pasado y en otras organizaciones: una metodología buena y eficaz es aquella que implica más actividad e interacción por parte del alumnado; por otro, las características del sistema educativo público, donde los maestros tienen una plaza por oposición, las relaciones con el profesorado no son de exigencia, sino de que cada uno hace lo que le parece lo correcto y hay que respetarlo aunque se ponga en conflicto con lo mío, por lo menos en lo que a esta acción del huerto se refiere.

Esta posición de la maestra, que podríamos decir se sale de los esquemas más comunes en cuanto a la forma de trabajar y entender el proceso de enseñanza, entra en contradicción cuando en un par de momentos utiliza el lenguaje propio de la tradicional estructura escolar para referirse a lo que se hace en el huerto, que precisamente es un espacio que por sus características puede fácilmente desbordar la fragmentada

separación de las disciplinas escolares y es lo que entendemos que ella trata de hacer en su práctica. De hecho critica el sistema de formación: *“es que nadie aprendemos, salimos de la escuela de magisterio y eres totalmente cuadrículada, lo más fácil es agarrarte a esto [me enseña unas fichas], pero cuando ya empiezas a ver que lo otro funciona empiezas a creerlo, pero tienes que probar eso, te puedes equivocar”*; pero también dice *“yo creo que el huerto escolar es una asignatura igual de importante que la educación física y eso es lo que yo creo que aquí se ha transmitido”* –refiriéndose ese aquí a su aula–; o en otra ocasión menciona al maestro que se encarga del proyecto como el 'profesor de huerto'. Es decir, **aunque parece una maestra que se sale de las lógicas hegemónicas, sin embargo estas están presentes en el lenguaje y las formas de pensar propias y dominantes hoy en el campo educativo, suponemos por la propia socialización en éste.**

Sin embargo, podríamos pensar que estas formas divergentes de plantearse el desarrollo de determinados procesos educativos generan algún tipo de controversia, y nos sorprenden las respuestas en este sentido. A la pregunta de si hay personas que se oponen, su respuesta es: *“No no, hasta ese extremo no, porque ellos que llevan el huerto son personas muy queridas”* ¿Qué quiere decir hasta ese extremo? ¿Podríamos decir que se entiende el conflicto como un extremo de la controversia con un matiz negativo? Para indagar un poco más sobre su punto de vista respecto a esta cuestión le pregunto si el huerto da que hablar, y su respuesta es: *“No no no, ni en plan positivo, ni en plan negativo, o sea no hay nadie que diga es que claro el rato que bajan aquí pierden matemáticas, sí que oyes algunos padres, claro la semana cultural, luego decimos que no da tiempo a dar los contenidos, pero claro, la semana cultural, tres días de semana cultural, y yo les digo, no tenéis ni idea”*. Parece que actividades como esta pueden generar un conflicto de intereses con respecto al tiempo dedicado a cumplir el programa, cuando esto último es considerado como el principal fin al que se debe un curso escolar. Esta premisa sin duda está asumida por algunos agentes de la comunidad escolar, como en este caso se trata de algún padre y quizás también de algún maestro del nivel de sexto que antes ha citado refiriéndose a cómo trabajan el huerto. En el caso de los padres, en un momento explica: *“El otro día en una tutoría me estuvo una madre, claro claro, no vas a dar así todo, y ¿irán preparados para quinto? Porque claro, sino*

se lo creen los maestros, imagínate los padres. Pero yo les suelo argumentar bien, les digo que de verdad que los resultados son buenos". Más que un conflicto o una relación de oposición, se manifiesta el posible desacuerdo de algunos padres que pueden no confiar en métodos de este tipo al estar acostumbrados a otro tipo de prácticas. Sin embargo estas posibles desavenencias no parecen generar más conflicto que una diferencia de opiniones, tal vez porque el huerto tiene otros apoyos, o porque en general se ha construido una buena imagen de éste, o por la propia actividad que en él se hace, ya que ella afirma: *"pero detractores no, no se oye así nunca, no porque además es muy gratificante cuando los ves con sus bolsas es que se enorgullecen con sus coles, es que es una pasada, a mí me ha dado alguna vez y digo esto es ecológico, ecológico, ecológico"*. Es decir, lo ecológico está presente y es una fuente de gratificación para esta maestra, que piensa que también debe serlo para que otros maestros no se opongan, aunque tampoco participen: *"yo creo que en el huerto te puedes implicar más o menos, en general yo creo que es una actividad que a todo el mundo le resulta, que es bonita, igual que la informática por ejemplo, a mí no me gusta nada la informática, pero pienso que es algo muy necesario"*. Esta relación de no oposición, pero tampoco de colaboración, parece propiciada como hemos aludido en otro momento, por la propia estructura del campo que si bien obliga a coordinarse en determinadas posiciones (por ejemplo dentro de un mismo ciclo, o a determinado nivel de centro). En otras ocasiones no está establecido normativamente y en ese caso la coordinación pasa a depender de la voluntad de los agentes que se encuentran presentes. En este sentido parece que la coordinación entre la maestra entrevistada y el maestro que lleva el huerto es continua, como hemos visto al principio parece que para ella es un factor importante llevarse bien y tener una forma parecida de comprender la enseñanza. Aparte, ¿Cómo es esta coordinación? ¿En qué consiste? Para desarrollar su proyecto de las plantas en coordinación con lo que se hace en el huerto, el alumnado lleva un cuaderno de trabajo en el que van escribiendo lo que hacen en el aula y en el huerto, así expresa el papel que cumple este cuaderno de trabajo y cómo se coordina con el otro maestro: *"este cuaderno de trabajo es muy flexible, porque está abierto a lo que yo le proponga a él, porque él es muy flexible, o a lo que él me proponga a mí. Oye mira, que me propones que haga esto, pero es que ahora la tierra está helada, entonces no te lo puedo hacer, él*

me hacer las fotos, se baja la cámara y me hace las fotos, o sea que hay que tener muy buena coordinación y tener luego la flexibilidad de decir oye que no hay una programación rígida". De manera que esta práctica pedagógica se caracteriza por ir introduciendo contenidos que vienen de la mano del entorno y el contexto, marcado por sus tiempos naturales, y del propio trabajo del alumnado, más que seguir una programación establecida que suele ser una de las prácticas comunes en el sistema educativo. Un método que según ella le sirve para afianzar lo que puedan trabajar en el aula: *"ahora estamos un poco con las hojas, como la semana iba corriendo, el haz, en envés, la función, claro era un poco lo que yo mi productividad él me la daba porque la estaba explicando de viva"*, *"es una ayuda la que él me ha hecho"*, incluso reconoce, para su propio aprendizaje sobre un tema del que no sabía mucho: *"porque yo aprendí, o sea lo que yo aprendí, que es que soy más torpe para estas cosas"*. Pero no sólo desarrollan lo que trabajan en el proyecto de plantas, cuando éste acabó, el trabajo en el huerto continúa y es aprovechado para lo que allí aparezca: *"luego ya nuestro proyecto se acabó para navidades, luego ya pues él cogió su ritmo"* *"el huerto no solamente ahora vamos a plantar acelgas, él lo abarca todo, que ese día hay escarcha, les explica lo de las escarcha (...) además es que lo nombran que lo adoran."*

En cuanto al imaginario que subyace a la acción que se desarrolla en el huerto, podría ser mostrado en expresiones que la maestra realiza a la hora de valorar lo que aprenden, lo que ven y lo que reproducen sus alumnos. Recordemos que el imaginario es un entretreído de sentidos que ordena y da significado a nuestras acciones en una sociedad determinada y del que nos apropiamos. En este caso la maestra considera que los aprendizajes que realizan los niños es: *"a tratar con el medio ambiente, a tener un respeto con el medio ambiente increíble, increíble, de verdad te lo digo y luego a despertar la naturaleza una emoción"*, emoción que ve en el hacer del propio alumnado, ya que apunta *"además es que las ideas te las van dando ellos porque un día me dijo una cría, tengo esto guardadito en mi casa hace tiempo, unas bolsas con semillas (...) y el año pasado se me debió ocurrir decir que haríamos un semillero y eso bueno, ¿Y el semillero? ¿Y el semillero?"* Además de aprender las cuestiones propias de un huerto, como: *"conocen claro ciclos de plantaciones, cuando se puede plantar en unas*

temporadas, en otras nos, como germinan, los cuidados”, haciendo especial alusión al tema de los cuidados a través de la experiencia de regar todos los días un semillero para producir sus propias semillas y el proceso de experimentación que han vivido con esto, parece que los aprendizajes son trasladados y aplicados a otros espacios de la vida del alumnado como las familias *“a raíz de lo que van haciendo en el huerto, ellos en casa eso lo trasladan, porque por ejemplo un crío me dijo el otro día, oye que yo me hecho esto en casa, con garbanzos, que los voy a dejar aquí, una cría, oye que yo me he hecho esto en casa, pues déjalo aquí, han plantado semillicas y les han ido creciendo, o sea que lo que ellos viven aquí ellos lo trasladan a que les resulta de interés fuera y entonces lo utilizan*”. En resumen, se podría decir que lo que es el medio ambiente y procesos de cuidado caracterizados por la lentitud y la duración en el tiempo están presentes a propósito de lo que se hace en el huerto, esto último claramente marcado por la propia actividad, pero también por la posibilidad de experimentar semanalmente con esto –si fuera algo puntual, si se tratara sólo de recoger el fruto, que puede ocurrir según y cómo se organicen en otros centro educativos, este proceso queda oculto a la vista del alumnado–, cuestión que tiene que ver con la organización que se le da desde el centro y la dedicación de los profesores. Quizás también los procesos de escritura que los alumnos realizan semanalmente de la mano de la maestra a raíz de lo que hacen en el huerto le permite a ella hablar de aspectos como la emoción con la que viven el huerto, el respeto que tienen a la naturaleza, etc., cuestión que hace porque como ella misma reconoce abiertamente *“me gusta mucho la lengua y muy poco las matemáticas*”, y considera fundamental trabajar la escritura más allá de redacciones sobre el fin de semana. Sobre estas prácticas ella valora: *“cuando veo las redacciones digo, pero ¡cómo pueden aprender tanto!*”, pero su percepción de lo que puede aprender el alumnado es: *“lo que veo que aprenden es primero a respetar lo que decimos, a entender la naturaleza, a ver que la naturaleza tiene una importancia*”, de manera que sí encontramos determinadas representaciones que pueden vincular estas prácticas con un imaginario no hegemónico.

8.1.1.3. Una práctica institucionalizada con un equipo coyuntural, pero estable.

- De la pasión por la agricultura a las sinergias docentes.

En el caso del C1, los agentes entrevistados no orquestaron el comienzo del huerto, sino que cuando llegaron al centro –cada uno en un momento diferente– ya se encontraron esta actividad. Uno de ellos, el maestro C1M1 se hizo cargo por razones que, a priori, se remiten a su habitus primario, se trata de un hombre que ha vivido la mayor parte de su vida en el campo, en una familia dedicada a la actividad agraria. A la pregunta de por qué se hizo cargo del huerto “*hemos vivido la agricultura toda la vida*” “*cuando me preguntaron si me gustaría llevar el huerto (...) como dicen en pueblo, me encorren por donde quiero ir*”, lo que no remite tanto a su valor pedagógico, ni a su valor ambiental, como a razones o intereses relativos a su vida extra-escolar y previa al desarrollo de su profesión docente. **Parece que algunos elementos del habitus se enredan con las representaciones y afectos que forman parte del imaginario de este agente en relación a su socialización primaria a la hora de impulsar la acción. También con su capital cultural, puesto que sus conocimientos sobre las prácticas que se realizan en un huerto resultan estratégicos a la hora de introducir tal práctica en la escuela, y de que le sea propuesto a él desarrollar la acción.** Además la propia institución manifiesta interés e iniciativa para dinamizar y mantener esta práctica (no fue algo que él solicitó, sino que le ofrecieron), desde ahí este docente pone en juego su capital (conocimientos de agricultura) para ir ganándose una posición que actualmente es reconocida como 'profesor de huerto'.

En este mismo centro encontramos un ejemplo diferente. La entrevistada C1M2 refiere una detallada historia reciente de su pasado profesional para justificar su implicación con el huerto y con el maestro C1M1. Una historia que tiene que ver con trabajar por proyectos en Educación Infantil y una transición a Educación Primaria en la que rechaza el habitual uso de fichas y libros para la totalidad de sus prácticas docentes. En este caso vemos cómo la decisión de implicarse remite, al contrario que el primer caso, a su habitus secundario, es decir, aquel construido en el seno de su desarrollo profesional. La justificación viene de la preferencia de un método que es utilizado o favorecido desde la

práctica del huerto, sobre otros que podríamos caracterizar como más comunes o tradicionales, de manera que el esquema mental implicado en este caso tiene que ver con una determinada concepción de la práctica de la enseñanza, que la entrevistada ve reforzada por encontrarse con agentes que parecen compartir dichos esquemas, en sus palabras, “*donde están los proyectos un poco fuera de lo normal, pero vas rascando y te vas dando cuenta que hay gente afín*” nos diría, o como expresó en otro momento, 'de su misma cuerda'. De manera que **la co-presencia de agentes que parten de unas representaciones parecidas sobre su tarea –elementos similares que componen sus habitus secundarios–, o incluso aunque estas representaciones no se compartan, pero si la forma de hacer docente, parecen poner en marcha la participación de esta maestra** en relación al huerto escolar.

- Un huerto como herramienta pedagógica y como medio ambiente urbano

El caso de este centro, teniendo presente que se trata del centro en que el huerto lleva 25 años, vemos cómo se mezclan justificaciones a la presencia de la práctica que aluden a lógicas complementarias, propias de la escuela y propias de objetivos en los que reconocemos representaciones de los movimientos sociales, de las que la escuela no se ha apropiado formalmente. Así los agentes entrevistados de este centro nos hablan de la importancia de la agricultura ecológica, o de acercar al alumnado al medio natural, por su condición de urbanita, pero también el entrevistado C1M1, de que es un complemento de la asignatura conocimiento del medio, un medio para utilizar una metodología práctica que opone a lo que comúnmente se hace dentro del aula y que llama teoría, que permite –o por lo menos es lo que considera que ha hecho él– desbordar el currículum en cuanto a contenidos se refiere, no sólo de cantidad sino también respecto a su organización –por ejemplo, en cuarto aprenden contenidos de conocimiento del medio establecidos para otros cursos superiores–.

Sin embargo la posición del maestro entrevistado y encargado de desarrollar esta actividad en el centro no tiene que ver con la enseñanza de esta área de conocimiento y de estas partes del currículum que en un principio pudieran parecer más afines a los contenidos que a priori se pueden trabajar con el huerto. No es profesor de

conocimiento del medio –aunque afirma que el huerto es un complemento de esta asignatura–, es especialista de educación física y también imparte francés. ¿Cómo entonces se gestiona este proceso de complementar una asignatura en diferentes cursos de cuya enseñanza se encargan otros docentes? ¿Puede ser que este proceso venga determinado por las formas que adopten las relaciones de coordinación entre otros agentes del centro cuya posición tenga que ver con el desarrollo de contenidos propios de esta área? Trataremos de encontrar respuesta a esta pregunta más adelante. Uno de los maestros del C1 afirma que el huerto es un medio para trabajar por competencias, de manera que además de objetivos que tienen que ver con un contenido medioambiental, también en este centro se tienen presentes objetivos pedagógicos marcados por la normativa. Tal vez esta sea una manera de justificar la propia actividad, dentro del centro, ya que sólo alude a ellas.

- Una asignatura 'huerto' en todos los ciclos

Uno de los aspectos que más nos llama la atención es la expresión del C1M1 al atribuir el adjetivo de 'natural' al proceso por el cual la práctica analizada se ha ido estructurando y asentando en el centro. En este centro la actividad está bastante reglada, hay dos maestros que dedican horas de su horario a bajar al huerto con alumnado del último curso de cada ciclo, de manera que tres cursos del centro dedican unas horas de su currículum a estar en el huerto. Esta estructuración no la vemos en otros centros. Cuando le pregunto cómo ha sido ese proceso de reglar la actividad, contesta 'ha sido un proceso natural'. ¿Natural con respecto a qué? ¿Qué es lo naturalizado? En su contestación intuimos que se remite a algunas lógicas propias del campo educativo, ya que alude a las ventajas que se percibían en el huerto para enseñar ciertas cosas al alumnado, en relación a que las podían ver in situ, no sólo en el aula. Dos elementos aparecen aquí: parece que ese proceso “natural” de estructurar la actividad tiene que ver con las ventajas que ofrece a la hora de enseñar, y por tanto con su utilidad dentro del campo en el que se desarrolla; al incidir en sus fines, la acción se va instituyendo, de forma 'natural'; o quizás no tan natural como intencionada, conveniente, en base a razones que encajan en las estrategias de los agentes en el campo educativo. Por otro lado parece que esta utilidad se relaciona con el hecho de que 'se vean las cosas', es

decir con un proceso de observación y experimentación con algo real por parte del alumnado, lo cual nos remite a un método pedagógico que se instituye, ausente en las prácticas ordinarias (en un momento determinado lo califica como un centro de interés, aludiendo a la teoría pedagógica de Decroly, de manera que nos remite a una forma de desarrollar una práctica pedagógica, más concretamente al formato con el que se desarrolla). Esta racionalidad pedagógica no es la única, además, debe de haber un respaldo por parte de otros agentes, puesto que la actividad está tan estructurada que incluso altera los horarios y tiempos de alumnado y profesorado. En este sentido, como más adelante destacaremos, si bien no parece el resultado de un fuerte conflicto, sí reconoce que en algún momento pudo haber compañeros que no estuvieran de acuerdo en destinar tantas horas a tal práctica, sin embargo hay estabilidad –y parece que también ausencia de conflicto en relación a este tema– desde que obtuvieron el apoyo de la inspección. De manera que en este caso, vemos como un acuerdo colectivo ha sido estratégico para estructurar y mantener esta práctica. Se puede decir que las racionalidades que se ponen en juego responden al campo y se sustentan en apoyos de otros agentes, es decir, de una pequeña colectividad.

El proyecto está presente en los documentos oficiales que organizan el centro, en la programación anual de tres cursos que es aprobada por el claustro, de manera que sí parece haber un reconocimiento general hacia la práctica. Aunque esto parece más una formalidad que un medio para secuenciar y organizar los contenidos, como evidencia el relato que hacen ambos maestros de este centro, por la relación en parte que tienen entre algunos compañeros. El desarrollo de un determinado tipo de práctica es materializado en función de las relaciones que se establecen entre los agentes, y de la cultura escolar. Para empezar, el C1M1 afirma que no se trabaja solamente lo que viene en el temario específico de cada curso, sino que a propósito del huerto y en las horas que el alumnado está ahí, se aprenden contenidos que en la organización formal del currículum se sitúan en otros cursos, o incluso no están. Esto también es manifestado por la maestra C1M2, que lo concreta con ejemplos para su aula y curso (4º de primaria). Ella se coordina con el maestro C1M1 y destaca la necesidad de ser flexibles con las programaciones para poder aprovechar lo que se puede aprender con la práctica del huerto, aspecto que es

cercano a su cultura escolar, y por tanto no le supone un coste en esfuerzo o tiempo. Ella relata cómo el huerto se caracteriza por ir introduciendo contenidos que vienen de la mano del entorno y por tanto marcados por tiempos naturales, que no son necesariamente los tiempos escolares. Adaptarse a estos tiempos naturales les permite desbordar el currículum y aprovechar las circunstancias para trabajar contenidos que le vienen dados por el entorno, aunque no necesariamente sean propios del currículum de cuarto. Probablemente, como hemos apuntado, su posición frente a esta práctica tenga que ver con su cultura de trabajo, que como vimos tiene que ver con el trabajo por proyectos a nivel de centro y no sólo de aula, donde no hay un seguimiento lineal o convencional de la planificación curricular.

Parece que la concreción de la actividad en lo que tiene que ver con la posible participación de otros docentes se justifica con la estructura del propio campo. Atribuye la carga de trabajo que es exigida a la falta de implicación de algunos compañeros que haría posible otra concreción de la práctica, sin embargo reconoce la presencia de otros compañeros que a pesar de la carga de trabajo, hacen un esfuerzo extra para con la práctica del huerto que implica unos mejores resultados. En el contexto de esta característica estructural del sistema de educación pública, en el que se establecen unas exigencias mínimas que tienen que ver con el desarrollo de unos contenidos y unos aprendizajes como resultado, otras prácticas que se desvíen de las direcciones marcadas por las normas, son un 'trabajo extra' y quedan a voluntad de cada agente. Aspecto que también encontramos presente en la entrevistada C1M2, la cual reconoce que desde su posición de tutora se puede pedir, pero no exigir, y que además **para llevar adelante una práctica fuera de lo establecido hay que tener tiempo, ganas y creer en el trabajo que se hace. Aspectos que nos remiten a diferentes elementos: creencias y ganas nos remiten más bien al imaginario que se construye cada agente y quizás también al habitus, tiempo nos remite más bien a la organización del campo.**

En definitiva, lo que podríamos llamar ese 'trabajo extra' que cada agente puede realizar en la dirección que desee, acaba siendo una decisión personal a la que otros no te pueden obligar o exigir si utilizamos su lenguaje.

Encontramos una tensión, según el entrevistado, entre lo da y quita una actividad que no es considerada propia de la escuela, que viene de otro lugar que no es del campo educativo, pero que se desarrolla dentro de su juego, porque parece que reconoce que quita horas a otras que son fundamentales en el campo, pese a que luego afirma que cualquier contenido se puede aprender a través esta práctica, desde condiciones adecuadas de colaboración y tiempo. Estas condiciones parece que pasan más por la co-presencia de agentes dispuestos en el campo, que por lo que el propio campo facilita o dificulta.

- La práctica colectiva desborda las asignaturas: aprendizajes difícilmente evaluables

En este centro parece que el alumnado que se encuentra en el último curso de su ciclo se dedica a hacer las acciones propias de un huerto. Es decir, la práctica pedagógica empieza con lo propio de la acción, no responde a ningún contenido del currículum. Arar, sembrar, abonar, quitar malas hierbas, son acciones que se han introducido dentro del horario escolar, realizadas por el alumnado durante tres cursos y a partir de las cuales, según cuentan ambos entrevistados, se aprenden contenidos que están en el currículum, y otros que o bien no lo están, o están previstos para otros cursos, generalmente relativos al área de conocimiento del medio, pese a que el agente que está en el huerto con los alumnos ni es tutor ni da esta materia. Es a propósito de estas acciones que tienen que ver con el cuidado del huerto que aprovechan para trabajar contenidos propios del currículum, como puede ser las plantas, sus partes, etc. Es decir, en este centro es principalmente **el cuidado del huerto y lo propio de la práctica lo que genera procesos de desarrollo curricular**, aunque como hemos visto **desde la colaboración de la maestra entrevistada también se realizan actividades para utilizar el huerto desde el aula como objeto de observación o análisis**.

Además de estos contenidos ambos hacen alusiones a otro tipo de aprendizajes a los que pueda dar el huerto, como aquellos que tienen que ver con el respeto hacia a naturaleza, el valor de nuestro entorno, el cuidado de las plantas, etc. Sin embargo con un matiz diferente, pues el C1M1 lo afirma, pero sin ser rotundo, justificándolo en que estas cuestiones no se pueden evaluar con un examen o una nota, luego son cuestiones

que han de verse a largo plazo. Es decir, sí reconoce que el huerto pueda colaborar en estos aprendizajes, pero afirma que es difícil comprobar hasta qué punto se han desarrollado dado que no se pueden evaluar. Parece que su habitus secundario emerge aquí como una representación de un formato de evaluación, posiblemente común en la escuela, al que es difícil someter algunas prácticas. Sin embargo la otra maestra, C1M2, reconoce ambos aprendizajes sin remitirse a posibilidad-necesidad de evaluación de los mismos, pero sí reconocimiento estos aprendizajes en el alumnado desde su percepción. Además de aprender los ciclos de las plantas, incide en que su alumnado está entusiasmado y muestra una fuerte emoción y respeto frente a la naturaleza, además de mucho interés la hora de realizar acciones relacionadas con el huerto, aunque sea desde el aula (como muestra con el ejemplo del cuidado día a día de un semillero que tienen ubicado en el aula).

En relación con esto último y aspecto que también recalcan los dos maestros, es la importancia de hacer un trabajo continuo, y no sólo puntual, como suele suceder con muchos de estos contenidos trabajados desde la escuela (el día de la paz, el día del medio ambiente, etc.), formato criticado por el maestro C1M1 que recalca en relación a la práctica “*en el centro todos los días son el día de la agricultura*”, porque el medio ambiente requiere un cuidado continuo y no sólo acordarse de él un día al año. No sólo se trabaja esto en el huerto, sino también desde el aula e incluso desde casa, como manifiesta la entrevistada C1M2 que ocurre con su alumnado, el entusiasmo es tal, que tanto en el aula como desde casa son numerosas las preguntas y propuestas que plantean sus alumnos.

En cuanto a los métodos utilizados, parece que la práctica del huerto escolar conlleva, en este centro y con estos agentes, el uso de metodologías más activas y participativas, por lo menos en el espacio del huerto. De hecho el maestro C1M1 comenta lo apropiado del huerto para trabajar las recientes competencias, incluso habla de Decroly para referirse al modo de trabajar en el huerto, desde la práctica del propio alumnado y desde procesos de observación y experimentación real (no sólo desde el texto). Sin embargo se podría resaltar la diferenciación que este maestro hace de la teoría, que relega al aula, y la práctica que se da en el huerto. Diferenciación entre métodos más teóricos y otros

más prácticos que también hace la maestra C1M2 aunque ella va más allá en su caracterización porque relaciona los primeros con aquellos más tradicionales y los segundos con otros más innovadores, aunque es importante destacar que no pone unos por encima de otros, sino su uso en función de los agentes que los desarrollan. Es decir, considera que lo importante es creerse y entusiasmarse con el método que uno usa, e ir variando en función de las circunstancias. Pero por su formación y su carácter ella trabaja cotidianamente por proyectos, porque lo considera más adecuado para el aprendizaje del alumnado. Además este método, y también su predisposición a trabajar en colaboración con otros compañeros, le permiten incorporar al currículum aspectos que van emergiendo del entorno, estén o no prescritos. Esto se manifiesta cuando nos explica su forma de trabajar con el maestro C1M1 en adaptación constante a las circunstancias (por ejemplo si hace frío y se ha formado escarcha se detienen en hablar de este fenómeno y dejan para otro día lo programado). En el caso de su aula, parece que este trabajo conjunto entre esta tutora y el maestro que se encarga del huerto permite romper ligeramente la división teoría/aula, práctica/huerto, lo que posibilita desarrollar mayores aprendizajes, según el maestro C1M1 que si se trabaja en el aula por un lado y el huerto con otro, como parece que ocurre con el curso de sexto de primaria.

- Colectivo por afinidad pedagógica

Por cómo está estructurada la práctica en este centro parece que necesariamente ha de haber una mínima relación entre diferentes agentes en torno a la práctica, dado que el maestro que baja al huerto con el alumnado, aunque trabaje contenidos de conocimiento del medio, no es el maestro responsable de esa área, sino que es maestro de francés y educación física. De ahí que pudiéramos pensar que haya una mínima relación con los tutores de cada grupo. Sin embargo nos muestran que no necesariamente esta estructuración conlleva más coordinación o colaboración, sino que son las dinámicas entre el profesorado que responden a relaciones culturales las que hacen al mejor funcionamiento de la práctica, más que la propia estructuración de la actividad. Esto le ocurre al entrevistado en el presente año con los tutores de cuarto, y manifiesta que el

alumnado de cuarto curso aprende casi tanto o más que el de sexto de primaria, dado que el profesorado de este último curso no suele implicarse mucho con la práctica del huerto –el entrevistado C1M1 los justifica dada su carga lectiva de preparación para la ESO–. Esta participación del profesorado de cuarto de primaria parece mediar totalmente en la materialización de la práctica, puesto que insiste en la eficacia e intensidad con la que se está trabajando este año. De hecho la maestra entrevistada, C1M2, relata su deseo de realizar un trabajo colectivo con el maestro que lleva el huerto y los compañeros de ciclo dado su éxito en otras experiencias previas de trabajo colectivo por proyectos. Ella toma la iniciativa de movilizar a sus compañeros de ciclo y proponer al maestro C1M1 nuevas acciones en torno al huerto, como bajar ella con toda su aula para trabajar con él algunos contenidos de su proyecto. Uno de los aspectos que parece estar detrás de este deseo es también encontrar compañeras y compañeros afines en cuanto a la forma de pensar y trabajar, lo que llama personas 'de mi misma cuerda', y que reitera en varias ocasiones, lo que denota un poco más el papel de las relaciones culturales que remiten a la socialización de cada agente.

A la par que la disposición a colaborar de algunos agentes mejora la práctica, la oposición ha podido ser alguna vez una limitación, sin embargo este maestro reconoce que desde que la inspección apoya la actividad no ha encontrado ningún tipo de oposición en compañeros –si bien puede presentarse una baja participación por indiferencia, no hay conflictos–.

Este apoyo de la inspección vino cuando el centro decidió dedicar seis horas de la docencia de un maestro sólo a esta actividad, aspecto que debió llamar la atención e hizo al inspector presentarse en el centro para pedir cuentas al equipo de dirección, pero al ver en directo el trabajo que el maestro entrevistado realizaba con el alumnado decidió apoyar la práctica. Apoyo que también se realiza desde el equipo de dirección actual –y otros anteriores– que han permitido mantener la práctica, e implementarla, no sólo con horas de alumnos y profesores, sino también con recursos económicos cuando han hecho falta. La calificación que utiliza el entrevistado en cuanto al apoyo de la dirección es ilustrativa: 'absolutamente incondicional', es más, reconoce que es una actividad que publicita al centro a la hora de recibir nuevo alumnado, lo que puede

llevar a pensar que la población también reconoce y apoya este tipo de prácticas. Afirmación coherente con un apunte que realiza la entrevistada C1M2, que alude a que las personas que llevan el huerto son muy queridas como una de las razones por las que no se generan conflictos en torno al huerto.

C1M1 reconoce que no percibe limitaciones, incluso desde la instancia municipal a veces les ayudan –aunque tienen tal grado de autonomía, que no la necesitan, o no parecen necesitarla–. También percibe apoyo de los padres, que en general dice les parece bien, no se quejan, y apunta que un paso más sería implicar más al AMPA. La entrevistada C1M2 apunta que en ocasiones las madres y padres, se quejan o se muestran inseguros con el formato de trabajo por proyectos, pero sin suponer para ella una limitación.

La coordinación entre esta maestra de cuarto y el maestro que lleva el huerto, además de ir hablando lo que se trabaja según las circunstancias, la realizan a través un cuaderno que cada alumno lleva, como intermediario entre lo que se hace en el aula y el huerto, de manera que utilizan un método que implica al alumnado recoger el trabajo que se hace en ambos lados. Destaca C1M2 la necesidad de no ser rígida con la programación, sino flexible, para posibilitar el trabajo colaborativo.

8.1.2. Un centro con cultura de proyectos dinamizados por el AMPA.

Este centro se encuentra situado en un antiguo barrio industrial pero, como constata en su proyecto educativo, en los últimos años ha experimentado un cambio de población sustancial, con familias jóvenes de nivel socioeconómico medio alto y familias con niveles de estudios universitarios. Aunque todavía mantiene cierto número de alumnado procedente de familias obreras e inmigrantes. Se trata de un colegio bilingüe desde el año 97.

El huerto está en la escuela desde hace seis años. La persona del ayuntamiento nos pone en contacto con este centro por la particularidad de que es un miembro del AMPA el que se encarga del huerto. El primer dato que nos aporta uno de los entrevistados es que el huerto lo creó un antiguo director, pero en sus dos primeros años era más bien simbólico, un espacio de ocio de aquel director. Sin embargo hace cuatro años cambió la dirección y el AMPA asumió la coordinación del huerto. Desde este tiempo funciona de otra manera. Las personas entrevistadas son este padre y una maestra que asume la coordinación de la actividad en relación al profesorado, por tanto ambos con bastante implicación en la práctica. Aunque sólo lleva unos pocos años, está reconocido en su proyecto educativo. El huerto aparece como un servicio del centro y se estipulan las funciones que debe tener el responsable de tal actividad, si bien se responsabilizan de él algunos miembros del AMPA, también la maestra que asume la coordinación del profesorado dinamiza su actividad.

8.1.2.1. Un padre que quería cambiar la escuela

El entrevistado, al que llamaremos C2M1 es padre de un alumno escolarizado en el centro, miembro del AMPA y durante los últimos cuatro años coordinador del huerto escolar. Parece que todo empezó por el deseo del que fue el director del centro hace seis años, pero según el entrevistado no lo utilizaba a nivel escolar, sino más bien a nivel personal: *“se dedicó a tener sus pequeñas caballeras con tomates, pimientos y pocas cosas más. Pero no había lo que era digamos una implicación escolar, era su pequeño*

feudo pues para que los niños lo vieran y demás, pero nada más”, es decir, parece que la acción comenzó a desarrollarse por ser el hobby de un agente –que en este caso ocupaba una posición de poder, la dirección– y no por ser un elemento con una finalidad educativa. Seguramente un interés personal sumado a la posibilidad de poder hacerlo está en el origen del huerto en esta escuela. Nos aclara cómo el huerto cambió desde que lo hizo su coordinación, es decir, desde la cambió la persona que se responsabilizaba del huerto: *“así bien organizado con más implicación fue cuando entré yo, fue cuando le dimos un impulso fuerte gracias a que la directora que estaba entonces quiso meterlo dentro de la red de huertos escolares y quisimos que la escuela fuera una escuela de otra forma, enseñar a los niños de otra forma”* De aquí nos surgen varias preguntas. Varias ideas subyacen a esta afirmación, la primera que nos llama la atención es la asociación de mejorar o impulsar una acción cuanto más o mejor organizada esté, en este caso incluso asociarlo a una red, lo que supone en cierta medida aumentar su grado de institucionalización ya que se sujetan a lo que esta 'red de huertos escolares' establezca, ¿Pero qué quiere decir con 'organizar mejor'? Parece que se quiere referir a dotar de una cierta estructura, por aquello de introducirlo dentro de una red. La segunda idea es que este proceso de mejorar la organización ha venido acompañado de la implicación de otras personas, en este caso una de ellas situada en una posición de poder dentro de la organización. Este aspecto de lo colectivo lo tiene por cierto bien interiorizado, puesto que utiliza esta primera persona del plural en otras ocasiones *“quisimos darle ese pequeño empujón para que fuera un terreno, un aula más a parte del laboratorio”*. Otra idea que se repite en ambas citas, es que parece relacionar una mejor organización cuando se le dota a la acción de una cierta estructura, directamente con un efecto de ésta: el de un cambio sustancial en los procesos educativos que se pueden realizar a partir del huerto, como pueda ser cambiar radicalmente el espacio del aula de la forma cotidiana (que es lo que se puede llegar a entender con estas afirmaciones del entrevistado cuando dice 'queríamos que fuera una escuela de otra manera'); un cambio que viene desde el huerto y frente a las formas que adoptan los procesos educativos en los centros de forma común (aula, laboratorio, libro de texto, etc.). ¿Va entonces la estructuración de la acción ligada a cambios sustanciales o son necesarias otras cosas? Si bien parece que desde el entender del entrevistado es la

organización de la acción lo que ha cambiado eso que viene siendo el huerto escolar en los últimos años, y éste a su vez la escuela y los procesos de enseñanza, después encontramos posteriores matices que completan este entender sobre los cambios, y que no se refieren únicamente a esta estructuración sino un conjunto de elementos. Además estos cambios no son finalmente tan radicales como puede parecer con estas primeras afirmaciones. Reconoce pues que este año el proyecto se ha tornado 'muy interesante', a lo que nos preguntamos qué hay de novedoso este año que haya suscitado esos cambios. Y no nos habla de una mayor organización, sino que *“este año hay una mayor implicación por parte de los profesores que creo que sería lo deseable”*. Esto que llama mayor implicación nos lleva a hablar sobre la dimensión colectiva de esta acción en el campo escolar, aspecto que surge en diferentes momentos de la entrevista, achacado por él a la posición de una maestra como coordinadora de primaria, la cual apoya el huerto e implica a los demás. Cuando le pregunto por qué este año hay más implicación responde: *“pues gracias a sobre todo la cabeza, la coordinadora de primaria que es de tercero también y están más contentos, no sé si bajarán un poco medio obligados, no sé si lo que te decía, por el poder de convicción que tiene ella o por lo que sea, pero bajan bastante más”*. Aquí surge la obligación o no de realizar una actividad que no se considera obligatoria, y que también aparece en otros momentos: *“no es algo que esté metido dentro del currículo, entonces no es algo que tengan unas horas destinadas todos los profesores para destinar al huerto, sino que es algo voluntario”* aquí quizás juega su posición de padre, y probablemente el desconocimiento de algunas formas de funcionamiento de los centros escolares, pues, ¿no tienen los centros cierta autonomía para dotarse de normas y concretar una parte del currículum como se decida desde el propio centro? ¿No influye también además de la capacidad de convicción de ciertas personas, las posiciones de poder que ocupan ciertos agentes para implicar a otros en una organización escolar? Quizás no se plantea esta posibilidad al no disponer un conocimiento (capital) más profundo de cómo funciona un centro escolar y por eso atribuye todo el mérito de hacer el huerto algo más colectivo a la capacidad de implicación de una maestra y no otros elementos relativos a la estructura del campo, como su posición de directora en años anteriores y de coordinadora de primaria en estos años. Esto nos lleva a matizar, como hemos dicho, sus primeras afirmaciones en las que

deja entrever que la mejor organización del huerto ha llevado a cambiar algunas prácticas escolares. No parece ahora que le dé tanta importancia a dotarse de una estructura (con horarios, objetivos, programación, etc.), como a la relación y carácter de una maestra con respecto a sus compañeros y por tanto con aspectos que además de un posible carácter estructural, sobre todo nos remiten a la cultura de las organizaciones. Sabemos hasta el momento que puede haber más uso del huerto, pero no sabemos si ese uso modifica sustancialmente las prácticas pedagógicas y a qué va referido este mayor uso. De hecho, en otra ocasión se contradice un poco, puesto que sí que afirma que hay algunos profesores que tienen un horario de huerto, pero no le atribuye esto a las normas, sino a que una maestra ocupe el lugar de coordinación de primaria y su relación con otros compañeros: *“tiene un poder de convicción muy fuerte y ha implicado bastante más a los profesores, hay profesores que tienen un día fijo o dos días fijos que baja siempre salvo que el tiempo sea como hoy [llueve] por ejemplo y baja siempre a hacer la labor que haya que hacer, pues quitar hierba, si hay que regar, ahora no porque si llueve no hay que regar, o quitar hierbas, u observar o eliminar las orugas por método digital que tanto me gusta explicarles a los niños”*. De manera que sí se va estableciendo una pequeña estructura y las acciones que se hacen en el huerto tienen que ver con la actividad técnica propia de éste, de dónde según el entrevistado, se puede aprender mucho de lo que se aprende en el aula o con libros de texto y mejor.

Otro aspecto al que alude cuando afirma que este año la experiencia es muy interesante, son algunos elementos que han cambiado de este a otros años, y nos remite a la forma: *“lo que hablábamos en cuanto a esa palabra que les gusta tanto a los profesores emplear que es la transversalización de las asignaturas, es decir, enseñarles a los niños de otra forma.”* Nos preguntamos a qué se referirá con esto, en qué se materializa este enseñar de otra manera y transversalizar a través del huerto y qué efectos tiene según él, para este cambio al que el entrevistado alude constantemente. Si bien tendremos que ir deslocalizando la entrevista para comprender esto, hace una primera aclaración que nos puede dar una pista de por dónde va: *“Igual que se va a una fábrica de quesos a ver cómo se elabora el queso y porqué se produce esa fermentación del queso y como sale el producto final, pues igual enseñarles a los a través del huerto, a través de la tierra”*. Parece que el cambio al que se refiere y que llama transversalizar

tiene que ver con enseñar desde la práctica, la observación y la experimentación directa utilizando el huerto como herramienta. Da la impresión de que la actividad del huerto tiene en esta finalidad una de sus principales razones de ser para este agente, que también se combina con aquella de trasladar a los alumnos determinadas representaciones y actitudes de respeto y valoración del medio natural. Vemos pues que se combinan como posibles finalidades dos ejes bien diferentes, este último que tiene que ver con desarrollar y promover un tipo de imaginario que no es el dominante y el primero que nos remite a las formas de enseñanza-aprendizaje que se dan en la escuela y una posibilidad de realizar unas prácticas que en estos momentos parece que no son comunes. Es difícil discernir cual es el objetivo fundamental del huerto, porque aunque un aprendizaje desde la práctica y la experimentación aparece primero, cuando le pregunto qué objetivo se planteó para el huerto cuando asumió la coordinación, su respuesta nos remite claramente a dimensiones y contenidos propios de la educación ambiental y del imaginario ecologista: *“que los niños aprendiesen a amar la tierra, a amar la diversidad, a amar a los animales, a respetar todo nuestro entorno, pues lo que ahora está tan de moda, la biodiversidad y ese mantenimiento de todo nuestro hábitat”*, sin duda nos remite a representaciones que algunos movimientos sociales han estado tratando de poner de manifiesto en los últimos años. Además llama la atención que alude a 'amar', una palabra que no es utilizada en el lenguaje escolar a la hora de plantear los posibles objetivos, ahora diríamos competencias, ni para planificar los procesos de enseñanza aprendizaje, quizás porque se trate de un sentimiento cuyas habilidades no suponen ninguna aplicación práctica con moneda de cambio en el mercado, sin embargo es una palabra que nos remite directamente a la dimensión afectiva de la práctica. Este aspecto también se encuentra presente cuando me explica por qué el antiguo director empezó con el huerto: *“tenía amor por la tierra como tenemos los que nos gusta estar ahí”*, sin duda le da a esta representación que tiene un valor medioambiental un papel central en las razones que movilizan para emprender esta acción e incluso se atreve a generalizarlo, cuando pueden ser numerosas las razones que le lleven a uno a desarrollar una acción. Una razón que viene acompañada de otras circunstancias, como es una experiencia simultánea y parecida que supone un recurso, puesto que le da la posibilidad de trasladar su formación al ámbito escolar: *“mi*

formación, aparte de lo que recordara de mis padres es (...), era como una especie de aula didáctica en la que cualquier padre sin previa inscripción ni nada podía ir a colaborar, pues allí a la vez que se hacían las cosas (...) yo fui allí a aprender, a formarme, porque además fue el año que empecé con el huerto aquí y aquí hacíamos las cosas pues la semana siguiente después de haberlas hecho allí". Se podría decir que se vincula un deseo personal, con los recursos y la posibilidad que da una organización escolar. Pero además cuando le pregunto por cuáles son las razones personales por las que se implica en esta acción, su respuesta también nos remite al imaginario que sustenta sus acciones: *"A parte de mi interés por la tierra, por cultivar (...) la mayor recompensa que hay en el huerto es la cara de los niños cuando estás con ellos (...) pues cuando bajas a plantar ajos es increíble ver la cara de los niños cuando les abres un ajo, incluso de los más pequeñitos"*. Se combinan junto con el deseo y los recursos, una finalidad de conocimiento medioambiental y la satisfacción por el resultado de aprendizaje que aprecia en el alumnado.

Además considera necesaria la colaboración de los padres y madres en acciones de este tipo porque los profesores 'están muy ocupados'. En este centro parece que la participación es bastante intensa e incluso es planteada como necesaria, lo que llama la atención en comparación con el primer centro en el que no hay colaboración de este colectivo. Pero si bien no sabe exactamente qué actividades realiza el profesorado con el alumnado, nos aporta una información interesante sobre las dinámicas de colaboración que se establecen con los padres: *"nosotros estamos de apoyo, los padres pues lo que es la plantación y lo que es la recolección. Hace poco estuvimos por ejemplo con todos los infantiles, con todos los niños de infantil, fueron ciento y pico niños recogiendo las olivas"* lo que me llama la atención y él me confirma, es que esta colaboración se realiza en horario escolar, junto con los profesores y por tanto son el grupo de padres los que se adaptan a los tiempos y ritmos de la organización escolar.

Además de esta colaboración también asumen la coordinación, lo cual está bien visto por otros agentes que ocupan posiciones de poder, nos explica *"la dirección encantada porque tiene a unos trabajadores gratuitos en el colegio"*. Asumir este trabajo implica estar en coordinación con la red de huertos escolares y el mantenimiento técnico del huerto, algo que es común que realice un maestro, sin embargo este padre,

que dejó la coordinación este año por problemas de salud, considera que esto es lo deseable, siendo así la ha asumido otro padre en su lugar, y afirma: *“no tiene por qué haber un coordinador de padres, lo que pasa es que es algo casi irremediable, porque los profesores no dedican tanto tiempo a la preparación de todas esas labores como deberían o podrían, entonces los padres somos los que estamos ahí más de apoyo para controlar a los 25 niños, para explicarles”*. Según esto la colaboración de los padres va más allá de un apoyo técnico a la hora de llevar el huerto y colaborar puntualmente cuando los profesores los requieran, es él mismo quien está realizando acciones que tienen que ver con el desarrollo de ciertos conocimientos, ya que habla de explicarles aspectos que ocurren en el huerto. Va más allá, cuando me cuenta algunos ejemplos de lo que él hacía cuando acompañaba al alumnado al huerto, y que tiene que ver con tareas propias de los docentes: *“yo aprovechaba hasta el año pasado cuando bajaban los niños para explicar algo siempre (...), el año pasado me felicitaron enormemente porque a los niños de segundo de primaria les hice comprender, o comprendieron ellos cuales eran todas las fases lunares, buenos las cuatro fases lunares y como diferenciarlas las unas de las otras y cuál era la importancia de la luna respecto o bueno creemos con respecto al huerto, los niños tenían muy claro, fueron a casa a explicarles a los papas cuando era un cuarto creciente, (...) y claro, explicarles a los niños algo que van a estudiar en quinto de primaria”*. Intuimos que desarrollar aprendizajes a través de lo que un espacio y una acción como el huerto escolar posibilita desde cada situación, es a lo que el entrevistado alude cuando habla de enseñar de otra manera o transversalizar la enseñanza. Sólo con esta explicación no podemos valorar hasta dónde y cómo se realizaron estos procesos de enseñanza desde agentes como padres y madres, aunque el entrevistado está convencido de que gracias a las acciones emprendidas por estos se comprendieron aspectos que el currículum oficial establece en otra etapa del desarrollo más avanzada. Es decir, se podría interpretar que **debido a la participación colectiva se ven modificados ciertos elementos que constituyen las estructuras y también las culturas de las organizaciones escolares** como son la secuencialización de ciertos conocimientos en determinadas etapas, espacios y tiempos escolares. Si bien seguimos preguntándonos en qué consiste la coordinación desde los padres, por lo que ha explicado hasta ahora intuimos que tiene que ver con el

mantenimiento del huerto y el apoyo a grupos cuando bajan al huerto, ya sea de manera cotidiana o puntual.

Pero las pretensiones del padre van más allá de enseñar a los niños: *“pues yo pretendo siempre con esas cosas enseñarles a los niños, pero sobre todo enseñarles a los profesores lo que te he dicho desde el principio, que se puede enseñar de otra forma, que no hace falta bajar simplemente a quitar hierbas, sino que a la vez que estás quitando hierbas estás aprendiendo (...) pequeñas anécdotas y cosas que hacen que los niños aprendan a respetar todo y aprendan a aprender.”* ¿Qué podemos sacar de aquí? En las pretensiones de este agente, no sólo está realizar un trabajo colectivo para mejorar la escuela, sino extender sus ideas sobre qué formas de hacer en la escuela son mejores para desarrollar procesos educativos según sus representaciones y su sentido común, que no parte de una experiencia docente y por tanto de un habitus construido en la profesión docente, sino de sus creencias.

Esta actitud nos suena a crítica hacia el profesorado, y la hemos encontrado también en otras expresiones, como la constante alusión a la mejoría que puede conllevar el huerto, pero lo que aun así cuesta que los profesores se impliquen y lo vean. Sin embargo, esto que se puede interpretar también como una crítica al profesorado, se transforma en otras afirmaciones en signos de comprensión y en una desviación de esta crítica de los profesores al sistema educativo dentro del que se trabaja. Parece como si no se tuviera claro a quién atribuir las causas de una baja implicación en una práctica, desde su parecer apropiada y efectiva para desarrollar las finalidades de la escuela. Cuando explica, con un matiz de queja, que no hay unas horas obligadas para el huerto expresa: *“entonces no es algo que tengan unas horas destinadas todos los profesores para destinar al huerto, sino que es algo voluntario, sería que restan, pero la palabra realmente no es restar porque sería precisamente dar razón a los métodos tradicionales, sino que tienen que descontar de otra forma de enseñar e intentar adaptarlo al huerto, hay que pensar que el bajar con 25 niños es complicado, con 25 niños de sexto o quinto, sobre todo quinto porque sexto tienen mucha materia y no suelen bajar, pero de quinto para abajo es muy complicado para los profesores, entonces entre que los pones bien, los bajas y no, por la tarde se te van quince minutos, con lo cual ya no hay más que 25 o 30 minutos. Intentar condensar ahí algo que*

quieras explicarles pues yo entiendo que es complicado". Reconoce que condiciones como las franjas horarias establecidas en la escuela no son las mejores para realizar procesos de enseñanza aprendizaje a través de experiencias prácticas como las que posibilita el huerto, sin embargo matiza desde sus representaciones, para él no sería quitar horas del currículum sino sumar, es decir desarrollar los mismos aprendizajes que se puedan hacer en el aula, frente a lo que considera que se piensa comúnmente por gran parte de la comunidad educativa: actividades como ésta quitan horas de otras más importantes como las que marca el currículum oficial. Reconoce incluso que los del curso de sexto no bajan tanto, porque tienen más materia, lo que nos indica que esta representación de que en acciones como el huerto se pueda 'perder el tiempo' en el sentido no avanzar en el currículum establecido sí que está presente dentro de parte del profesorado.

Retomemos el tema de la participación colectiva. De alguna manera parece que estas dinámicas de participación son las que hacen a la experiencia y su desarrollo: en un principio la califica de frustrante en los primeros años, *"hasta el punto de ir a tirar la toalla en multitud de ocasiones, por eso porque veías que no había ningún interés, bueno el único interés sí cuando tu ponías la lista, hay que plantar ajos se te apuntaban dos cientos niños, pero solo bajaban a eso, la cosa ha ido cambiando (...) y este año pues ha sido un cambio radical"* un cambio radical animado por nivel de implicación de otros agentes y de uso del huerto en los procesos educativos: *"hay profesores que tienen horas fijadas para bajar al huerto (...) son ellos dentro de su programa, la profesora de conocimiento del medio cuando tiene conocimiento del medio o puede darla en clase o puede bajar, entonces hay profesoras que lo han incluido dentro de su horario"*. Y hasta este año, esta baja implicación del profesorado es lo que considera la única limitación que ha encontrado para desarrollar la acción, pero que como ya hemos recalcado proyecta las causas no del todo en los profesores, sino más bien en el sistema educativo: *"En verdad el origen son los profesores, bueno, los profesores tampoco, no vamos a echar sobre su espalda toda la culpa, el problema es el sistema educativo, estamos acostumbrados a aprender muy encima de los libros e igual que se puede aprender lo que te decía yendo a una fábrica de quesos, o yendo a una biblioteca a ver*

cómo funciona el sistema de clasificación de los libros, se puede bajar a aprender conocimiento del medio al huerto, qué más propio". Es decir, este agente cree que lo que hay que cambiar son ciertas representaciones de cómo se aprende, la mejor manera de interiorizar ciertos conocimientos o de formas de enseñar, que normalmente no tienen que ver con una enseñanza que podríamos llamar tradicional. Cambiar ciertas concepciones que llevan a los docentes a pensar que trabajar con recursos como el huerto quita tiempo de otras cosas: cree que los profesores no los bajan más porque *"yo creo que es que lo que te digo es que da la sensación que es restar horas de su currículum, precisamente de su programa. Para eso lo que habría que hacer es cambiar el sistema educativo, planificarlo de forma que puedan los profesores tener esa herramienta de trabajo para poder bajar. Igual que se dota a los colegios de un laboratorio, o se dotaba en la medida de lo posible, de un laboratorio, de (...) o de microscopios, o de probetas, pues ya que tienes ese espacio ahí, cámbialo, mete dentro del currículo, como estamos diciendo, dentro del programa"*. Aunque el salto que da es grande, de cambiar determinadas formas de pensar, a hacerlo con algunas estructuras del sistema educativo: incorporar una más, como tantos otros encargos que se le hacen a la escuela. Encontramos aquí cierta contradicción: parece que esta persona no comparte ciertas ideas hegemónicas que giran en torno a la organización del sistema educativo, sin embargo lo que propone no es tan radical como cambiarlo, sino introducir una herramienta más dentro de las que ya hay y dentro de la organización que ya se tiene. Quizás su posición de nuevo aquí juega su posición de padre y cierto desconocimiento del sistema educativo. Porque, ¿se trataría de introducir dentro de las formas actuales un elemento más en el currículum el huerto escolar? ¿Se aprenderían así aspecto como el respeto y el amor por el medio natural? ¿No sería esto una forma de encasillar nuevas asignaturas frente a la transversalización a la que tanto alude y de la que el huerto parece ser una herramienta potente? En cualquier caso podemos observar aquí como **se entremezclan dos representaciones que nos remiten a imaginarios divergentes**, en el cómo llegar a una finalidad que más o menos expresa con cierta claridad, cuando por ejemplo tras ejemplificar contenidos que se pueden aprender en el huerto apunta: *"vamos sin frases típicas de un libro de texto de conocimiento del medio, pues sería cambiar el sistema educativo para que se pudiera utilizar el huerto"*.

Esta participación colectiva que ha ido aumentando durante los últimos años ha venido apoyada por una institución externa. El departamento de educación ambiental del ayuntamiento de la ciudad ha consolidado lo que llama la red de huertos escolares, que es nombrada en varias ocasiones y por tanto intuimos que ha jugado un papel en el sostenimiento y desarrollo de la experiencia, afirma que su relación con ellos es muy buena, acuden a las reuniones trimestrales que hay de huertos, les prestan material, les ponen en contacto con otros centros y realizan un apoyo técnico (aran una vez al año, llevan estiércoles, hacen formación, etc.).

Una pregunta que surge cuando habla del desarrollo de la experiencia es acerca de la emergencia de posibles conflictos en torno a una acción como el huerto, puesto que ya lleva unos años como para poder haber creado algunas desavenencias entre la multitud de agentes que se encuentran en un centro educativo. Sin embargo desde su percepción considera que no se ha generado ningún conflicto a partir del huerto, aunque tenemos que tener en cuenta que como es un padre, no podrá observar posibles situaciones de conflicto que se den en el ámbito del profesorado durante un día de trabajo. De hecho aprovecha esta ocasión para hablarme del buen ambiente que hay en torno al huerto: *“el año pasado el ambiente que había entre los padres que estábamos continuamente colaborado con el huerto era genial, nos juntábamos siempre un día a la semana que teníamos fijo, independientemente de que luego el padre que quisiera él podía entrar al huerto a hacer lo que quisiera, pero había un día que nos reuníamos ahí, o simplemente pues porque las labores las hacías hablando de todos los temas, tú de lo que habías mirado en Internet, de lo que había mirado otra persona o había consultado un libro y contrastabas opiniones, y entonces había un ambiente genial entre los padres, con los profesores como solamente lo había con los cuatro que había y que bajaban a plantar o a recoger, pues tampoco mucho conflicto puede haber”*. De manera que parece que la ausencia de conflicto viene en parte de por una falta de relación con otros agentes más reticentes a usar el huerto. Al ser una actividad a la que se adherían libremente, es menos probable que surjan grandes conflictos. Habrá que ver en la entrevista de la maestra de este centro si esto ha cambiado este año en que se ha implicado a una gran parte del profesorado.

8.1.2.2. Una maestra que moviliza a los agentes

La persona entrevistada es una maestra de primaria del mismo centro que el anterior padre. Nos explica que ella es coordinadora de primaria y se encarga de coordinar esta actividad –como otras–, es decir de que esta actividad llegue a las aulas. Reconoce que el trabajo que realizan los padres tiene que ver con mantener y desarrollar la infraestructura del huerto, y lo que hace ella en primaria y otra maestra en infantil es mantener cierto contacto con el resto de profesorado para que el huerto esté presente en las aulas: *“Yo soy un poco la responsable a nivel de primaria para que todo funciona desde el huerto hacia la implicación en las aulas, porque digamos que el coordinador de padres es el que hace un seguimiento más exhaustivo del funcionamiento del huerto en cuanto a infraestructura, regar, y aunque nosotros colaboramos desde las aulas, eso se tiene que coordinar de alguna manera, entonces infantil está coordinado por una compañera, y primaria por mí. Y entre los padres y esta coordinación le vamos dando forma y actividad.”* De manera que casi desde el principio y sin preguntar directamente por la dimensión colectiva de la actividad, ésta aparece con una justificación casi en la necesidad de que una acción de este tipo se tiene que realizar en coordinación con diferentes personas, y sobre todo alguien, además de lo que se pueda hacer desde las aulas, se debe encargar del mantenimiento técnico necesario. En este caso la normalidad con la que expresa que eso es trabajo desde los padres, podría hacernos pensar que es una acción en la que desde el principio está presente este colectivo, quizás con la finalidad de que el trabajo que hagan maestros y maestras sea principalmente pedagógico, sin preocuparse de que con los tiempos dedicados a las tareas propias del huerto en horario escolar no fuese suficiente para su mantenimiento. Aunque nos habla de otras colaboraciones externas sobre las que volveremos más adelante, sobre el trabajo y la relación con padres y madres, hace varios comentarios que nos suscitan varias interpretaciones. Primero porque en una ocasión alude a la presencia de los padres cuando baja con su aula, como si fueran los padres los que explican o desarrollan algún tipo de acción educativa. Y parece que sí que es así, puesto que concuerda con lo que el padre nos contaba que explicaba determinados contenidos curriculares y no

curriculares cuando se encontraba con algún aula en el huerto. Ella concreta: “*otras veces vamos pues porque sabemos que van a estar los padres*” que les explican a los niños algunas cosas. Pero además de apuntar esto al final nos confirma que la presencia de padres y madres ha sido constante desde el comienzo: “*el huerto como está funcionando ahora lleva cinco años, anteriormente algo debían plantar, pero no estaba como proyecto*”. Me sorprende, porque pareciera que el huerto escolar en este caso comienza como una actividad de ocio de los padres y le pregunto si el comienzo de esto fue cosa de los padres y su respuesta es bien clara: “*sí, estas cosas siempre empiezan con la ayuda de los padres (...) además tienen que hacer cosas que no sean vinculantes, que el que no quiera no quiere y ya está. Conforme vas profundizando en las cosas pues cogen cuerpo*”. Aunque en su explicación encontramos matices, ya que al decir que se comienza con ayuda de los padres, pensamos que no se trata de una actividad de este colectivo, sino que simplemente empieza gracias a la colaboración y dedicación de ellos. Pero además de esta afirmación nos preguntamos: ¿Qué quiere decir con que este tipo de actividades siempre empiezan los padres? Podría llevarnos a pensar que la larga experiencia que esta maestra tiene, le ha llevado a asumir que algo que se sale de la rutina escolar, sirva para conseguir las finalidades establecidas u otras nuevas, necesita siempre de una colaboración, dotarse de una dimensión colectiva junto con agentes que no sean únicamente otras maestras o maestros y los niños; o quizás esta asunción viene de que están tan apretados curricularmente que cualquier acción que suponga una organización más allá del aula y de los formatos curriculares que se consideran ‘habituales’ necesita de algo más que el trabajo del maestro dedicado a la organización cotidiana.

Por otro lado también nos llama la atención la alusión hacia la voluntariedad y cómo desde ésta las acciones van cogiendo cuerpo y siendo asumidas por todos poco a poco. Suponemos que se refiere al proceso por el cual se institucionalizan las cosas, pero haciendo hincapié en cómo se va arraigando en la cultura, puesto que resalta la importancia de no obligar, es decir, de no establecer normas particulares que obliguen a determinadas acciones que se salen fuera de lo que en estos momentos se entiende como prácticas habituales, sin embargo reconoce que con los años y el trabajo de los que quieren, este tipo de prácticas como el huerto ‘van cogiendo cuerpo’ es decir, se van

afianzando y extendiendo dentro de la comunidad educativa aunque no sea una práctica común a los centros educativos del sistema público. Esto no significa la ausencia total de esta acción en las normas y en los documentos que rigen la organización. En su caso particular, ella sí que lo introduce dentro de su PGA, nos pone el ejemplo de que lo ha utilizado en el área de inglés para trabajar vocabulario relativo al huerto, de manera que encontramos aquí un uso pedagógico diferente del uso habitual o podríamos decir del contenido que nuestro sentido común lleva a pensar que es el desarrollado normalmente, conocimiento del medio. Aunque reconoce que el huerto es muy aprovechable para este área.

De todas maneras las alusiones a la presencia de esta acción en las normas y documentos propios del centro son escasas y nos habla únicamente en el nivel de concreción de su aula, pero la alusión a los procesos culturales es más amplia. Nos explica que como coordinadora propone y realiza actividades conjuntas para todo el centro que forman parte del proyecto educativo, y esto es importante porque sostiene la participación colectiva en que tenga este carácter de proyecto de centro que otros años no ha tenido. Parece que justifica en este sentido de proyecto de centro, la insistencia que posibilita la participación de todos: *“lo que yo hago como coordinadora es, cuando hay una actividad que implica todas las aulas, yo pongo aquí un calendario y los grupos se van apuntando, pues primero A, el jueves a las cuatro”* a lo que le pregunto si bajan todos y me cuenta un ejemplo: *“Sí, cuando hay una actividad, sí, sí. Entonces como cosa significativa, pues bajaron todos los cursos a plantar, y luego se queda un tiempo abierto para que cada cual que quiera hacer dentro de su currículum y de su programación eso ya es independientemente, la hace, pide la llave y dice pues vamos a ver cómo han crecido.”* Le pregunto si de manera libre hay participación y me responde que más o menos, para lo cual no hay ningún tipo de registro, aunque reconoce que se va enterando de quien lo utiliza y quien no, de manera informal, suponemos. Esta alusión a que cuando es una actividad bajan todos remite a que se considera un proyecto del centro, y aparece expresada en otras formas. Cuando le pregunto por los apoyos de la dirección, comenta así lo que considera que hace ésta: *“bueno pues la dirección lo que hace es buscar la coordinación, que en este caso soy yo, es al revés, el proyecto es del centro, entonces buscan gente que al margen de ser tutor y de lo que tenga que*

hacer, pueda hacer algo por la colectividad". Es tajante, el proyecto es del centro y la dirección busca quien lo coordine, de manera que intuimos que es un proyecto que consta de una buena percepción y por tanto los apoyos brindados desde agentes que ocupan posiciones de poder son al menos visibles y reconocidas *"sí, ellos lo apoyan, esto salió antes de esta dirección (...) es una de las cosas que continua como otras."* De manera que podemos decir que las implicaciones de que se considere un proyecto de centro es la ampliación de la dimensión colectiva de la acción, eso sí de una manera que intuimos es agregativa: *"cuando es colectivo todo el mundo participa, es decir, no hay nadie que no pusiera el deseo en su papel, en su clase y o tiene ahí, no hay nadie que diga pues si hay que plantar y a mí me toca poner las semillas de trigo pues que diga que no, pues va y las pone, lo que no es el constante trabajo a lo largo de todo el curso."* Reconoce que este trabajo continuo de todo el curso lo hacen ella y algún otro, lo que llama la atención es que a la par que defiende actividades como el huerto para desarrollar ciertos aprendizajes, justifica a otros compañeros que no lo utilizan de manera continua por la exigencia del sistema educativo y lo que implica ser un centro bilingüe en cuanto al trabajo en el desarrollo curricular: *"porque es un colegio bilingüe y es muy apretado, porque la propia asignatura de lengua inglesa quita horas al currículum de castellano, más hay dos asignaturas science y arts que se dan en inglés, entonces también el tutor que es el que podría bajar, también los de inglés podrían bajar, vamos como muy apretados (...) lo hacemos todos, pero vamos muy apretados."* Esto del tiempo y la carga curricular es lo que aparece como la única limitación que ella se encuentra a la hora de desarrollar la acción, *"bueno, no es que encuentre limitaciones, me gustaría tener más tiempo, porque llegará un momento que en primavera, cuando más bonito esté el huerto, pudiéramos hacer alguna pequeña fiesta ahí y necesito tiempo (...) que me encantaría hacer más cosas."* El tiempo por tanto, un aspecto que estructura la jornada y el calendario escolar es el único factor que parece impedirle desarrollar más acciones en torno al huerto. Llama la atención que es únicamente esto a lo que alude como una queja durante toda la entrevista, en ningún momento habla de la baja participación del profesorado, de falta de apoyos por parte de la administración, la dirección, el consejo escolar, u otras instancias implicadas en la gestión de los centros. Parece como si tuviera, dada su experiencia en la enseñanza

pública, bien interiorizado que las obligaciones que tiene cada agente son las marcadas por las normas básicas que regulan el sistema educativo y todo lo que se haga más allá de esto, debe ser a la voluntad de cada persona y no como una imposición y menos cuando no se está en una posición en la que tenga poder para ello como pueda ser la dirección. Sin embargo ella misma reconoce que algunas relaciones que establece con sus compañeros para dinamizar la actividad en el huerto, son de insistencia, sin llegar a obligar, sí adopta un actitud de persistencia: *“tienes que tener primero una convicción tu misma, luego tienes que tener una capacidad de convocatoria, aunque sea porque lo haces riendo, porque lo haces clase por clase, a veces si tu dejaras aquí sólo esto (me señala el tablón), se va a hacer tal, y no pasaras clase por clase, pues la propia dinámica del curso, lo ves, pero también ves más cosas, claro porque la biblioteca también es un mundo, yo ahora mismo vengo de la biblioteca de dejar libros, pues más o menos cada uno lo usa a su manera, entonces lo que tú estás planteando, pues tienes que ser, mostrar que es lo más importante que hay en ese momento, crear el deseo, plantar, entonces ya pues poner ahí el cuadrante, un poco de ¿Has bajado tú? ¿Te has apuntado tú? ¿Tienes libre ya?”*. Una actitud que adopta por la propia estructura del campo y como una forma de demostrar la valía de unas prácticas frente a otras: *“porque ten en cuenta que los días son super rápidos, la vida en general va chun chun chun chun, entonces si lo que tú estás planteando te parece lo más importante tienes que demostrarlo y ser más persuasiva, un seguimiento, venga, has ido, como... porque si no ya te digo, nos faltan horas para hacer todo lo que tenemos planteado.”*

Por último en cuanto a esta dimensión colectiva de la acción cabe destacar el reconocimiento que realiza la persona entrevistada a otros agentes externos que participan en el mantenimiento del huerto. Nos referimos a la ya citada colaboración del ayuntamiento que en este caso es nombrada varias veces. Desde sus palabras podemos pensar un poco mejor el papel que juega este apoyo desde el comienzo del curso escolar: *“pues inicialmente lo que hacemos es llamar al ayuntamiento porque nos pone la tierra preparada. Y para eso ellos disponen, están mejorando además, disponen durante todo el verano de recoger todas las hierbas que cortan en los jardines y parques, luego lo llevan a un almacén y hacen un compost mezclándolo con otras cosas, todo natural, entonces cuando empieza el curso los primeros que llamamos*

somos los primeros que recibimos esta atención. Viene un equipo, organizado desde el ayuntamiento de un grupo con discapacidad y la tierra la tenemos que tener regada para que no esté seca y endurecida del verano, regada y limpia de hierbas". De manera que el primer apoyo que realizan es sobre todo técnico, si bien esta información ya la teníamos por la entrevista con el responsable del ayuntamiento, lo que cabe destacar de las alusiones que la entrevistada hace hacia este trabajo, son como califica y como caracteriza la colaboración: *"que el hecho de que estemos apoyados por el ayuntamiento es de agradecer, el coordinador es una persona maravillosa porque no sólo se trata de que te apoyen, sino que también la humanidad entre las personas cuando te coordinas cuenta mucho, porque puedes pedir y encontrarte que no te dan, pero puedes pedir con tranquilidad, sin que te esté nadie regalando ni perdonándote la vida, al revés y claro, él también tienen mucha capacidad para coordinar esto y le pone mucho cariño de sí mismo*". Esto nos da una idea del tipo de relaciones establecidas entre las instituciones, pero no es sólo este reconocimiento, sino que más allá de unas buenas relaciones se valora su trabajo no como esencial, pero sí principal y muy fundamental para el desarrollo de una acción como el huerto en un sitio como el centro escolar: *"Pues si no estuviera el apoyo del ayuntamiento sería imposible enriquecer la tierra como se enriquece, en cada centro no va haber una moto azada y a ver quién la mueve, el mantenimiento no sólo del huerto sino de todos los árboles que tiene alrededor el huerto lo hace este grupo (...) que son un encanto, que además dan trabajo a unas personas que con su discapacidad lo pueden hacer quiero decir que todo es un engranaje de cosas, entonces que te puedo decir del huerto, que todo es bueno*". De manera que nos da una idea de la importancia que esta maestra cree que tiene tener una disponibilidad de recursos materiales, pero también humanos y de relaciones, a la hora de desarrollar una nueva acción en el centro educativo.

Ella baja semanalmente al huerto una o dos tardes y expresa *"o bien porque sea que estamos estudiando algo en science, o en conocimiento del medio que es determinante con respecto a lo que hay en el huerto, o simplemente que bajamos para seguir dándole ese agradecimiento a la tierra y quitar hierbas que molestan, o vemos que aunque en invierno hemos quitado el riego por goteo, porque el riego es por goteo. El riego por goteo es fundamental para ver que no desperdiciamos agua porque*

estamos dentro de una trabajo ecológico y de sostenibilidad". Esto nos lleva a hablar de dos cuestiones, por un lado la metodología que utiliza, de momento nos adelanta que utiliza el huerto para el currículum oficial, pero más adelante retomaremos este tema. Por otro lado nos lleva de resaltar la importancia que se le da al valor ecológico de esta práctica, en relación con otro valor que el imaginario ecologista puso en su día encima de la mesa, la sostenibilidad y también al valor del cuidado en sí mismo, aspecto que se puede relacionar con el imaginario de los feminismos. Tal vez no podemos extraer cuál es la apreciación que se tiene de esto desde el centro en general, pero sí desde la persona entrevistada, no sólo porque refleja que está presente en su práctica, sino porque también lo encontramos en algunas de las razones que le llevan a ocupar la posición de coordinadora y dinamizar la actividad en el huerto. Cuando le pregunto qué le lleva a asumir este rol, responde: *"porque yo soy una clara defensora del cuidado del medio ambiente y creo que en la escuela hay que educarlo y el huerto es una cosa que tenemos cercana y es un punto de partida. En el huerto se hace compost con los restos del comedor, sobre todo la piel de las frutas y tal, en el huerto no se utiliza nada que no sea ecológico y del huerto vemos que podemos comer, aunque sea sólo una cuarta parte de una lechuga pero que le quitamos si tiene hormigas pero no tenemos el problema de lavarla mucho mucho mucho porque tiene polvos anti tal anti cual y bueno a partir de decir gracias a la tierra tenemos que decir que la tierra hay que cuidarla, entonces más allá de nuestro huerto están los bosques por los que paseamos, los mares, las montañas, se va a esquiar y, entonces pues sí, está cerca de lo que es mi pensamiento"*. Es decir, por un lado encuentra en las prácticas que desarrolla en el huerto una posibilidad de acercar la práctica escolar a sus creencias, por otro lado también deja entrever cierto grado de satisfacción en el resultado que ve en el alumnado: *"ven una hoja in situ, pero después la ven con el microscopio, ven que tiene pinchitos, que la naturaleza es algo mágico y querer la naturaleza, pues bueno, también puede salir de ahí futuros científicos, investigadores o defensores del cuidado del medio ambiente y del planeta, enseñar a no alborotarse como en un patio, en un huerto donde hay caminos estrechos y entramos 25, pero ya han aprendido que nada se destroza y que vamos con calma, que a las plantas no les gusta ir con gritos, que sino no nos enteramos, pues es también un control de su mismo y un saber estar, una educación en*

una actitud en el sitio que nos encontramos. El que una persona que ve y sin que nadie le haya dicho nada recoja información vaya luego Internet y luego esa información la amplíe, pero que ya tiene el motivo de buscarlo y lo traiga a sus compañeros pues es una felicidad.” Es decir, habla no sólo de lo que aprenden con respecto a lo que es el currículum oficial, sino de otras actitudes, habilidades y conocimientos próximos, que ella considera fundamentales, como pueden ser el desarrollo de la curiosidad, el respeto, o como ella expresa *“es un aprendizaje para que sepan que las cosas que comemos vienen de algún sitio y alguien las trabaja y tal”*.

Si retomamos el tema de cómo desarrolla esta maestra los procesos de enseñanza que pueda generar esta práctica, como hemos dicho hace unas líneas, aprovecha lo que se puede encontrar en el huerto para complementar los conocimientos que el alumnado tiene que aprender según lo establecido, en asignaturas como conocimiento del medio o inglés. Pero en otras ocasiones explica con más detalle la concepción que tiene de las diferentes formas a partir de las que se pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje. En su caso sí que parece que modifica las estructuras horarias y curriculares, ya que las horas que baja al huerto no están programadas para desarrollar un área específica del currículum, lo que no quiere decir que cuando se encuentre en ese espacio realice acciones aleatorias que puedan o no desarrollar el currículum oficial. Parece que esta maestra utiliza las situaciones que el medio le va dando (el espacio del huerto en las diferentes temporadas que pasa durante el calendario escolar) para trabajar unas cosas u otras. Es decir, sí que baja con una finalidad que tiene que ver con el desarrollo del currículum, pero ésta no está determinada de antemano en una programación, sino que va variando en función de las condiciones en las que se encuentra el huerto en relación a lo que se está trabajando en el aula: *“en definitiva, que tú planificas algo pero esa planificación se agranda y se enriquece pues a partir de la propia iniciativa de los niños, con lo cual las competencias básicas están ahí todas igual que hables de huerto que hables de una excursión, si tú le quieres sacar partido, le sacas partido.”* Incluso esta idea le lleva explicar, en un tono de crítica los malos usos que ella considera que se hace en ocasiones de determinados materiales escolares: *“Que ocurre que los deberes son otros los que manda el cuadernillo, pero si es que a mí el*

cuadernillo no me tiene que dirigir todo, porque yo parto de un grupo y de una situación y de un colegio concreto y de que esta señora venga a buscarme porque has venido tú y me diga esto, esto ya es un punto de partida yo no lo tenía planeado, pero la vida no está tan planeada, la vida se vive en el momento, pero cada momento. La editorial lo tiene planeado desde hace tiempo y no digo que no es un recurso útil pero a veces nos quita el momento crucial de lo que habría que vivir.” Estas alusiones en tono de crítica a los libros de textos y los materiales escolares más comúnmente utilizados pueden explicar su aprecio hacia prácticas como las que se pueden experimentar de la mano del huerto escolar, aspecto que reitera cuando se refiere al recurso pedagógico que puede suponer si quiere ser utilizado: “porque tienes cerca un material increíble para relacionarlo con todas las áreas que quieras. Que quieras trabajar la poesía, bajamos a observar el huerto y ya nos dará pues poesía un olivo para redactar. Que quieras trabajar la cantidad pues puedes trabajar todo, la atmósfera, ir midiendo cuanto ha llovido, como ha llovido, como está la tierra, por qué la tierra está más ácida, conforme vas progresando además en los ciclos vas aumentando los conceptos y el nivel es un diccionario ahí, una enciclopedia ahí y un entorno ahí sin tenerte que desplazar de tu centro”.

8.1.2.3. Una práctica articulada en la cultura de centro

- El AMPA sostiene el huerto

Dentro del C2, los dos agentes entrevistados han sido participantes en el desarrollo del huerto aunque no estrictamente en su creación. El primero de ellos, un padre miembro del AMPA. Nos habla de sus inicios gracias al antiguo director, quien no le atribuía un uso pedagógico más allá de la observación y lo utilizó como un medio para desarrollar su hobby personal y ya de paso, que el alumnado se acercara de vez en cuando. Cuando él entró en el AMPA asumió coordinar este proyecto, a priori por un interés personal y pedagógico del posible uso del huerto en la escuela. Ha sido el coordinador en los últimos años, dejándolo este presente año por causas de salud. Su profesión no tiene que ver con la pedagogía y por tanto la posición desde la que habla en relación al centro es

la de padre. Por un lado muestra un interés personal en lo que tiene que ver con el huerto, nos habla de cursos de los que aprendió y personas que le enseñaron, lo que denota un interés por repensar su práctica, pero también hace referencia a cuestiones que tienen que ver con la parte más pedagógica en relación al conjunto de la organización. Así habla de que el huerto fuera un aula más, para “enseñar de otra forma”, incluso “una escuela de otra forma”. Parece que en su caso se entrelazan un interés por lo que tiene que ver con el huerto como huerto, con otro relativo a disponer de una herramienta pedagógica, aunque hace más incidencia en esto último. Esto es un elemento que llama la atención, puesto que su posición en el centro no le permite imponer un tipo de prácticas con respecto a acciones alternativas o complementarias como el huerto –aunque sí opinar y promover el desarrollo de la práctica y la participación docente–. Sin embargo, sí parece que desde su posición como coordinador del huerto y miembro del AMPA realizara estos procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes a los tradicionales en algunos espacios en los que se encuentra en el huerto con parte del alumnado del centro.

La maestra C2M2 asume el rol de 'coordinadora' en relación al profesorado, y lo es no sólo del proyecto sino de etapa (Primaria), posición que habremos de tener en cuenta. Su respuesta a por qué decide implicarse nos remite directamente a una representación puesta de manifiesto por los movimientos ecologistas, puesto que alude al huerto como un punto de partida cercano para trabajar la defensa del medio ambiente, de lo que es partidaria, no sólo del contenido en términos puramente escolares, sino de introducirlo en la escuela, siendo el huerto una herramienta cercana y cómoda para ello. Intuyo que es una persona que prefiere trabajar el día a día del aula a través de diferentes métodos y proyectos, por la cantidad de otras actividades a las que hace referencia a lo largo de la entrevista, aunque no lo explicita tanto, y que el huerto le sirve como herramienta a tal efecto. También hace alusiones interesantes al comienzo de la experiencia, resaltando el papel de los padres, 'estas cosas siempre empiezan con los padres' afirma rotundamente. Nos llama la atención, no sólo porque en otros centros no ha ocurrido así, sino porque parece un presupuesto en su esquema de pensamiento el de que proyectos extracurriculares que introduzcan nuevos contenidos y prácticas se apoyen en agentes diversos –por el momento, profesorado y madres y padres–.

Seguramente este esquema nos remite a su experiencia en este centro –en el que lleva décadas ejerciendo como maestra– en el que los padres parecen colaborar hasta el punto de coordinar proyectos como el caso del huerto.

En ambos entrevistados parece que la posibilidad de contar el uno con el otro (una maestra con un padre y el padre con una maestra) es un elemento que juega un papel importante a la hora de decidir desarrollar este tipo de acciones.

- El huerto como medio para enseñar de otra manera

C2M1 tiene claro qué objetivos se plantea él a nivel personal cuando asume la coordinación del huerto, pues nos habla de establecer una relación del aprendizaje entre el alumnado y el medio ambiente, que pase por una sensibilización sobre su importancia. Este primer aspecto nos remite claramente al imaginario ecologista, expresiones como 'amar la tierra' o 'respeto por la biodiversidad' son propias de los discursos que organizaciones y movimientos ecologistas han puesto en boca de colectivos e individuos. Sin embargo emergen otras razones, si bien no de manera tan explícita como ésta, puesto que es su respuesta directa a una primera pregunta sobre los objetivos que se plantea cuando asume el huerto. Estas razones aluden a elementos propiamente pedagógicos, que tienen que ver con los procesos de enseñanza aprendizaje. Una expresión que utiliza varias veces es 'enseñar de otra manera'. Esto puede significar muchas cosas, sin embargo a lo largo de la entrevista le va dando contenido, nos habla de la expresión 'transversalizar', o del aprendizaje a través de la observación, viendo lo que ocurre en el medio. Parece ser que para él este es un propósito del huerto, sin embargo nos preguntamos cómo desde su posición de padre trabaja para tal propósito. En su relato nos cuenta que a veces coincide en el huerto con algunas aulas y les explica ciertos contenidos, medio que le puede servir para hablar del uso pedagógico del huerto, sin embargo llama la atención esta alusión a transformar los procesos de enseñanza desde su posición como miembro del AMPA. La maestra C2M2 no explicita objetivos como tal, sin embargo en su redacción entendemos que también está presente el imaginario de los movimientos sociales al que hacía referencia el entrevistado C2M1, puesto que nos habla de la importancia de trabajar el medio

ambiente, el cuidado del entorno y del huerto como herramienta para ello. De manera que también en esta maestra **parecen enredarse objetivos que tienen que ver con lo ambiental, con otros que tienen que ver con lo pedagógico.**

- Una práctica débilmente articulada en la organización

En el caso del C2, con sus particularidades, encontramos algunos aspectos similares al C1 en cómo relata este proceso el entrevistado C2M1. Atribuye el comienzo a un docente que tenía la práctica del huerto como un hobby, pero desde hace cinco años es una práctica que dice “bien organizada y con más implicación”, y considera que dos elementos han jugado un papel importante en este proceso: el apoyo de la directora de entonces, por tanto de un agente en una posición de poder dentro de la organización – como pudiera ser el caso similar en el C1 del apoyo de la inspección– y pertenecer a la red de huertos escolares municipal, que implica el acceso a algunos recursos que la red proporciona para realizar esta práctica. El entrevistado va más allá y relaciona esta mejor organización con los aprendizajes y el uso de métodos pedagógicos diferentes, es decir, la estructuración de la práctica con sus formatos y efectos. Sobre esta cuestión nos detendremos en el punto siguiente.

Sin embargo en este centro la estructuración no es tan fuerte como en el anterior, o no se refleja con tanta nitidez en la obligatoriedad de su uso y la alteración de las propias estructuras del centro. No hay unas horas destinadas a esta práctica, ni un maestro que se encargue de llevar el huerto. En este centro los padres se encargan del mantenimiento técnico del huerto y la maestra entrevistada, C2M2, es coordinadora del profesorado de primaria, y desde esta posición –y, desde un convencimiento o adhesión personal hacia esta práctica– dinamiza el uso pedagógico del huerto, pero este uso no está sujeto a obligatoriedad ni a un horario, como sucedía en el C1. Según nos relatan ambos este año el uso del huerto se ha generalizado, más por las dinámicas que esta coordinadora genera desde su posición, que por estar planificado en tiempos y horarios. Parece pues que en este centro **el papel que juegan las relaciones culturales que establece la maestra entrevistada –C2M2–, su iniciativa o su capacidad para movilizar a otros agentes, determina el mayor o menor uso del huerto a nivel de centro.**

Ella dice que mantiene el contacto con el profesorado constantemente para que el huerto esté presente en las aulas, y además cuenta con la colaboración de los padres en el mantenimiento del huerto, que dice fundamental para que estas acciones salgan adelante, y cómo se arraiga en el centro lo tiene muy claro: la necesaria colaboración de los padres, por un lado, para su mantenimiento, y por otro lado, las relaciones culturales que establece con sus compañeros, desde su posición de coordinadora de primaria y desde la disposición previa que la constituye. Continuamente propone actividades a nivel de centro y recuerda constantemente a sus compañeros la presencia y utilidad del huerto, y es algo que parece está dando lugar a una mayor participación y uso del recurso. Aunque ella sí que lo tiene incluido en su PGA, y nos habla de alguna otra aula que baja asiduamente, no hace alusiones a otros documentos del centro en los que esté presente, o que lo estructuren, sin embargo sí utiliza la afirmación “*es un proyecto de centro*” para justificar su insistencia en que otros se impliquen, aunque sea desde la voluntariedad y no desde la obligación, y la respuesta de sus compañeros que hacen el esfuerzo de implicarse porque es una actividad que pertenece al proyecto de centro, racionalidad que puede remitirse a un habitus secundario compartido por varios agentes del equipo docente.

Sus creencias parecen jugar un papel importante en esta forma de relacionarse con sus compañeros, puesto que afirma, “*primero debes de creértelo tu misma*” y desde allí impulsar acciones que no pasen por exigencias rígidas, dada la estructura del sistema educativo y las obligaciones de los agentes.

En su relato, C2M1 explica cómo en la relación con el huerto se permite deslocalizar el currículum (modificar la asociación de aprendizajes-edades y aprender desde el entorno) y de ahí establece una crítica a las franjas horarias que se establecen en la escuela para una práctica como la del huerto, que a veces, y junto con otras exigencias del currículum (como las que implica ser un centro bilingüe) suponen una limitación a la hora de desarrollar ciertas prácticas a partir de aquél.

En este centro no parece que haya una estructura formal que obligue a cursos o maestros a utilizar el huerto, sino que su uso proviene de la decisión de cada agente y las relaciones culturales que se establecen. Esto nos puede llevar a preguntarnos, ¿Qué pasa si la persona que es coordinadora y dinamizadora no estuviera? El colectivo de

padres parece apoyar esta práctica y se encarga del mantenimiento técnico del huerto, pero esto no tiene por qué ser suficiente para que tenga una traducción pedagógica en el alumnado, como expresa el padre entrevistado, C2M1, que alude a la implicación del profesorado para que el huerto sea un verdadero recurso educativo. Sin embargo la maestra entrevistada tiene la creencia de que si los agentes se van acostumbrando a su uso, lo irán utilizando progresivamente como recurso habitual y considera que si ella no estuviera, otra persona se haría cargo, lo que puede indicarnos que la práctica del huerto se encuentra de alguna manera institucionalizada, es decir, se da por supuesta su presencia en la organización.

- Transversalización de los aprendizajes

En este centro, a diferencia del anterior no hay una ubicación clara y cerrada de los aprendizajes que se pueden dar a propósito del huerto (no vinculan el huerto con conocimiento del medio directamente ni únicamente) y posiblemente esto tiene que ver con la forma en la que se ha ido produciendo la institucionalización de la práctica, puesto que como hemos visto en este centro se sostiene más con relaciones culturales que por haber sido normado en la trama estructural del centro. Nos relatan ambos entrevistados numerosos contenidos que se trabajan a partir del huerto, pero las razones que le dan a la emergencia de estos contenidos son remitidas más a las posibilidades que les va ofreciendo este entorno, que a ser partes curriculares, puesto que ni siquiera los van ubicando en las franjas escolares (cursos, ciclos, asignaturas). De hecho la entrevistada C2M2 nos habla del uso del huerto para trabajar áreas como lengua o inglés. Otro de los aspectos llamativos es la implicación de miembros del AMPA, no sólo en el cuidado del huerto, sino también en la presencia y colaboración durante algunas franjas horarias escolares, que implica incluso realizar explicaciones con fines pedagógicos. Como nos relatan ambos en ocasiones hay padres que se encuentran en el huerto cuando bajan algunas aulas y son ellos los que median en la interacción aula-huerto. Esta relación la analizaremos con más profundidad en el siguiente punto, sin embargo cabe destacar la posibilidad de que haya una transferencia de conocimientos desde este colectivo en este espacio. Cuando esto sucede, nos relata el entrevistado C2M1, a veces se pueden deslocalizar los aprendizajes curriculares en los tiempos

escolares (se aprenden cosas que o no están en el currículum, o lo están en cursos superiores), puesto que **lo que se aprende tiene que ver más con los elementos que emergen del contexto que con una planificación curricular**. Pero esto no viene dado solamente de la mano de las madres y padres, la maestra entrevistada también hace referencia a esta cuestión, criticando las planificaciones cerradas y la necesidad de aprovechar las circunstancias que el grupo y el entorno posibilitan.

En cuanto a los métodos utilizados vuelve a haber una diferenciación clara entre aula-teoría y huerto-práctica, siendo este último resaltado como método pedagógico. **Parece que el huerto posibilita métodos que en términos pedagógicos se diría que son aquellos más activos frente a otros más tradicionales**. Resaltan aspectos como la observación directa y real –ver 'in situ'–, y no desde un libro, o el aprender haciendo –se refieren a haciendo las tareas propias del huerto: regar o quitar malas hierbas pueden servir para hacer operaciones de cálculo u observar flora y fauna–. Según ambos entrevistados esto permite trabajar el currículum con el mismo provecho que desde el aula. Contrariamente a lo que puedan pensar algunos compañeros no es una forma de quitar horas al currículum sino de sumarle, dados los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan. Esta forma de pensar no es compartida por otros compañeros del centro, se podría decir que sus esquemas mentales respecto a la práctica pedagógica difieren, puesto que, sobre todo aquellos que se encargan de los cursos superiores de primaria pueden considerar bajar al huerto una pérdida de tiempo que les estorba a la hora de llevar a cabo la difícil tarea de abarcar todo el currículum en un año.

El huerto es considerado por ambos entrevistados como un recurso que se encuentra en el mismo centro y un material excepcional como medio para aprendizajes curriculares y para la educación ambiental.

- Reconocida participación desde diferentes posiciones

En este centro hay una fuerte relación entre agentes con diferentes posiciones. El AMPA, a través de un coordinador y de otras madres y padres que colaboran, tiene mucha presencia en la promoción y desarrollo de la práctica escolar.

La práctica del huerto abarca a multitud de agentes educativos e incluso de la Administración, aunque esto todavía no nos da pistas sobre qué tipo de acción colectiva se da, se podría decir que sí hay un colectivo implicado. Primero nos detendremos en ver qué tipo de relaciones se establecen y luego veremos sus efectos. Ambos entrevistados consideran necesaria la colaboración del colectivo de padres y madres para que este tipo de prácticas funcionen. Esto remite a sus esquemas mentales más que a una verdadera necesidad –hemos visto que en el C1 el AMPA no está implicado–, o tal vez a una cultura propia de este centro, que por lo que nos cuenta la entrevistada C2M2, se caracteriza por una multitud de proyectos de diversa índole. Parece justificar la participación de los padres debido a la sobrecarga curricular a la que se ven sometidos los maestros, no sólo en el huerto, sino también en otros proyectos que hoy ocupan posiciones reconocidas, como el bilingüismo. El trabajo colectivo se realiza sobre todo entre la maestra entrevistada, madres y padres, y algún maestro más que parece implicar a su alumnado. Además de encargarse del mantenimiento propio del huerto, las prácticas del colectivo de padres va más allá, incluso se encuentran presentes en determinados horarios escolares para trabajar con el alumnado y parte del profesorado desde el huerto (recolección, plantación o mantenimiento, pero también con la presencia en horario lectivo para colaborar en las explicaciones y el trabajo del huerto). Este apoyo técnico es además sostenido por el municipio. Ambos entrevistados destacan el papel fundamental que cubren las personas que desde educación ambiental del ayuntamiento realizan durante todo el curso escolar a través de gestionar los recursos (compost, arado, etc.), pero también de procesos formativos y de encuentro con otros centros que también desarrollan esta práctica. Parece que esto, que amplía la dimensión colectiva de la práctica, les permite o facilita desarrollar en su huerto prácticas ecológicas (uso de una compostera, eliminación de plagas de forma natural, etc.).

Esta implicación de diversos agentes ha permitido mejorar la organización de la práctica y de ahí su extensión y buen hacer según los entrevistados, aunque parece que además de esta participación, **en la dimensión colectiva median otros aspectos, como las posiciones de algunos agentes**. En este caso parece que al ser la maestra entrevistada coordinadora de primaria la participación del profesorado en relación con

el huerto ha aumentado con respecto a otros años. Es decir, una agente, defensora del huerto, se encuentra en una posición destacada frente a otros compañeros, puesto que se encarga de coordinar y organizar las actividades que se hacen a nivel de centro, y según explica insiste mucho a sus compañeros en actividades relativas al huerto. **Parece que las relaciones culturales median también en las formas de participación que se generan en torno a la práctica.** Además, fue la dirección del centro la que le pidió que se hiciera cargo del proyecto, lo que nos hace considerar que este órgano de gobierno apoya la práctica, lo cual puede resultar estratégico. La respuesta de qué pasaría con el huerto si la coordinadora no estuviera en el centro es clara, otra persona se haría cargo y una de las razones a la que alude es que se trata de 'un proyecto de centro'. Parece que si bien la implicación no es total, ni todo el mundo participa por igual, el huerto es una práctica reconocida y asentada en este centro, a pesar de llevar sólo unos pocos años.

Además el entrevistado C2M1 reconoce que **la escasa participación del profesorado fue al comienzo de su coordinación una limitación**, puesto que el recurso no llegaba a las aulas. Sin embargo ambos entrevistados consideran que el proceso de creación y desarrollo del huerto no ha generado conflictos entre el profesorado, si bien tampoco ha supuesto una obligación para nadie.

8.1.3. Un centro con mayoría de alumnado de un contexto empobrecido y escasa estabilidad de la plantilla

En el caso 3 llamaremos al centro C3 y a los agentes del centro entrevistados C3M1 y C3M2. Este centro se sitúa en un barrio céntrico de la ciudad, pero atiende a población de un nivel socio-económico medio-bajo. Cuenta con un gran número de población inmigrante de escasos recursos económicos. Se caracteriza por tener una escasa estabilidad en la plantilla docente que cada año sólo mantiene a unos pocos maestros y maestras que han elegido el centro y tienen ahí su plaza. El huerto está en el centro desde hace cuatro o cinco años, pero la maestra que lo inició se fue del centro. El huerto se constituye por una pequeña parcela, puesto que no tienen espacio para más. La persona del ayuntamiento también nos recomienda el centro porque en estos últimos años ha colaborado bastante en los procesos formativos, e incluso la organización de algún mercado local. Este centro es también bilingüe de inglés, y la maestra que coordina el huerto es precisamente maestra de inglés en primer ciclo, ámbito donde se ubica el proyecto del huerto. Las personas entrevistadas son esta maestra que coordina la práctica del huerto escolar y otra tutora de primer ciclo, recomendada por la primera, que también se implica en acciones relacionadas con el huerto.

8.1.3.1. Una maestra americana proveniente de una familia rural.

La maestra entrevistada, a la que llamaremos C3M1 es la que se encarga de organizar todo lo relativo al huerto. Nos explica que ella ni si quiera es funcionaria, sino que pertenece al cuerpo de maestras, su lengua materna es la inglesa y se encarga de impartir inglés en el centro que es bilingüe. Cree que a nivel formal –como un requerimiento de la red de huertos escolares– la coordinación del huerto la debe asumir un miembro del equipo directivo, no está segura, pero a nivel informal lo lleva ella todo, nos preguntamos qué sentido puede tener esta norma, si bien es significativo, puesto que se exige como responsable a un agente que se encuentre en una posición de poder. No debe ser un requerimiento muy estricto –o tal vez lo fue y ahora ya no lo es–, puesto que todo el mundo (en el centro y desde la red) la conoce a ella como coordinadora del

huerto. Nos explica que el huerto lleva unos 6 o 7 años en el centro, no fue ella quien inicialmente planteó introducir el huerto en este centro, pero lo ha continuado cuando la persona que comenzó se fue. Cuando le pregunto quién solicitó realizar el huerto, responde: “*lo pidió el centro*”, me pregunto a qué se refiere con este plural, ¿quién es el centro?, ¿tal vez fue una decisión colectiva, un acuerdo entre varias personas del equipo docente? Pero luego aclara, que fue la que entonces era la jefa de estudios. Llama la atención que use esta voz común, ¿quizás porque al ser jefa de estudios la que lo pidió (agente que ya no está en el centro) y no otra persona en otra posición, se asuma como un proyecto de centro?

Pese a que cuando empezó el proyecto ella no estaba implicada sí que intuye, aunque sin atreverse a afirmarlo rotundamente, qué razones llevaron a la antigua jefa de estudios a poner un huerto en la escuela: “*Me imagino, sin poner palabras en la boca de ella, me imagino que tendría que ser algo con la población de alumnado que teníamos entonces, es una población de difícil empeño que requiere muchos más trabajos manuales para ayudarles a aprender. Por ejemplo si un alumno nuestro tiene quiere entender lo que es el ciclo de plantas, lo que es medir, lo que es utilizar una regla les resulta mucho más útil y práctico bajar a un espacio como el huerto escolar y realmente verlo en persona y estar usando sus propias manos porque tenemos una parte de la población que requiere más manualidades, no simplemente un texto.*” Le pregunto qué tipo de alumnado acoge su centro y me explica que tiene muchos inmigrantes y niños de etnia gitana. Un objetivo que hasta ahora no había aparecido como tal en ninguna otra ocasión, aunque sí este carácter de enseñar desde la práctica y desde la observación directa, pero no como objetivo principal el trabajar a través de esta metodología con alumnado con dificultades de aprendizaje. Sin embargo si profundizamos un poco más en lo que se trabaja en el huerto de la mano de esta maestra y de las que ahora componen el centro educativo, encontramos que este primer objetivo ha ido variando, si bien podemos decir que estas supuestas razones iniciales han pervivido, se combinan con prácticas que responden a otras nuevas. Según me explica ella trabaja en primer ciclo, que es donde está asignado el huerto, y por tanto se coordina con el equipo que trabaja en este nivel, si bien luego cada cual puede bajar a hacer lo que quiera en el huerto. Un encasillamiento este que tal vez responde a las

formas habituales de organizarse en la escuela, dada la organización formal de los centros según niveles y contenidos (por ciclos, y por áreas): *“en primer ciclo trabajamos el huerto desde las dos áreas de science, que es conocimiento del medio, en inglés y literacy que es lengua inglesa en plan lectoescritura, bajamos, observamos, plantamos en pequeños grupos sobre todo. Las actividades siempre están dirigidas en inglés. Participamos también en un proyecto que se llama desayuno saludable, alimentación sana, o algo así, y muchas veces realizamos recetas con los alumnos con nuestras propias cosechas”*. Así con esta explicación, entendemos que el huerto se utiliza en varias áreas de conocimiento, que son sobre todo las que tocan a esta maestra, por ser la que se encarga de impartir las clases en inglés (en este caso también lengua y conocimiento del medio se imparten en inglés), lo único que se sale de este esquema –es decir que no se ubica en un área concreta– es el tema de la alimentación. Dentro del nivel que ella trabaja, primer ciclo, tiene un espacio dentro de su horario asignado a la práctica: *“mi horario es huerto los viernes por la tarde en mi horario pone huerto, entonces yo apoyo una clase en grupos pequeños que les bajo al huerto a lo largo de esa hora y media y eso sí que está metido y deletreado en le PGA”*. Por tanto a partir de esta práctica se alteran las estructuras horarias habituales, puesto que además en esa hora y media trabaja diferentes áreas en el mismo espacio-tiempo. Además esta organización le pone en la necesidad de coordinarse con sus compañeras, puesto que baja con grupos pequeños y el resto de clase se queda en el aula: *“por ejemplo, science se intenta dar todos a la vez en primer ciclo, para que todos los viernes que yo estoy asignada al huerto yo estoy cogiendo pequeños grupos a lo largo de su clase de science, entonces el huerto pertenece a science, aunque estén fuera del aula, también están aprendiendo science, entonces eso es lo que nuestro jefe de estudios ha podido hacer con nuestros recursos del centro y sí que es algo que todo el mundo intentamos”* de manera que, como ya apuntábamos, parece que el huerto se utiliza para dar una asignatura, aunque esta maestra no es profesora de science, sino de inglés, y dirige lo que hace en el huerto en inglés, pero para dar science, y supone además que sus compañeras maestras de primer ciclo tienen que coordinarse para estar dando lo mismo en science los viernes por la tarde, cuando ella baja en grupos pequeños al huerto. **Este modo de trabajo que surge a partir del acuerdo de trabajar con el huerto un día a**

la semana ha modificado las dinámicas de trabajo y las prácticas en torno a algunas áreas de conocimiento. Además requiere, según la entrevistada, una coordinación colectiva para que el espacio del huerto responda a los tiempos y contenidos curriculares del aula. Quizás podríamos atribuir a este funcionamiento la colaboración desde las maestras que trabajan en el primer ciclo, sin el cual esta organización no sería posible, y la maestra entrevistada lo valora de la siguiente manera: *“yo me siento apoyada por mis compañeras, pero también son ellas un poco que se quedan atrás para ver cómo me pueden ayudar. Me plantean ciertas actividades, pero sobre todo soy yo quien tiene que ir viendo como quiero trabajar algo y luego les cuento, me podéis ayudar en eso, me podéis ayudar en eso y eso siempre lo hacen.”* De hecho además valora que este trabajo es bueno para el ciclo: *“dentro del primer ciclo yo creo que es muy positivo, yo creo que siempre es muy positivo, intentamos siempre saber lo que se está haciendo en cada clase que tenemos cuatro clases”*. Un trabajo que encabeza ella, aunque lo intenta hacer de una manera abierta tal como expresa cuando me cuenta cómo se coordinan: *“Si a ver, yo tengo la tabla de programación de plantación y todo a lo largo del año y cada tutora aporta un poquito lo que le interesa hacer. Por ejemplo tenemos actividades para primero, actividades para segundo, recetas que hacemos en primero, recetas que hacemos en segundo y siempre un poquito cada x meses decimos bueno pues eso me apetece a mí, eso otro a mí, pero sobre todo yo creo que hay buenas intenciones y buena coordinación”*.

Resalta de esta organización, la ubicación únicamente en un ciclo, a la que alude en varias ocasiones destacando que el proyecto es del centro, pero se encuentra situado (en los documentos formales) en el primer ciclo, si bien reconoce que *“otros compañeros se ponen de manera voluntaria a realizar actividades del huerto si les encaja con alguna actividad, grupos pequeños de apoyo de matemáticas, por ejemplo”* *“de otros ciclos, alumnos de difícil empeño, a ver como una actividad de halago para buena conducta, por ejemplo si un niño sigue todas las normas que se debe respetar en una semana pues una hora de apoyo puede bajar con su maestro o maestra a estar en el huerto”*. Es decir puede que sea un recurso utilizado por varias personas, pero **no percibimos un trabajo colectivo de centro, aunque se alude a que es un proyecto de centro, sino más bien colectivo porque se suman diferentes acciones, como esta de**

trabajar con alumnado con problemas de conducta, en la que parece que el espacio del huerto ha adquirido un rol de premio. Este trabajo colectivo queda relegado al primer ciclo, en donde está ubicado el proyecto: *“como realmente el huerto está designado y asignado a primer ciclo realmente lo que es el calendario de plantación y todo lo que conlleva mantener el huerto se hace dentro y desde el primer ciclo siempre que infantil quiere hacer un espantapájaros pues lo hace, siempre que yo que se alguien quiere estudiar los bulbos y los tulipanes siempre se intenta dentro del espacio que tenemos aprovecharlo para todos”*. Un aspecto al que nos remite en otra ocasión, ella siempre lo recuerda en los claustros e invita a sus compañeros, pero nos preguntamos, ¿por qué esta necesidad de ubicarlo en un sitio, de asignarle un lugar, aparece reiterativamente? Aunque sea una estructura bastante informal y abierta a la participación de todos, **¿se necesita de una mínima organización estructural para que una práctica se asiente en la escuela?** De hecho la no existencia de esto es una de las razones por las que en algún momento pudo haber alguna controversia, cuando le pregunto si el huerto ha generado algún tipo de discrepancia o conflicto me cuenta: *“Yo creo que lo único conflictivo que ha podido ser es antes de tenerlo muy concreto. En los primeros años era un poco ¿os apetece? Pues bajaros y claro, las zonas de plantación no estaban bien enmarcadas al principio, no sabían lo que cada uno había plantado pues yo que sé, tres profesores querían plantar fresas, pero no se coordinaban y se plantaban medio huerto de fresas, entonces conflicto no creo que surgieron conflictos, simplemente el centro veía a través de los primeros años que hacía falta asignar el huerto a un... a ponerle cabeza y cuerpo”*, esto tras exclamar: *“a ver yo creo que conflictos....¡es un huerto! Uno suele bajar a pasárselo bien y a relajarse.”* Parece como si el huerto tuviera una esencia en la que no caben desacuerdos o controversias, más allá que las propias de su organización. Aspecto que se soluciona poniéndole una cabeza y un cuerpo, es decir, una persona que se encargue de cuidarlo, de desarrollarlo y de ordenar las acciones que se pretenden hacer en torno a él. ¿Por qué será que necesitamos dotarnos de una mínima organización, que consiste básicamente en tener a un agente director, para poder desarrollar una práctica que no estaba presente en la escuela? Y otra pregunta que surge cuando leo sus palabras es acerca del tipo de relaciones que se establecen a partir del huerto, puede ser que haya gente de acuerdo o

en desacuerdo, que participe más o menos, pero no parece que sea un espacio que por el mero hecho de estar ya genere desavenencias, es decir no parece que se cuestione lo que se hace o deja de hacer, las representaciones e ideas que se aprenden con el huerto, si bien no gozan de muchos seguidores, tampoco de detractores manifiestos.

En este tema de los apoyos podemos hacernos una idea del mapa de gente que participa en torno al huerto según su posición y sus posibilidades, pero en general vemos que es una práctica bien acogida. Si bien de los compañeros ya hemos hablado del apoyo en su equipo en primer ciclo y la colaboración puntual de quien quiere, alude en numerosas ocasiones a las relaciones que se establecen con otras instancias, como pueden ser además del resto del profesorado, el equipo directivo, el AMPA, la inspección o el ayuntamiento.

En cuanto al equipo directivo, considera su necesaria participación para organizar y distribuir espacios-tiempos que posibilitan desarrollar la acción, ya hemos visto como antes agradecía la organización al trabajo del jefe de estudios y confirma: *“claro, sin el jefe de estudios no tendríamos esa oportunidad y si no estaríamos bajando todos en nuestro tiempo libre, sin poder coordinar en grupos de 25 o 26 niños y eso no sería la misma orientación y la misma calidad de la actividad”*, pero no sólo por la organización formal que pueda realizar, sino más bien por pequeñas acciones informales que le facilitan a la entrevistada dedicarle un tiempo extra: *“desde el equipo directivo me apoyan muy bien, siempre se han ido buscando mejores maneras de trabajar el huerto dentro de un área concreta, nunca me han...a ver yo nunca soy la primera que me voy a sustituir antes de hacer el huerto, soy la última en la lista, que si toca huerto y falta un profesor, soy la última.”*. Esta posición de reconocimiento que parece que tiene esta acción viene reforzada también por la postura que la inspección toma: *“como hemos visto que tenemos unos pocos alumnos problemáticos con problemas grandes de conducta y eso, hemos visto que en el huerto se relajan mucho y es una muy buena manera de utilizar y como se llama eso, adaptaciones significativas creo que se llama, entonces desde inspección...de hecho a final de cada ciclo hacemos una cosa que se llama memoria del ciclo y en las memorias del ciclo hemos puesto que el huerto es un espacio muy positivo para trabajar con esos alumnos disruptivos, sobre todo a nivel individual y el inspector leyendo nuestras memorias nos ha propuesto para este curso*

mirar actividades más específicas para no perder ese enlace que tienen esos alumnos cuando salen de primer ciclo para mantenerles en el huerto más y alargar ese contacto que necesitan. Entonces ese equipo de inspección yo creo que me siento muy apoyada”. Parece que esta posición que adopta la inspección viene mediada por los documentos que el propio centro elabora y le da a esta acción un valor mediador o de premio con respecto a actitudes de mala conducta, más que un uso con una finalidad educativa de trabajar determinados contenidos o representaciones, que no quiere decir que se haga o no en otros ciclos, pero sí es abiertamente reconocido que tiene un uso positivo con alumnado con problemas de conducta en otros niveles educativos.

Otro colectivo de la comunidad educativa que también se implica en la acción son personas del AMPA, *“yo tengo un grupo de padres que me ayuda de manera continua y muy positiva, que siempre están ahí para los trabajos más duros que un niño de 6 o 7 años no puede hacer”.* Le pregunto cómo ha surgido esta relación, quién se lo ha pedido a quién y parece ha sido de una manera bidireccional, es decir porque pide ayuda cuando lo necesita y porque hay padres y madres que se acercan a ofrecer su colaboración: *“a través de padres que se te acercan en el AMPA y te dicen, oye yo tengo un huerto si necesitas algo y más o menos poco a poco, pero siempre están ahí para cualquier cosa y facilitan mucho mi labor, porque yo digo, que quiero plantar el martes que viene pero está la tierra muy dura, pues los padres vienen con las azadas y me remueven la tierra. Yo no puedo remover la tierra, con azada, con niños de 7 años es que es un peligro y luego no pueden ellos.”*

Por último cabe aludir al papel que juega la administración desde educación ambiental del ayuntamiento. Ella explica qué ha podido hacer gracias a ellos: *“gracias a ellos yo he podido hacer un taller de compost, me han dado un compostador, me han dado un contacto para que yo coordine con los de las piscinas públicas para llevarme hierba recién cortada para poner en el compostador, traen lo de los jardines desde mantenimiento, me traen estiércol periódicamente, pasan a labrar la tierra. Que son actividades que, yo no tengo ninguna hora libre fuera de horario escolar para atender al huerto entonces si no fuera por esos cuerpos externos y ajenos al centro, yo no tengo una máquina de labrar yo no podría ponerme a labrar”* Es decir pasan por realizar el mantenimiento, que facilita mucho poder tener un huerto en la escuela sin que la carga

de trabajo que requiere su mantenimiento recaiga sobre la maestra. Pero no sólo esto, sino que también constituyen una fuente de recursos y una red que conecta las diferentes experiencias y posibilita el intercambio de recursos: *“hacen jornadas mínimo una vez por trimestre, que son espacios de encuentro, siempre nos proponen un taller específico y siempre lo hacemos las jornadas en un centro que tenga huerto y siempre empieza la jornada o el seminario con la visita al huerto donde exponen, bueno la encargada del huerto del huerto, lo que hace, como lo tiene organizado y la verdad es que estando ahí, visitando los centros de los demás aprendes mucho y ves mucho y sobre todo tienes ese contacto con otros que no tiene un precio, que ves que no estás solo, que hemos establecido un banco de semillas para todo Aragón, que dice, oye que mis rosales, que hago con mis rosales que tiene un yo que sé, un bicho y tenemos también el correo”*. Una labor cuya valoración es muy positiva y reconocida por esta maestra, que no se atribuye a ella misma el huerto sino a este conjunto de colaboraciones *“entonces gracias a los padres y a educación medio ambiental del ayuntamiento conseguimos sacarlo”*.

Todas estas relaciones de mayor o menor colaboración en diferentes formas hacen a lo que es y no es esta práctica en este centro y que la entrevistada entiende de la siguiente manera: *“yo creo que el huerto es un lugar más, no todos, porque en nuestro centro hacemos muchas actividades de convivencia y coordinación, pero yo creo que el huerto sí que es un sitio donde todo el mundo puede colaborar de manera distinta e importante.”* Si bien frente a este panorama de participación, reconoce la importancia del papel que juega la estructura que regula la escuela pública en estos procesos que implican realizar prácticas más allá de lo establecido formalmente, o métodos que no son habituales hoy, sea para conseguir fines oficiales u otros que son de alguna manera puestos encima de la mesa por algunos grupos de personas. Valora esto tanto para bien como para mal, *“yo diría que eso es un poquito el gran peligro y el gran regalo de la educación pública, que cada maestro tiene sus objetivos y tiene sus programaciones, pero también tiene mucha libertad y los profesores motivados que quieren involucrarse en el huerto y en proyectos relacionados con el huerto aunque no bajen nunca y eso no tiene precio, pero eso lo tiene que poner cada uno, como no forma parte del sueldo, si*

fuera, me han pagado 20 euros más por bajar al huerto, pero no, es muy difícil, hay que estar motivados, hay que ganas y hay que tener horas”. ¿Qué implica tener tan asumida esta característica del sistema de educación pública? ¿Cómo influirá esto en las posiciones adoptadas a la hora de pretender introducir nuevas representaciones, o hábitos, no sólo que no estaban presentes, sino que puedan ser contrarios a las lógicas dominantes? ¿Quizás sea esto lo que lleva a evitar una posición de conflicto? Esta postura está bien asumida por la maestra entrevistada: “a ver los compañeros son los que son, hay de todo, de los que tienen mucho interés y de los que tienen menos”.

Hasta ahora hemos tratado de comprender el carácter que adopta esta acción en este centro educativo y vemos cómo a partir del huerto se desarrollan ciertas relaciones que lo organizan para conseguir unos fines. Pero nos preguntamos, ¿qué es lo que le lleva a esta maestra a encabezar el desarrollo de la acción? ¿Por qué lo hace y con qué sentido?, ¿Varía esto de sus razones iniciales, que ya hemos visto tenían que ver con trabajar con alumnado problemático? Primero nos remite a su experiencia previa, no en relación a su profesión de maestra y su experiencia en este ámbito, sino su experiencia en la infancia y en la familia: *“siempre he tenido, bueno yo nací en un pueblo de Nueva York y mi familia siempre mantuvo un huerto ecológico y de ahí comimos prácticamente todo el año y llegamos hasta primavera e igual tenemos que comprar yo que sé tres sacos de judías para llevar, entonces yo vi que el huerto es algo que los niños pueden hacer porque yo tenía que colaborar en el mío sino no comíamos”*. Para esta maestra, el huerto y las representaciones que éste conlleva son parte de su historia personal, y ha tratado de llevarlo a su profesión. Suponemos que en esta experiencia se sustentará la consideración que tiene hacia el huerto y su importancia para acercar al alumnado determinados aprendizajes, que para ella no sólo tienen que ver con trabajar con un cierto tipo de alumnado, sino con otras cuestiones que rescatan un valor más ambiental del huerto: *“los niños son los primeros molestos en ver que alguien ha tirado un brick de zumo al huerto que es, ay pues las fresas ya no saldrán que está tapando el sol el brick, entonces aprendemos muchas muchas cosas a través del huerto que si no lo ven en primera persona no relacionan con ellos mismos ni con su vida, yo pido por ejemplo materia orgánica de las familias, entonces cada niño tiene una mochila y unos tupper*

que se llevan a casa y a lo largo de la semana que les toque van guardando pues los posos de café, las peladuras de fruta, no sé, las hojas de borraja y eso también empieza una conversación con sus padres que igual antes no tendrían y luego claro para ver que eso, lo que es una peladura de plátano acaba siendo tierra riquísima y negra, es que eso es algo que ellos si no lo ven igual no lo creen hasta los 14 o 25 años cuando sean capaces de....entonces yo creo que el huerto pone de manera muy práctica cosas que los niños también tienen que aprender fuera del texto.” Esto que llama 'cosas que tienen que aprender fuera del texto', se refiere por lo que podemos deducir de su explicación anterior, a actitudes hacia elementos de la vida cotidiana, como puede ser la alimentación, la basura, etc. Una práctica en la que considera que el maestro debe dejar al alumnado hacer y experimentar, también basándose en su experiencia: “yo cuando estaba en infantil yo planté con niños de 4 y 5 años algunas cosas llegue a plantar incluso con niños de 3 años, porque creo que pueden. Yo creo que eso también es un poco labor del profesor de creer en sus propios alumnos, y si se manchan, si se ensucian, pero también aprenden, y en mi huerto, en nuestro huerto los niños hacen todo, eso es importante, si es mucho trabajo de profesor, pero yo intento plantar cosas que a los niños lo ven cerca de sus vidas, a ver yo no planto tres cajas de borrajas, por favor, ¿a quién le gusta la borraja con 6 años? Me gusta trabajar con cosas que a los niños realmente les gusta comer les gusta probar, que vaya relacionado con cuentos y obras de teatro que hacemos, yo creo que el huerto no tiene que ser una cosa de que el profesor lo está haciendo y no, no toques, no, no toques, no, no toques, que sino no sabe que la menta huele”, por tanto considera que a esta práctica se le debe dotar de una dimensión práctica que sea experimentada y no sólo observada: “creo que es algo fácil, es algo útil, es algo educativo y sobre todo para el bilingüismo yo creo que estos niños lo que necesitan es verlo en primera persona, que aprenden muy rápido y les ayuda mucho, tenemos muchos niños que no tienen pueblo aquí en España el tema de yo tengo pueblo me voy a mi pueblo los fines de semana ya no tienen y si no tienen, nuestro huerto de contacto de referencia se está perdiendo una parte muy importante de la educación en mi opinión yo creo que les beneficia mucho, creo que todos los centros deberían tener un huerto y que sean los niños que lo hacen todo”. Rescatamos de aquí esta justificación que hace relativa a la vida urbana que predomina en parte de su

alumnado y las carencias que ella considera que esto conlleva. Carencias que tienen que ver con la falta de relación con un entorno natural y con la ausencia de determinadas experiencias y conocimientos que tienen que ver con nuestra vida cotidiana –en este caso con el huerto rescatan el origen y procesamiento de algunos alimentos, la forma de producirlos, etc.–

Esta entrevista nos ha dado varias percepciones de lo que constituye esta práctica en este centro. Parece que el huerto es percibido como un lugar de premio, de disfrute, donde el alumnado se relaja, pero también a la vez como una forma de acercar determinadas representaciones, que si bien pueden seguir estando visibles o cercanas en un ámbito rural, dejan de estarlo en el modo de vida urbano y son consideradas por esta maestra, como básicas y necesarias en la experiencia educativa del alumnado.

8.1.3.2. Una maestra ecologista

La maestra entrevistada, a la que llamaremos C3M2, es una tutora de primer ciclo que colabora con la coordinadora del huerto y lleva tres años trabajando en este centro. De manera que con su entrevista nos podemos hacer una idea de cómo es visto el huerto y qué relación adquiere con un aula. La entrevistada no se encarga del huerto, aspecto que en un momento hace patente *“yo sólo lo que hago es colaborar con ella cuando está si necesita alguna cuestión”* aunque hace más, puesto que también introduce en la tutoría y en el aula algunos elementos del huerto, es decir, sí que se coordina con la responsable del huerto, pero llama la atención que recalque que ella no es la coordinadora ni la responsable, sólo ayuda.

Una colaboración que sostiene en sus creencias y su experiencia fuera de la escuela, que le llevan a valorar positivamente el trabajar desde la escuela con elementos como un huerto, cuando le pregunto por qué decide colaborar me explica: *“yo he sido de ecologistas en acción unos quince años, entonces yo ya he pasado por muchos pueblos y tal y he estado en muchos sitios trabajando con huerto escolar, es un tema que a mí me interesa mucho, yo soy casi vegetariana, siempre intento comer o más ecológico posible, entonces yo personalmente lo considero como un tema importante en la educación de los alumnos”* un aspecto que reconoce se encuentra presente en su

práctica escolar, no sólo en cuanto al huerto sino a lo que transversalmente ella trabaja en su aula: *“eso lo hacen todos los maestros, todo lo que tú vives lo transmites, tanto en un sentido como en otro, aquí por ejemplo todo el papel se recicla, todo en esta clase, no se tira ni un milímetro de papel a la papelería esa y si alguien lo echa tenemos que ir a buscarlo, porque tenemos allí la caja, para llevarlo al contenedor de papel que lo tenemos allí en la puerta, pues te vas a lo mejor a otras clases y te ves todo el papel allí”*.

Esta maestra parte de la participación en un movimiento social cercano a las representaciones que pueden acompañar al huerto, como lo ecológico, lo local, los tipos de alimentación, etc. Me llama la atención que haga hincapié por tanto en que no se considera cabeza de proyecto, sino simplemente reitera, presta ayuda a la coordinadora y trabaja con ella cuando es necesario. Esta insistencia en que es la maestra de inglés la que desarrolla el proyecto, que no sólo lo expresa, sino que lo justifica en que está dentro de su programación. Cuando le pregunto qué pasaría con el huerto si esta persona no estuviera en el centro, responde *“bueno habría otra persona que lo asumiría, pero en este momento sólo está ella asumiéndolo, totalmente”* parece que tiene claro que no desaparecería el proyecto, si desaparece la persona que ahora se encarga del él, lo cual pude indicarnos, no sólo que el proyecto es bien visto por la comunidad educativa, sino que además en general lo aprecian y no lo quieren perder, aunque de momento sólo haya una persona que se quiera hacer cargo de él. Tras preguntarle por esto, su respuesta nos lo confirma *“Sí sí sí sí sí, lo que pasa que claro ella es parte de su programación de inglés”*, incluso en otro momento justifica en esta razón de que el proyecto tiene un lugar, un área y una maestra la no existencia de conflictos, cuando le pregunto si el huerto ha generado algún tipo de conflicto, responde *“no, conflictos ninguno, en principio ninguno, y lo que te digo es que como es parte de la programación de inglés del primer ciclo, en realidad es parte de su área, lo único que claro, nos pidió ayuda a los tutores que si queríamos colaborar con ella en algún aspecto vinculándolo con el español o con las ciencias y entonces ahí sí que queda un poco a la voluntad del tutor”*. Aunque según ella la participación no es muy amplia y realiza varias críticas en torno a esta cuestión que ahora veremos.

Por otro lado dice en un momento: *“el huerto queda siempre un poco como secundario, si ella no está pues no hay otra persona que coordine el huerto”*. Es decir, encontramos como una contradicción, parece que el huerto es un proyecto aceptado y bien visto, si no, no partiría de la suposición de que siempre va a haber alguien que se encargue de él, pero por otro lado ahora está asignado a una persona, dentro de su horario y su programación, y quizás esto haga que los demás compañeros se desentiendan un poco, incluso ella reconoce que podría participar más si no estuviera dentro de esta área: *“como además yo no sé inglés, porque yo soy sólo de primaria, no puedo colaborar más con ella en el tema de hablar con los niños en inglés (...) porque si yo pudiese dar ciencias, seguramente le habría dicho de vincularlo más. Ella lo intenta vincular más al área de ciencias, pero hasta ahora yo veo que hay poca colaboración por parte de los compañeros de ciencias”* Parece que en cuanto a la forma de organización, en este caso es la práctica del huerto la que se adapta a formas que comúnmente se utilizan en la escuela –forma de proyecto, asignada para trabajar un área de conocimiento–, esta organización media en las prácticas que esta maestra se dispone a realizar o por el contrario desestima. Sin embargo cuando me habla de las acciones que llevan a cabo, sí parece que haya una colaboración estrecha por su parte con la coordinadora, pese a que destaque este aspecto que la exime de ser la responsable del proyecto, sobre todo porque cuando me empiezan a contar lo que hacen en relación al huerto expresa: *“cada año hemos hecho cosas diferentes en cuanto a la relación huerto-tutoría”*, lo que me hace pensar que esta acción sí que se encuentra presente, no sólo con la coordinadora y en la hora y media que tiene destinada en el huerto, sino también en el aula, lo que podría llevarnos a pensar que de alguna manera **los contenidos o representaciones que se trabajan en el huerto exceden su propio espacio y llegan al aula**, al menos en este caso y con esta tutora. Veamos de qué manera lo hace, para empezar me explica: *“no tenemos una programación exacta sobre el tema, porque como sólo ocupa un día a la semana, a los alumnos de primer ciclo pues claro les toca, a primero A por ejemplo, le toca cada cuatro semanas, porque es un, antes era viernes ahora lo hemos pasado a martes, primero A, primero B, segundo A, segundo B, además ella baja con pequeños grupos, de máximo 7 u 8, entonces a la vez que están haciendo otra actividad en clase van saliendo y van bajando, porque más de 7 o 8 alumnos tal*

como es la dimensión de nuestro huerto, no sé si la has visto, el muy pequeño, es casi simbólico, entonces claro, más no se puede estar allí. Y lo que sí que hacemos es que en momentos puntuales ligamos el huerto con el aula, es decir, no hay una programación, ella sí que tiene su programación de huerto en cuanto a lo que hay que plantar, lo que hay que recoger, etc. pero no hay una programación de coordinación con el área de lengua, o el área de matemáticas o área de ciencias, lo que sí que hay es momentos puntuales que es lo que te voy a enseñar, por ejemplo la elaboración de una receta, como coordinamos con los alimentos que hemos cogido en el huerto y la realización dentro del aula, que eso se puede hacer igual en la hora de lengua o en la de mates o en la ciencias.” De manera que el huerto se liga con el aula de manera puntual, y no necesariamente en un área concreta de conocimiento. Esto es posible porque *“no hay una programación previa y a veces hay una cosa puntual que puede ser espontánea, es decir, siempre somos flexibles en la programación”*. Una característica no del centro en general, sino del equipo docente que trabaja en su nivel, primer ciclo: *“nosotros es que en primer ciclo estamos bastante coordinados en el sentido de que si hay una cosa, un proyecto, una fiesta no tenemos ningún inconveniente en ocupar el horario que sea el mejor para hacer las actividades.”* Por un lado me pregunto si la coordinación implica principalmente o únicamente flexibilidad en mover las estructuras horarias y curriculares, puesto que sólo resalta esto como aspecto de la coordinación, por otro si esta relación huerto-aula es un continuo innovar o hay algún tipo de acción que sea digamos como un rito, es decir, que se haga todos los años, aunque no esté reflejado en una programación, a lo que me contesta afirmativamente y me pone el ejemplo de algunas recetas de cocina, en concreto con alimentos que recogen del huerto realizan una vez al trimestre se aprovecha la circunstancia de que se disponen de los alimentos para trabajarlos desde el aula: *“por ejemplo siempre empezamos el primer trimestre como cuando empezamos están los melones así de hermosos (me enseña una foto) esto es todo ecológico, aquí no se añade nada”*. Destaca que resalte esto de que los alimentos del huerto son ecológicos, con un tono de orgullo, quizás debido a su experiencia sea una de las cuestiones que más valora. Y esta práctica de la receta de cocina está en coherencia con el objetivo que formalmente se plantea para el huerto, cuando le pregunto sobre esto contesta: *“Bueno está incluido en nuestra programación*

curricular como un sobre todo es que los alumnos conozcan como salen los alimentos del campo, porque aquí los niños no lo ven, habitualmente. Entonces primero es trabajar bilingüe el tema de todos los elementos que se utilizan en el huerto desde lo que son herramientas, alimentos, acciones pero en español no lo trabajamos, lo trabajan solo en inglés, eso es la diferencia con otros proyectos que sí que lo hacemos bilingüe total, aquí es inglés. Y lo que sí que se hace es aprovechar ese material tanto de alimentos (...) sobre todo que vean que crecen alimentos que ellos lo pueden hacer cultivando en terreno pequeño, regando como se siembra, como se cuida, como se quitan las hierbas, porque ese proceso sí que lo hacen ellos desde sembrar hasta recoger, entonces que no hay ningún otro objetivo así grande especial, es eso". De manera que sí que hay una estrecha relación entre lo que se plantea formalmente y las prácticas que se desarrollan en el huerto, aunque estas últimas parece que van más allá de lo establecido porque además de realizar cuestiones relativas a la alimentación y los alimentos, con las tareas propias del huerto aprenden otras cosas, como refleja esta maestra, a cuidar, a sembrar, etc. Pero además de esta flexibilización y puesto que ya ha aclarado que la programación no es estricta, cuando le pregunto por el tema de la metodología explica más en profundidad como es esta coordinación. Me cuenta que la cuestión de la metodología la desarrolla toda la coordinadora en inglés, ellos en español: *"sólo aprovechamos circunstancias concretas para como por ejemplo este tema que lo implicamos en el aula, proyectamos la foto, proyectamos la receta, le damos una ficha a cada uno y cada uno la trabaja con nosotros en español y en inglés, por ejemplo en esta (me enseña una foto de una receta) pone los ingredientes en inglés y las instrucciones en español, pues es bilingüismo y aprovechar que luego nos juntamos y hacemos el taller de cocina, ahí sí que nos coordinamos los tres tutores bueno los dos tutores y ella como profesora de inglés, entonces preparamos una clase como si fuera una cocina, con la batidora con los platos, con todo todo lo que se necesita y van pasando en grupos pequeños también. Y yo estoy con ella, ella les está hablando en inglés y yo les hablo a la vez en español entonces los ingredientes y las acciones se hacen bilingües. Y eso sería un poco la mayor ligazón que hay entre el huerto el inglés y el castellano. Y luego también ella nos pasa la programación que es ésta (en la programación se organiza en cada mes del año que toca hacer y plantar en el huerto a*

principio de curso, lo que se va a trabajar durante todo el año, eso sí que nos lo pasa en español. Y luego ya vienen cosas especiales.” Se refiere a acciones puntuales como *“el año pasado que tuvimos una relación con un huerto ecológico en San Mateo de Gállego, que al final no hicimos la actividad de ir allí, pero sí que hicimos la actividad de verlo con fotos, que fuimos las dos, pero fui yo a hacer las fotos al huerto real, entonces proyectamos el huerto, buscamos en español donde estaba localizado, pegamos una foto, o sea hicimos una actividad. Y luego lo que también se ha hecho, pues cuando se plantan las flores, todo lo que es la plantación de bulbos que lo tenemos por aquí ahora en febrero”*. En definitiva, por resumir con sus propias palabras, sin duda propias de un ámbito escolar, realizan actividades o acciones que tienen que ver o que surgen a partir del entorno del huerto, pasan a realizarse en el aula, con un formato intuimos bastante escolar –con el uso de fichas, ejercicios, etc.– Podría decirse que lo único que no responde a una lógica escolar hegemónica es que estas actividades se hacen a propósito del huerto y no de un área de conocimiento o de un objetivo curricular establecido, sino del que sea planteado para cada actividad.

Pese a que esta maestra es cercana a las prácticas del huerto por su implicación y sus creencias, también realiza numerosas críticas a cómo se desarrolla esta actividad y el espacio que ocupa en el centro, aludiendo a diferentes factores que según ella median en las acciones que se desarrollan en torno al huerto.

Una de ellas es respecto a la implicación de los compañeros, aunque considera que la organización del centro no se ve afectada por el huerto, sí reconoce que los tutores ceden o flexibilizan su horario: *“el tutor no pone ningún problema en que los niños, claro como es un proyecto del centro, el día que se establece tienen que bajar, subir, mancharse, eso no hay ningún problema, lo que no hay tampoco es una elaboración de materiales por ejemplo conjuntos, porque todo esto (me señala los materiales) ha sido a raíz de implicarme cuando vine y decirle a la coordinadora que yo sí que quería colaborar como tutora de primer ciclo, pero yo siempre veo que el tema se queda un poco forzado con el resto de compañeros, sí que ayudan, pero no hay una...decir oye vamos a hacer tal cosa en el huerto y vamos a sacarle provecho, pero claro, eso a lo mejor ella no lo percibe así, yo sí que lo percibo.”* Justifica la aceptación

de los tutores en variar grupos y horarios, porque esta acción es considerada un 'proyecto del centro', suponemos que esto implica que está en el Proyecto Educativo, probablemente haya sido aceptado bajo una decisión común y es reconocido y apoyado por la dirección; sin embargo ella considera que la participación va más allá de ser flexible con los horarios o modificar algunas estructuras de un grupo o aula, podríamos pensar que para ella una colaboración provechosa pasaría por un proceso de creación conjunto, sea de materiales, de actividades, etc. Quizás esta forma de entender la participación provenga de sus experiencias previas de actividad en organizaciones de movimientos sociales a las que hacía referencia al principio. Aún con todo, aunque considere que la participación no es la adecuada, reconoce que no es que haya una mala imagen del huerto: *“Hombre no hay nadie que diga que no se aprende con el huerto, ni nadie que se niegue ni tampoco hay, pero tampoco hay un interés por trabajar más allá de lo que es puramente programado, exacto por las personas, sobre todo la coordinadora. Se considera un proyecto de ella, de su área de inglés. Nosotros lo que hacemos es colaborar con ella si nos pide lo que necesita, y que tienen la obligación los alumnos de bajar cada cuatro semanas que también es muy poco, yo veo que se queda en muy poco.”* Se podría decir que no genera desavenencias grandes, aunque no se sumen muchos agentes, y una de las razones es, como veíamos al principio, que se le ha buscado un lugar curricular y por tanto una persona que se encarga de desarrollarlo.

Cuando le pregunto por las razones que cree que son causa de esta baja implicación, si bien no habla en un tono rotundo sí apunta a cuestiones propias del sistema público de educación y en concreto de cómo determinados aspectos juegan en contextos concretos, como es el caso de su centro: *“Yo creo que es porque no hay un interés por... haber, que no lo sé es que cada persona es diferente, no puedo generalizar tampoco, tendría que preguntarle a cada uno, también hay mucho cambio de profesorado, en primer ciclo ha coincidido que los tres años que llevo yo, sustituciones, sustituciones, un maestro enfermo la otra que está embarazada, la otra que le sustituye, no sé qué, entonces el huerto se lleva porque ella y yo somos las únicas que permanecemos fijas desde el principio desde los tres años y las dos tenemos interés, pero al resto de los compañeros se lo cuentas y te dicen sí sí, pero no hay más.”.* Recordemos que este es un centro con un alto nivel de población inmigrante y gitana

donde la plantilla del profesorado no es muy estable y se caracteriza por ser un centro un poco de paso, en el que hay mucho movimiento de interinos: *“Bueno ahora ya empieza a quedarse gente, yo ya llevo tres años, yo sí que me quiero quedar y sí que hay gente ya que quiere quedarse, pero yo el año que vine, ese año no se habíamos cambiado la mitad de la plantilla y el año siguiente la mitad de la plantilla, entonces claro, hay cosas como estas que requiere un tiempo de asentamiento, de... realmente ahora sí que es cuando ya empieza a haber más funcionariado definitivo.”*. ¿A qué dinámicas se referirá cuando dice que cosas como ésta requieren un tiempo de asentamiento? ¿Tendrá que ver con procesos estructurales, culturales, o ambos? Después apunta: *“el año pasado se fueron seis o siete, entonces claro hay mucha movilidad. Y proyectos de este tipo requieren personas con una cierta implicación y más estabilidad y formación, porque es que todo el mundo no sabe plantar, es que muchas personas dicen es que yo no tengo ni idea de lo que es plantar, pero un maestro, o sea es que no se nada, eso te lo dice mucha gente, es que no sé nada, si yo no he plantado nunca en mi vida nada, es que hay mucha gente urbana que nunca ha plantado nunca nada.”* Una afirmación que dice con un tono entre sorpresa e indignación, podríamos pensar, dada la experiencia a la que se refiere al principio, en la que el medio natural ha sido algo cercano en su vida cotidiana y en sus representaciones es algo no sólo normal, sino muy valorado e incluso necesario. Pero además de hacer esta valoración va más allá: *“pero incluso gente con formación que no ha plantado nunca nada, que no ha recolectado nunca nada, no no porque claro, nuestra formación teórica no lleva a esa vinculación, no implica eso, o eres por propia iniciativa personal, yo tampoco es que sepa mucho, yo sé poco, pero claro yo he estado 14 años viviendo en un pueblo y he visto muchos huertos, sé y aun con todo sé muy poco, pero como yo sí que tengo una conciencia de lo que es la alimentación ecológica, la importancia, pero eso es una opción personal, otro puede optar por qué importante es el ordenador en clase, o sea ¿y quién tiene razón?”*. Ella se cuestiona por qué temas relativos al cultivo, el cuidado de las plantas, etc. –en definitiva temas propios, en la antigüedad de un oficio, hoy también además de la educación ambiental sobre todo en el medio urbano por las carencias que presenta respecto a este tema– no se incorporan a la formación de los maestros, y al no estar incorporados, su desarrollo se puede justificar aún más en el

interés personal, sosteniendo el no desarrollo de prácticas en el no conocimiento de las mismas. En este punto cabe recordar que la coordinadora respecto a esto agradecía la formación continua que recibe de una instancia municipal sobre el huerto escolar.

Frente a esta crítica ella destaca una alta formación que sí hay en otros aspectos, por ejemplo el centro sí tiene profesorado con alto nivel de inglés, por ser un centro bilingüe *“yo sí que observo que al ser bilingüe en inglés este colegio, aparte de toda esa movilidad, las personas que vienen están muy formadas en inglés, mucho, porque tienen un nivel, es gente bastante joven (...) es que son código, son gente del British, mis compañeros de primaria incluso hablan inglés entre ellos”* *“muy urbana muy urbana, no hay interés por el campo, por la naturaleza, por la ecología, yo no veo ninguno en personas muchísimo más jóvenes que yo, pero es que yo me he movido en movimientos ecologistas desde los años 80”*. Esta comparativa nos lleva a la siguiente cita en la que parece que trata de resumir lo que quiere venir diciendo, por un lado con la crítica a que estos temas relativos al medio ambiente que no se encuentran en la formación y por qué en su centro el nivel de inglés está muy considerado y el profesorado está muy formado en ese tema, elementos estos que relaciona con cómo ve el proyecto en el centro: forzado, como encajado, como metido a la fuerza: *“yo es que veo que como está muy forzado, tampoco nadie puede, porque tú no le puedes decir a un maestro como jefe de estudios, te tienes que dedicar al huerto escolar, porque te ve a decir no tengo ni idea, a mí nadie me ha formado en huerto escolar. Es como si te dijeran, no tú tienes que tocar el violín y no lo has tocado nunca, ni sabes lo que es el violín, no sé cómo decirte, que en la formación del maestro, tendría que estar incluida estas cuestiones, cosa que ni está ni ha estado incluido nunca”* partiendo de esto considera que el desarrollo de prácticas como ésta a la que no se abre la posibilidad en ámbitos como el proceso de formación y por tanto que tampoco están sostenidas por una norma, quedan relegadas a una opción personal, que es central a la hora de producir prácticas *“los que nos hemos implicado siempre ha sido por voluntariedad, opción personal y formación propia, entonces eso sí que a lo mejor sí que lo podrías apuntar como que en la formación del maestro hay muchos aspectos que no se le da importancia, se da mucha más importancia a ese nivel de inglés máximo, cuando realmente en la escuela igual no hace falta tanto, pero eso ya es una opinión mía y a lo mejor haría falta más, no digo*

claro tu no vas a crear una concienciación, porque una cosa es una concienciación y otra cosa es la formación, a lo mejor tú no tienes ningún interés por la comida ecológica, porque puede ser que como maestro seas el primero que comes miles de hamburguesas contaminadas y no tengo porque cambiar mi opción personal, pero claro, si tienes que transmitir la ecología, porque claro este huerto es ecológico, ahí está un poco esa faceta” Pone de manifiesto, a través de su opinión personal un cuestionamiento hacia cuáles son las áreas de conocimiento más importantes y por qué, en su opinión temas relacionados con el medio ambiente o la alimentación no están por encima por ejemplo del conocimiento de la lengua inglesa, pero parece reclamar que no es así por parte de las normas que regulan el sistema educativo y las tendencias culturales que ve que tiene la gente joven (en realidad matiza, no la gente joven en general, sino los maestros que pasan por su centro).

A ella le parece que *“el huerto se queda siempre un poco, como secundario siempre”* explica que este año se ha cambiado a los martes porque los viernes se puso plástica y educación física que son más difíciles a la hora de dividir el grupo para bajar al huerto, de manera que ni siquiera se ha priorizado frente a otras áreas o se ha tenido en cuenta a la hora de organizar los horarios. Incluso apunta: *“Bueno, el resto del centro apenas se entera, porque solo se hace en primer ciclo y hay muy poca vinculación con segundo ciclo y tercer ciclo con este tema. Con otros temas sí. Este la verdad es que se queda muy en el primer ciclo y algo en infantil, sí que en infantil alguna cosita hacen también porque ellas voluntariamente lo piden, oye ¿podemos ir a plantar tal cosa?”*. Incluso a su juicio, sus propios compañeros de primer ciclo, que en otra ocasión les reconoce su disposición a colaborar, parece que es más un agregarse a lo que la coordinadora y ella proponen y organizan, puesto en relación al desarrollo de un actividad dice: *“incluso dicen que es muy difícil preparar algo relacionado con el huerto y eso porque la receta por ejemplo se lo damos todo preparado. Ella y yo preparamos el taller, y les decimos, mira tal día a tal hora vamos a hacer el batido de melón”*.

Frente a estas relaciones con los compañeros, llama la atención el reconocimiento que hace de los apoyos que muestra la dirección *“el centro como centro no pone ningún problema, o sea ni el equipo directivo, no, al contrario, hay buena disponibilidad”*.

En cuanto a los padres, también agentes que conforman en centro, también encontramos dos puntos de vista contrarios. Por un lado reconoce la labor de un grupo de padres y madres que colaboran mucho y se implican en lo que haga falta *“tiene unos padres que ya son los que cada viernes se preocupan un poco de quitar las hierbas, regar, etc.”*. Pero por otro lado, cuando se refiere a los padres de sus alumnos extrapolando su actitud al conjunto del colectivo –aunque siempre poniendo como excepción un pequeño número de familias– dice *“ni les va ni les viene, yo no veo ninguna familia que me haya preguntado en ninguna tutoría en nada por el huerto”* *“no llega, cuando yo hago las reuniones de padres les digo bueno va a seguir el huerto, tal cual, no re preguntan nada, es decir, eso no les interesa especialmente, lo ven como una cosa que tampoco lo rechazan, pero tampoco le dan una importancia... le dan mucha más importancia a que los niños cualquier otra cosa, educación física, piscina, música, cualquier otra cosa te lo preguntan antes que el tema del huerto”*, es decir no parece que el huerto sea un proyecto requerido o demandado por este colectivo en general, y ella busca la justificación de nuevo en el contexto del centro, y el nivel socio-económico de las familias, a propósito de resaltar que el tema de lo ecológico no llega a cuajar, cuestión a la que presta atención puesto que es un tema importante y que tiene presente en su vida cotidiana: *“luego el tema ecológico, la palabra ecológico hay muchas familias que..., es que en este colegio pues también hay mucha población extranjera, mucha población gitana, les suena a chino total, (...) sabes lo que te quiero decir, son cuestiones que no se plantean las familias”* *“pero ten en cuenta que muchos están viviendo con economía de subsistencia, nadie se interroga si yo como más ecológico porque muchos están viviendo con 400 euros la familia, entonces les suena a música celestial, quitando diez o doce familias que están muy implicadas, tienen un compromiso social en el barrio, etc. de hecho hay algunas que yo sé que comen todo ecológico”*. Como hemos dicho exceptuando a una serie de familias que les reconoce la colaboración en diferentes acciones que se han hecho a propósito del huerto: recogida de materia orgánica para hacer compost, organización de un mercado de comida ecológica en el centro, etc. y que según ella son familias comprometidas socialmente con el barrio e implicadas en estas y otras cuestiones, de 80 familias más o menos,

“pues igual colaboraron diez o doce familias, que son los que están implicados con todo”.

Otro matiz que, si bien no tiene el tono de crítica, sí de modificar las prácticas para sacarle más provecho al huerto es el nivel en el que se desarrolla *“los niños es que son primero y segundo, seis siete años, todavía están en el momento lúdico de cualquier cuestión que hagas. Entonces bueno, a lo mejor si fueran quinto y sexto que ya podrían hacer un trabajo más exhaustivo de...”*. La maestra entrevistada considera que podría hacer más si se hiciera más en español o en niveles más altos, donde el currículum está más desarrollado: *“yo a lo mejor le vería como más provecho curricular, por decirlo así un poco, en quinto y sexto que en primero segundo, primero segundo yo veo que es más un contexto lúdico de juego, de decir vamos a regar, vamos a recolectar y es un juego”*. ¿Es el huerto una práctica cuyo objetivo principal es sacar provecho curricular? ¿O es que es que debe serlo? ¿O tal vez se le ha de buscar un objetivo curricular para que pueda estar presente en el ámbito escolar? ¿Se rescata el método, lo que se aprende del currículum, o lo que se aprende, pero que no se contempla en el currículum oficial? Son preguntas a las se aluden en algunos momentos, pero encontramos contradicciones en las respuestas, sí parece que se valora que se aprende algo más allá de lo formalmente establecido, porque es considerado importante, sin embargo se apela a procesos escolares como forma de mejorar, o se critica cuando esta práctica no es sometida a alguno de los procesos escolares tradicionales: *“pues yo veo que se queda en eso, en muy divertido, que hemos recogido fresas, hemos recogido menta y me la llevo a casa para que la huelan los papas y hemos plantado bulbos y bueno y eso que se mide la distancia en la tierra que hay que plantas, pero no evaluamos ese conocimiento, se queda en eso, en que han observado y han realizado una acción de medir, plantar, recolectar”*. ¿Acaso el aprendizaje va ligado a la evaluación?

Pese a estas críticas, ella valora mucho el desarrollo de esta práctica en la escuela, y afirma *“es un granito y entonces sí que es cierto que los niños están viendo el crecimiento de un fruto y esa experiencia no se tiene de otra manera, quiero decir, que aunque sean pocos frutos, poco tiempo dedicado, programación mínima, poca vinculación familiar, poca también de profesorado, porque no hay nadie de otros ciclos que te pregunten, no. Sí que les parece graciosos que cojamos los melones y tal, pero se*

queda ahí en lo anecdótico, sin embargo lo sigo valorando yo como muy positivo el tenerlo, con todas esas cuestiones que te he dicho, porque claro, es una dimensión que es parte de la vida cotidiana, es decir, la alimentación, el conocimiento de donde sale un fruto, porque no es lo mismo proyectarlo en la pantalla digital, que verlo en el huerto, luego pues claro todos quieren regar, todos quieren” Por tanto valora, la dimensión de experiencia y de observación real que produce la práctica del huerto en torno a algunos aspectos del medio ambiente que un medio urbano pueden no tenerse, y por tanto algunas representaciones que se pueden trabajar con el huerto y que considera importante trabajar con el alumnado.

8.1.3.3. Un huerto bilingüe en el primer ciclo

- Una práctica configurada por los agentes implicados en cada momento

El C3 se caracterizaba por situarse en un entorno de nivel socio-económico bajo, y aunque la maestra entrevistada C3M1 es la coordinadora no estaba en el centro cuando empezó el huerto. Cree que comenzó como herramienta pedagógica para los alumnos con dificultades, sin embargo ella se hace coordinadora por razones bien diferentes. En primer lugar, le da al huerto un valor que nos remite a su experiencia familiar y sus creencias, por tanto a su habitus primario –creció en un ámbito rural, en su familia siempre hubo un huerto, del que se alimentaban todo el año–. Después nos habla del valor pedagógico del huerto a la hora de enseñar, debido en parte a las prácticas que propicia y en parte a la posibilidad de abordar contenidos que se encuentran fuera del texto obligatorio y que considera importantes en relación con la sensibilización ambiental. Estas consideraciones se remiten a sus creencias y representaciones, de manera que concurren elementos de su habitus primario, con elementos que pudieran provenir de las representaciones de movimientos sociales.

En el caso de la otra maestra, a la que llamaremos C3M2, se atribuye el rol de colaboradora, explicitando que sólo ayuda cuando se necesita, aunque por sus respuestas también introduce el huerto y aspecto de educación ambiental en su aula. En su caso tiene claras las razones de su implicación. Ha pertenecido durante quince años a

una organización relevante del movimiento ecologista y reconoce que es algo que vive y trasmite en el aula, por una opción personal de creencia, experiencia y formación. Por tanto remite a esquemas mentales que provienen de su socialización fuera de la familia y de la escuela. También a la posesión de un capital cultural adquirido a lo largo de su vida que le proporciona una posición ideológica próxima al imaginario de los movimientos sociales.

- Objetivos: inglés y naturaleza

En este centro no parece haber una continuidad entre los objetivos que parece se plantearon al inicio el huerto y los actuales. No tenemos elementos suficientes para reconocer estos objetivos iniciales, la entrevistada C3M1, intuye que tuvo que ver con su uso como un recurso para trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales. Pero esto es sólo una suposición, puesto que la persona que lo creó no se encuentra en el centro, y al ser un centro con tanta movilidad del profesorado ni siquiera ha coincidido con las maestras entrevistadas.

Objetivos como tal no son planteados directamente por ninguna de las maestras entrevistadas, sin embargo ambas coinciden en que es un medio para acercar determinados conocimientos y prácticas al alumnado de una manera diferente a la que proponen los textos habituales. En realidad la entrevistada C3M2 sí que hace referencia a la presencia en su programación de ciclo de algunos conocimientos que pretende que sean adquiridos a partir del huerto –como conocer de dónde vienen los alimentos–. Aunque sobre los aprendizajes y métodos hablaremos en un punto posterior, podemos extraer de su redacción que se combinan, además del citado, varios objetivos: acercar al alumnado al medio ambiente, facilitar el aprendizaje a través de procesos manuales y experimentales a un cierto tipo de alumnado, o sensibilizar en temas medioambientales como la alimentación y el cuidado del medio. Estos objetivos –que no están planteados formalmente, sino que son expresados por las maestras– no parecen mediar en la organización y ubicación de la actividad, que responde más bien a la ubicación de la maestra C3M1 que asume su coordinación, primer ciclo y el área de inglés y ciencias.

Sin embargo sí parece abordar estos elementos dentro de su horario y en el trabajo que realiza con el alumnado.

- Estructuración en la localización de agentes y áreas de trabajo en relación al huerto.

En el C3 la práctica del huerto se encuentra localizada en un ciclo, y más concretamente en el área de inglés que es impartida por la persona que asume su coordinación y dinamización, además de trabajar aspectos de lengua y ciencias que en este centro también se dan en inglés por ser bilingüe. La coordinadora del huerto, la entrevistada C3M1, no asumió la coordinación del huerto cuando llegó al centro, sin embargo su origen no ha determinado su desarrollo posterior, lo que puede aducir al hecho de que la orientación que toma la práctica se concreta en función de los agentes que se encuentran a cargo. Ella nos dice que el huerto está asignado a primer ciclo, de manera que en este centro sí tiene una clara ubicación y una franja de edad en la que es trabajado, que en este caso coincide con el ciclo donde se ubica la maestra que lo coordina, o más que coincidir, su ubicación responde a esta razón. Además la maestra C3M1 es profesora de inglés, puesto que es un centro bilingüe el huerto se encuentra dentro de su programación de inglés, como recalca la otra maestra del centro entrevistada, C3M2. Además trabaja contenidos de science y literacy, que también se dan en inglés, para lo cual se tiene que coordinar con el global de maestras del primer ciclo, y para algún tema transversal al que aluden las dos como la alimentación. De nuevo la racionalidad del uso del huerto para algunas áreas, responde a la presencia de esta agente implicada –C3M1– que decide asumir el huerto, más que a cuestiones pedagógicas. De hecho esta es una cuestión que la otra maestra entrevistada, C3M2, sugiere como posible crítica o limitación a la hora de su participación o de una mayor participación. Considera que el huerto sería más provechoso curricularmente en niveles más altos y si ella pudiera dar ciencias –no lo hace porque se da en inglés por maestras bilingües– lo trabajaría más. Es decir, realiza un claro vínculo entre el huerto y la enseñanza de un área, como es la de ciencias, cuestión que nos llama la atención puesto que hemos visto la diversidad de temas y áreas que son trabajados desde el huerto en diferentes centros. También vincula su ubicación –primer ciclo e inglés– con el provecho curricular. Según ella, a estar vinculado al área concreta de inglés, parece que se queda como reducida a ese ámbito,

quedando un uso lúdico, escaso y simbólico. Desde su punto de vista áreas como el inglés están siendo más valoradas que otras desde la comunidad educativa (madres, padres y el propio centro).

Por lo que nos explica la entrevistada C3M1 sí que hay una pequeña estructuración en lo que se refiera a alteración de horarios, puesto que ella le dedica en su horario todas las tardes de los viernes a bajar con alumnado de diferentes aulas de primer ciclo, lo cual requiere también flexibilidad y coordinación con las maestras de los grupos de primer ciclo. Pero no sólo se alteran las relaciones con cada maestra, sino con las del primer ciclo en general, o eso parece cuando explica que en estos cursos se intenta desarrollar a la vez el temario de science, puesto que cada viernes baja con mitad de un grupo. De manera que las dinámicas de trabajo en algunas áreas de conocimiento sí se han visto modificadas por la práctica del huerto. De hecho, la otra maestra entrevistada, C3M2, comenta que el huerto se liga con el aula de manera puntual y no necesariamente en un área de conocimiento concreta, y cada año van cambiando las propuestas. Cuestión que afirma puede hacer en primer ciclo por la flexibilidad que las maestras presentan para coordinar horarios y acciones.

Además a nivel de centro parece que sí se establecen relaciones culturales que tratan de invitar al profesorado de cualquier ciclo a utilizar el huerto, sin embargo insiste en que es desde primer ciclo desde donde se organiza y mantiene la actividad, cuestión además que pudo ser origen de conflicto cuando no tenía un responsable y un lugar asignado y cada profesor hacía lo que le apetecía. Aun así, que esté ubicado en un lugar no impide su uso desde otros ciclos, aunque ya sin estar estructurado, la maestra entrevistada nos cuenta que en los claustros recuerda a sus compañeros la presencia del huerto, que además parece utilizarse en ocasiones como un premio para algunos que presentan necesidades educativas especiales. Pareciera que esta maestra considera que hace falta una mínima organización estructural para que una práctica tome forma y se asiente en la escuela.

Pese a esto, algo arraigada debe estar la práctica en la cultura del centro, cuando recibe sendos y continuados apoyos de la inspección y del equipo de dirección, y

cuando ambas maestras entrevistadas consideran que si la responsable actual se fuera del centro otra persona asumiría su coordinación.

- Del inglés a otros aprendizajes.

Por lo que hemos visto hasta ahora, pareciera que los contenidos que se trabajan con el huerto en este centro están claramente ubicados en el área de inglés y de conocimiento del medio, pero ya desde el principio la maestra C3M1 nos habla de acciones que se realizan a propósito del huerto, relativas a contenidos que no se encuentran ubicados necesariamente en un área de conocimiento, como puede ser el tema de la alimentación o el cuidado de las plantas. Otro contenido extracurricular valorado por las dos maestras tiene que ver con acercar al alumnado urbano a un entorno más relacionado con el mundo rural. De ahí también actividades como visitar o contactar con agricultores cercanos ampliando las relaciones de la organización. Según la entrevistada C3M2 ella desde su trabajo en español aprovecha circunstancias concretas para introducir en el aula elementos que vienen del huerto, vinculación que, explica, cada año va variando en función de las circunstancias (excepto actividades fijas como las recetas de temporada). En el aula parece que este vínculo se realiza a través de actividades con metodología tradicional (fichas, proyecciones, etc.,).

Por el contrario la entrevistada C3M1 se remite a otro tipo de metodología cuando nos habla del trabajo con el alumnado en el huerto, habla de dejar hacer al alumnado, de aprender a través de la experimentación o la observación continua. Un método que considera eficaz y adecuado, según su experiencia previa. De manera que una de las razones con la que esta maestra justifica el uso de estas prácticas remite a elementos de su habitus secundario. Incluso valora los efectos de esta metodología: el aprendizaje a través de la experimentación y la práctica “*pone de manera práctica cosas que los niños tienen que aprender fuera del texto*”. Estos aprendizajes que llama 'fuera del texto', posiblemente sean diferentes en función del agente entrevistado, se remiten a lo que es considerado que se tiene que aprender aunque no lo explicita el currículum, no sea susceptible de ser evaluado y probablemente desprenda elementos de sus creencias, su imaginario y su habitus.

Según esta maestra aprendizajes relacionados con el cuidado y el respeto del medio ambiente son adquiridos por el alumnado que baja semanalmente al huerto. En este sentido se contradice un poco con la otra maestra, que considera que el huerto se queda en algo divertido sin trascender demasiado en la vida del alumnado, sin embargo llama la atención que para justificar esto alude a que el huerto, o lo que se aprende en el huerto, no se somete a evaluación. Es decir, parece establecer una relación causa-efecto entre el aprendizaje y la evaluación, provocando la ausencia de ésta última que la práctica se quede en algo divertido para el alumnado, pero poco efectivo en sus aprendizajes. Valoración que puede desprenderse de los elementos de su habitus secundario. Pese a esta crítica considera positiva su presencia y lo que implica para el alumnado, lo que puede dar a entender que pone en valor los posibles aprendizajes o hábitos adquiridos a partir del huerto. .

- Trabajo apoyado por el colectivo de la etapa educativa y reconocido por otras posiciones con más poder en el centro.

En este centro parece haber un trabajo colectivo, dado que se trabaja a nivel de ciclo, pero que vamos a tratar de concretar en este apartado. La encargada de programar y coordinar al equipo es la maestra responsable del huerto, la entrevistada C3M1, y es ella la que va estableciendo el calendario, junto con sus compañeras. Sin embargo parece que las implicaciones son más que cuadrar los calendarios para las actividades del huerto, según cuenta, se sigue un mismo ritmo y orden en la asignatura de science (en las dos aulas de cada curso) para poder trabajar desde el huerto de forma conjunta, lo cual implica una participación mayor que sumarse a las actividades organizadas por otra persona.

Además otros agentes del centro a veces se suman puntualmente en el uso del huerto, sin estar estas acciones estructuradas ni necesariamente coordinadas a nivel de centro.

La práctica no parece haber generado grandes conflictos, ni tener opositores en el centro, pese a que no haya tampoco una gran participación colectiva. Según la maestra C3M2 si fuera colectivo habría una elaboración de materiales conjuntos, más familias implicadas, o incluso más trabajo en el aula desde los tutores. Reconoce la flexibilidad

de los compañeros y de su horario para desarrollar ciertas acciones, aunque no se impliquen en organizar, facilitan el trabajo. Justifica esta aceptación en que es un proyecto de centro, entonces no se van a negar. De manera que tal vez **este elemento que tiene que ver con la estructuración de la práctica a nivel de centro sea estratégico para potenciar mayor participación –aunque sea de carácter agregativo–**, pese a que ambas reconocen que el huerto se queda sobre todo en el primer ciclo –de manera que esta estructuración puede mediar también en limitar la participación a un espacio escolar–.

Reconoce que sí hay un grupo de padres de unas 12 familias dispuestos y colaboradores –según ella aquellos que participan en todo y que no se encuentran en una situación socio-económico deprimida–, la inspección o el equipo directivo también manifiestan su apoyo a la práctica. De hecho, estos apoyos son tanto formales como informales; según cuenta la entrevistada C3M1, la dirección le facilita la organización de su horario o incluso espacios de tiempo libre para bajar a trabajar el huerto –dice que siempre es la última en ocupar sus horas de guardia, que las dedica mayoritariamente al huerto–. Una justificación de las formas de participación en la que coinciden ambas maestras tiene que ver con la estructura del campo, 'peligro y regalo' dice, de la educación pública. Ambas consideran que en la escuela pública puedes hacer de más con bastante libertad todo lo que quieras, pero no exigir a otros agentes que hagan más allá de lo establecido.

La participación del AMPA parece tener que ver con cuestiones técnicas del huerto, les piden ayuda en momento de siembra, preparación de la tierra, etc. Aspecto que también es reconocido desde el municipio. Para la maestra C3M1 los espacios de encuentro que le proporcionan el ayuntamiento con otros centros y otras experiencias, además del apoyo técnico han sido de gran valor para el desarrollo de su coordinación del huerto en el centro, de manera que la red le ha proporcionado recursos y también ánimos para continuar en su día a día.

8.1.4. Un IES con doce años de huerto.

En este caso al centro lo llamaremos C4 y a los agentes entrevistados C4M1 y C4M2. Se trata de un instituto de secundaria en el que se da la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de grado medio y superior. En su presentación se destacan como uno de los primeros centros de secundaria situados en la margen izquierda del río Ebro, y que tradicionalmente ha acogido a una población enmarcada socialmente en el proletariado industrial, aunque la zona también ha ido acogiendo en los últimos años a familias de clase media.

En este centro el huerto escolar lleva doce o trece años, de manera que el tiempo de la práctica no coincide con ninguno de los otros centros. La persona que construyó inicialmente esta práctica se jubiló el año anterior, sin embargo, y pese a las previsiones que el coordinador del ayuntamiento tenía –que el huerto iba a desaparecer porque la persona que se encargaba de ello se jubilaba–, asumieron su coordinación tres profesores del centro, de diferentes ramas profesionales, y además el profesor jubilado continúa participando en el cuidado del huerto y en actividades puntuales. Ésta fue una de las razones por las que la persona del ayuntamiento nos recomendó acudir a este centro, puesto que en contra de su pronóstico, no sólo el huerto ha continuado sino que lo ha hecho con mucha actividad y mayor participación. En este caso la coordinadora del huerto es profesora del ciclo de educación infantil, además jefa de estudios y es una de las entrevistadas. Otro profesor que asume la coordinación del huerto es profesor de educación física, desde donde también se trabaja el huerto. La otra persona entrevistada es el profesor jubilado que inició el huerto desde el área de ciencias naturales y que sigue acudiendo a trabajar con el huerto. Dadas todas estas particularidades y la buena disposición de los entrevistados a colaborar, consideramos la selección de este caso.

8.1.4.1. Una profesora movilizada por la posible desaparición del huerto.

La persona entrevistada, a la que llamaremos C4M1 es jefa de estudios en un instituto de secundaria, y profesora de ciclos formativos. De formación es maestra de infantil, se

encarga del huerto junto con otros dos compañeros, pero tan sólo desde hace dos años “yo desde el año pasado, sólo desde el año pasado, porque el otro profesor que lo llevaba que era un profesor de ciencias naturales, pues el que hasta ahora ha ido llevándolo y hace dos años se jubiló y nos daba mucha pena que se perdiera el proyecto del huerto y lo cogí yo que no tengo mucha idea de huerto”. En otro momento de la entrevista nos cuenta que a pesar de su escaso conocimiento sobre agricultura, desde que está en el centro ha utilizado el huerto en su área de trabajo –el ciclo formativo de educación infantil– y esto, así como la necesidad de trabajar el tema del medio ambiente –en general– y de la alimentación –en su área–, son los motivos que le llevan a asumir la coordinación a pesar de sentirse limitada por sus escasos conocimientos previos, aspecto que ve compensado con el apoyo constante del profesor que se encargaba del huerto, y que sigue acudiendo al centro y a sus reuniones a pesar de estar jubilado. De manera que, ¿qué se pone en juego en esta profesora para decidir continuando con la práctica del huerto, no sólo en su área de trabajo, sino a nivel de centro? Los aspectos que emergen en su relato son, por un lado sus creencias –la importancia de trabajar el medio ambiente, la alimentación, etc., variable del lado del imaginario–; su experiencia práctica previa, pues aunque manifiesta no saber mucho, ha tenido contacto con experiencias de huertos escolares en el área de infantil –por tanto algunos elementos de su habitus–; y el apoyo en gran medida colectivo –del profesor jubilado, de otro agente del equipo educativo y del ayuntamiento–.

Cuando le pregunto qué objetivos se plantean para el huerto, primero me habla de la relación entre éste y su ciclo formativo, es decir del área donde ella da clase, aunque luego amplía esos objetivos a otros niveles del centro. En su ciclo trabaja el tema de la alimentación, lo justifica y concreta así: “yo tengo alumnos que van a trabajar con niños de 0 a 3 años, pues lo que intento es que vean el origen del alimento, pues de donde viene, cómo se cultiva, enseñarles para que ellos inculquen a los niños de dónde vienen, cómo se cultiva, qué tiempo tarda en hacer. (...) por ejemplo las escuelas infantiles pueden tener un pequeño huerto, con cosas muy normal, para que vean cómo crece”. Respecto a los objetivos que se plantean a nivel de centro: “Otro de los objetivos que se pretende es que los alumnos de primero, o de segundo, vamos todos los alumnos pasen a ver el funcionamiento, o sea cómo se cultivan las plantas y cómo es el

proceso.” Es decir, parece que además de encargarse ella del proyecto y por tanto trabajarlo con su aula con unos objetivos relacionados con el desarrollo de sus contenidos propios, sí que hay otros colectivos del centro que se implican en esta práctica, cuando le pregunto si se refiere a los niveles de la ESO, aún amplía más, *“todos, todos los que den ciencias pueden pasar a ver, pues eso las flores, qué diferencia hay entre una planta y otra, como se han sembrado una planta y otra, qué tipo de animales puede haber, plagas o demás.”* Entonces parece que sí que se trabaja desde diferentes niveles, aunque con esta primera afirmación me pregunto si el huerto entonces, aparte de lo que ella haga con su ciclo, se utiliza sólo para complementar un área del currículum como son las ciencias. Para confirmarlo le pregunto si esto lo hacen en todas las aulas de primero y segundo de la ESO y también que es lo que se hace, pero entonces su respuesta no confirma ninguna de estas dos cuestiones: *“esto depende después cada año los profesores si se implican o no. Porque bueno, el profesor que estaba antes yo sí que sé se implicaba en pleno con ellos e iban todos a ver cosas en el huerto, pero este año, bueno pues cada año es diferente, depende de los profesores.”*. De manera que la dimensión de la participación o las formas de colaboración emergen mediando en las posibles prácticas escolares que se realicen a partir de una acción como el huerto en el contexto escolar, concretando estos objetivos. Nos habla de la participación de la siguiente manera: *“Los profesores, hay algunos que se implican y otros no, los que estamos implicados somos dos compañeros y yo, ellos son los que llevan la parte de cultivo y yo bueno pues empezaré ahora con alumnos, una vez que lo han cultivado, bajaré con los alumnos al riego”*. Parece que la participación se deja a la voluntad de cada profesor y esto se va concretando cada año en función de los agentes que transitan por la institución. Sin embargo cuando luego nos habla de algunas actividades que se realizan vemos que sí que hay una colaboración estable de otros compañeros, si bien es puntual y demandada, sí que desde determinadas actividades llegan a participar diferentes departamentos en una misma actividad. Actividad que se repite cada año y que por lo tanto concreta una serie de objetivos trabajados a nivel de centro. Esto se puede ver por ejemplo cuando me habla de una actividad que hacen en el huerto relativa al consumo de alimentos, la dieta y la salud –lo cual excede el ámbito de trabajo de las ciencias al que ha hecho referencia al principio–, explica: *“este proyecto*

está metido en un proyecto que se llama “salud”, entonces está integrado porque en educación física también lo trata el tema de la alimentación, la importancia de la alimentación con respecto al ejercicio físico, o sea que está un poco integrado e intentamos cada año implicar a más departamentos”. Explica que la actividad consiste en realizar una encuesta sobre lo que come diariamente el alumnado de primero de la ESO durante una semana que luego analizan médicos de un hospital próximo que incluso vienen al centro a dar alguna charla. Además a partir de ahí se hacen lo que llaman 'jornadas de mejora de dieta' con producción del huerto, en los ciclos se preparan tapas que el alumnado de primero de la ESO degusta, para lo cual tiene que crear un pareado en relación al consumo o al huerto. Para desarrollar esta actividad piden colaboración a otros departamentos, que en estos años sí que se han implicado, aunque sea con este carácter agregativo: “por ejemplo este año hemos implicado al departamento de matemáticas con el estudio de la estadística de los alimentos que han consumido los alumnos durante tres días, es una recogida de datos que lo que hacen es que durante tres días se recoge información de lo que comen en el desayuno, la comida, la merienda y la cena y el almuerzo y entonces se hace una recopilación de esos datos de todos los primeros, entonces ahora mismo el departamento de matemáticas está haciendo un estudio estadístico de lo que sale en cada curso, con los alumnos en clase y por ejemplo el departamento de lengua se ha implicado para poder entrar en esta actividad haciendo pareados sobre la alimentación, el consumo de frutas y verduras, y no sé qué más te puedo decir, y por ejemplo ahora mismo, nosotros hemos hecho un recetario de las tapas que hemos hecho y ese recetario cuando lo tengamos hecho lo vamos a pasar al departamento de Inglés para que los alumnos trabajen ese recetario en inglés. O sea que intentamos que con una actividad implicar a todos los departamentos y que después a los alumnos les llegue esa información. Después el recetario se da en español, o sea en castellano y en inglés.” Le pregunto si todos han tenido alguna relación con el huerto, o alguna práctica que haya surgido de esta acción y responde: “bueno todos todos no, pero de esa manera les estás implicando, por ejemplo la UIE [Unidad de Intervención Educativa] también ha hecho todos los carteles donde nos indican que es lo que se llama, los cartelitos de madera que están muy bien. Han hecho un espantapájaros para ahora en la primavera ponerlos para que no se coman

las semillas, quiero decir intentamos implicarlos de alguna manera". Intuimos que sí que hay un trabajo conjunto en el centro, puesto que numerosos agentes desarrollan alguna acción relativa al huerto, aunque parece que se trata más de colaboraciones puntuales demandadas por estas tres personas que se preocupan de proponer y coordinar estas actividades, que por una motivación propia del profesorado en diferentes departamentos, como veremos ahora. Pero si bien es cierto que esta forma de participación no es estable, sino que como apuntaba la entrevistada al inicio, varía cada año en función del profesorado, también lo es que a partir del huerto se han creado actividades como las citadas jornadas de mejora de dieta que asientan una serie de contenidos a nivel de centro y de forma transversal, contenidos que habitualmente se trabajan en un área –educación física–. Para ello hay participación de varios departamentos en una misma actividad común. En este caso, aunque en su explicación matizaba que esta parte de la actividad se encuentra dentro de la programación del educación física, no es la programación la que limita la participación, ni si quiera lo justifica en ésta, sino que más bien la participación está mediada por las relaciones que cada año se establece entre el profesorado.

Respecto a los objetivos que esta entrevistada concreta para la práctica –y por tanto algunas de las representaciones que desde el huerto se trabajan– son, por un lado con la educación infantil, por otro lado con la salud, si bien estos objetivos se enmarcan en las áreas de trabajo de aquellos que asumen la coordinación del huerto, se podría destacar que, a partir de los citados objetivos y desde las posibilidades que ofrece el huerto, se transversalizan algunos contenidos, como la salud, siendo trabajados al mismo tiempo desde diferentes departamentos y áreas. **Una cuestión que nos llama la atención, dada la característica balcanización que se da en los centros de secundaria. No podemos decir que en este caso el huerto trae contenidos nuevos a la institución, sin embargo sí parece que hay una mayor intensificación en el trabajo con algunos de ellos, que de otra manera quedan relegados a un departamento.**

Por ello indagamos un poco más sobre cómo se concreta esta participación. Le pregunto cómo hace para implicar a diferentes departamentos en acciones como ésta y me

explica: *“directamente digo, oye tenemos, qué os parece si hacéis vosotros las estadísticas que estáis más puestos en esto. Directamente yo entro, oye tenéis que, y casi siempre les parece bien, o sea no es una imposición, pues un poco implicarles de alguna manera, muchas veces es desconocimiento, la gente muchas veces cada uno vamos haciendo una cosa y no conocemos lo que hace el otro, que también es falta de coordinación, pero bueno en el momento que estamos es eso, que cada uno hace sus clases y ya está, pero si tú le dices, oye sabéis que hay un huerto escolar, sabéis que no sé qué, no sé cuántos”*. Relaciones en las que según ella, no media su posición de jefa de estudios *“no, no, no, no tiene nada que ver, porque yo aquí no soy como la jefa de estudios, estoy como una compañera más”*. De manera que desde el punto de vista de la entrevistada **aunque no haya una cultura de participación en acciones comunes a nivel de centro, tampoco hay una gran oposición a participar puntualmente.**

Pero además de esta participación del profesorado hay otros elementos que tienen que ver con el cómo se decide organizar la práctica y afectan a la participación, no tanto con el profesorado, sino con otros agentes. En este caso, al ser un centro de secundaria donde el alumnado ya tiene cierto grado de autonomía, la profesora nos cuenta que son alumnos voluntarios los que se encargan del mantenimiento del huerto, *“ahora mismo hay 20 alumnos voluntarios de primero y segundo de la ESO para los menesteres que hacemos en el huerto, en los recreos, en los recreos, o sea que no van a los recreos y van al huerto a ayudar, a quitar hierbas, a cultivar, el otro día estuvieron poniendo un poco las patatas”*. Desde su punto de vista el trabajo que realiza el alumnado es muy positivo, porque se pueden trabajar muchos contenidos *“es que de ese contenido puedes sacar un montón de cosas, o sea del huerto, qué tierra, es que se puede utilizar la física y la química”*, pero también porque ve alumnos que se entusiasman con esta práctica y que se implican mucho más con el centro educativo y con el aprendizaje de algunos contenidos, *“pues no es una tontería, no es ninguna tontería porque hay gente que desde ahí les motiva y es una forma de sacar a los alumnos”*, refiriéndose al carácter práctico del huerto frente al tipo de actividad que usualmente se realiza en un instituto de secundaria.

Tanto por los objetivos que ha planteado al principio para su área de trabajo –el ciclo formativo– como los que se plantean con la actividad relativa a la alimentación y la dieta de la que nos ha hablado, intuimos que el huerto se utiliza principalmente para trabajar con representaciones que tienen que ver con el consumo y la salud. Pero además habla de otras ideas cuando le pregunto qué ve ella que aprende el alumnado que de una manera u otra está próximo al huerto. Independientemente de las acciones programadas con objetivos propios, nos remite a otras representaciones que no necesariamente se encuentran dentro de los fines legislativamente establecidos de la institución: *“Hombre a nivel de centro pues todo el tema de implicación del medio ambiente, de donde vienen los alimentos, es implicación del medio ambiente, cuidado y que no salen de una tienda los alimentos que vienen de, y el tiempo que tardan, el cuidado que tienen, porque date cuenta que muchos alumnos no lo saben. El año pasado hacían comentarios los alumnos decían es que hace mucho frío para bajar, claro que hace frío para bajar, pero es que un agricultor o un hortelano pasa frío para que tu tengas la lechuga o el tomate o la acelga encima en una tienda.”* Aspectos como el cuidado, el tiempo y el origen de los alimentos son trabajados con el huerto según esta profesora –aunque no estén planteados en unos objetivos explícitamente, son aspectos que emergen de las prácticas que se desarrollan en el huerto–, pero además de estos significados, también hay otros: *“Pues hombre yo creo que lo que se dan cuenta también es de la historia del trabajo y creo que tienen más empatía pues eso con las cosas que se les dice, saben de dónde viene, el trabajo que ha costado, que muchas veces hemos estado regando y de repente hemos tenido en las coles la oruga y se lo comen, pues eso, que ven que no es tan fácil como llegar y eso, un poco el sacrificio, yo creo que sí que tienen empatía con eso, empatizan ya un poco más.”*

Cuando le pregunto por las razones personales que le llevan a involucrase tan activamente en esta práctica, parece que de alguna manera sus razones se relacionan con los objetivos que ella plantea desde sus explicaciones. Si en sus objetivos nos habla de trabajar con el medio ambiente, de enganchar y motivar a algunos alumnos, y de trabajar el tema del origen de la alimentación, cuando le pregunto por qué decide trabajar con el huerto y en coherencia con estos objetivos que ella plantea, me dice: *“Pues porque me daba, creo que es una forma de aprender los alumnos y de inculcarles*

*el tema del medio ambiente que se nos está yendo de las manos y muchas veces, yo por mi profesión que he trabajado con algunos niños de 0-3 años, sobre todos 3-4 años, ves que hay niños que no saben de dónde vienen los alimentos, que se piensan que salen del supermercado, de una caja, entonces pues todo eso da mucha pena y que vean, no sé y además les motivas a los críos, es una forma de motivar a los niños, de dónde viene, qué hacen como se siembra el cuidado, el cariño que se les da, pues igual que a un niño cuando crece, el cuidado.”, es decir, además de sostenerse en una conciencia sobre trabajar con algunas cuestiones medioambientales, también nos remite algunas representaciones como el cuidado en el tiempo o la conciencia sobre el origen de las cosas, que si bien tal vez no se encuentran representadas como tal en las finalidades que se establezcan en el currículum oficial, sí son consideradas importantes por al menos un grupo de personas en este centro –nos referimos a la maestra entrevistada y los compañeros con los que trabaja–. Pero no sólo se refiere a esto, sino también a una razón podría decirse más propia del campo escolar: su uso como un recurso a la hora de trabajar contenidos desde la experimentación real. A estas razones personales que tienen que ver con el desarrollo de algunas representaciones en la escuela, se le añade su experiencia previa en otra escuela en la que trabajó con huerto y que por tanto le permitió valorar los posibles usos de éste: “yo por ejemplo he estado en Gijón trabajando y trabajaba en una escuela infantil que tenían huerto, tenían granja, tenían huerto y granja y los niños iban con las azadas a sembrar, a remover la tierra, dos años y tres y no podían apenas, claro unas azadas chiquititas, que ellos qué hacían, pues no hacían nada, pero estaban, sabían lo que teníamos que hacer, como lo tenían que hacer, entonces bueno, pues es una forma de inculcarles desde pequeños.” De nuevo, como veíamos al comienzo **son varias las razones que explicita a la hora de explicar sus motivaciones personales. Razones que entrelazan una serie de creencias, con su habitus secundario y las posibilidades que se le abren en su organización.***

8.1.4.2. Profesor, en vez de agricultor.

El entrevistado, al que llamaremos C4M2 es un profesor de secundaria, jubilado hace dos años, pero fue el promotor del huerto escolar en el instituto en el que se encuentra la

anterior profesora y pese a estar jubilado sigue yendo al centro para hacer las tareas del huerto y algunas actividades que se realizan en torno a él. Cuando le pregunto cómo empezó y por qué decidió empezar, relata tanto su experiencia personal con el campo, como con otros huertos en otros centros escolares. De hecho lo primero que dice es *“yo he creado ya tres huertos escolares”* de manera que empezamos pensando que debe tener una amplia experiencia en desarrollar acciones a partir del huerto. Si bien con esta primera pregunta nos abre a toda su experiencia, después se centrará en lo que se ha hecho en el instituto de secundaria que es nuestro objeto de estudio.

En cuanto a su experiencia personal, su vinculación con el campo tiene que ver con sus lazos familiares y su infancia, *“yo procedo de una familia agrícola”*, pero no sólo sus padres trabajaban en el campo, en aquellos tiempos lo hacía toda la familia, *“desde pequeñito te llevaban, antes los niños a mi edad trabajábamos en el campo en cuanto se podía, no, y a mí me llevaban muchas veces, calculo que a los 8 o 10 años empecé a ir y a ayudar en lo que podía”*. Una experiencia que se cortó cuando decidió estudiar en la ciudad, porque quería dedicarse a otras cosas, *“que cuando marché para estudiar a los 18 años, pues yo no quería saber nada del campo, además de que allí el objetivo era huir, además era un trabajo duro porque en aquella época todavía se hacía mucho sin máquina, empezaban las máquinas, los tractores, pero se hacía todo a base de esfuerzo humano, entonces la consigna era huir de allí, había que huir, yo desde luego hui con todo el gusto de la agricultura. Y bueno mis padres siguen allí trabajando y mi hermano sigue allí trabajando y yo era algo que veía que no me gustaba, bueno, que no me gustaba, veía que era algo que ese no era mi campo y me fui a la enseñanza”*. De manera que en su experiencia hubo una primera reacción de rechazo hacia el campo, que era contrario a un progreso que se encontraba en las ciudades y con estudios.

Cuando acabó de estudiar se fue a trabajar a Cataluña, a un pueblo del cinturón del Barcelona en el que la población era mayoritariamente inmigrante, de otras regiones de España: *“el 60% eran de origen andaluz, el 30% eran de origen extremeño y el 10% restante eran de todo, e incluso algún catalán, entonces la gente que viene que inmigra de la zona de Andalucía y Extremadura, son de la zona rural, están trabajando en la industria, pero son gente que ya se han criado en el campo y se montaban pequeñas parcelitas de cultivo en unos barrancos, en cualquier sitio aparecía allí un campo, por*

necesidad, pero también porque les gustaba, bueno y eso ahí se daba, y entonces los hijos, empezaron, hubo un momento que empezaron, en el patio del colegio teníamos un talud de tierra y los chicos empezaron a imitar a los padres y empezaron a crear pequeños bancales de cultivo.” Luego su experiencia práctica vino originada por su contexto de trabajo y por el alumnado que llevaba en un comienzo, que utilizaba un espacio y un tiempo escolar como el recreo para realizar, como un juego, lo que era cotidiano en su contexto familiar: el cultivo. Le pregunto si esto lo hacían solos, y me cuenta que así empezó: *“sin nadie, nadie, ellos, en la hora de recreo, en la hora del patio jugaban a imitar lo que hacían sus padres a crear bancales y a poner plantitas, medio en broma, porque claro no podían, y entonces yo claro enlacé con lo que sabía, habían pasado ya años desde que dejé el campo, jo pues esto igual era una cosa que funcionaba aquí, total que creamos un huerto escolar allá, y me empecé a recordar las cosas que antes eran como una especie de castigo y ahora era otra cosa, era más como un juego casi, y empezamos a encontrarle utilidad a aquello y bueno, hicimos un huerto escolar, en aquel momento, podía ser el año 80”*. Una experiencia que vino acompañada de otras en la misma comunidad y así cuenta como fue ese proceso: *“y empezaron a aparecer, se empezó a extender la idea, aparecieron otros huertos escolares en Cataluña, nos coordinamos, empezamos a ver que tenía mucho sentido en algunos aspectos que aportaba cosas a la escuela que no las aportaban otras actividades, otros proyectos”*. Después se trasladó a Zaragoza en el año 86, donde descubrió que también había algún que otro centro con huerto, empezó trabajando en un aula taller, donde también desarrolló un huerto y luego se trasladó a secundaria. Así cuenta cómo fue el comienzo cuando cambió de ciudad y también cuando cambió del aula taller al instituto: *“después de esos dos años vine aquí y expuse la idea, que había una gente muy muy muy abierta y lo mismo hicimos un huerto y una cocina”*. Destacamos que parece atribuir la posibilidad del desarrollo de tal proyecto a la acogida más bien a la actitud de los compañeros, pero también al reconocimiento con otras maestras y maestros que habían empezado con el huerto *“bueno nos pusimos en contacto los poquitos que estábamos y empezamos a trabajar. Y bueno pues empezamos a coordinarnos con el ayuntamiento, que dio la casualidad que en el ayuntamiento había una vía que potenciaba esto”*. La dimensión colectiva aparece desde el comienzo

ya que habla en primera persona del plural y destaca el hecho de encontrar gente que, por un lado posibilita el trabajo, por otro lado realiza prácticas parecidas y eso les permite trabajar más, o mejor. Para indagar un poco más en esto, le pregunto si empezó sólo o ya empezó a desarrollar estas prácticas junto con otros agentes y me cuenta: “Sí sí, en todos los sitios empecé solo, lo que pasa que siempre hay gente que simpatiza más, simpatiza menos y ahora al marchar pues yo creo que porque no se cerrara se han apuntado tres compañeros más, y llevamos, yo no me he borrado, ellos se han sumado y entre cuatro vamos haciendo alguna cosilla y aquí yo creo que es donde más hemos exprimido el limón y donde más partido hemos sacado” **Es decir se combinan en la acción tanto una dimensión colectiva como una individual, no es que necesitara más agentes para comenzar, pero encontrárselos por el camino ha ido favoreciendo el desarrollo y el asentamiento de la experiencia, no sólo a nivel de centro, sino también a nivel de ciudad, es decir, de encontrar personas que desarrollaban prácticas parecidas en otros centros escolares.**

A partir de clarificar estos comienzos, se centra en hablarme de la experiencia del huerto en el instituto y de lo que él entiende, son las finalidades, los usos, etc. Tras tantos años de experiencia ha trabajado con el huerto diversos elementos que no se reducen únicamente a lo que es su área de trabajo, las ciencias naturales. Antes de exponerme los diferentes usos que él le ha dado al huerto a lo largo de su experiencia aclara “desde mi punto de vista el huerto escolar no es un objetivo en sí, sino que es un medio”, un medio concreta que tiene una finalidad educativa: “igual que hay huerto escolar pues puede haber pues otros talleres que te he dicho, o puede haber un proyecto de poesía, que se yo, han hecho aquí cine, y todas esas cosas tienen el objetivo de educar desde otra línea, desde otros ámbitos seguramente más sugestivos y más estimuladores para el alumno, entonces el huerto no es en sí, no buscamos hacer un huerto para que aprendan horticultura, aunque inevitablemente aprenden, sino lo otro, es un medio para educar, no es un fin, que eso a veces la gente lo confunde, sobre todo muchas veces nos hemos encontrado con padres, o especialmente abuelos que lo quieren es tener un huerto en lo que lo importante es la producción y tal, no está reñido que el huerto esté lo más ordenado posible y lo más productivo posible, pero ese no es

el objetivo, que a veces se confunde.” Sin embargo decir que tiene una finalidad educativa es atribuirle un fin muy amplio, aunque en esta afirmación la concreta en situar al alumno en otras posiciones en relación a los recursos y los materiales, para que sea esta relación más estimuladora y por tanto una cuestión que de alguna manera nos acerca más a lo que son las metodologías que se puedan desarrollar con prácticas como ésta y que se diferencian parece de las que se utilizan cotidianamente en el aula. Pero no es la única alusión a los métodos que se generan a partir del huerto y a sus usos, aunque a la metodología alude vinculándola con uno de los contenidos que se aborda. Cuando habla del aprendizaje de las ciencias naturales a partir del huerto, destaca las ventajas *“encuentras una habita pequeña en la primera y una flor sin abrir todavía en la última y todo el proceso allí, eso el chico lo ve, hasta los menos motivados o los menos capaces, lo ven, lo ven como el fruto, es obvio, si además coges una flor de haba luego, la desmontas, ves los estambres, ves el pistilo, ves todo, pues es que es redondo, entonces eso es lo fundamental, un laboratorio de aprender biología de verdad, no sólo de plantas”* Reitera el proceso de verlo in situ. Sin embargo no hay únicamente ventajas y reconoce que *“tampoco quiero idealizar, es difícil porque necesita más tiempo, se necesitan más recursos, sobre todo necesita mucho trabajo del profesor, porque con el libro para ver la polinización tu abres la página 17 y allí está todo, aquí no, aquí tienes que buscar el momento adecuado, tienes que buscar la circunstancia para que eso sea realizable, a veces con 30 alumnos es mucho más difícil que si llevas un grupo más pequeño”* (...) *“en fin el proceso no es tan fácil como se ve en el libro, que está ya todo preparadito, pero desde luego al chico le impacta mucho más y son cosas que creo que difícilmente se olvidan y además que obligan al chico a explicar, a los alumnos obligan a explicar fenómenos que muchas veces ellos han observado y no entienden por qué, y pues obliga a explicar una razón, una causa”*. Pero estas desventajas hacen referencia a la comodidad, principalmente del profesor, frente a lo que considera una forma eficaz a fin de conseguir determinados aprendizajes. **Parece pues que uno de los elementos que juega en la importancia de sostener el huerto, en la justificación del uso y presencia del huerto, tiene que ver con la metodología, pedagógicamente hablando, que propician sus características (la necesidad de ver y hacer para poder tenerlo).**

Si bien ha destacado que las prácticas en el huerto no eximen al alumnado de aprender horticultura y los cuidados propios del huerto, para él el sentido del huerto va más allá de las cuestiones técnicas. Esto que se aprende más allá de las cuestiones técnicas y que para el entrevistado es la esencia del huerto en la escuela nos lleva a hablar de estos otros contenidos muy variados que durante su experiencia ha trabajado a partir del huerto escolar y que vamos a intentar sistematizar a continuación. Una de ellas, ya la hemos nombrado es para la enseñanza de ciencias naturales, dado que él enseñaba esta materia, y tras explicar algunos de los experimentos que el huerto le permitía hacer dice, *“esa es para mí yo creo que es la principal utilidad, pero hemos encontrado más”*. Parece como si a lo largo de su experiencia hayan ido surgiendo otras prácticas que completan para él el sentido del huerto en la escuela: *“es un recurso para los alumnos de educación especial sobre todo alumnos que necesitan educación especial porque son límites en su capacidad, o porque tienen una actitud de rechazo a la educación que aquí nos encontramos más, en primaria había menos, pero aquí más”*, pero cómo era este proceso, me cuenta la experiencia en líneas generales, pero tiene que ver con un proceso de convivencia y organización a partir del huerto *“ellos ya no solo aprendían también aprenden las cosas que aprenden los demás y las aprenden mucho más fácilmente porque es una cosa muy intuitiva, sino que además trabajábamos con ellos, ellos explotaban el huerto, lo cultivaban continuamente a lo largo de todo el año, obtenían unos productos que a veces se llevaban a casa, que a veces vendíamos, que con el dinero de esos productos pues hacíamos alguna excursión, algún viajecillo alguna cosa, eso obligaba a organizarse a llevar una contabilidad, a llevar un registro de un proceso y eso obligaba a escribir, a organizarse, a calcular, a medir y estaban introduciendo, no sé si lo pinto muy bonito porque eso tenía problemas también, pero realmente en esencia sí que era eso”*. Llama la atención que resalta varios tipos de aprendizajes, alguno sí que tienen que ver con el aprendizaje de contenidos establecidos por el currículum oficial, pero también otros que tienen que ver más con la vida cotidiana que con el currículum preestablecido, como organizarse con los medios que se tiene para conseguir un fin como salir de excursión. De manera que parece que a partir de acciones como ésta ampliaban los aprendizajes más allá de los formales. Aunque para continuar dice, *“además de que te he dicho para las ciencias naturales quizás me*

he saltado que no sólo es para las ciencias naturales sino que en todas las áreas tiene posibilidades, basta con lo que te he dicho antes, por ejemplo con todos alumnos que pasaban, que se yo por ejemplo ponían la patata, a lo mejor a los quince días pasaban, desenterrábamos y veíamos que la patata había germinado, al mes la patata había salido fuera, había todo un proceso que evidentemente en una clase de lengua se puede utilizar". En esta afirmación encontramos que parece hacer una diferencia entre utilizar el huerto para cualquier área de conocimiento que la escuela ha sistematizado (lengua, biología, matemáticas, etc.), o utilizarlo como un recurso transversal, como es el caso del ejemplo con la educación especial, y otros temas que ahora más adelante abordaremos, en cuyo caso sí que hay como una ampliación de los aprendizajes oficiales a partir de acciones relacionadas con el huerto a otros que este maestro considera también muy importantes. De hecho luego continúa con el ejemplo: *"Las matemáticas, hay que medir la parcela, calcular producción, costes, número de semillas, distancias, el inglés, el francés, para rotular y expresar, plástica, para dibujar en constancia con las ciencias naturales, no sé en qué lo hemos estudiado, pero en realidad en casi todas las áreas, ciencias sociales, lo que significa la agricultura la producción de alimentos, la relación con los datos que ellos estudian en el área"* y para sintetizar antes de continuar con los ejemplos recapitula: *"Entonces te he dicho lo del trabajo de ciencias naturales y otras áreas, lo de la educación especial."* Parece que sí que hace una diferencia entre lo que es un por un lado las áreas de conocimiento, y otras actividades que se puedan hacer de manera transversal además del tema de la educación especial y las que relata a continuación.

Es el caso de una actividad que se lleva haciendo varios años, y que responde al nombre 'jornadas de mejora de dieta', que se realiza con alumnos de primero de la ESO, pero en la que participan también alumnado de ciclos formativos, *"es una transversal que es la salud, la mejora de salud la hemos trabajado a partir del huerto escolar. Bueno del huerto escolar y departamento de ciencias naturales. Empezábamos haciendo una encuesta a los alumnos en la que durante tres días explicaban todo lo que habían comido, en las clases de ciencias naturales reflejaban en una ficha todo lo que habían desayunado almorzado comido merendado y cenado y así lo hacían todos los de primero de ESO, teníamos al final pues eso, pues unos trescientos menús y*

trabajábamos sobre ellos, entonces en coordinación con la Unidad de Nutrición del Rollo Villanova (un hospital de la ciudad) expusimos los resultados y aquí sale, somos la media de Zaragoza y la media nacional, y los principales problemas son: se desayuna poco, se come poca fruta y poca verdura, se come demasiada comida preparada y se varía poco, en general hay poca variación, más o menos salía eso, salían casos muy extremos muy extremos, la media era ligeramente deficiente, pero para que salga eso había gente que se nutre muy bien, luego había gente que se nutre muy mal, pero había casos alarmantes, yo recuerdo una gitánica que tenía yo que prácticamente todos los días del año desayunaba una cocacola, hasta comer, a comer comía un bocadillo y luego si había suerte por la cena otro. Y luego casos así de bárbaros.”. A esto le sumaban una posterior reflexión sobre el consumo de alimentos, y un día de degustación de tapas hechas con verduras del huerto, con el objetivo de demostrar que la verdura puede ser sabrosa. Para realizar esta actividad se juntan diferentes colaboraciones de otras áreas, como la de lengua o del ciclo: “aparte de contarles pues todas estas necesidades nutritivas que hay, era pues vamos a demostrarles que la verdura es sabrosa, no solo que es buena, sino que es sabrosa, que te podía gustar, entonces preparamos una sesión, en el instituto vienen alumnos de infantil, que son gente que tiene normalmente 20, 25, hasta treinta años, entonces en combinación con estos alumnos, con los productos del huerto y alguno que comprábamos que no teníamos hacíamos tapas a base de vegetales, tipo pues croqueta de acelga, crespillos con borraja, tortilla de espinacas, pues así. Era una paliza porque primero preparábamos con ellos, porque alguno de esos alumnos también estaba más o menos con la misma actitud, un día preparábamos una gran cantidad para los cien alumnos de primero de la ESO y hacíamos una degustación, ellos pagaban 50 céntimos o bien buscaban en combinación con el departamento de lengua, buscaban un pareado en el que estimulaba el consumo de fruta o verdura, entonces en la biblioteca se organizaba una fiesta”.

Además de estas dos cuestiones, presenta otros temas que sigue llamando transversales: “Y luego otra cosa que hacemos también es de educación medio ambiental, lo que hacemos, cuando lo hacemos ideal, hemos hecho cuatro campañas de repoblación de los montes de Zuera, entonces cuando lo hacemos ideal, bien bien, este

año lo hemos hecho sólo a mitad, porque solo hemos ido a repoblar un día, pero cuando lo hacemos bien bien el proceso es, nos traen los pinos, cada chico el que quiere participar se lleva en una botella dos, tres pinos a casa, los cuidan durante todo el verano, se los llevan en junio y luego los traen en septiembre, alguno se les muere, pero ya es un pino que han cuidado ellos y cuando llega el invierno lo llevamos allá y lo replantamos". Se plantea aquí la educación ambiental como una actividad puntual, quizás estas actividades son llamadas transversales por el contenido que abordan y no tanto por cómo o cuándo lo hacen. Aunque luego reconoce que la educación ambiental no se queda ahí y no es algo puntual, sino que es inherente a como plantean ellos el cultivo del huerto y se presenta diariamente: *"Bueno Medio Ambiente, claro, ni que decir tiene que el cultivo del huerto supone pues muchas cuestiones que son medioambientales, desde el consumo de agua, se puede cultivar de muchas maneras, a la utilización, el huerto es ecológico, a la utilización de insecticidas, o de pesticidas, o de abonos"* a lo cual le pregunto si este asunto está presente en los procesos que se dan a partir del huerto y responde: *"Si, lo hablamos, lo hablamos, si hace falta algún tratamiento, como aquí la mano de obra es barata, pues si hay que quitar orugas, se quitan a mano, aunque se arma una buena y luego aquí no hay problemas, claro. Pero bueno quiero decir que el aspecto medioambiental se trabaja directamente con la repoblación y el cultivo del huerto"*.

Como a modo de conclusión, pero poniendo en valor lo que se hace y se aprende en el huerto dice: *"Después a ver el huerto es un recurso general para la convivencia, para la educación en aspectos más generales como el trabajo en equipo, cuando había un grupo de educación especial lo cultivan ellos, pero además en los recreos, los alumnos que quieren se apuntan y dos recreos a la semana durante el tiempo de recreo pasan por el huerto, allí estamos los profesores y lo cultivan, entonces son los encargados del huerto y como al final se suelen recoger dos cosechas y se organiza pues una pequeña tienda o lo que se sacaba de las tapas, se saca un dinero, es muy poquito, pero bueno con ese dinero al final pues organizábamos como te he dicho antes alguna excursión".* *"Entonces el huerto obliga a organizarse, a planificar, que ese día hay que venir antes por la tarde a acondicionarlo, a hacer la recolección, en fin una labor en equipo que hay que organizarse, lo mismo que hay que llevar una*

contabilidad, lo mismo que cualquier actividad, hay que llevar una organización que procuramos que los chicos participen al máximo, y esa es una ventaja que puede tener cualquier otra actividad, pero el huerto es además o riegas, por ejemplo en vacaciones o te organizas el riego o se mueren las plantas, porque hay otras cosas que dices, bueno esto no se ha hecho, pues lo haremos al mes que viene, pero aquí no, o se hace, o como son seres vivos, entonces es una obligación como muy, no sé cómo expresarlo, pero no la puedes esquivar, es un compromiso que haces frente, o no". Representaciones que tienen que ver con los aprendizajes establecidos con el currículum oficial, pero también con otras que este profesor considera igual de importantes, o quizás incluso más, puesto que en otro momento cuando me está hablando de la falta de tiempo para desarrollar estas prácticas y el tiempo que él ponía de más dice: *"porque al fin y al cabo van a aprender cosas de la vida, que al fin y al cabo se trata de eso, de estudiar situaciones de relacionarlas, observarlas, reflexionar sobre lo hecho"*.

Un amplio relato en cuanto las representaciones y formas de trabajo a partir de una acción como el huerto escolar, pero la experiencia viene mediada no sólo por lo que se hace, sino también por el cómo y las condiciones del contexto que median en la acción. En este caso parece que sí ha habido apoyos por parte del centro *"la verdad que he tenido suerte, porque aquí encontré el jefe de estudios era una persona abierta, todo lo que hacía, adelante, venga, incluso había hasta dinero"*, pero en contraposición, algunas características propias del campo, como las organizaciones horarias, son de las pocas cosas que el entrevistado reconoce como limitación para desarrollar la acción: *"la verdad a veces se hace un poco a base de generosidad, quiero decir, lo hacíamos sin tener horas, por ejemplo de lo de los recreos, pues te quedas sin recreos, no lo haces porque tengas unas horas, no no, haces horas en el huerto y tienes que venir días de fiesta, y tardes. Pero no hay limitación por parte del centro, sino que te crea unas obligaciones a ti, pero no son problemas sino más que te requiere dedicación"* Es decir, según él todo lo que se haga más allá de las rutinas establecidas requieren un esfuerzo personal más allá del exigido.

A parte de esta limitación, no considera ninguna otra, le pregunto si ha tenido algún problema con otros agentes del centro educativo, la respuesta es rotunda: *"No, pero además es que es difícil la oposición, no sé, supongo claro si el chico va a gusto y*

refleja que va allí contento que lo pasa bien, que aprende, no vas al huerto a perder el tiempo, se aprovecha y se aprenden los contenidos de las ciencias naturales y si le preguntas el chico te diría sí ahora sí que lo entiendo porque lo he visto. Nunca he captado nada así, a lo mejor ha existido y la gente no lo ha planteado. Luego los que vienen en el recreo son voluntarios, los de educación especial venían contentísimos”. Parece que los conflictos son inexistentes y la justificación la encuentra en que la actividad muestra unos buenos resultados, en coherencia con las finalidades de la institución: los chicos aprenden bien los contenidos formales trabajando con el huerto.

Quizás también esto anterior tenga relación con la estructura y las costumbres del sistema, cuando le pregunto por la participación de los compañeros, dice: *“Sabes que pasa, en la enseñanza, por lo menos en la pública en la privada la desconozco, me imagino que funciona un poco más a ordeno y mando, o el patrono decide y tú eres un trabajador, pero aquí muchas de las cosas dependen de lo que quieras tú, y claro, si tienes 83 compañeros, me imagino que hay, no sé, un porcentaje 10, que les gusta la idea, y de esos 10 ,4 que pueden colaborar y me imagino que hay otros que no les gusta, pero ponerse en contra no, no hemos encontrado”.* Parece que esta característica del sistema público que tiene que ver con la configuración del puesto de trabajo está bien asumida, el que quiere participa y el que no, no está obligado a ello. Sin embargo esto no tendría por qué justificar la inexistencia de conflictos o detractores, que seguramente los habrá en otras cuestiones. Quizás sea debido a que esta práctica incide en los aprendizajes de una forma aparentemente neutral por lo que la agregación o no, no conlleve posiciones de confrontación.

Y en cuanto a estas formas de participación, parece haber desarrollado la experiencia en solitario, o con colaboraciones puntuales: *“Yo diría que tiene buen nombre, la gente en general, salvo desde que me jubilé yo que están más, estaba yo solo y les invitado más de una vez, pero alguna vez si había que echar una mano, oye si alguien puede, pues sí, pero no, apuntarse luego poca gente, pero yo creo que estaba bien visto y la gente lo ve con simpatía y claro, es que además cuando hacíamos lo de la tapa también había tapa para los profesores, o cuando hacíamos algo de comida pues invitábamos a los profesores de los alumnos”.* Aunque percibe que la participación haya sido poca, y aunque tenga buena fama, esta baja participación lo considera un

factor que incide en el provecho que se le saca al recurso: *“Si, tiene buen nombre, aunque pienso que no se aprovecha todo lo que se puede aprovechar, lo bueno sería que en cada departamento en lugar del momento instantáneo puntual de vamos a hacer un pareado y dedicar una clase a buscar pareados, pues está bien, y podían negarse, pero, y no lo harán todos los profesores, sino los que hayan querido, pero el departamento de lengua podía decir, oye pues ya que hay un huerto vamos a trabajar, que se yo, vamos a hacer una unidad de lengua y naturaleza que se yo, eso no se da, bueno juraría que no se da, sino lo sabría, se ve con simpatía, te identifican con el huerto y bien, pero luego aprovecharlo como recurso educativo dentro de su área, eso yo diría que no, muy poquito y es lo que hemos dicho al principio, cual es el objetivo de esto, no es un huerto, es que sea un medio, pues en ese sentido de ser un medio para yo creo que deja un poco desear”*, quizás dada su experiencia en diferentes huertos y visto la diversidad de trabajos que se pueden realizar, considera que la participación, aunque haya colaboraciones puntuales es insuficiente, aunque reconoce que cualquier práctica a partir del huerto es buena para desarrollar las diferentes áreas, pero *“si quieres relacionarlo hay, lo que hace falta es un trabajo del profesor de molestar, de preparar y tal”*, requiere este esfuerzo personal, este trabajo de más al que aludía antes.

Pese a estas críticas a la participación, algo ha debido de influir su trabajo y esta buena fama que ha creado para el huerto, puesto que recordamos, no se ha dejado de hacer a partir de su jubilación, sino todo lo contrario, el trabajo que ha hecho sí que se ha asentado, y otros tres profesores se han hecho cargo a su partida, con la ayuda de él mismo que sigue accediendo a estas prácticas pese a que ya no tiene una vinculación formal con el centro. Cuando le pregunto por esta cuestión responde: *“Pues yo creo que tienen relación, no no, yo creo que tienen buen nombre el huerto aquí y hay tres o cuatro compañeros que les gustaba y ante la idea de que desapareciera pues han dado el paso a lo mejor también pasa que si sabes que una cosa funciona, aunque te guste, pero ves que funciona aunque no te tomes ninguna molestia, pues ahí está, cuando crees que va a desaparecer pues das el paso, supongo que eso es lo que ha pasado.”* quizás en estas formas de relación que considera habituales medie esta estructura a la que hacía referencia antes, abierta a acciones que no son habituales, pero sin la obligación de, y que configura la escuela pública.

Sin embargo esta participación que ha sentido escasa en el centro, la ha tenido fuera del centro, tanto con las personas que también tenían un huerto en su escuela cuando llegó a Zaragoza en los años 80, como con el ayuntamiento: *“hubo buena relación desde el principio, vi que allí se recibía todo muy bien, muy abierto, se estimulaba y luego al cambiar a secundaria pues igual, la mayoría son centros de primaria, pero estamos algunos de secundaria”*; *“siempre buena disposición, hombre podías decir, hombre podían hacer más si tuvieran más recursos, todo el perfeccionable hasta la labor del grupo de medio ambiente del ayuntamiento, pero yo creo que son unas personas excelentes, pero además la labor que hacen es excepcional”*, un trabajo que tiene que ver con un apoyo técnico y formativo, que el entrevistado reconoce también se hace en los centros de secundaria, aunque su mantenimiento pertenece a la comunidad y no al municipio que se encarga de los centros de primaria, labor que el entrevistado reconoce: *“el apoyo técnico es igual, totalmente. Un poco la diferencia está en que en primaria igual sí que, en general sí que cuentan más, sabes que pasa es que es también un poco de cómo se organizan los centros, en primaria el profesor está mucho tiempo con el alumno y le permite, es muy fácil decir yo estoy contigo tres horas al día y un rato vamos a bajar, vamos al huerto y vamos a ver cómo están las cebollas y tal”*. Si bien el trabajo que realiza el ayuntamiento es el mismo, pese a que podrían no hacerlo si atendiesen a las estructuras formales, sí que destaca la diferencia entre las estructuras de estos dos niveles educativos y cómo las formas de organizarse facilitan o dificultan determinadas prácticas.

8.1.4.3. Desde ciencias naturales a otras áreas: el huerto en multitud de disciplinas.

- Una práctica que se va asentando con los años desde agentes que exponen diversas racionalidades.

En el C4, la coordinación del huerto la asume hace un año la jefa de estudios – entrevistada C4M1– porque el profesor encargado desde hace 11 años del huerto se ha jubilado. La primera razón que atribuye para responsabilizarse del huerto es porque le

da pena' que desaparezca y reconoce que no tiene mucha idea de huerto, lo cual no parece ser determinante para utilizarlo constantemente como herramienta pedagógica, como nos va relatando a lo largo de la entrevista. Aunque posteriormente hace alusiones al uso del huerto en su pasado profesional, experiencia que probablemente haya jugado en favor de la decisión.

Si bien su primera respuesta remite a razones que no podemos ubicar en el campo escolar o en los movimientos sociales, posteriormente sí que hace alusiones a ellos. Destaca la importancia de introducir cuestiones propias del medio ambiente, que en sus palabras 'se nos está yendo de las manos'. De manera que también emerge esta representación que tanto han tratado de poner de manifiesto los movimientos sociales. Pero también son interesantes las referencias que hace a conocimientos como la importancia del cuidado o de conocer el origen de las cosas –en concreto de los alimentos– elementos directamente relacionados con conceptos como el de consumo responsable. Además combina estas razones –que se remiten al imaginario de diversos movimientos sociales– con la importancia de su uso como medio educativo, ya que permite aprender desde la experimentación real –razón que por tanto remite a su valor como método pedagógico–.

El caso del otro agente entrevistado, C4M2, es bien distinto. Se trata del profesor que introdujo la experiencia en el centro y pese a estar jubilado, sigue acudiendo al centro a colaborar en tareas del huerto y las actividades pedagógicas que se realizan. Igual que C1M1, la primera razón que expone es su procedencia de una familia agrícola. Su experiencia en huertos escolares es amplia, ha creado huertos en tres centros educativos y con diferentes objetivos, si el primero se trataba de mantener y contener a cierto tipo de alumnado en la escuela, en el caso de este último centro destaca la necesidad de trabajar temas de alimentación, salud y medio ambiente, así como el valor metodológico que tiene como recurso para enseñar ciencias naturales (o cualquier otro contenido). En este agente se encuentran relacionadas disposiciones tanto de su habitus primario, como del secundario.

- Un recurso como medio en diversidad de áreas y etapas

La entrevistada C4M1 distingue varios objetivos, alguno de cara a su alumnado propio, es decir, de cara al ciclo formativo donde enseña, y otros a nivel de centro. Como hemos dicho el ciclo formativo donde enseña es de educación infantil y ella utiliza el huerto como medio para trabajar el tema de la alimentación. A priori si no tuviéramos más información podría decirse que los usos del huerto no remiten a un valor ambiental que pudieran haber puesto de manifiesto los movimientos sociales, sino que responde únicamente a un uso pedagógico relativo a trabajar un contenido del currículum. Sin embargo si ampliamos lo que se pretende trabajar a nivel de centro, parece que los objetivos del huerto no se quedan ahí. Mediante este tema de la alimentación parece que trabajan a nivel de centro representaciones que tienen que ver con el consumo, la salud, el origen de los alimentos y el cuidado del medio ambiente. Aunque también hace referencia al huerto como medio para motivar al alumnado, sin embargo no parece que esto sea un objetivo como tal, sino que los objetivos que se plantean para la práctica tienen que ver más con trabajar determinados contenidos que son considerados importantes por esta profesora y otros agentes del centro. Contenidos que no necesariamente son centrales o se encuentran presentes en el currículum establecido, puesto que ambos entrevistados inciden en la necesidad de transformar los hábitos alimenticios de los jóvenes que consideran poco saludables y las posibilidades del huerto para abordar esta cuestión. Esto no es del todo lejano a algunas representaciones que los movimientos sociales tratan de extender, relacionadas con la soberanía alimentaria o la calidad de ciertos productos de consumo.

Las apreciaciones del profesor C4M2 son muy interesantes a este respecto, y hay que matizar, pues habla en referencia no sólo a este centro sino a todas sus experiencias, como muestra de ello destacamos que utiliza principalmente la expresión, 'el huerto'. Afirma que **el huerto no es un objetivo, sino que es un medio, es decir, recalca, la finalidad del huerto en la escuela no es que los niños aprendan horticultura –que, a propósito, aprenden un poco– sino que es un medio para el aprendizaje de muchas otras cuestiones**. Y en este sentido destaca algunos elementos o contenidos para los cuales él considera que el huerto es un medio muy útil. Por ejemplo, facilitar el aprendizaje de ciertos contenidos que el huerto permite ver y experimentar en relación

al área en la que él trabajaba, ciencias naturales. También destaca su uso para alumnos con necesidades educativas especiales, no tanto por su experiencia en este centro, como por las anteriores. En temas transversales: salud, medio ambiente o convivencia. En definitiva una multitud de cuestiones que va enumerando dados los usos que él, a través de sus múltiples experiencias, le ha ido dando al huerto. De manera que desde la perspectiva de los agentes y desde su experiencia práctica, el huerto puede transgredir el formato tradicional escolar, no sólo en la metodología, sino también en el orden y formato de los contenidos.

- Una práctica con articulación departamental por las relaciones entre sus agentes, con escasa estructura generada con los años.

Este centro es grande y hay multitud de departamentos, de los cuales muchos parecen estar implicados en el huerto de manera puntual, mediante relaciones que nos remiten más a la cultura de los agentes presentes en el centro que a una estructuración de la práctica. Sí hay algunos elementos que le dan forma, que no se trata tanto de normas formales como de hábitos o reglas implícitas que permiten estructurar levemente la práctica.

Pero empecemos relatando cómo se organiza su cuidado. Son un grupo de alumnos voluntarios –unos veinte de los dos primeros cursos de la ESO– los que se encargan de cuidar el huerto, durante dos o tres de sus recreos, en los que van al huerto acompañados por alguno de los tres profesores que asumen la coordinación de la actividad. De manera que vemos cómo el espacio que se ha asignado a su cuidado es un tiempo del poco que está no reglado desde el currículum formal, y se implica quien quiere de manera voluntaria, en este caso un grupo grande de 20 alumnos que han querido participar. De hecho, es una cuestión que reclama la entrevistada C4M1, una o dos horas de dedicación al huerto que ahora ella no tiene. Ella utiliza el huerto en sus horas lectivas para trabajar el tema de la alimentación como hemos dicho, pero también afirma que puede bajar quien quiera cuando alguno de los profesores coordinadores pueda acompañarle. Además hay proyectos concretos que se realizan a partir del huerto, pero que no están ubicados dentro de currículum formal, sino que son proyectos de centro y a través de estos sí que parece haber un mayor uso del huerto desde diferentes

departamentos, en los tiempos y espacios que va marcando el propio proyecto. Esta implicación llama la atención, al tratarse de un instituto, pudiéramos pensar que la parcelación entre departamentos es mayor, y que esto pudiera dificultar la participación puntual desde las horas lectivas de diversas materias, sin embargo no parece que lo sea. En cualquier caso ambos coinciden que eso va cambiando cada año en función de los agentes y las relaciones entre ellos, de manera que se puede pensar que **la estructuración del proyecto tiene que ver más con relaciones de tipo cultural que con normas establecidas que lo regulen**. Este proyecto que llaman de salud, se realiza anualmente hace ya varios años desde el departamento de educación física y se considera que tiene buenos resultados. Además, a partir de este proyecto implican cada año a otros departamentos –por ejemplo matemáticas para hacer estadísticas, alumnado con necesidades educativas especiales para hacer carteles, ciclo de animación para animar las actividades, etc. – De manera que el huerto sí que es utilizado, aunque sea puntualmente, en diferentes niveles.

¿Por qué hemos dicho al principio que la institucionalización de la práctica nos remite más a relaciones culturales que estructurales? En el propio relato de la experiencia, en el caso de la profesora C4M1, que actualmente se encuentra en el centro, pero también del profesor C4M2 que nos acerca más bien a la experiencia en los años anteriores y lo que significó para él, no se muestra una estructuración clara y cerrada de la práctica. Sí se le ha dotado de una mínima organización que consta de tres elementos: unos profesores responsables, un alumnado voluntario, un proyecto de centro, desde el que se trabaja un tema transversal como la salud, a propósito del huerto. Por lo que ambos nos relatan estos no son sus únicos usos, pero los usos de otros departamentos o niveles se van organizando sobre la marcha y tienen un carácter más puntual. Ni siquiera esta estructuración constituye siempre una práctica similar, pues como hemos visto el trabajo desde un departamento y otro va variado cada año.

Tampoco se establece un vínculo claro y cerrado entre elementos curriculares y la práctica del huerto. Sí lo hay entre los profesores que asumen la coordinación del proyecto y las materias que dan, lo hay porque encuentran una manera de vincularlo y trabajar determinados contenidos desde el uso u observación del huerto. Por ejemplo, el profesor C4M2 daba la asignatura de ciencias naturales y lo utilizaba para trabajar los

contenidos de esta materia, la profesora C4M1 lo utiliza para trabajar el tema de la alimentación en sus clases de educación infantil. **Parece pues que el vínculo se genere más por la presencia de un agente que decide implicarse desde las asignaturas de las que se encarga, que por lo que la propia práctica constituye; es decir, la práctica no se cierra o se limita a unos contenidos, sino que es un recurso que posibilita trabajar diferentes elementos de los currículos formales.** Incluso el profesor C4M2 que, como veremos en el siguiente apartado, destaca un gran número de posibles aprendizajes o métodos a utilizar desde el huerto, nos habla de cuestiones que se remiten también a actitudes o habilidades más que a contenidos, como puede ser aprender a convivir o a organizarse para desarrollar una actividad colectiva.

- La salud desde el huerto, transversal del centro

En este centro parece que el huerto se utiliza para acercar al alumnado aprendizajes que no se encuentran necesariamente en el currículum ni se vinculan muy específicamente con un área. El profesor jubilado, C4M2 sí lo utilizaba en su propia área, ciencias naturales, aunque no sólo, pero al asumir la coordinación profesores de otras áreas este vínculo se hace menos visible. En la actualidad se trabajan al menos y de forma continuada en el tiempo (varios años) el tema de la alimentación en infantil –aspecto que se encuentra dentro de su currículum– y de la alimentación en relación a hábitos saludables desde educación física en la etapa de la ESO. Sin embargo, y bajo la insistencia de los coordinadores en implicar a la mayor parte del centro –es decir, en hacer el proyecto de la forma más colectiva posible– son varios departamentos los que se acercan a la práctica, cada uno desde sus contenidos. Por ejemplo, desde el departamento de matemáticas este año el propio alumnado ha elaborado las estadísticas de una encuesta de hábitos alimentarios, durante sus horas lectivas, actividad previa a la elaboración de comida saludable con los productos del huerto. Esto **no supone desbordar el currículum, puesto que es una práctica que responde a contenidos de su currículum y además es realizada en el aula y no necesariamente impone al profesor de matemáticas el uso de otros métodos.** Lo mismo ocurre con el departamento de lengua que dedica parte de su horario a realizar con los alumnos

pareados y rimas relacionados con el huerto o la alimentación, pero dentro de horario lectivo y en el aula. Sin embargo **aunque no se vean desbordados los currículos, ni alterados los métodos, hay necesariamente un esfuerzo de flexibilizar la programación y adaptarse para realizar estas prácticas en los tiempos del proyecto.**

Desde este tema, la alimentación, al que llaman tema transversal, trabajan cuestiones que son consideradas fundamentales, aunque no tengan un lugar amplio en el currículum. Como ejemplo de ello nos cuentan que parte del alumnado ignora el origen de los alimentos, y tiene muy malos hábitos alimenticios. Esto es considerado muy grave por parte del profesorado que trata de abordarlo con el proyecto de salud.

Las acciones propias del huerto son experimentadas por aquel alumnado que voluntariamente decide implicarse en la práctica. Ambos entrevistados consideran que el alumnado está muy motivado en relación a esta práctica y que cada año hay bastantes voluntarios para encargarse de cuidar y sostener el huerto. El profesor jubilado C4M2 considera que desde esta motivación se potencian aprendizajes de cualquier área –en concreto alude a física y química– de una forma más eficaz, en el sentido de que **desde la posibilidad de experimentar, observar y tener que explicar lo que se está viendo en el huerto, se posibilitan aprendizajes que se no se olvidan tan fácilmente como se pueden olvidar los que se adquieren desde otros métodos como la memorización, pues hay un vínculo cercano entre contexto, aprendizaje y experiencia.** Reconoce que estos métodos suponen mucho trabajo al docente, que tiene que poner de más, y estudiarlos desde un libro es mucho más fácil, dado que solo tienen que seguir una explicación ya ordenada.

Además, nos hablan también de aprendizajes que no se encuentran en el currículum, algunos sí tal vez como actitudes, habilidades –hoy competencias–, o contenidos transversales, y otros ni siquiera, pero que son considerados por estos profesores como importantes y necesarios para el desarrollo del alumnado. Por ejemplo, C4M1 nos habla de que aprenden el trabajo físico que cuestan algunas cosas, cuando tienen que bajar al huerto en condiciones meteorológicas adversas, o de manera continuada todo el año para poder recoger los frutos. C4M2 nos habla de la convivencia o la necesidad de organizarse de manera colectiva. Esto nos lo cuentan desde su

experiencia personal, y por tanto que se trabajen o no esta clase de aprendizajes probablemente dependa de los profesores que acompañan al alumnado en cada momento.

La lista de posibles aprendizajes que se realizan a partir del huerto es larga, sin embargo las cuestiones a las que hemos aludido son las que más emergen en las prácticas actuales y las circunstancias del año en el que realizamos las entrevistas. Aun así enumeramos algunas cuestiones, que a lo largo de su experiencia en relación al huerto escolar han experimentado, como son: el trabajo con niños de 0 a 3 años, la educación ambiental, el trabajo de alumnado con necesidades educativas especiales, etc. Las posibilidades dice C4M2 son muy grandes, pero hace falta que confluyan una serie de circunstancias y condiciones que tienen que ver, sobre todo, con los apoyos o la disposición de otros agentes.

- Práctica colectiva desde una voluntad agregativa

La implicación del profesorado materializa las prácticas que se hacen en torno al huerto, aunque las formas de implicación son diversas y se dan en diferentes combinaciones.

Ambos entrevistados coinciden en que la participación del profesorado es una cuestión de voluntariedad, nadie está obligado a realizar acciones a partir del huerto, aunque sí que hay gente que lo utiliza puntualmente. Además, habitualmente hay colaboraciones puntuales que no se hacen desde una iniciativa personal, sino que son a partir demandas de aquellos agentes más implicados –como la entrevistada C4M1–. **En estas formas de participación por tanto, juegan las relaciones culturales que se establecen entre el profesorado.** Estas formas de participación no son estables y están mediadas por los agentes que cada año confluyen en el centro y que dado que es un instituto público, aunque haya cierta estabilidad, varía cada año.

C4M2 destaca la importancia de que, aunque no haya muchos agentes implicados en la propia práctica, tampoco se ha encontrado detractores que le hayan impedido el desarrollo de la práctica, sino todo lo contrario, compañeros y equipos directivos que aunque no participen directamente le han facilitado su trabajo con respecto al huerto. De hecho considera que el huerto es una práctica bien vista por la comunidad educativa en

general y argumenta que es difícil oponerse cuando se ve al alumnado motivado y los resultados que consiguen desde el trabajo con el huerto. De manera que aunque no haya mucha participación, se ha encontrado gente abierta que le permitió iniciar la experiencia facilitándole tiempos, espacios e incluso recursos económicos. Pero reconoce que cuando más *'se ha exprimido el limón'* es cuando al jubilarse él, tres compañeros se han implicado (y él continúa yendo y haciendo todo lo que puede). **Sí que parece reconocerse pues que esta dimensión colectiva es más productiva en cuanto al desarrollo de la práctica se refiere.**

Ambos entrevistados destacan la importante parte de generosidad individual que implica desarrollar una acción alternativa al desarrollo tradicional o normal del currículum mediante libros de texto, no por limitaciones externas, sino por todo el trabajo de más que requiere al propio profesor, que supone a veces ir al centro durante las vacaciones, quedarte sin recreos, etc., es decir poner de tu tiempo, porque **los tiempos escolares no llegan para desarrollar estas prácticas.**

El entrevistado C4M2, también nos habla de la relación que desde que comenzó a desarrollar huertos escolares se estableció con el ayuntamiento, y también con otros pocos centros que en los años 80 comenzaron a poner en práctica el huerto escolar. Este trabajo en red, y el apoyo que ayuntamiento les facilitó poder desarrollar cursos de formación a través de los centros de formación del profesorado e incluso la edición de materiales, es considerado por este profesor como un apoyo que le permitió desarrollar la práctica en sus comienzos, aunque a nivel de centro se encontrara solo. Trabajo que ya desde el principio adoptó una dimensión colectiva, según el entrevistado, necesaria para su desarrollo.

8.2. A modo de síntesis

Tras la exposición y análisis de datos mostrado en el presente capítulo, a continuación vamos a tratar de recoger qué elementos de nuestras categorías son comunes o diferentes en cada caso, y qué elementos emergen. Para ello organizamos la información en torno a los ejes de contenido que presentábamos en el capítulo anterior, y que nos remiten a nuestras categorías previas.

Recordemos que hemos entrevistado a seis docentes de cuatro centros educativos, dos docentes de cada centro que desde diferente posición interaccionan y construyen la práctica del huerto escolar. Tres de ellos de Primaria y uno de Secundaria. Con las particularidades de cada uno, que trataremos de poner de manifiesto los resultados del análisis realizado. En la siguiente tabla resumimos bajo qué códigos presentamos a cada agente entrevistado y a cada centro:

C1	C1M1
	C1M2
C2	C2M1
	C2M2
C3	C3M1
	C3M2
C4	C4M1
	C4M2

El que llamamos C1, es un centro de primaria, situado en un barrio con alta densidad de población (con presencia tanto de familias obreras, inmigrantes y nivel socio-económico medio) en el que el huerto lleva 25 años presente en el centro. Esto nos hace pensar que probablemente la práctica está fuertemente asentada, dada la temporalidad, tanto en la estructura como en la cultura del centro.

El C2 es un centro de primaria, situado en un barrio de clase media, se caracteriza porque la práctica se ha desarrollado bajo la responsabilidad de un agente del AMPA principalmente.

El que llamamos C3 es también un centro de primaria, sin embargo en este caso el huerto está desde hace sólo 4 o 5 años. Además este centro se sitúa en un barrio con un alto número de población inmigrante, y acoge familias con escasos recursos económicos.

El que llamamos C4, es un centro de secundaria que abarca enseñanzas de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos, en el que huerto está desde hace 12 o 13 años. La persona que lo inició se jubiló hace dos años, sin embargo otros tres docentes que hasta entonces no participaban de la práctica del huerto se hicieron cargo.

En la siguiente tabla hemos tratado de sintetizar de manera descriptiva lo que destacamos de cada caso en relación a cómo se concreta la práctica en diferentes elementos escolares y de nuestras categorías (representaciones, objetivos, métodos, aprendizajes, participación, organización). Después pasamos a comentar los resultados desde cada apartado.

	Apoyos o detractores	Origen/ desarrollo	Propósitos	Tiempos/ institucionalización	Prácticas
c1	Alto grado de autonomía, no utilizan la red de huertos escolares porque no la necesitan. Apoyos dentro de su organización: dirección e inspección. Si hay participación de otros docentes, es voluntaria y activa. Ausencia de conflicto.	Origen lejano, en la última década estabilidad en su estructura, y su desarrollo se concreta en función de los agentes que participan	Objetivos múltiples expresados: introducir un medio natural en la escuela, pedagogías activas, medio para trabajar por proyectos, agricultura ecológica.	Ha modificado horarios e incluso restado horas de otras actividades puesto que está presente en muchas horas lectivas de diversos grupos y docentes. Hay dos maestros con horas de huerto. Asumido en la cultura de centro como un elemento más de la escuela.	Desarrollo curricular desde el huerto, en coordinación con los tutores en función de la participación de cada uno. Aprendizajes a propósito del contexto más que de los contenidos escolares que se ven desbordados.
c2	La dimensión colectiva transforma los formatos escolares en determinados tiempos. Parece más agregativa (en esta agregación median las posiciones del campo). Ausencia de conflicto.	Desde agentes de la comunidad educativa interesados (director-padres-directora-maestra)	Introducir en la escuela determinadas ideas (imaginario ecologista) Utilizar formatos enseñanza-aprendizaje diferentes a los convencionales de aula (alternativos)	Escasa alusión a las normas (aunque la práctica está presente en ellas), más importancia a las relaciones de tipo cultural como motor de dinamización y desarrollo del huerto. A pesar del mayor arraigo en las relaciones culturales, se considera que si los agentes escolares cambiaran, seguiría habiendo huerto, por lo que hay cierto grado de institucionalización	Se trata de relegar al huerto prácticas pedagógicas poco corrientes en la escuela convencional, próximas a las pedagogías activas El huerto como contexto del que emergen contenidos y actividades.
c3	Se destaca la importancia de la red (apoyo ayuntamiento) y también de la dirección, inspección, y el ciclo. Participación activa de una unidad del centro (un ciclo). Ausencia de conflicto	Maestra que ya no está. Su desarrollo cambia según lo hacen los agentes que coordinan.	Discontinuidad, aunque la práctica ha sido continua. Supeditados a la agente coordinadora: primer ciclo, inglés, ciencias, y otros reconocidos extracurriculares (alimentación, educación ambiental, cuidado)	Estructurado en un ciclo, en el que se encuentran los agentes implicados e incluso en área de trabajo de su coordinadora: inglés. Flexibilización del ciclo de manera informal	Se reconocen algunos contenidos curriculares (inglés, ciencias) y otras extracurriculares (formas de aprender desde la experiencia, alimentación, cuidado, contaminación, etc.)
c4	Siempre ha estado apoyado, aunque la participación era escasa al principio, ha ido aumentando. Implicación de alumnado, parte del profesorado. Además otra parte participa de forma agregativa. Ausencia de conflicto.	En un agente con experiencias en prácticas similares, que ya no forma parte del centro pero sigue colaborando.	El huerto como herramienta no como fin. Salud, consumo, de Ambiental, ciencias, alimentación.	Estructuración de las prácticas sujeta a relaciones culturales, aunque reflejadas en las normas.	Prácticas transversales (principalmente alimentación y salud) Flexibilización de programaciones aunque sin alteración metodológica en algunos casos.

- **¿Cómo empezó? Razones que atribuyen los protagonistas a la implicación en el desarrollo y promoción de la experiencia del huerto escolar.**

¿Por qué son importantes las razones que llevan a los agentes a desarrollar una acción? BOURDIEU nos propone rastrear los habitus de los agentes para comprender las dinámicas del campo. La razón que le lleva a un agente a desarrollar una acción nos puede dar pistas sobre elementos de sus esquemas mentales que le movilizan, y cuales predominan sobre otros. En relación a esto hemos tratado de explorar qué elementos llevan a algunos agentes a desarrollar, mantener o responsabilizarse de prácticas como el huerto en un centro educativo. Podemos decir que las racionalidades que han aparecido en torno a la justificación de la presencia o la participación del huerto se arraigan tanto en un habitus primario, en muchos casos vinculado al mundo rural, a su infancia en este ámbito, ahora puesto en valor desde la vida en la ciudad, y de la educación ambiental como medio para acercar el mundo urbano al rural. También en ocasiones a un habitus secundario relacionado con experiencias docentes cercanas a metodologías escolares no convencionales (trabajo por proyectos, metodología de investigación, papel activo de los alumnos, etc.) que una práctica como la del huerto escolar facilita utilizar en la mayoría de casos.

Vemos que en algunos casos el origen del huerto no parece ser tan importante, porque lo han empezado otros agentes con otras finalidades e incluso otros formatos, y la forma que adopta la experiencia cambia cuando lo hacen los agentes que participan de ella y, como veremos, conforme se va asentando en el centro. Es nombrado en algunos casos, pero ni se le atribuye importancia ni parece que eso determine su posterior desarrollo. Sin profundizar todavía demasiado en cómo participan en una práctica como la del huerto escolar, vemos que emergen ya algunas categorías como catalizadoras en el desarrollo de esta acción que no provienen del currículum formal. Y no vamos aquí a unificar ni generalizar, puesto que son diversos los factores que en cada agente convergen. No se puede decir que en la mayoría de ellos tienen una relación directa de participación en movimientos sociales que les lleve a trasladar una práctica impulsada por aquellos. Sin embargo sí es común el deseo de introducir en la escuela representaciones e ideas que tienen que ver con cuestiones que los movimientos sociales

han puesto de manifiesto, como el cuidado, la relación con el medio ambiente, la participación, o el consumo responsable. Es probable, como ya hemos apuntado, que esto tenga que ver con lo que CASTORIADIS llama el imaginario, aunque no se trate de agentes activos del movimiento sociales, sí se han apropiado de algunas de sus premisas, no sabemos cómo, pero esto nos lleva a pensar como decía este autor, que no existe lo que algunos llaman ruido, sino que todo lo que aparece en la sociedad vale (sea en forma de noticia, discurso, canción, conferencia, etc.), aunque sea difícil determinar en qué grado han sido estas cuestiones las que han sensibilizado a los sujetos. También es destacable, si bien no en todos los agentes, pero aproximadamente en la mitad, que aparezcan elementos que remiten a sus habitus primarios, esquemas que se refieren a su socialización familiar y podemos decir tienen que ver con algunas representaciones que ponen en valor el medio ambiente, nos remiten a los afectos hacia una vida rural, con proximidad a la agricultura, no sólo en cuanto a cercanía, sino en cuanto a los conocimientos que esto les ha aportado, es decir, a su capital cultural adquirido en este campo. Encontramos pues aquí una conexión entre habitus, afectos y representaciones que pueden jugar un papel importante a la hora de impulsar una acción como ésta y que tiene que ver con la recuperación de determinados hábitos o valores que tal vez son más propios de la vida rural que de la urbana.

Pese a que todos (menos el agente C2M1) tienen en común la profesión docente y por tanto su posición en lo social como diría BOURDIEU, parece que a la hora de emprender prácticas alternativas a lo estipulado se ponen en juego elementos que nos llevan más allá de su socialización y posición profesional y que nos remiten a su habitus primario y socialización familiar en un conocimiento que a priori no tiene demasiado valor en la escuela, aunque vemos que sí lo tiene cuando es traducido en prácticas por estos agentes. En este proceso emergen otros agentes que se adhieren a la práctica por el valor pedagógico que se puede extraer de ella dadas su características prácticas, puestas en valor también por gran parte de los agentes entrevistados. En estos casos (como es el de la maestra C1M2), es su habitus secundario, aquel que nos remite a sus ideas profesionales, el que juega un papel a la hora de apoyar el desarrollo de esta práctica.

De manera que se podría decir que los elementos del huerto escolar que enganchan a los agentes a su práctica tienen que ver tanto con las ideas que trasmite, como con las formas de trabajo pedagógico que posibilita.

- **¿Qué objetivos se plantean?**

Algunas de las preguntas que nos llevan a plantear los objetivos de la práctica son: ¿Nos indican con qué fines se alían los agentes de un campo? ¿Qué racionalidades subyacen a los objetivos que se plantean? ¿Se combinan objetivos de diferentes campos? ¿Emergen contradicciones? En definitiva pensamos que interrogar por los objetivos con los que se plantea el huerto a nivel general o individual (para el centro, o para el agente entrevistado) podría dar cuenta de las ideas que se pretenden trabajar con el huerto, y por tanto de objetivos, pero también traducidos estos en unos contenidos introducidos en la escuela desde la práctica, sean estos nuevos o tradicionales (aunque en este caso, nos interesaban aquellos más novedosos). Por otro lado, ver sobre qué racionalidades se justificaban estos objetivos, podría ilustrar algunas relaciones entre determinadas creencias o imaginarios, los agentes y sus jugadas en el campo escolar.

En consonancia con las razones que los agentes atribuyen a su participación, en el caso de los objetivos y de forma parecida, aparecen cuestiones que nos remiten a lo pedagógico y otras que nos remiten a la introducción de determinados contenidos en la escuela. Se puede decir que en los cuatro casos el huerto se contempla como un medio y no como un fin. Es decir, el huerto no está en ningún caso para enseñar agricultura. Sin embargo tampoco podemos decir que los objetivos que se plantean para el huerto son comunes, puesto que en cada caso tiene unas finalidades que vienen mediadas, no tanto por la propia práctica, como por otros aspectos, por ejemplo la posición o habitus de los agentes que se implican en la práctica. Sí que está presente la importancia de la agricultura ecológica, o de acercar al alumnado al medio natural, por su condición de urbanita, en todos los casos se destaca la sensibilización ambiental que se potencia desde el huerto, de manera que se podría decir que con la presencia del huerto se introducen intencionalmente elementos del imaginario social en la escuela que a priori no entran dentro de los objetivos formales marcados para ésta. Se podría pensar también

en su uso como elemento productivo y con finalidad laboral, pues como vimos en el marco teórico, la idea de que una de las finalidades de la escuela es que ésta prepare para el acceso al mundo laboral está extendida en la actualidad, y en nombre de esta idea se introducen contenidos, o incluso se transforman estructuras. Sin embargo no es un elemento que haya aparecido de forma reiterada (los agentes C1M1 y C4M1 en sus entrevistas apuntaron en algún momento la posibilidad de que la práctica del huerto en la escuela sirviera como acercamiento a la agricultura para algún alumno, pero como algo extraordinario y puntual, no como un elemento que tienen en mente cuando utilizan el huerto). Por otro lado varios agentes (C4M2, C3M2, C1M1) lo expresan como un complemento de una asignatura, conocimiento del medio. Como hemos apuntado, aparte de estos objetivos que se podría decir emergen en los cuatro centros de forma común, cada centro concreta sus objetivos atendiendo a racionalidades diferentes, por tanto no hay unos objetivos esenciales adheridos al huerto –quizás el más común, que aparece en todos los centros con diferente grado de intensidad, tiene que ver con la educación ambiental, no siendo este necesariamente al que primero hacen referencia, o al que atribuyen su razón de ser–. Sí que observamos que en cada centro se concretan los objetivos para el huerto en función de los agentes que lo desarrollan, es decir, son los propios agentes los que aprovechan el huerto para trabajar contenidos curriculares o elementos propios de su área. Inglés en el caso del C2 y el C3, salud, hábitos alimentarios, etc. en el C4, y en el caso de C1, se podría decir que el huerto casi ocupa un espacio curricular, y es entendido como complemento de conocimiento del medio. De manera que se podría decir que la racionalidad de los objetivos atiende en parte a las características de la propia práctica, pero sobre todo a quién decide desarrollarla y las condiciones de su desarrollo. En relación a este quién decide desarrollarla, en algunos casos se aprovechan curricularmente las áreas que trabajan los agentes implicados, mientras que en otros no es así (por ejemplo, en el caso de C1M1).

En ocasiones sí que han dejado entrever determinadas contradicciones entre los objetivos del huerto y de la escuela. Entrevistados como C1M1 o el C4M1 reconocen que algunos agentes escolares pueden pensar que el huerto le quita horas a la escuela. Esto nos indica que no todos los agentes de la comunidad escolar tienen la misma idea sobre qué es y cómo se utiliza el huerto (según los entrevistados e implicados en la

práctica, ésta suma y desarrolla de forma más eficaz los objetivos que se plantea la escuela).

- **Tiempos de la práctica: institucionalización**

Nos interesa ver de qué manera una experiencia como ésta se va arraigando en un centro y qué elementos juegan en este proceso. Una posible articulación conlleva unos efectos, por ello nos interesa ver los cambios que se hayan podido dar en la cultura y la estructura del centro, elementos constitutivos de la organización escolar como vimos en la parte teórica, ya sean puntuales o estables. Alteración de los horarios escolares (del alumno y del profesor), de las unidades (aulas, ciclos, etc.), o en la relaciones entre los agentes. En definitiva transformaciones y también permanencias que se producen en las organizaciones a partir del huerto escolar.

Común a los cuatro centros seleccionados es la presencia del huerto en las normas formales de las organizaciones (presente en los documentos que los rigen: Proyectos educativos o programaciones de aula, cuando el huerto está centrado en alguna etapa). Sin embargo, también es común a los cuatro que no se le da gran importancia a esto ni que esto juega grandes determinaciones sobre la práctica. Me explican que en estos documentos no se recoge información sobre cómo se desarrolla o qué se hace en el huerto, sin embargo su reconocimiento a nivel normativo sí es un apelativo para la concreción de la práctica, y también para su perdurabilidad. En su concreción porque cuando piden participación a otros compañeros, lo hacen justificando que es un proyecto de centro, y en cuanto a su perdurabilidad porque incluso en los centros en los que aparentemente el huerto está sostenido por unos pocos agentes (como es el caso del C2, C3), los dos agentes entrevistados de cada centro consideran, sin dudar, que si las personas que actualmente desarrollan el huerto se fueran, éste seguiría estando, proceso que por cierto ya experimentó el C4. En muchos casos la justificación vuelve a ser que 'es un proyecto de centro'. De manera que pese a que los agentes no atribuyen mucha importancia a la forma en la que se refleja el huerto en los documentos del centro, sí reconocen la importancia de que este esté reconocido por sus documentos y sus equipos directivos.

Si bien estos procesos estructurales están presentes, aunque sean vistos más como una cuestión burocrática que otra cosa, sí han emergido a la hora de explicar cómo se concreta la práctica continuas alusiones a lo que desde las teoría organizativa se consideran procesos culturales en las organizaciones. A pesar de las diferencias estructurales que presenta cada centro, esta presencia de las relaciones culturales a la hora de explicar la concreción y la participación en el huerto es común a los cuatro centros, aunque en cada uno se hace de una manera.

Como común a los cuatro centros se podría retomar una cita de TERRÉN que utilizábamos en el marco teórico para explicar los procesos culturales: *“El análisis de procesos micropolíticos de la escuela permite mostrar cómo la unidad relevante no son las estructuras organizativas propiamente dichas, ni los individuos, sino las redes de interacción comunicativa que se constituyen entre ambos”* (TERRÉN, 2008, 66). En los cuatro centros destacan las redes de comunicación que se constituyen en torno a la práctica del huerto para concretarla. Es cierto que por ejemplo en el C3 estas redes no exceden una unidad organizativa propia del centro (primer ciclo), sin embargo en los otros tres las redes de comunicación entre los agentes interesados por la práctica exceden estas unidades organizativas. Desde ellas el huerto se concreta, respondiendo más a estas relaciones culturales que a las estructurales.

Si seguimos a TERRÉN (2008, 69) desde su concepción de cultura de centro:

Como el escenario de ese entresijo de interacciones comunicativas que alimentan la vida de las diferentes redes. Éstas a su vez constituyen los entornos simbólicos inmediatos en los que los individuos se reconocen y en los que se refugian sus actitudes respecto al trabajo y la organización. Parece plausible afirmar que desde este punto de vista, la cultura de una organización funciona más como una especie de opinión pública de la organización que como una ideología o una mentalidad común. Tiene sus líderes locales o nodos que focalizan las informaciones, que entretajan en torno a sí opiniones y disposiciones que albergan distintas visiones de su misión y que filtran informaciones del interior y del exterior con arreglo a sus diferentes historias o aspiraciones.

Podemos reconocer estos procesos en los cuatro centros. Desde el C1, en el que pese a su estructuración y a que son dos personas las encargadas de bajar al huerto con el alumnado, la co-presencia en el centro de otros agentes (en este caso la tutora de un grupo de cuarto entrevistada) conlleva cambios sustanciales en su desarrollo. El caso de esta agente (C1M2), encuentra en el huerto y en los agentes que lo trabajan, este entorno

simbólico inmediato con el que se reconoce y que le permite desarrollar su forma de trabajar (por proyectos). También es el caso del C2, el padre entrevistado (C2M1) encuentra en la maestra entrevistada una cómplice, una compañera que, además de estar en una posición interesante, entiende los procesos educativos desde unas mismas creencias que él (importancia de la experimentación, de la actividad del alumnado, etc.). Desde estas mismas creencias apoyan y sostienen la práctica del huerto por diferentes razones. El caso del C4 es similar, incluso en este centro ya se ha vivido el proceso de que su responsable se jubile, asumiendo otras cuatro personas, muy afines en creencias de este tipo la responsabilidad del huerto. Los procesos de trabajo conjunto con agentes afines son destacados por ambos agentes entrevistados, como elementos fundamentales de apoyo a la hora de desarrollar y mantener la práctica.

Podríamos decir pues, que estas relaciones culturales cobran más peso que la presencia de la práctica en elementos estructurales del centro, y que además son estas relaciones las que dinamizan la participación existente, más que la obligatoriedad o no del huerto. En estas relaciones culturales encuentran los agentes una vía para estructurar su capital, para introducirlo en su práctica diaria a través de lo que les posibilita el huerto.

- **Prácticas generadas: hábitos, aprendizajes, métodos.**

En torno a este eje pretendíamos ver qué se hace con el huerto, para trabajar qué contenidos, o qué métodos se utilizan en relación al huerto en la escuela, si son estos novedosos o es un medio con el que se trabajan elementos tradiciones en la escuela. Si bien se extiende la creencia de que es un complemento de una parte curricular de la escuela –el área de conocimiento del medio– no en todos los centros se concreta de esta manera. De nuevo los contenidos más trabajados vienen derivados de los agentes implicados, de su posición en el campo y también de su historia personal, de sus hábitos, pues no en todos los centros se concreta principalmente como contenido de conocimiento del medio. En el C2 y en el C3 se aprovecha para trabajar un área propia de su proyecto curricular, el bilingüismo, en el C1 se utiliza formalmente como complemento de conocimiento del medio, pero la tutora de cuarto (C1M2) lo utiliza de

manera transversal al realizar un proyecto y confiesa, especialmente explota la escritura y el área de lengua, porque son las áreas que más le gustan. En el caso del C4 si bien el huerto nació siendo utilizado para ciencias naturales (lo llevaba un profesor de este departamento), al jubilarse él y ser retomado por varios compañeros, se amplía sustancialmente su uso curricular (educación infantil, educación para la salud, etc.). Lo que sí que viene a suceder en los cuatro centros es que el huerto desborda los contenidos curriculares asignados a una etapa, sea porque amplía contenidos que están programados para etapas posteriores (como ejemplifica el entrevistado C2M1), o porque directamente introduce nuevos –los entrevistados destacan y coinciden sobre todo en aquellos relativos educación ambiental, cuidado, esfuerzo de mantenerlo, etc.–. En parte esto viene dado por la característica de la práctica, el huerto tiene vida propia, requiere de unos cuidados mínimos y, dependiendo de los días, la meteorología, etc., se van sucediendo procesos que en los cuatro centros son aprovechados para introducir contenidos con los grupos de alumnos que bajan al huerto (plagas, heladas, crecimientos diferenciados, variaciones en la producción, etc.). De manera que aunque la propia práctica se programa mínimamente por parte de los responsables, esto no determina su concreción y por tanto tampoco los aprendizajes que se van sucediendo.

Otro de los elementos que destaca es la metodología de trabajo que se sigue con el huerto. Podríamos pensar que la práctica impone un tipo de metodología, pero no es así, se podrían utilizar fichas a propósito del huerto, pero sin embargo algo común también a los cuatro centros es que destacan el uso metodológico que le dan al huerto, como uno de los puntos fuertes de esta práctica. Es decir aprovechan los tiempos y el espacio del huerto para acercar al alumnado a procesos de experimentación, observación, etc. Procesos que se enmarcan dentro de las pedagogías activas y que destacan en oposición de metodologías tradicionales que quedan relegadas al aula – como si dentro del aula no pudieran también utilizarse estas metodologías–. En cualquier caso sí hay una disociación aula-huerto, destacando en este último metodologías de investigación, en las que probablemente media la cultura escolar, es decir, el habitus secundario de los agentes entrevistados, ya que inclusive, como desataca el entrevistado C1M1, se cuestiona la evaluación, afirmándose en la dificultad de evaluar determinados aprendizajes que se considera, se realizan con el huerto, como

acercar a las personas a las personas al medio ambiente, que sea conocido, valorado, etc. Evaluar desde los mecanismos habituales de la escuela (un examen, una prueba, etc.). Nos surge la pregunta ¿Es que en la escuela no se pueden evaluar ciertos aprendizajes, o es que la cultura escolar de los maestros no se lo facilita? Inclusive cuando se trata de maestros como los entrevistados, que realizan prácticas que podríamos decir, se salen un poco de lo común.

- **Relación con otros agentes apoyos, detractores, agentes externos, AMPA.**

BOURDIEU considera que las dinámicas de conservación y cambio son necesariamente una labor colectiva (1997) y una construcción teórica y práctica. En este sentido nos interesaba comprender cómo se concretaba esta dimensión en relación a la práctica del huerto escolar y a su permanencia, y también los efectos de este carácter colectivo. En los cuatro centros emerge esta dimensión en relación a diferentes cuestiones. La primera más clara tiene que ver con la existencia de una red de huertos escolares citada por los entrevistados –es decir, a las relaciones que se establecen con los agentes de educación ambiental del municipio, y los apoyos que estos les brindan– todos destacan su labor y su importancia a la hora de poder desarrollar el huerto en la escuela. El más dispar de los cuatro centros en esta cuestión es el C1, dada su experiencia y la presencia de agentes que conocen las prácticas agrícolas, es un centro completamente autónomo en el desarrollo del huerto. Ellos conocen la red, pero no la necesitan y por tanto no la utilizan. Sin embargo en los otros centros, en los que sus agentes no provienen de un medio rural y no tienen tanta autonomía en el uso de técnicas hortícolas, destacan el papel de la red en cuanto a dos cuestiones: formación y soporte técnico. Por un lado en cuanto a la formación podemos ver cómo en los centros dos, tres y cuatro los agentes manifiestan la importancia de los encuentros que proporciona la red, como formas de encontrar otros agentes que trabajan en las mismas líneas, reconocerse y encontrar ayuda. Por otro lado en cuanto a la facilidad que les ofrece la red para desarrollar y mantener la infraestructura mínima que requiere un huerto, puesto que esto, que la entrevistada C3M1 llama 'trabajo de espalda', es una tarea de la que se encargan los

citados servicios del municipio que en muchos casos permite a los agentes centrarse más en la práctica pedagógica.

Además del dinamismo que aporta la red, la dimensión colectiva emerge en cuanto a otras cuestiones que tienen que ver con lo que pasa dentro del centro y en este caso, también se pueden reconocer el papel de la dimensión colectiva en el C1. Se puede destacar la dimensión colectiva en dos procesos: en el desarrollo y consolidación de la práctica y en su concreción. En cuanto a su desarrollo, los cuatro centros destacan la importancia de haber sido o estar siendo apoyados por los agentes que se encuentran en posiciones de poder.

En los cuatro centros está presente la idea de que cuanto más colectivo ha sido (cuanta más implicación hay por parte de diferentes agentes) más se exprime la práctica y más procesos educativos se desarrollan. En cuanto a su desarrollo y consolidación, en los centros C1, C2, y C3, hay más de una persona implicada en la práctica desde que las personas entrevistadas trabajan en el huerto. En los tres centros se tiene asumido que si los responsables por alguna razón no estuvieran, el huerto lo asumiría otra persona, así dejan entender, aunque haya poca participación, que es una práctica reconocida por la comunidad educativa. Este proceso ya lo ha vivido el C4, pues el profesor que lo llevaba, C4M2, se jubiló. Pensaban que entonces el huerto desaparecería, pues él se encargaba del huerto sólo y tampoco había excesiva participación por parte del profesorado, sin embargo tres compañeros de departamentos diferentes asumieron la coordinación y dinamización de la práctica. El profesor jubilado, que sigue acudiendo a colaborar con el huerto en su tiempo libre reconoce que es en estos momentos en los que ha aumentado la participación del profesorado cuando más se está aprovechando el valor pedagógico del huerto.

Además en cuanto a su desarrollo podemos decir que reconocemos diferentes tipos de participación como acuña MELUCCI, y a su vez según sean estos tipos de participación la práctica se concreta de una manera o de otra y tiene unos efectos u otros. En general coinciden los entrevistados en que cuando se da una participación voluntaria, no agregativa los resultados de aprendizaje del alumnado en relación a lo que se hace en el huerto aumentan considerablemente. En los cuatro centros esto ha pasado en algún momento, por la co-presencia de agentes que por diferentes razones,

deciden implicarse activamente en relación al huerto. Especialmente llama la atención cuando el entrevistado C1M1 –recordemos que es un centro con alto grado de institucionalización de la práctica, teniendo incluso un horario para tres cursos– destaca cómo la implicación de una tutora en el presente curso escolar ha modificado completamente la práctica y está resultando mucho más productiva en el sentido de que el alumnado muestra un gran interés por lo relativo al huerto. Además también se puede destacar que, especialmente en los otros tres centros, se da una participación que MELUCCI llamaría agregativa, es decir, parte del profesorado participa porque otros compañeros se lo piden. Esta forma de participación no genera dinámicas tan fructíferas como la otra, pero también se valora y se reconoce por las propias características del campo. En todos los centros al menos un entrevistado destaca que esto es un asunto que tiene que ver con el sistema de educación pública, en un par de casos es destacado como lo bueno y lo malo de este sistema (los docentes tienen libertad para desarrollar prácticas o métodos diversos, pero no obligación). Es decir, vemos como en parte la participación viene mediada por el campo.

Ya por último destacar que, desde las aproximaciones de MELUCCI, vemos cómo la dimensión colectiva viene mediada en muchas ocasiones por el conflicto. El conflicto a su vez también está presente en el campo escolar. Es un elemento que podemos destacar como común a nuestros cuatro centros, ya que en ningún caso se desatacan conflictos aparentes en torno a la presencia y desarrollo del huerto. Sí que podemos decir que algunos entrevistados apuntan a que en algún momento de su desarrollo haya podido crear desavenencias entre parte del profesorado, pero al estar, también en los cuatro casos, apoyado por posiciones de poder (dirección e inspección), no se han llegado a manifestar conflictos graves.

CAPITULO IX: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo re-situaremos algunos de los interrogantes que nos han guiado a lo largo del trabajo para ir construyendo los argumentos y discursos que nos permitan explicar la articulación entre los movimientos sociales y la escuela, a partir de la experiencia de los huertos escolares. Para ello retomaremos el entramado conceptual que hemos elaborado desde diversas áreas de conocimiento y que constituye el marco teórico de este trabajo.

Así, los objetivos que nos planteamos pasan por explorar las posibilidades de la articulación, y sus consecuencias. Nos interesan aquellas que tienen que ver con la creación de contextos y la producción de discursos que ponen en marcha la dimensión instituyente de la institución escolar, generando dinámicas en el campo que tensan la relación entre la estabilidad y el cambio. Desde nuestro marco metodológico y las categorías teóricas que hemos elaborado en la primera parte del trabajo, pretendemos comprender qué ocurre cuando se dan en el campo escolar prácticas que posibilitan producir discursos y articular dos contextos, a priori ajenos. También trataremos de dar cuenta de otras categorías no abordadas en el marco teórico que han ido emergiendo a lo largo de la investigación.

9.1. La escuela como entramado de reproducción y de resistencias: semillas y mosquitos frente a la pedagogía del capital.

En el primer capítulo de este trabajo comenzábamos por interrogarnos sobre una de las tensiones que sostiene la escuela, la dinámica reproducción-emancipación. Esta dinámica se da en la escuela en tanto institución socializadora e institución educativa en la que se inscriben procesos de autonomía individual y colectiva. Los procesos y prácticas escolares que se mueven en esta tensión, subyacen, como ya anunciamos, a los interrogantes que han ido configurando el desarrollo de este trabajo. Una pregunta pertinente podría ser ¿reproducción o emancipación, de qué? interrogante que nos lleva

a pensar en el marco de este trabajo: la sociedad en la que se inscribe la escuela, dominada en la actualidad por lógicas e imaginarios capitalistas y economicistas. En el segundo capítulo hemos recogido evidencias procedentes de los escritos de diversos autores que muestran cómo se ha ido gestando la actual configuración del influyente campo económico. Hemos ilustrado este dominio del capitalismo en la sociedad de la mano de autores como CHIAPELLO y BOLTANSKI (2002), CASTORIADIS (1998A, 2006) o KARL POLANYI (1989). Hemos mostrado la influencia de estas lógicas capitalistas sobre las instituciones, la cultura, las relaciones humanas y la producción de sujetos y subjetividades, con autores como SENNETT (2000, 2006) o GORZ (1998). Esta influencia tiene como consecuencia la privación a las personas *“del sentido de movimiento narrativo, lo que en términos más simples, significa la conexión de los acontecimientos y la acumulación de la experiencias a lo largo del tiempo”* (SENNETT, 2006, 156), pues cada vez las instituciones son más fugaces y erráticas. La inseguridad, la inestabilidad y la fragmentación social que caracterizan el tiempo y las instituciones del neoliberalismo capitalista dificultan la capacidad de interpretar activamente la experiencia, así como de elaborar interpretaciones complejas e interconectadas (IBÍD., 160).

Por otro lado, en el capítulo cinco hemos recurrido a la sociología de PIERRE BOURDIEU (2001) para entender la institución escolar como un campo autónomo, con sus propias luchas colectivas internas y sus relaciones de interdependencia con otros campos. Mostramos esto último en el capítulo seis, en el que vemos cómo la institución escolar se ha ido configurando en relación a diversos campos a lo largo de diferentes periodos históricos, con políticas y relaciones que permiten que la sociedad consolide o asuma una determinada forma de escuela (qué es, para qué está ahí, cómo se debe organizar, qué formación deben tener sus profesionales, etc.). En las últimas décadas este proceso no ha permanecido ajeno a la influencia del citado dominio de una esfera económica organizada bajo políticas neoliberales que también impregnan prácticas y lógicas escolares. Como vimos en el citado capítulo, actualmente las políticas escolares se homogeneizan para ser aplicadas en contextos muy diversos. Desde los saberes hasta las propias relaciones se han convertido en valores de intercambio dinerario, utilitaristas,

consumistas e individualistas.²⁴ Aumentan las tendencias privatizadoras (DE PUELLES BENÍTEZ, 2014). A la cultura del riesgo le acompaña la cultura del esfuerzo y del emprendimiento presente en los preámbulos de las políticas neoliberales, que a su vez refuerzan el individualismo frente a la comunidad. La asunción de riesgos en común pierde sentido frente a la autoempresarialización (TORRES, 2014). Se trata de despolitizar la pedagogía bajo el paradigma del tecnocratismo y atribuirle un carácter aparentemente neutral.

Así se conforma, como ya vimos, lo que DE VITA (2012) llama ‘pedagogía del capital’, es decir, un conjunto de posturas pedagógicas que realzan la concepción del intercambio y modelan el contexto escolar para la disposición de experiencias afines a tal concepción,

El nuevo espíritu del capitalismo ha trastornado los paisajes de lo real y los contextos de la acción educativa y social proponiendo-imponiendo una disposición de la experiencia en las relaciones humanas y sociales totalmente inclinada hacia el intercambio, el utilitarismo, el individualismo forzado, la competitividad obligatoria, la extrañeza de la experiencia ajena, lo superfluo de las relaciones que sean ajenas 'a cualquier valoración propiamente productiva'. Se ha caminado hacia una economía de las relaciones profundamente sometida al economicismo, que con su ideología-pedagogía pretende instruir a pequeños y mayores en una concepción del estar en el mundo que cada vez se parece más a comprar en un supermercado o a trabajar en una empresa o ambas cosas a la vez. El intercambio entre humanos y seres vivos, aquel dar, tener, donar, intercambiar, alimentar intereses y deseos, vivir y trabajar en una economía grande (...) que hace inmenso todo intercambio, todo esto es lo que puede circular entre nosotros, la pedagogía del capital no lo ignora sino que lo utiliza y reduce su potencia quitándole valor e imponiendo un orden simbólico que establece con toda certeza lo que vale y lo que no. (DE VITA, 2012, 44-45)

²⁴Ejemplo de la extensión de estas lógicas son algunos de los principios y regulaciones que establece la aprobada Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, y las Enseñanzas mínimas que se derivan de la misma. La cultura del esfuerzo individual, la separación de conocimiento del medio en dos materias –ciencias sociales y ciencias naturales– ya desde la educación primaria –lo que JURJO TORRES (2014) llama ‘reassignaturización del conocimiento’ que dificulta los desarrollos interdisciplinarios–, la pretensión de organizar el conocimiento en relación a competencias objetivables y medibles, las evaluaciones externas que propician prácticas de entrenamiento para la superación de test, etc., son ejemplos de cómo en la institución escolar se modelan prácticas, relaciones y contextos que narran experiencias perfectamente encajadas en la concepción de ser y estar en el mundo que tratan de extender las lógicas neocapitalistas.

Sin embargo, a pesar del radical dominio del capital en la escuela, en nuestros inconscientes y en todas las esferas de la vida cotidiana, ¿podemos encontrar espacios para la creación de procesos que configuren otro tipo de relaciones? A partir del concepto de articulación que desarrollamos al comienzo del trabajo hemos encontrado que la práctica del huerto escolar en la ciudad de Zaragoza da cuenta de algunos procesos de producción y creación de discursos que se anclan en el imaginario de los movimientos sociales y lo introducen en la escuela, pudiendo dar lugar a nuevos contextos de relaciones que, en convivencia con lógicas propias de la pedagogía del capital, introducen en el campo escolar formas de pensar, de estar o de hacer alternativas a las hegemónicas. En este proceso pueden tener lugar transformaciones del sentido común, de forma tal que se dinamiza y se visibiliza la tensión entre los procesos de reproducción y los procesos de resistencias o cambio.

¿Qué nos hizo pensar que el huerto escolar podía permear algunas ideas o prácticas de los movimientos sociales contemporáneos? En el contexto estudiado, la ciudad de Zaragoza, el huerto escolar es **una práctica contingente, no-necesaria**, puede ser o no ser pues no se desarrolla al amparo de ninguna norma, no hay por tanto elementos estructurales de la propia práctica que determinen su existencia, sino que por el contrario son los agentes sociales los que deciden implicarse y se dotan de la organización y las normas que posibilitan la práctica en cada contexto, es decir, es una práctica que se instala en el campo escolar desde una **intencionalidad de los agentes** sociales. También se desarrolla bajo la **voluntariedad** de los agentes, lo que posibilita establecer relaciones que queden fuera de la lógica del intercambio –los agentes que la desarrollan no reciben a cambio de ello nada que en el campo escolar constituya un valor, a excepción del responsable del centro 1, donde la práctica está muy institucionalizada y sí trabaja en el huerto en horas de su horario lectivo–. Además es **colectiva**, pues siempre hay más de un agente escolar implicado en el desarrollo de la práctica. Consideramos que estas **condiciones de existencia de la práctica** abren en parte la posibilidad de articular en este caso particular, pues tienen como resultado que se configure como una práctica social con capacidad instituyente, es decir, de crear o

producir discursos y relaciones que puedan escapar de la institucionalizada pedagogía del capital.

Retomamos algunas preguntas que nos han guiado a lo largo del trabajo para ver cómo se da este proceso. ¿Introducen los huertos en el campo escolar las representaciones, los discursos o el ruido que los movimientos sociales contemporáneos han elaborado en las últimas décadas y producen otros a partir de ahí? ¿Hemos encontrado en los discursos de los agentes evidencias de que el huerto escolar se constituya como un espacio de resistencia a la pedagogía del capital? En los cuatro centros encontramos que, a propósito del huerto, se introducen en el contexto escolar significados, representaciones, ideas y relaciones elaboradas, creadas o puestas en valor por los movimientos sociales contemporáneos. Estos elementos cuestionan o critican algunos sentidos comunes y formas de estar en el mundo que el capitalismo ha venido extendiendo. Vemos cómo en el contexto escolar emergen prácticas y espacios discursivos en los que podemos reconocer resistencias u oposiciones frente a las citadas lógicas hegemónicas capitalistas neoliberales que impregnan las instituciones sociales. El huerto escolar se configura como un contexto que introduce en la escuela unas determinadas condiciones de ser, estar, hacer y relacionarse. Abre al campo escolar posibilidades para tejer vínculos y relaciones educativas que se resisten o intentan escapar a la lógica del capital. En concreto en todos los centros analizados hemos encontrado que a partir del huerto se posibilitan experiencias de cuidado del otro; se crea un espacio de participación en-común con una diversidad de agentes; se introducen aspectos sobre formas de consumo más sostenibles; y se establecen relaciones con el entorno natural de respeto y no de aprovechamiento y dominio productivo. La presencia de estos elementos en las producciones discursivas de los agentes entrevistados las analizaremos en el punto 3 de este capítulo, pues consideramos que son parte de significaciones imaginarias sociales que los movimientos sociales contemporáneos han desarrollado. Además, en el desarrollo de la práctica los agentes entrevistados también manifiestan el cuestionamiento de algunas lógicas hegemónicas propias del campo escolar que se han implantado con la pedagogía del capital. Los agentes que participan en el huerto se cuestionan algunos elementos escolares como son la organización del currículum, la

fragmentación de algunas áreas de conocimiento, la importancia de unas sobre otras, u otros elementos que veremos a lo largo de este capítulo.

En resumen, a partir del relato del huerto, comprobamos que una práctica colectiva que articula movimientos sociales –en tanto que se arraiga en sus producciones de significado, en tanto que genera y produce discursos que narran y consolidan la experiencia de los agentes en el campo escolar desde esta posición y alteran su identidad– puede constituir un espacio de resistencias dentro de la institución escolar, organizada cada vez más por lógicas hegemónicas del capitalismo. La presencia y la extensión de los huertos escolares, articulada de forma colectiva con entidades municipales, va generando dinámicas colectivas dentro del campo escolar, que se van extendiendo progresivamente de unos centros a otros. La extensión de la práctica viene acompañada de procesos de puesta en común y de compartir recursos y experiencias, dinamizados por los agentes escolares y otras instituciones. Así, la experiencia cuenta con una presencia cada vez mayor y más reconocida, que a su vez colabora en movilizar a nuevos agentes. Cuando le preguntamos a la persona responsable del ayuntamiento por qué pensaba que el número de huertos aumentaba, contestó, *“yo creo que es eso, es ir contagiando el virus este del huerto y colegios van oyendo y dicen ostras oye pues que en el colegio tal han montado un huerto y entonces este virus va contaminando a unos colegios, a otros, y va corriendo (...) Este virus es bueno”*; o como me relató en otra ocasión, *“te pica el mosquito del huerto”* y algunas personas se ilusionan, se enganchan y se implican en el desarrollo o la puesta en marcha de la práctica.

A lo largo del presente capítulo, y en respuesta a los objetivos que nos marcamos para este trabajo, concretaremos las evidencias que nos llevan a afirmar que el huerto escolar es 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. Es **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 lo que ANTONIA DE VITA (IBÍD.) considera una creación social que se despegue de la dimensión instituida de las organizaciones,

Creación social es tejido vivo y de lo vivo, de una práctica de relaciones y una práctica del contexto a la vez, en la que se inventa una combinación nueva e imprevista de los elementos. (...) Es la disposición concreta y simbólica que proponemos para tocar de nuevo las cosas, sentirlas, dar espesor y solidez a la experiencia personal y compartida, sin perder su dimensión invisible, intangible, misteriosa. Acercar cuerpos y saberes, sujetos y contextos a través de una matriz afectiva que recupera la inteligencia del conjunto y de los vínculos entendidos como tejido de relaciones en un sentido amplio, entre personas y ambiente, entre ciudad y habitantes, entre tierra y alimento, entre enseñanza y concreción de los cuerpos, entre dinero y humanidad, entre lengua y verdad, etc. (DE VITA, 2012, 244-245).

Consideramos que los citados atributos que le otorgamos al huerto escolar –reconocidos en las páginas precedentes y que concretaremos y ampliaremos en las páginas siguientes– presentes en los centros analizados, y en la configuración de las prácticas de los huertos escolares de Zaragoza son, como la articulación, siempre contingentes. Pues aunque el huerto escolar 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.

9.2. La posibilidad articuladora

Retomamos brevemente el concepto de articulación que esbozamos en el primer capítulo de este trabajo. Por articulación entendemos toda práctica social que une elementos –en este caso de los movimientos sociales y de la escuela pública– de forma tal que se altera la identidad de los mismos, y se enfrenta a la imposibilidad de transformar otros. Ambos procesos, la alteración de la identidad y la estabilidad de otros

elementos, emergen en la producción de discursos. En ellos podemos encontrar puntos nodales que fijan sentidos y manifiestan elementos de la hegemonía que sobredetermina estos discursos, pero a la vez disponen de la apertura de lo social, para fijar nuevos sentidos.

Toda práctica social puede ser capaz de articular, en el sentido de que es capaz de establecer una relación entre dos elementos alterando la identidad de los mismos. En este sentido la práctica del huerto escolar pone en relación el contexto y los procesos escolares con algunos discursos y representaciones de los movimientos sociales contemporáneos a través de la acción social desarrollada por sus agentes, tal como hemos visto en el punto precedente y como desarrollaremos en el punto posterior, pues produce discursos en los que podemos encontrar significaciones imaginarias sociales que nos remiten a posiciones discursivas creadas, elaboradas, distribuidas, reproducidas por los movimientos sociales o conectadas con estos.

Una de las preguntas que nos orienta a la hora de analizar la posibilidad articuladora de una práctica escolar sería ¿permite o posibilita la escuela narrar experiencias y desarrollar prácticas en las que se muestre la apertura de lo social? La noción de campo de BOURDIEU nos permite pensar la escuela como un espacio social autónomo en el que, tal como manifestamos en el apartado 5.1., las dinámicas y luchas colectivas son elementos que redefinen constantemente la autonomía, los límites y la estructuración del campo. Las implicaciones de este concepto que desarrollamos en el apartado 5.2. nos permiten considerar el huerto escolar como una práctica que se pone en juego en el campo, estableciendo relaciones y produciendo formas de hacer y de decir de forma tal, que el campo pueda establecer alianzas con sectores externos. Las alianzas entre el campo escolar y otras esferas se dan en la actualidad, de forma hegemónica, con el capitalismo, pero precisamente por el carácter no integrado de la cultura y la consideración de que la escuela no se somete o limita a cumplir unas funciones sociales de reproducción, podemos pensar esta posibilidad de articulación con los movimientos sociales. Así, el huerto escolar en la ciudad de Zaragoza es una práctica que genera alianzas y relaciones entre el campo escolar y otras instituciones o agentes sociales –por

ejemplo con el departamento de medio ambiente del municipio o agricultores locales– y que además se da en colectividad –hay una red y en los centros analizados también se implican colectivos como las AMPAS o grupos de profesores–. Los actores que se implican ponen en marcha una serie de experiencias previas desde las que construyen la práctica del huerto escolar con una pluralidad de significados. Este conjunto de experiencias previas se arraigan en algunas racionalidades desde las que los propios agentes explican sus motivos para desarrollar la práctica, racionalidades que no son coincidentes en los agentes entrevistados. Sin embargo esto no se muestra como una barrera para que se establezcan relaciones entre ellos de forma tal que movilicen intereses y/o afectos, a partir de los que construyen redes de interacción comunicativa que les permiten desarrollar la acción. Éste es uno de los elementos desde los que consideramos que se hace visible **la apertura de lo social en la escuela pública** y le ofrece la posibilidad de articular, pues *“el carácter abierto e incompleto de toda identidad social permite su articulación a diferentes formaciones histórico-discursivas”*. (LACLAU Y MOUFFE, 1978, 194). En los centros analizados podemos ver cómo por ejemplo la implicación en el huerto en un mismo centro responde al habitus primario –un maestro procedente del área rural y de familia agraria–, en el caso de C1M1, mientras que la implicación de su compañera, la entrevistada C2M2, tiene que ver con racionalidades prácticas configuradas en su habitus secundario –una maestra de infantil formada en trabajo por proyectos–. La participación responde pues a racionalidades diversas que podemos explicar desde el concepto de habitus, situación que se repite en el C3 o el C4.

Las redes de interacción comunicativa que se generan a partir de la práctica materializan la cultura de las organizaciones escolares, entendida ésta como un entorno simbólico próximo en el que los individuos se reconocen y mediante la que se ensamblan débilmente las organizaciones escolares, tal y como recogimos en el apartado 6.3. de las propuestas de TERRÉN (2008). Este proceso en el que podemos decir que interaccionan la cultura de las organizaciones en un marco estructural abierto, con los habitus de los agentes y su capital cultural, nos permite constatar cómo en la institución escolar se muestra este carácter abierto de lo social que es condición para la posibilidad

articulatoria. Estas posibilidades ofrecidas por el marco institucional de la escuela pública y la interacción de los citados elementos son manifestadas por los agentes entrevistados. Todos ellos reconocen en algún momento de la entrevista las grandes posibilidades que ofrece la escuela pública para desarrollar prácticas como el huerto escolar. Reciben los apoyos de los equipos directivos, este proceso se puede constituir como un rasgo de preservación de la práctica, aspecto que según ETKIN y SCHVARSTEIN (1989, 163) indica que la práctica forma parte de la identidad de las organizaciones. Una vez recibidos los apoyos por parte de los equipos directivos, las posibilidades para la auto-organización que recogen del campo escolar en cuanto a cómo desarrollar la práctica, cómo estructurarla, que ámbitos curriculares trabajar, qué actividades realizar, cómo materializar la participación de los diferentes agentes, etc., son abiertas y múltiples. En todos los centros **la materialización del cómo y el qué se trabaja con el huerto escolar viene mediada más por cómo se configuran las relaciones entre los agentes que por la estructura del campo**, aunque esta última influya inevitablemente de alguna manera en cómo se concreta el huerto escolar. Estas posibilidades son tales, en parte, porque **la práctica no se ve tan apenas regulada por normas exteriores a aquellas de las que se dotan los agentes**. Este carácter abierto del campo escolar es visto también como una limitación por algunos agentes que consideran, desde sus esquemas mentales, que el huerto es una práctica pedagógica buena, y por tanto que todo el mundo debería implicarse. Al no estar sujeta precisamente a normas ajenas, la participación es voluntaria y asumen, desde su habitus secundario, la imposibilidad de imponer a compañeras y compañeros la participación en la práctica. Libertad que, por ejemplo, la entrevistada C3M1 considera como el gran regalo a la par que peligro de la escuela pública.

La voluntariedad en la participación tiene relación con la construcción de una **colectividad contingente y precaria** en torno a la práctica. Desde el concepto de campo también hemos puesto el foco en la colectividad, que es necesaria para la articulación. La escuela pública es un lugar en el que el encuentro con el otro es aleatorio, no selectivo e impredecible. La emergencia de grupos próximos en el espacio social que coinciden en un momento histórico-social en intereses, deseos y

concepciones es también contingente y precaria. La confrontación de diferentes concepciones mentales sobre qué es la educación se materializa en diversas formas de estar y de hacer en la escuela, prácticas que movilizan a unos, son rechazadas por otros, pues no encajan con sus concepciones mentales. La estructura de las organizaciones escolares y las fuertes regulaciones normativas también median en este proceso, contribuyen a materializar prácticas hegemónicas a las que subyace una determinada concepción de la educación, como vimos en el capítulo seis. Desde esta perspectiva consideramos que la escuela pública es un lugar de encuentro de una colectividad de no iguales en la que se da este proceso de construcción de diferencias-comunes desde el que se reconstruye o reafirma la identidad individual y colectiva, mediante la confrontación nosotros-ellos. En ella se muestran posiciones discursivas que son, como afirman LACLAU Y MOUFFE (1987, 1997), posiciones de sujeto, que participan “*del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias*”. **Este proceso de confrontación y construcción de la identidad, está ligado a la movilización de la dimensión de lo político**, tal como vimos con CHANTAL MOUFFE (1999) en el punto 3.5.4. En relación a la práctica del huerto, podemos encontrar este proceso, cuando los agentes explican cómo se da la participación o la implicación de algunas personas en la práctica. En sus justificaciones se encuentra presente este reconocimiento de una concepción común del proceso educativo y la oposición a otras formas de entender la educación, que, por ejemplo, la maestra C2M2 expresa con palabras como ‘*te vas encontrando gente de tu cuerda*’ con la que puedes trabajar bien, o por el contrario “*gente de la vieja escuela*” para referirse a agentes que utilizan métodos pedagógicos diferentes. El reconocimiento de esquemas mentales comunes moviliza a la implicación y la participación en el desarrollo de una práctica como la del huerto, no presupuesta desde el currículum oficial, ni desde las prácticas pedagógicas hegemónicas. En todos los centros se destaca la progresiva participación en el tiempo de un colectivo, como un dinamizador de la propia práctica, a partir de un encuentro contingente en el que lo que se pone en juego no es sólo la similitud de formas de ser, pensar o hacer, sino también la construcción común de estas formas a partir del reconocimiento de las diferencias.

De este proceso se derivan dos aspectos que también sostienen la posibilidad articuladora en las prácticas escolares: por un lado se muestra de nuevo el carácter abierto de lo social; por otro se pone de manifiesto la dimensión de lo político, que a su vez guarda una estrecha relación con la dimensión instituyente de las organizaciones, como un elemento que permite producir y distribuir discursos en los que se incorporan o resignifican significaciones imaginarias sociales. El concepto de campo nos permite visibilizar la emergencia de lo político, ya que la escuela se configura como una institución socializadora en la que está presente la explorada tensión reproducción-emancipación y por ello ofrece la posibilidad de desarrollar prácticas sociales colectivas y discursos que produzcan y no sólo reproduzcan significaciones imaginarias. Cuando estas prácticas se introducen, se desarrollan y se arraigan en el campo son susceptibles de constituirse como rasgos identitarios de las organizaciones y se manifiesta su posibilidad articuladora.

9.3. Prácticas y discursos en transformación

En el presente apartado presentaremos los elementos, tanto escolares, como de los movimientos sociales que se ponen en juego, se alteran o se transforman a partir de la práctica del huerto escolar y en tanto que articula, es decir, en tanto establece una relación tal de algunos elementos que modifica la identidad de los mismos y se enfrenta a la imposibilidad de transformar otros.

Uno de los elementos nucleares de la institución escolar, tal como vimos en el capítulo seis, es el currículum. Si bien las acepciones de lo que es el currículum son diversas y responden a distintos paradigmas, destacamos en el citado capítulo la concepción del mismo como una praxis que se crea en la interacción cultural, sobredeterminada por muchos elementos que intervienen en su concreción (GIMENO, 1991). Concebir el currículum como praxis implica considerar que los docentes se constituyen como agentes de concreción desde una reflexión consciente. En la práctica del huerto escolar, los docentes entrevistados ponen en marcha lo político para concretar el currículum

establecido en el marco normativo. En este proceso desarrollan acciones que transforman las prácticas habituales sobre el propio currículum. Estas acciones, más allá de reproducir el currículum, producen algunos de sus elementos, como son la organización de algunos contenidos, su concreción a través de métodos experimentales o la relación entre contexto y aprendizaje. Como consecuencia de este proceso se altera o se transforma el propio currículum respecto a la organización normativa y a las prácticas hegemónicas.

Así, a través de la práctica del huerto **se aproxima la relación entre el contexto y el aprendizaje**, lo que plantea a los agentes la necesidad de re-pensar en su hacer cotidiano lo que se enseña y cómo se enseña:

La pedagogía no es una receta que se puede imponer en todas las aulas. Por el contrario, debe ser siempre contextualmente definida (...). Una de las consecuencias de vincular la pedagogía a la especificidad del lugar es que pone en primer plano para los educadores la necesidad de repensar el bagaje cultural y político que aportan a cada encuentro educativo. (GIROUX, 2013, 61)

Los docentes expresan que algunos de los aprendizajes realizados en las actividades relacionadas con el huerto tienen una estrecha relación con el contexto de la acción educativa más que con el currículum predeterminado normativamente. Por ejemplo, el maestro C1M1 explicaba cómo si bajan un día y hay escarcha, aprovechan para explicar ese fenómeno, aunque no estuviera programado, o no se corresponda con los contenidos que están trabajando en este momento. Es decir, se amplía el currículum más allá de lo que se tiene que dar en cada curso específico y se vincula contexto con experiencia de aprendizaje. Este proceso es también destacado en el C2, el entrevistado C2M1 nos contaba cómo durante un curso, el alumnado de segundo de primaria aprendió las fases lunares a partir de una actividad que realizaron en el huerto, cuando habitualmente es un contenido que trabajan en cursos superiores. Este contexto vivo que es el huerto hace emerger contenidos a partir de experiencias que deslocalizan el currículum, y la consideración de los agentes entrevistados en todos los centros es que abre un espacio para el desarrollo de prácticas pedagógicas en un formato no convencional que etiquetan como experiencia práctica frente a aprendizaje teórico, que se desarrolla en el aula. Así, cuando los entrevistados nos cuentan las experiencias que desarrollan en

torno al huerto y hablan de esta experiencia práctica utilizan palabras como ver, observar, medir, tocar o hacer para caracterizar la metodología de los procesos educativos que se dan en el huerto. Otro de los elementos escolares que se pone en juego es la organización del conocimiento por disciplinas, pues el huerto proporciona un **contexto global en el que vincular diferentes áreas de conocimiento** en una misma actividad, tal como expresan algunos entrevistados. Pese a ello en los cuatro centros el huerto se vincula con alguna área de conocimiento específica –conocimiento del medio, inglés, etc. – en torno a la que se justifica la práctica, o con algún curso escolar, aspecto que remite fundamentalmente a las relaciones normativas de una organización escolar, pues parece asumido que un proyecto, a priori ajeno, se tiene que enmarcar necesariamente en un espacio organizativo. Son habituales las expresiones como ‘*se trabaja desde inglés, o desde conocimiento del medio*’, ‘*el huerto es de primer ciclo*’ o ‘*se trabaja en unos cursos específicos*’, sin embargo en la práctica, en los cuatro centros se globalizan habitualmente diferentes áreas en las actividades que se realizan en el huerto y se implican una pluralidad de agentes. Incluso en el C1 el entrevistado C1M2 es un maestro de educación física y francés el que trabaja, desde el huerto, contenidos de conocimiento del medio de cursos como cuarto o sexto, de manera que pese a que se intenta organizar la práctica bajo formas de organización habituales en la institución escolar se alteran algunos elementos estructurales de las mismas.

En esta concreción práctica del currículum median los hábitos de los agentes. Estos esquemas prácticos que exploramos en el punto 5.2.2. a partir de la teoría de BOURDIEU nos permiten explicar cómo las concepciones mentales de los agentes responden a racionalidades diversas –incorporadas en su experiencia práctica familiar, en su socialización primaria, o en la experiencia laboral propia del campo escolar–, y cómo median en la praxis desarrollada por los agentes: en la concreción de la práctica, en la toma de decisiones y en las opciones prácticas, obedeciendo a lazos entre creencias, afectos, valoración de los recursos, limitaciones, y tradiciones o hábitos. Estos aspectos, que BOURDIEU considera parte del hábito de los agentes, nos recuerdan también a la teoría que desarrolla MAGGI (2009) considerando ‘el actuar organizativo’ como un proceso de decisiones y acciones que responden a diversas racionalidades, como vimos en el punto 6.4.1.2. Según este autor la organización es un proceso de

acciones y decisiones, y éstas últimas constituyen a las primeras. El actuar organizativo produce reglas, se auto-organiza de forma autónoma o heterónoma en relación a una serie de racionalidades que interactúan y tienen que ver con los objetivos que se plantean, las creencias desde las que actúan, los afectos y los hábitos o tradiciones (MAGGI 2009, 44). La acción del huerto escolar posibilita una **asociación relativamente libre y creativa** entre acciones y decisiones –porque no está sujeta a normas institucionales impuestas, sino que tiene la particularidad de concretarse en relación a las particularidades de cada contexto, desde un proceso de autoorganización en el que, como hemos visto, la estructura de las organizaciones media, pero no determina–. En este sentido sí que consideramos, como hace MAGGI (2009), que el **actuar en las organizaciones es una forma de actuar social**, concebida como un proceso, intencional, que activa un orden. Para estudiarlo debemos enlazar el sentido de la acción con la explicación de las relaciones de causalidad. Podríamos tratar de ver los vínculos entre los hábitos de los agentes y las justificaciones que posibilitan la introducción y mantenimiento de la práctica en las organizaciones escolares. El hábito que se pone en juego nos remite en unos casos a la socialización primaria, como el caso de C1M1, C4M2, C3M1, C3M2 y C2M1, y en otros casos a la secundaria, como el caso del C1M2, C2M2 y C4M1. En los casos en los que se pone en juego el hábito primario, el capital que emerge es principalmente relativo al conocimiento de procesos agrícolas y la crianza en un entorno rural próximo a huertos familiares. En los otros casos el capital que se pone en juego y el sentido que se da a la acción tienen que ver con experiencias de pedagogías activas. En este sentido la relación entre el sentido de la acción y las causas por las que los agentes justifican su participación se entremezclan, haciendo referencia a su uso pedagógico y a la introducción de contenidos o experiencias en lo escolar que son considerados como importantes por los agentes escolares. Tanto cuando se manifiesta el hábito secundario como cuando lo hace el primario, pero especialmente cuando es este último el que se pone en juego, emerge abiertamente la relación con los afectos, en expresiones como “*yo soy de campo*”, “*he vivido la agricultura toda la vida*”, etc., en respuesta a interrogaciones sobre la decisión de implicarse en una práctica como la del huerto escolar. En resumen, podemos decir que la práctica del huerto escolar es un actuar social que activa un orden en las

organizaciones escolares. Este proceso de decisiones y acciones se arraiga en una pluralidad de racionalidades e introduce un capital cultural que era ajeno a la escuela.

Otro de los elementos organizacionales que se hace visible a través de la práctica del huerto escolar son las interacciones entre la dimensión cultural y la estructural. La estructura del campo también se pone en juego a la hora de materializar y concretar la práctica articuladora. En todos los centros las intervenciones prácticas que se realizan en torno al huerto escolar adoptan las franjas horarias escolares que en alguna ocasión son calificadas como una limitación para desarrollar determinado tipo de actividades prácticas. Aunque en centros como el C2 son estructuras puntualmente alteradas, la práctica se encuentra frente a la imposibilidad de transformar los tiempos escolares. También los entrevistados hacen referencia a la justificación de la práctica en los documentos normativos del centro, como la Programación General Anual. Esta presencia parece más simbólica, pues no se concreta en documentos elaborados que regulen la experiencia o la planifiquen, ni siquiera es un elemento al que los agentes entrevistados hagan referencia para explicar lo que se hace o lo que se pretende hacer en el huerto. La presencia de la práctica en los documentos normativos no va acompañada de una normativización de la propia práctica –que cada año se concreta en función de la dimensión cultural– sino que más bien sirve para justificar los tiempos que se le dedican, o para demandar participación a determinados agentes escolares, “*es un proyecto de centro*” explicaba la entrevistada C2M2 para justificar la demanda de implicación de los agentes escolares en la práctica, aspecto que emerge también en los otros centros. Sin embargo pese a que la dimensión estructural de las organizaciones media en la acción, también se hace visible la concepción de la organización desde la teoría política (BUSH, 1986), pues los agentes interpretan y transforman elementos estructurales para desarrollar la práctica, a pesar de que se enfrentan a la imposibilidad de transformar otros como los horarios, la necesidad de vincular el huerto con una asignatura o un grupo o responsable, o la no exigencia de participación a los compañeros, aspectos que parecen arraigados en las concepciones mentales de los entrevistados y las culturas de las organizaciones escolares analizadas.

Sin embargo, a pesar de que la dimensión estructural se pone en juego y se hace visible, en los cuatro centros vemos cómo **el desarrollo de la práctica del huerto se materializa en función de las relaciones que se establecen entre los agentes, lo que nos remite directamente a la dimensión cultural de las organizaciones**, o la idea de éstas como sistemas débilmente articulados en los que la presencia de distintos agentes y redes comunicativas concreta la realidad organizativa (TERRÉN, 2008). Pero además, consideramos la interacción estructura-cultura que mencionábamos líneas arriba, pues en los cuatro centros analizados, en los que el grado de institucionalización era distinto, aunque tanto el inicio como el desarrollo de la práctica nos remiten a elementos culturales y no estructurales, y si bien la práctica no llega a dotarse de un aparato normativo, los entrevistados consideran que si las personas que se encargan del huerto se fueran del centro la práctica se mantendría, lo que denota que de alguna manera la cultura de la organización se altera, pues la práctica del huerto escolar pasa a dotarse de mecanismos de preservación, rasgo que ETKIN y SCHVARSTEIN (1989, 163) consideran constituyente de la identidad de una organización. De hecho esto ha ocurrido en el C4 y es llamativo que el huerto no desaparece, sino que pasan a responsabilizarse de la práctica un grupo de profesores ampliando los espacios donde se trabaja con el huerto. Incluso esta idea de continuidad es manifestada por la entrevistada C3M2, aun considerando que en su centro hay huerto desde hace escasos cuatro años, y básicamente es organizado y trabajado únicamente por una maestra.

Respecto de los movimientos sociales ¿Qué elementos se ponen en juego, se modifican o se introducen en la escuela cuando se desarrolla la práctica del huerto escolar? En el capítulo cuatro de este trabajo recogemos algunas ideas de CASTORIADIS sobre la institución y el funcionamiento de la sociedad a través de las significaciones imaginarias sociales. Además, en el capítulo tres exponemos algunas de las reivindicaciones de los movimientos sociales contemporáneos, así como algunos elementos del entorno simbólico capitalista que cuestionan. En el relato que presentamos en el capítulo ocho se pone de manifiesto la presencia de algunas ideas, relaciones y prácticas que los movimientos sociales contemporáneos han nutrido en su imaginario. A continuación presentamos cómo la práctica del huerto escolar introduce en la escuela **relaciones de cuidado del otro**, posibilita pensar en diferentes formas de

consumo, establece una **relación no exclusivamente productiva con el entorno natural** y genera relaciones de **participación en-común**, aspectos ya presentados en el primer apartado de este capítulo.

Desde los feminismos se ha 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. Si bien la relación de cuidado puede darse hoy en los circuitos de intercambio del mercado, nos referimos aquí a aquellas relaciones de cuidado que sostienen la vida, que quedan fuera de esta lógica, es decir, que no se realizan a cambio de un valor económico, o de un valor que pueda ser puesto en circulación a cambio de otra cosa. Estas prácticas de cuidado están en riesgo constante, al supeditar las relaciones a la acumulación de capital, y al prevalecer las citadas lógicas individualistas que producen relaciones de indiferencia respecto al cuidado o bien-estar del otro. Más aún cuando la mayor parte del tiempo debemos invertirlo en intercambiar la fuerza de trabajo por un dinero que nos abre la posibilidad de satisfacer los deseos consumistas que mediante la publicidad pueblan nuestros conscientes e inconscientes la mayor parte del tiempo.

Dada la coyuntura que envuelve a las relaciones de cuidado, no es de extrañar que éste no sea un elemento necesariamente valorado dentro del campo escolar. Más aún, algunos entrevistados consideran la incapacidad de que pueda ser medido y cuantificado. A la pregunta de qué aprende el alumnado con el huerto, varios coinciden en que desarrollan una especial sensibilidad hacia el cuidado del entorno y del medio ambiente, que sin embargo no pueden comprobar a través de una evaluación al uso, y por tanto de la que no pueden dar cuenta. Cuando se introducen en la escuela estos elementos como el cuidado, que consideramos relacionados con el imaginario de los

movimientos sociales, los entrevistados manifiestan la imposibilidad de medir estos aprendizajes a través de prácticas de evaluación habituales en la escuela.

El huerto escolar impone unas relaciones que tienen que ver con el cuidado de un ser vivo, como son las plantas y, al ser ecológico, aún más de su contexto, como es el huerto en un sentido amplio –al no usar insecticidas se utilizan otras técnicas que requieren pre-ocuparse más del ambiente que rodea a las propias plantas–. La presencia de estas relaciones de cuidado está encarnada en formas diferentes dependiendo de los agentes y de las condiciones en la que se da cada huerto particular. Sin embargo sí podemos afirmar que, desde los agentes entrevistados, estas relaciones llegan de una forma u otra a subyacer la experiencia del alumnado que trabaja de forma más o menos constante con el huerto. Como afirma el maestro C1M1, es una actividad cercana y constante que *“requiere acordarse todos los días del cuidado de un espacio, y no sólo el día D”*. Continuidad que su compañera, la entrevistada C1M2, 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. Lo mismo ocurre en los otros centros, en el caso del C3 una de las maestras entrevistadas nos contaba como son los propios niños los que reclaman el cuidado y limpieza del espacio del huerto, y la otra apuntaba que, sobre todo en el entorno urbano, gran parte del alumnado no accede a la experiencia de cuidar y ver crecer un fruto. Especialmente llamativo es este aspecto en el C4, donde recordemos, son un grupo de alumnos voluntarios los que se encargan de cuidarlo en los recreos. Experiencia que la 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, aspecto que el propio alumnado le ha manifestado.

La persona responsable del ayuntamiento manifestaba que varios profesores le han comentado esta percepción *“que de una semilla crece una planta que no viene del supermercado, que viene de allí, que tienes que cuidarlo, que todo requiere un esfuerzo, porque claro, ellos van a la nevera y cogen y ya está y sabes que si ellos plantan y no la cuidan, luego no van a recoger nada. A mí profesores me han dicho, que la sensación de tiempo en los niños no la tienen y que tienen que saber que cuando ellos plantan tardan varios días en recoger*. De manera que el cuidado se relaciona directamente

también 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.

El consumismo es otras de las narraciones que domina nuestra vida cotidiana. Como veíamos al principio del trabajo hemos pasado de ser ciudadanos a consumidores que con el acto de cualquier tipo de consumo buscamos satisfacer una necesidad individual o un deseo. El mercado no se limita a vender, sino que también orienta qué relaciones establecer y cómo con las mercancías,

El consumismo es el orden simbólico propuesto por el capitalismo para organizar y quizá racionalizar, las relación entre mercancía y relaciones humanas, entre humanos y humanos y entre humanos y naturaleza (...) Un consumo que nos hace creer ilimitado, que apuesta no por la teoría de la necesidad, sino por la plusvalía del deseo, cada vez estamos más deseosos de mercancía y cada vez menos de relaciones (DE VITA, 2012, 51).

Un consumismo en el que está sustentado en parte el crecimiento económico y que, por lo tanto, atiende a criterios de eficiencia económica, sin importar los efectos medioambientales que conlleva la producción, comercialización y uso de un producto, ni las precarias relaciones laborales que puedan estar detrás de esa producción. La alimentación es un producto que necesitamos consumir a diario, –y no escapa a los circuitos que el capitalismo establece–. Cada día aumentan en los supermercados los productos precocinados, cuyo eslogan publicitario vende un producto en el que lo mejor del mismo es que no hay que perder tiempo, ni ensuciar, ni saber cocinar para poder consumirlo. Cada vez tenemos menos información sobre lo que comemos. Algunos niños urbanos, como decía el maestro C1M1, no saben que un tomate no viene de una bolsa, y por tanto tampoco pueden elaborarse una idea del trabajo que cuesta producir alimentos, o el valor que deberíamos poner en su consumo si pensásemos en el impacto de su producción. El consumo de estos productos elaborados con envases de usar y tirar va en aumento, como constatan cada año en el estudio que hacen en el C4 sobre los hábitos alimenticios de sus alumnos.

La importancia de atender a este asunto desde la escuela es algo que tal como expresa la maestra C2M2 está cerca de su pensamiento. Así, en todos los casos, las maestras y maestros entrevistados han puesto en valor la aportación del huerto escolar a

este respecto. En palabras de la profesora C4M1, en cuyo centro trabajan especialmente los hábitos alimenticios a partir del huerto, considera que este contexto ayuda al alumnado a poner en valor de donde viene lo que comemos y el trabajo que cuesta. En todos los centros se posibilita la experiencia de conocer de dónde vienen los alimentos, y de poder probar y comer aquellos alimentos que ellos mismos han cuidado. En definitiva, como expresa el profesor C4M2, se establece “*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.

Otro de los aspectos que posibilita el espacio 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. Las asociaciones humanas se caracterizan por ser cada vez más precarias, en el sentido de inestables, flexibles, temporales. Características que, como hemos visto en el marco teórico, también llegan a la organización escolar. Desde la organización del currículum por competencias, el aumento de evaluaciones externas individuales, hasta la progresiva fragmentación de las disciplinas y los saberes refuerzan las dinámicas individualistas. 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 el huerto escolar se configura como algo en-común. Podríamos decir que el huerto puede ser un bien incluyente de una colectividad, en tanto que no es de un individuo –aunque haya un responsable, en los centros estudiados, el cuidado implica a una colectividad–; los agentes entrevistados manifiestan y destacan cómo se configura como un espacio de participación de una colectividad, aunque también podemos reconocer que las condiciones de organización de la práctica influyen en cómo se da y se concreta esta participación.

Así, en los centros C1 y C3, 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. La maestra C3M1 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 el C2, donde la responsabilidad del mantenimiento del huerto corre a cargo de los padres, la participación es especialmente resaltada por los entrevistados 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. Así reconoce la maestra C2M2 *“otras veces vamos porque sabemos que van a estar los padres, que le van a explicar algunas cosas”*. En el C4 es explicado incluso como un recurso para la convivencia. En este centro es un grupo de alumnos voluntarios quiénes gestionan el huerto, en colaboración con un equipo de cuatro docentes. Estas condiciones, como nos explica el profesor C4M2 *“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.

La persona que entrevistamos en el ayuntamiento también destacaba que el huerto en muchos centros es un espacio de compartir, y, por tanto, aunque la participación y las relaciones en torno al huerto se materialicen de diferentes formas dependiendo de las condiciones, la organización y los propios agentes, éste se configura como un espacio en-común. Otro ejemplo de ello lo encontramos en la entrevista que le hicimos al primer maestro que desarrolló un huerto escolar en Zaragoza, y que posteriormente participó en su extensión a otros centros. Los materiales que editó el ayuntamiento elaborados por este maestro 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)”*. En los propios materiales 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.

Otro de los aspectos que el huerto escolar introduce en la escuela es la pre-ocupación por el medio ambiente, en tanto ecosistema socio-ambiental que nos rodea. Como ya vimos en el capítulo referente a los movimientos sociales la particularidad del ecologismo es que no es un movimiento que se pueda identificar con una capa social determinada (clase, género, nivel académico, etc.). Como recoge RIECHMANN (2001), en su desarrollo convergen desde obreros que luchan por su salud, hasta aristócratas que defienden sus paisajes. El desarrollo de este movimiento ha puesto de manifiesto la necesidad de poner límites a la mercantilización y explotación de la naturaleza, o en palabras del citado autor, es necesario *“superar el déficit de regulación en el metabolismo entre sociedades industriales y biosfera que padecemos en la actualidad”* (RIECHMANN, 2012, 142).

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. BARCELLONA nos 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 y esta relación con un espacio natural concreto son introducidas 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 la defensa del

medio ambiente, y una puesta en valor de esta idea con la consideración de que desde la escuela se debe de trabajar. Pero además de esto, vemos también cómo, desde las acciones que se desarrollan en el huerto, se establecen entre los actores participantes relaciones que tienen que ver con la consideración del otro vivo, otorgándole un valor más allá de lo productivo.

Así, el maestro C1M1 reconoce la importancia de aproximar a los chicos al medio ambiente'. A propósito del huerto, en un centro como el C4 se realizan actividades como replantaciones, el acercamiento a las experiencias de agricultores ecológicos, la recogida y separación de basuras, etc. Como explica la maestra C2M1 una de las finalidades es aprender a amar la tierra, la diversidad, los animales, nuestro entorno, desde una relación no exclusivamente productiva y en la que se comparte lo producido. En una de las memorias anuales que realizan del huerto en este centro explican *“pondremos una malla para que los pájaros no se coman los frutos, o daremos de comer a los pájaros del barrio, que tampoco está mal”*.

Vemos como hay un vínculo entre el imaginario de los movimientos sociales y la concreción y desarrollo de la práctica del huerto escolar. Los efectos son la introducción en el campo escolar de ideas, relaciones y afectos que configuran un entorno simbólico diferente al que hegemónicamente se ha instalado con el dominio del capitalismo. Esta presencia altera algunos elementos curriculares y organizativos, y también se enfrenta a la imposibilidad de transformar otros. En los discursos de los agentes encontramos la intención de ‘escolarizar la práctica’, es decir, de someterla a los formatos tradicionalmente escolares: constituir la como asignatura, evaluar los aprendizajes según el uso hegemónico, o incluso hacerla obligatoria para que todos los docentes utilicen el recurso; sin embargo son prácticas que no se han desarrollado, ni siquiera en el C4, tras 25 años de huerto escolar y que son consideradas como imposibilidad por parte de los agentes.

9.4. Contextos para la creación

A lo largo de este apartado trataremos de concretar qué condiciones se han dado en el caso particular analizado y en el contexto en el que se desarrolla, para posibilitar la creación de prácticas que articulan movimientos sociales y escuela. No trataremos de enumerar las condiciones, sino de explicar algunas que han hecho posible que la práctica del huerto escolar en la ciudad de Zaragoza se haya concretado como un contexto de creación y una práctica colectiva que introduce en el campo escolar algunas significaciones, afectos y relaciones que escapan a la pedagogía del capital, pues:

Las causas de un fenómeno social son siempre innumerables. No se trata aquí de objetivar y contabilizar las causas, sino de analizar su grado de necesidad, distinguir su grado de accidentalidad y ver cuáles han sido condiciones necesarias para la producción del acontecimiento. (...) La explicación de un acontecimiento se realiza atendiendo a las condiciones que lo han hecho objetivamente posible, y la valoración de cada condición distingue entre una causalidad adecuada y una causalidad accidental, es decir, considera el grado de necesidad de cada condición para la producción del acontecimiento (MAGGI, 2009, 41).

En los cuatro centros analizados el huerto escolar se presenta como un recurso compartido, en el que la concreción de los contenidos escolares, la organización o participación, es bastante abierta –y en ocasiones espontánea–. Cuanto más tiempo lleva la práctica en el centro y más institucionalizada está, como ocurre en el C4 o en el C1, está más reglada, sin embargo siguen generándose **procesos de participación abiertos y espontáneos**, como ocurre con la implicación de la maestra C1M2. Procesos que no se dotan apenas de una estructura normativa, sino que su desarrollo se concreta en la dimensión cultural de la organización. De manera que, tal como hemos visto en el segundo punto de este capítulo, los agentes, desde sus experiencias previas, sus conocimientos y sus deseos, participan en el huerto escolar, en diversas formas y atendiendo a diversas racionalidades. **Esta apertura, sin una estructura que regule intercambios y beneficios, se puede configurar como una condición que hace posible el desarrollo de la práctica articuladora**, en tanto que produce discursos y relaciones desde la apertura de lo social y le posibilita excluirse de la lógica del intercambio actualmente hegemónica. Aspecto que ya DE VITA ha puesto de manifiesto, destacando así las características de una medida compartida que deviene creación social,

Una medida compartida capaz de devenir medida social abre un pasaje entre exigencias *deseantes y necesitantes*, entre aspiraciones ideales y realizaciones y capacidad concreta. Es la apertura de estos pasajes lo que hace significativas desde el punto de vista de los aprendizajes y la creatividad, nuestras historias. Pasajes que son aperturas y superación de obstáculos al mismo tiempo y cuyo principal beneficio lo representa la trama y el tejido de vínculos, asociaciones, conexiones que se hacen realizables desde lo impensado. (DE VITA, 2012, 234)

Según esta autora, en una acción compartida la concreción de su beneficio tiene que ver más con la propia trama de relaciones y vínculos que genera una práctica que con elementos de las dimensiones monetarias del mercado. En el caso de lo escolar, un tipo el intercambio en términos de beneficio, sería algo que fuera útil o que tuviera un valor de cambio en el campo (horas de formación, mejoras en el horario, reconocimiento, etc.). En nuestro caso particular, cuando los agentes entrevistados manifiestan el sentido del huerto escolar, las razones por las que se implican, etc., aluden a elementos que tienen que ver más con cuestiones como las que plantea DE VITA, que con lo que reciben a cambio de su tiempo en relación al huerto, pues normalmente no reciben ninguna compensación de utilidad dentro del campo a cambio de desarrollar la práctica. Así, por ejemplo, explican las racionalidades que les motivan a participar con expresiones como: *“el placer de ver a los niños aprender”* por parte del entrevistado C2M1, *“ver las caras de los niños y la emoción”* nos dice C1M2, o *“trabajar temas que se nos están yendo de las manos”* como apunta C4M1. De manera que los agentes nos muestran cómo actúan entre el deseo y la necesidad, poniendo en marcha lo político.

Por otro lado, el desarrollo de una práctica se plantea desde la voluntariedad y desde **la no-necesidad** –en el sentido de que ni es impuesta por las estructuras del campo, ni su desarrollo es necesario para concretar el currículum escolar, ni la participación es obligada, y por tanto está estrechamente relacionada con su contingencia–. Así, la maestra C3M1 nos explicaba cómo quien está involucrado y quiere participar pone de su parte sin recibir nada a cambio *“y eso no tiene precio, pero eso lo tiene que poner cada uno, como no forma parte del sueldo, si fuera, me han pagado 20 euros más por bajar al huerto, pero no, es muy difícil, hay que estar motivados y hay que tener ganas”*. Esta manifestación está presente en todos los agentes entrevistados, por ejemplo

su compañera C3M2 reconocía “*los que nos hemos implicado siempre ha sido por voluntariedad, opción personal y formación propia*”; o la generosidad que manifiesta el maestro C4M2, que continúa acudiendo al centro a colaborar después de jubilado.

Esta condición tal vez sea un elemento clave en la articulación de lo que aquí nos ocupa, movimientos sociales y escuela pública, en el contexto de dominación capitalista en el que se da, ya que permite introducir en la institución escolar una relación más libre en el hacer en la escuela, pues **su construcción no queda sujeta o predeterminada por lógicas de intercambio**. Permite que la práctica del huerto escolar se constituya como una práctica *deseante*, en el sentido que apuntaba DE VITA (2012), en la que se pongan más en valor los vínculos y relaciones que se establecen, que lo que se recibe a cambio.

Otra de las condiciones comunes a los cuatro centros es el carácter colectivo de la práctica. Si bien las formas en las que se concreta la colectividad y las racionalidades a las que atiende en cada caso son diversas, la importancia de **la participación colectiva** es destacada por los agentes entrevistados, sobre todo por aquellos que se responsabilizan de la práctica. ¿Es la colectividad condición necesaria? No podemos afirmar que sea condición necesaria, pero sí que **es una condición que posibilita la dinamización de la práctica y su impacto en el entorno escolar**. Del concepto de campo que desarrollamos en el capítulo cinco, ya destacamos, tal como recoge MARTÍN CRIADO (2010), que la configuración de la escuela es el resultado de luchas colectivas y alianzas internas y externas. El mundo social se construye sobre todo colectivamente, pues en un entramado social siempre hay un conjunto de jugadores. Este autor considera que la relación de un campo con otros es siempre plural y conflictiva. Del análisis de otros campos recoge la idea de que en los procesos de transformación suelen coincidir dos elementos: la llegada de nuevas generaciones, y la demanda por parte de grupos presentes en el campo. Con respecto a lo primero, no podemos decir que el desarrollo del huerto va ligado a la llegada de nuevas generaciones como tal, pues los agentes entrevistados han sido plurales en cuanto a años de experiencia, sin embargo sí podemos destacar que se ha dado **el encuentro en un espacio social próximo de agentes con deseos similares**, tal como como considera BOURDIEU (2001). La demanda

por parte de grupos presentes en el campo es también considerable, si bien no hay una demanda numerosa en un primer momento, sí que las condiciones en las que se desarrolla la práctica constan de **aprobación y reconocimiento por parte de los grupos de agentes escolares** –alumnado, familias, profesorado–, así como de grupos que se encuentran en posiciones de poder, como los equipos directivos. En cada centro el reconocimiento y aprobación por parte de los distintos grupos –que se puede acabar convirtiendo en demanda– responde a intensidades diferentes, sin embargo, es destacable **que este reconocimiento se justifica desde una representación no conflictiva de la introducción y el desarrollo de la práctica en las organizaciones** – que no implica que no genere conflictos o detractores, por ejemplo con agentes que consideran que con prácticas como el huerto se pierde tiempo para el desarrollo curricular en algunos cursos clave como sexto de primaria–. Según MAGGI (2009), en el actuar organizativo se dan acciones cooperativas, pero también el actuar competitivo y conflictivo. Seguramente por la propia connotación negativa que el proyecto hegemónico ha construido sobre el conflicto, los agentes se muestran reticentes a recordar o explicar posibles conflictos pasados, pero todos los agentes entrevistados consideran que en torno a la práctica no se han generado conflictos importantes y las justificaciones coinciden con afirmaciones como *‘es un huerto, no hace daño a nadie’* *‘si ven que el alumnado va contento y aprende nadie se va a quejar’*. Esta representación no conflictiva acompaña a la práctica desde sus inicios. En la entrevista al maestro que desarrolló el primer huerto escolar a principios de los años 80, nos relataba la situación social del momento, aludiendo a la dificultad de encontrar prácticas que no generaran un debate ideológico en el contexto de la transición. En aquel momento, el entrevistado consideró que la práctica podía tener aceptación y éxito pues *“la lechuga no es susceptible de ideología”*. Sin embargo, aunque el conflicto no se manifieste abiertamente en clave de una posición ideológica, la práctica no está exenta de poner en marcha lo político, tal como lo entiende CHANTAL MOUFFE, pues tal como hemos visto al comienzo del apartado los agentes participan desde una dimensión deseante en la que se manifiestan unas intencionalidades conscientes que entran en oposición con algunas lógicas hegemónicas, como veremos en el próximo apartado de este capítulo.

¿Qué condiciones concretan a su vez la dimensión colectiva de la práctica? Según MELUCCI (2001), tal como vimos en el apartado 3.3., la acción colectiva no se puede explicar por un conjunto de determinantes estructurales, ni por la mera expresión de creencias o valores, sino que es el resultado de intenciones, recursos y límites, que se desarrollan en un sistema de oportunidades y obligaciones. Las variables analíticas que plantea MELUCCI resaltan algunos elementos que constituyen una acción colectiva en los movimientos sociales que buscan la transformación de un campo de relaciones. Así, considera elementos como la solidaridad, en el sentido de participar desde el reconocimiento mutuo, el planteamiento conflictivo y la transgresión de los límites de compatibilidad dentro del sistema de relaciones en el que tiene lugar la acción. En este caso el medio en el que se desarrolla la acción colectiva es la organización escolar, y como apunta MAGGI (2009), no podemos separar la organización del sujeto que actúa. De manera que tanto los fines o intenciones de la acción colectiva, como los recursos y los límites son manifestados por los agentes en estrecha relación con el contexto organizativo. Con respecto a los fines, los agentes enlazan fines personales – sensibilidad ambiental, introducir ciertos contenidos, cambiar métodos– con objetivos propios del campo –el aprendizaje del alumnado–. Con respecto a los límites, los agentes entrevistados destacan las estructuras del campo: horarios, asignaturas y voluntariedad emergen en algún momento como elementos que en ocasiones limitan el desarrollo de la acción, sin embargo posibilidad y deseo provocan que la acción se interponga a las limitaciones. En cuanto a los recursos, la presencia de una red de colaboración, formación y responsabilidad compartida, así como los apoyos formales, pero sobre todo informales por parte de los equipos directivos son reconocidos en todos los centros por parte de los agentes responsables, como elementos que facilitan enormemente el desarrollo de la práctica. Estas redes de colaboración apenas suponen exigencias de formato o intercambio –la colaboración del ayuntamiento únicamente exige a cambio de la colaboración que el huerto sea ecológico–, por lo que se pueden constituir como herramientas para favorecer el desarrollo de acciones desde una autonomía individual y colectiva.

9.5. Lógicas de lo posible y de lo impensado

En el capítulo seis de este trabajo exploramos el concepto de hegemonía desarrollado por GRAMSCI, y analizado por autores como WILLIAMS, ABERCROMBIE, o MICHEL APPLE, este último vinculado al campo pedagógico. Por hegemonía entendemos la dominación ejercida por las clases dominantes sustentada en el consenso y vertebrada a través de la cultura. WILLIAMS (1980) describía la hegemonía como una realidad experimentada más allá de la cual resulta sumamente difícil la movilización. Realidad que se va forjando con las experiencias y las relaciones que configuran una determinada manera de comprender y explicar el mundo y hacen que lo posible se haga impensado. Mediante una relación política que se da desde la apertura de lo social, las personas van construyendo y modificando un sentido común en su paso por las instituciones sociales que se encuentra siempre en meta estabilidad. Hoy en día la hegemonía capitalista se articula a través de los medios de comunicación de masas y las relaciones de producción, como constatamos en el capítulo dos. Fija significados y prácticas a través de la cultura, las instituciones y el lenguaje que los sujetos utilizamos para dar sentido al mundo y justificar nuestras prácticas. El sistema capitalista hegemónico articulado en torno a estos fenómenos supone la mercantilización de la vida social (MOUFFE, 1982). Sin embargo, dentro de la totalización del capitalismo hay espacios para la contrahegemonía. Desde lo que LACLAU Y MOUFFE (1987) llaman dislocación, es decir, un quiebre en la capacidad de dar sentido a explicaciones lógicas dentro de la estructura social, se pueden constituir antagonismos que revelan la contingencia de toda objetividad social. Esta tensión siempre constante, se manifiesta en los discursos y la identidad producidos en la acción social, que no son definitivos ni objetivos y que también pueden institucionalizar propuestas que cuestionen de forma compartida determinadas ideas o prácticas asumidas como verdaderas o válidas, y desarrollen otras, haciendo que lo impensado se haga posible. El objeto de este apartado es identificar estas lógicas, tanto las hegemónicas como las contrahegemónicas en los discursos producidos por los agentes en torno a la práctica del huerto escolar, pues los discursos constituyen prácticas significantes que nos muestran “*lo social en oposición a lo natural*” (LACLAU y MOUFFE, 1984, 148).

En los discursos de los agentes entrevistados en torno a la práctica del huerto escolar emergen algunas posturas pedagógicas y racionalidades propias de la hegemonía del capitalismo. Según DE VITA (2012), una de las características instalada en la cultura de masas en relación a la pedagogía tiene que ver con la forma en la que accedemos a conocer la realidad. Ésta es cada vez más fragmentada y alejada del mundo real. A través de la cultura de masas y de los medios de comunicación nos asomamos a un mundo creado e irreal:

Brota un conflicto profundo: la disputa entre diferentes modos de conocer la realidad; un combate entre principios pedagógicos ligados al mundo real (...) y los del capital que, con extraordinaria maestría es capaz de comprometer y secuestrar interiormente el deseo de hombres y mujeres en el devenir del mundo con fuertes dosis de irrealidad. En el cómo podemos o no encontrar la realidad, conocerla o ‘acceder’ a ella es donde se abre una demanda urgente para quienes se ocupan de las relaciones educativas y de los contextos que las hacen inteligentes, fructíferas, creativas. (DE VITA, 2012, 42).

En este sentido la práctica del huerto escolar introduce en las organizaciones un contexto de experiencia, que es susceptible de ser experiencia próxima ligada al mundo real, creando **vínculos entre un contexto vivo, una experiencia próxima y el conocimiento**. Sin embargo en el desarrollo y configuración de la práctica encontramos manifestaciones de esta disputa en cuanto a los modos de conocer la realidad: valoraciones sobre prácticas más contextuales y globales, como la del huerto, y prácticas más fragmentadas y progresivamente alejadas de la realidad, como las que se construyen en el aula a través de la organización impuesta por las editoriales de los libros de texto. Esta confrontación emerge sobre todo en relación a concretar dónde y en qué momento el huerto pasa a formar parte de la experiencia educativa del alumnado. Así por ejemplo, en los centros de primaria emerge un conflicto a la hora de trabajar el huerto desde el último curso de primaria, justificado en la carga curricular de este curso y la importancia de que el alumnado esté bien preparado para el cambio de etapa educativa. Así la desconfianza de diversos agentes –padres y profesorado– se manifiesta por ejemplo en el C1, cuando el huerto se implementa en ese curso y la inspección lo va a supervisar. Este conflicto es también manifestado por los agentes entrevistados que participan de diferentes maneras en otros huertos. Así, C3M2 considera que tendría mayor provecho trabajar el huerto desde el último ciclo de primaria frente a hacerlo en

primer ciclo; C2M1 manifiesta también este conflicto respecto a la participación “*es que da la sensación que es restar horas de su currículum, precisamente de su programa*”. Ponen de manifiesto que hay una idea extendida de que ‘se pierde el tiempo’ en actividades como el huerto, en un curso fundamental para que el alumnado vaya preparado para el instituto, es decir, que a través de prácticas como la del huerto no se pueden adquirir los conocimientos que se establecen para este curso, de manera que prácticas como ésta quedan, como describe C3M2, en un plano lúdico, que es desvinculado del aprendizaje. Ideas que se muestran coherentes con la racionalidad simbólica del capitalismo: el currículum de sexto curso, los contenidos del año, los procesos educativos, etc., se convierten en una preparación indispensable para, tienen un valor utilitario de cambio. Esta concepción utilitaria es reforzada por la presión de los padres que interrogan a tutores como nos contaba la entrevistada C2M2, “*¿Irán preparados para el curso que viene?*” le preguntaban varias familias. Evidencian la idea de la importancia del mérito y el logro en la escala de valores que se otorga hoy a la escuela: lo importante es estar bien preparado para el siguiente escalón; las metodologías, las actividades, las experiencias educativas pasan a un segundo plano, más aún cuando no aportan resultados inmediatos evidenciados hegemónicamente: a través de una ficha, un examen o unos deberes sobre un libro de texto que realizar en casa, elementos que son también reclamados por muchos familiares.

En los entrevistados también encontramos la diferenciación de estos principios pedagógicos ligados al mundo real o a una realidad creada en el contexto del aula a través de los libros de texto. Esta diferenciación es manifestada también en la **separación entre teoría y práctica**; y en la relegación de la primera al contexto de aula y de la segunda al contexto del huerto. En todos los centros se destaca la capacidad del huerto de ser un contexto real, en el que el alumnado puede observar, ver, medir, tocar, etc. Sin embargo los entrevistados distinguen como práctica lo que se hace en el huerto y como teoría las actividades de aula, aunque sean a propósito del huerto. Una de las consecuencias de la pedagogía del capital, de la consolidación de la sociedad del conocimiento es:

La conversión de los saberes en conocimientos cada vez más especializados y fragmentados, estos van siendo progresivamente separados de los sujetos y de los contextos que los originan. Los conocimientos, gracias a esta separación asumen los atributos de mercancía: cuantificables, transportables, transferibles, reproducibles, evaluables, y a los cuales deberán corresponder competencias transmisibles y adquiribles con las mismas características (DE VITA, 2012, 37)

La separación entre teoría y práctica que se encuentra asentada en las concepciones mentales de los entrevistados refuerza la capitalización del conocimiento pues promueve una distancia entre posibles vínculos y conexiones entre la experiencia viva y subjetiva con la adquisición autónoma de los saberes, tal como plantea DE VITA (IBÍD.)

Dado que el orden simbólico del capital establece lo que vale y lo que no vale, encontramos también como la práctica del huerto podría servir, o sirve incluso en ocasiones, para participar de lógicas propias de su hegemonía. Así por ejemplo en el caso de C4, instituto de secundaria donde el vínculo con el mundo laboral es más próximo, los dos entrevistados ponen de manifiesto los posibles vínculos. Cuando C4M2 habla de las finalidades, resalta que se podría utilizar como un elemento productivo, aunque reconoce que no es la finalidad. Aunque no denota prioridad, emerge el valor utilitario de la práctica en relación al mundo productivo.

Otro de los rasgos propios del domino capitalista es que progresivamente *“el peso de los resultados educativos ya no recae sobre el estado, sino sobre las escuelas como tales o los padres que acuden a ellas como clientes”* (TERRÉN, 1999, 260), lógica que lleva a las escuelas a tratar destacarse o venderse. Este aspecto también emerge, principalmente en el C1, pues el huerto en este centro lleva más de dos décadas y está muy asentado en el centro. El entrevistado C1M1, comenta *“a veces nos sentimos el buque insignia del centro”*, pues el huerto escolar es una práctica que ‘vende’, que atrae el interés de las familias. Además de la lógica clientelista también se introduce la cultura del esfuerzo y del logro, se percibe un cambio, *“una nueva articulación de escuela y sociedad a través del dogma de la predestinación social por la idea de igualdad de oportunidades y los valores del mérito y del logro”* (TERRÉN 1999, 260). Como consecuencia se impone un lenguaje más sobre la carrera que sobre la tarea, lo que se hace pasa a un segundo plano, y en primer plano se sitúa a dónde se va a llegar. Los contenidos del currículum de sexto, como hemos visto en los párrafos precedentes, se convierten en comida rápida

necesaria para progresar con éxito en el sistema, de manera que no se puede acceder al currículum desde experiencias menos organizadas o sistemáticas de las que se usan habitualmente.

Así como hemos visto la emergencia de referencias y afinidades con el proyecto hegemónico del capitalismo en los discursos que los agentes construyen en torno al huerto escolar, también encontramos aquellas dislocaciones a las que se referían LACLAU Y MOUFFE (1987). Brechas que emergen en las prácticas y los discursos que las acompañan cuestionando algunos haceres y decires comunes del proyecto hegemónico. Los elementos contrahegemónicos que buscamos tienen que ver pues con el cuestionamiento de algunos elementos escolares que se han asentado en la institución escolar.

Encontramos que el huerto escolar se constituye como un contexto, desde el que se cuestionan algunas posiciones de la pedagogía del capital. Por un lado a la práctica le acompañan una serie de saberes vinculados con las reivindicaciones de algunos movimientos sociales, como vimos en el punto 3 de este capítulo. Saberes en y para la lucha, en el sentido de que su productividad radica en su capacidad para intervenir en la realidad tensionando y cuestionando el proyecto hegemónico. Saberes que no responden a una racionalidad utilitaria y que emergen desde un contexto de experiencia próximo y en común. La práctica se configura así con algunas de las características que DE VITA (2012) atribuye a contextos creativos desde los que promover prácticas y relaciones que puedan escapar de la pedagogía del capital, contextos cuyo objetivo es *“transitar desde la imposibilidad de cambiar el mundo a la posibilidad de recrear continuamente condiciones de vida en común, promoviendo procesos de reconocimiento y respeto de las subjetividades”* (DE VITA, IBÍD., 81), y esto tiene que ver con la **participación activa de las personas en orientar los contenidos y la producción de sus prácticas.**

Estos contextos, son según DE VITA (IBÍD., 234) *“pasajes que son aperturas y superación de obstáculos al mismo tiempo y cuyo principal beneficio lo representan la trama y el tejido de vínculos, asociaciones, conexiones que se hacen realizables desde lo impensado”*. En este sentido el huerto escolar se constituye como un pasaje de

apertura y da lugar al cuestionamiento de una serie de prácticas hegemónicas presentes en el campo escolar. El saber hacer fuera del aula, sin libro de texto, y observar los resultados en el aprendizaje que son valorados como positivos sin necesidad de una ficha, examen o prueba objetiva que lo valide conduce a los agentes entrevistados a plantearse otro tipo de prácticas y relaciones educativas: “*Se empezó a ver que tenía ciertas ventajas para aprender cosas viéndolas en directo*”, manifestaba el entrevistado C1M1, o “*el huerto pone de manera muy práctica cosas que los niños tienen que aprender fuera del texto*”, manifestaba C3M1. Se introduce por tanto un metodología pedagógica más próxima a la observación-experimentación en la que la experiencia subjetiva pasa a tener importancia en lo que se aprende y lo que no, estableciéndose una relación no jerárquica con los aprendizajes, con el huerto se trata de “*obligar al chico a explicar fenómenos que han observado y no entienden por qué, obliga a explicar a una razón, una causa*”, explica el entrevistado C4M2. Aunque esta metodología convive con las habituales prácticas de aula, libro y ficha, como explican los entrevistados.

El currículum, como núcleo de la institución escolar, es deslocalizado de su regulación administrativa con la práctica del huerto escolar. El entrevistado C2M1 nos contaba cómo parte del alumnado de segundo ciclo había aprendido contenidos propios de tercer ciclo; el entrevistado C1M1 nos relataba como muchas veces bajan y trabajan sobre la marcha lo que el contexto les ofrece: qué es y por qué se da la escarcha cuando hace frío, algunos seres vivos, según los que se puedan observar, etc. Esta deslocalización que se produce a propósito del huerto lleva a cuestionar diferentes elementos de currículum. Los entrevistados se interrogan sobre su adecuación, su organización o la importancia que se le atribuye hoy a unas áreas de conocimiento sobre otras: “*no solamente se trabaja aquello que viene en cada curso*” pues “*el currículum se puede mirar de muchas maneras*”, comenta C1M1. También se cuestionan la importancia que se le da a los propios contenidos, C3M2 se preguntaba “*¿Por qué en la formación de maestros se le da tanta importancia al inglés y tan poca a la ecología?*”.

De manera que a partir de las acciones que desarrollan, y de los discursos que construyen a partir de éstas, encontramos presente el cuestionamiento de algunas

lógicas escolares organizadas por el orden simbólico del capital, así como el desarrollo de configuraciones susceptibles de escapar o enfrentarse a esta pedagogía del capital.

La presencia de las lógicas hegemónicas y contrahegemónicas que emergen en los discursos de los entrevistados al relatar su práctica, hace visible el poder del proyecto hegemónico, que introduce a través de un sentido común consolidado determinados significantes en prácticas que a priori no se regulan por las normas y las lógicas del capital, y que además nacen desde una dimensión creativa que no responde a las finalidades de dicho proyecto hegemónico.

9.6. Efectos de las prácticas articuladoras

En el presente epígrafe trataremos de analizar los efectos del huerto escolar en el campo escolar como práctica articuladora, a partir de los discursos de los agentes. La presencia del huerto escolar en cada vez más centros educativos de la ciudad, y la participación de una progresiva multitud de agentes escolares en su desarrollo, conllevan la producción de un tipo de discursos y prácticas dentro del campo escolar. Las dinámicas colectivas que producen estos discursos son cada vez más numerosas y visibles, y no sólo dentro del campo escolar, sino desde la escuela hacia la ciudadanía, pues su presencia se extiende a las propias familias que forman parte de la comunidad educativa pero también llega a los medios de comunicación locales en forma de noticia, jornadas de difusión en plazas públicas e interrelaciones con entidades locales, organizaciones de agricultores, o asociaciones de agricultura ecológica local. La extensión de la práctica la hace patente la persona entrevistada que trabaja en el ayuntamiento, pues como él mismo manifiesta, no dan abasto para dar soporte técnico a los más de 90 centros que ya tienen, y siguen teniendo nuevas demandas. La presencia y producción de estos discursos da lugar a la **construcción o re-significación de significaciones imaginarias** sociales, o a la introducción en la escuela de algunas ya creadas en otros lugares o espacios, como las movilizaciones sociales y las organizaciones a las que los movimientos sociales dan lugar. En este proceso los agentes escolares **se cuestionan determinadas categorías de significado** que actualmente gozan de estabilidad, es decir

puntos nodales desde donde emerge la hegemonía. Este cuestionamiento por el que pasa la re-definición de significaciones imaginarias sociales constituye un acto político, pues los agentes escolares producen unos bienes sociales compartidos que reconocen como propios y desdibujan los límites instituidos en la institución escolar, creando otros nuevos. Inician así la **dimensión instituyente** necesaria para la creación social de prácticas y discursos contrahegemónicos, que pasa por fijar la apertura de significaciones imaginarias sociales cuyo significado es, o ha sido ocupado, por las lógicas capitalistas. Como consecuencia, a partir de la práctica emergen tensiones o contradicciones, pues los agentes escolares cuestionan con su práctica algunos significados dominantes que a su vez utilizan en otros momentos para justificar la propia práctica, pues las significaciones imaginarias hegemónicas quedan naturalizadas a través del lenguaje y de las instituciones. Esta tensión entre lógicas hegemónicas y contrahegemónicas ha quedado ilustrada en el apartado precedente. En esta praxis que supone la dimensión instituyente emerge pues un cuestionamiento a la hora de pensar la institución y las reglas de orden que la rigen. Este cuestionamiento viene acompañado de una apertura en la capacidad de imaginar o pensar otras formas de estar en el mundo, otras formas de hacer escuela, de estar y de relacionarse en la escuela. Poner en marcha la dimensión instituyente constituye un proceso de adquisición de autonomía donde se juega, siempre en constante tensión, la relación reproducción-emancipación. Los agentes escolares se apropian del imaginario de los movimientos sociales e inician un hacer ilusionante que moviliza a la acción social desde una praxis reflexiva haciendo posible lo impensado, frente al hacer cotidiano que reproduce un estar en el mundo y relacionarse que hoy está determinado por las lógicas capitalistas.

Si uno de los efectos de las prácticas articuladoras es producir y extender un tipo de discursos dentro y fuera del campo escolar, otro tiene que ver con **abrir el campo de relaciones desde lo escolar hacia otras instituciones**. Se amplía el campo de relaciones de la institución escolar. Las entidades municipales que colaboran en el mantenimiento, las relaciones con agricultores locales que van a los centros a contar sus experiencias y a aportar su conocimiento, o la producción de materiales y publicaciones

que distribuyen las experiencias y significaciones producidas en la práctica dan cuenta de este proceso.

En el caso analizado la práctica articuladora se enraíza primera y principalmente en la cultura organizativa de los centros. Esto tiene unos efectos en la concreción de la práctica. Por un lado **se constituye de una estabilidad inestable**. Si bien en los cuatro centros analizados, los años de institucionalización de la práctica eran diversos, en todos se manifiesta esta inestabilidad, pues cuando cambian los agentes o sus posiciones dentro de la organización, cambian las prácticas, mientras que también se reconoce cierta estabilidad en el mantenimiento de la práctica. Esta inestabilidad es también manifestada por la persona entrevistada del ayuntamiento que conoce todos los centros. A su vez otra de las consecuencias de la escasa estructura de la práctica es que la dimensión creativa queda abierta a las relaciones que cada curso se establecen, y a que los agentes escolares que cada año van variando (interinos, nuevos padres o madres y alumnos) puedan construir nuevas prácticas también desde una dimensión creativa. Aunque algunos de los agentes entrevistados manifiestan su deseo de que el huerto tuviera un formato regulado, explicándolo con palabras como: debería de ser una asignatura, todos deberían bajar al huerto, etc., consideramos que el hecho de que no se dote a la práctica de un aparato normativo, es precisamente lo que le facilita situarse en los márgenes de lo escolar, y como consecuencia pueda configurarse desde una dimensión deseante e imaginativa de los agentes, de manera que puedan crear prácticas y relaciones que no se sujeten a la dimensión institucionalizada a la que actualmente subyace la pedagogía del capital.

Otro efecto de la práctica tiene que ver con la incorporación de algunos elementos de la experiencia al habitus de los agentes. Algunas de sus características, como el carácter eminentemente práctico de las actividades que se desarrollan en el huerto, los propios contenidos ya resaltados en punto 3 de este capítulo –como el cuidado, la alimentación, o el consumo– o su dimensión colectiva, son elementos que los agentes con experiencias de participación en la práctica van incorporando o engranando en su habitus secundario. Se configuran así esquemas prácticos que van más allá del sujeto,

pues son transindividuales, y en consecuencia, en tanto que común a historias colectivas diversas, tienen capacidad de intervenir en el mundo social.

CAPITULO X: CONCLUSIONES

En este trabajo hemos ilustrado una particular forma de unión entre dos fenómenos sociales concretos y complejos, como son los movimientos sociales y la escuela. La elaboración del marco conceptual que nos ha permitido acercarnos a este objeto ha requerido acudir a autores y autoras procedentes de múltiples disciplinas, del campo pedagógico, pero también de la sociología, la política o la economía. Esta exigencia viene por un lado de tratar de comprender el complejo marco social de relaciones, intereses e influencias en el que se sitúa el fenómeno analizado, por otro, del propio objeto, esa particular unión que llamamos articulación, entre la escuela y los movimientos sociales. El marco histórico-social que subyace, impregna y modela de forma hegemónica la escuela y los movimientos sociales es actualmente el capitalismo como forma de organización económica, y el neoliberalismo como ideología política. Ha sido necesario conocer y comprender las lógicas del capitalismo pues los contextos en los que se desarrolla la educación dan contenido y significado a los procesos que acontecen bajo esta palabra. Cuando la educación se convierte en un precepto de su contexto deviene en una jurisdicción del poder que impregna el hecho institucional. Esto explica la intencionada propagación de un cierto tipo de prácticas, así como del lenguaje que las acompaña, que se va introduciendo en las instituciones. Así, en el campo escolar se han instalado palabras como emprendimiento, carrera individual, competencia, estándares de aprendizaje objetivables, etc., que instituyen un sentido común y unas prácticas educativas en las organizaciones escolares y que contribuyen a la construcción de subjetividades en los sujetos que transitan por la institución.

En este contexto nuestro objeto de estudio ha sido la articulación. Hemos ilustrado una particular forma de unión entre los movimientos sociales –su imaginario, que se re-crea desde la oposición a las lógicas del capital–, y la escuela pública –como institución constituida en un campo autónomo, aunque fuertemente influenciada por el proyecto hegemónico–. Esta unión se da y se sostiene en prácticas que dan lugar a discursos que re-significan las relaciones y los contextos de aprendizaje. Estos discursos, a su vez, transitan y se extienden por la institución y son susceptibles de instituir sentidos comunes alternativos al dominante, constituyendo saberes y formas de relaciones para

la lucha, pues se oponen a las lógicas del capital y proponen alternativas. Para mostrar esto hemos acudido a un caso particular de lo posible. Hemos ilustrado cómo los agentes que desarrollan y participan en la práctica del huerto escolar se apropian del imaginario de los movimientos sociales para re-crear discursos contrahegemónicos, en convivencia con las lógicas hegemónicas.

En relación a la metodología, hemos seleccionado cuatro historias colectivas diversas que no pretenden ser una muestra representativa, sino ofrecernos la posibilidad de sumergirnos en las racionalidades, condiciones, y causalidades que subyacen a la presencia del huerto escolar, pues nuestro propósito era comprender las particularidades de un fenómeno social concreto. Algunas categorías teóricas como la dimensión institucional, o el habitus, nos permiten trasladar las particularidades de este caso a contextos más amplios. El principal instrumento para recoger la información necesaria han sido las entrevistas, pues nos permitían acceder a los discursos que se producen sobre el huerto escolar, a las vivencias y experiencias subjetivas de los agentes escolares y al sentido que le dan a su práctica. Al hilo de estas entrevistas, los interlocutores nos hicieron llegar materiales diversos, como publicaciones, resultados de actividades realizadas, o el contacto con otras personas a las que también entrevistamos, agentes que no forman parte actualmente de los centros educativos analizados, pero que habían participado en la experiencia –la persona que trabaja en el ayuntamiento y el maestro jubilado que en los años 80 comenzó a desarrollar el huerto escolar en la ciudad de Zaragoza–, y que por tanto, son parte de las historias colectivas. Esta información no queda recogida en el relato que presenta y analiza las entrevistas, pero la hemos tenido en cuenta a la hora de presentar los resultados. Si bien la principal fuente de información han sido las visitas a los centros y las entrevistas a los agentes participantes, le hemos otorgado cierta relevancia a este material secundario, dado que consideramos que la práctica articuladora se constituye de una dimensión colectiva, y estas personas tenían o habían tenido un papel relevante en la historia colectiva de los huertos escolares.

Los objetivos del trabajo nos han permitido abordar distintas aristas de la articulación: el contexto en el que se da, sus condiciones de existencia, las alteraciones que produce, los imposibles a los que se enfrenta o sus efectos. Para abordar estas aristas hemos utilizado las principales categorías construidas en el marco teórico, a través del estudio de un conjunto de autores, tales como: imaginario, acción colectiva, campo e institución, así como las subcategorías que las componen. A lo largo de este proceso, han emergido otras categorías nuevas o poco exploradas en el marco teórico, pero que sin embargo han ido abriendo la investigación y de las que damos cuenta a continuación.

Así pues, hemos ilustrado las relaciones de la escuela pública con la sociedad en la que se inserta, la influencia y el dominio de la esfera capitalista sobre el campo escolar, a la par que la porosidad del mismo para acoger también influencias de los movimientos sociales que emergen en respuesta esta dominación.

Hemos mostrado la posibilidad que ofrece la escuela pública para desarrollar prácticas que articulen contextos diversos, pues si bien en su dimensión institucional se dota de una estructura estructurante fuertemente influenciada por el proyecto hegemónico, ésta es interpretada por los agentes que, en un encuentro aleatorio, contingente y no selectivo, se alían para instituir prácticas. El campo escolar no escapa a la apertura de lo social, sino que más bien es esta apertura lo que confiere constituirse como un espacio de posibilidad para la articulación.

Por otro lado hemos mostrado las condiciones en las que se da la articulación en nuestro caso particular caso de lo posible. En la exploración de estas condiciones han surgido categorías emergentes como la apertura de lo social que se presenta en la institución escolar, la participación cooperativa y voluntaria –despegada de lo que es considerado como necesario y de la lógica del intercambio–, o la dimensión creativa. En estas condiciones, cuando se dan prácticas articuladoras se transforman algunos elementos de la institución escolar y se re-crean significaciones imaginarias sociales provenientes de diversas movilizaciones sociales. Así, partiendo del contexto de esta investigación

hemos puesto la mirada sobre algunos elementos curriculares y organizativos que se alteran o se transforman cuando se dan prácticas articuladoras, tal como vimos en el punto 9.3. Respecto a las significaciones imaginarias sociales de los movimientos sociales que se ponen en circulación en el contexto escolar a partir de la práctica del huerto, hemos comprobado cómo la práctica posibilita introducir una relación entre contexto, aprendizaje y agentes, que configura formas de hacer, estar y relacionarse opuestas a algunas de las que impone la pedagogía del capital. En concreto se ponen en circulación y en valor las relaciones de cuidado, la participación en-común, el cuestionamiento de nuestra relación con el medio ambiente o del ciudadano-consumidor.

Hemos descrito las condiciones en las que se da la articulación en este caso particular de lo posible. La práctica del huerto escolar se presenta y se justifica con unas finalidades propias del campo escolar: ser un medio para el aprendizaje. Sin embargo se lleva a cabo como una práctica contingente, pues no es necesaria para concretar las finalidades de la institución escolar y su existencia no está prescrita por las normas que rigen las organizaciones. Esta contingencia, junto con la dimensión voluntaria de la práctica, hace que el desarrollo o la participación en el huerto escolar no se introduzcan en el sistema de intercambios y beneficios del campo escolar, luego los agentes se implican desde una dimensión consciente y deseante que les permite despegarse en algunos aspectos de la pedagogía del capital. Además, la práctica se dota de una dimensión colectiva que le confiere estabilidad y un mayor alcance dentro del campo. Esta dimensión colectiva se nutre en parte del encuentro próximo –aunque aleatorio– de agentes que conjugan representaciones, afectos e intenciones similares dentro del espacio social. También se concreta desde unos recursos –como son una red de colaboración o los apoyos de agentes situados en posiciones de poder–, y de una representación no conflictiva –que no le exime de entrar en conflicto, pero que le posibilita permanecer a pesar de posibles desacuerdos–.

Se ha mostrado la dificultad de enfrentarse al proyecto hegemónico. En las prácticas articuladoras emergen algunas lógicas hegemónicas que se manifiestan como

imposibles. En los discursos de los agentes encontramos esquemas mentales fuertemente asentados en su sentido común que no responden a una posición consciente o a una racionalidad educativa, sino que son producto de una construcción histórico-social de los procesos escolares. Sin embargo la práctica articuladora también hace emerger el cuestionamiento de otros procesos asentados en el sentido común. En estos procesos de cuestionamiento, los agentes escolares que participan en la práctica del huerto transitan en un pasaje de apertura desde lo posible hacia lo impensado, introduciendo en el campo escolar discursos y prácticas contrahegemónicos.

Por último, hemos atendido a los efectos de la articulación de la escuela con los movimientos sociales a través de la práctica del huerto escolar. Hemos comprobado cómo los efectos de la práctica pasan por producir una serie de discursos que re-crean las significaciones imaginarias sociales de los movimientos sociales contemporáneos y fijan la apertura de su significado. En esta producción tiene lugar una dislocación, un quiebre en el sentido de determinadas explicaciones o procesos que cuestionan la objetividad de los procesos escolares. En el desarrollo práctico de la actividad objeto de estudio se transforma la identidad de los agentes, así como las relaciones y contextos que configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este proceso, que se da en los márgenes de lo escolar, en el sentido de que se realiza desde ámbitos poco estructurados y escasamente regulados, abre el campo de relaciones de la institución escolar y genera redes de interacción comunicativa que contribuyen a estabilizar la práctica y a fijar la apertura de algunas significaciones.

Pero la articulación, como la capacidad de instituir, tiene un carácter contingente. Los atributos que le otorgamos a la práctica del huerto escolar son también contingentes y precarios, pues están determinados por los agentes implicados, las formas de participación y los procesos de auto-organización, que en cada caso se concretan de forma singular.

El mundo globalizado está dominado por una economía de mercado, ésta se presenta a sí misma como alternativa única. Bajo una máxima de aparente utilidad y neutralidad la

organización del sistema económico ocupa y totaliza significaciones que se traducen en formas determinadas y únicas de organizar los asuntos comunes. Lo que acontece bajo la palabra educación no escapa de esta hegemonía. Con esta investigación hemos podido observar y visibilizar la importancia de las movilizaciones sociales, la pluralidad de sus luchas, de su dimensión colectiva, y lo que de ellas trasciende a la sociedad a través de prácticas concretas que atraviesan y transforman identidades individuales y colectivas.

Algunas categorías a las que ya hemos hecho referencia se han presentado como comunes en la práctica analizada: prácticas que no responden a la lógica del intercambio, acciones que vinculan contexto y acción educativa, acciones creativas que se pre-ocupan por las condiciones de existencia y los asuntos comunes o la participación cooperativa son elementos que se han manifestado en una práctica que introduce en el campo escolar parte del imaginario de los movimientos sociales, que cuestiona, desde la sociedad civil, el dominio del capitalismo. Parece pertinente, dado nuestro objeto de estudio y los resultados de la investigación, que fuera un propósito de este trabajo preguntarse: ¿Hay prácticas que puedan hacer frente a la pedagogía del capital? Precisamente a la luz de los resultados, consideramos que no hay respuesta a tal pregunta. No hay recetas ni soluciones únicas, pues la dimensión creativa e instituyente se presenta como singular y contingente, pero sí podemos apuntar, tal vez, exigencias para aquellos agentes o prácticas que deseen escapar al proyecto hegemónico: la exigencia de reapropiarse colectivamente de lo que acontece bajo la palabra educación, de las relaciones de enseñanza-aprendizaje a través de prácticas que configuren lugares y que sostengan los criterios y las relaciones para construir aprendizajes desde la curiosidad, el deseo, el afecto y la búsqueda de evidencias que permitan elaborar con rigor un conocimiento des-interesado de la lógica productiva del capital. La exigencia de desarrollar prácticas que habiliten y re-signifiquen lugares y relaciones desde las que los agentes participantes nos reconozcamos como ciudadanos y no como trabajadores-consumidores. La exigencia, en definitiva, de desarrollar –y por qué no de instituir– prácticas que traten de despegarse de la institucionalizada pedagogía del capital que organiza el campo escolar.

- Propuestas para futuras vías de investigación

En esta investigación nos hemos acercado al objeto desde la perspectiva de la práctica del huerto escolar y de cómo es experimentada y vivida por agentes escolares – maestros, maestras y padres y madres–. Sería interesante aportar la perspectiva de otros agentes escolares: del alumnado y de la relación que se establece desde el campo escolar con otros agentes sociales externos al campo, o abrir la investigación a un ámbito social más amplio, seguir el rastro de la articulación desde el campo escolar hacia la ciudadanía al hilo de este caso particular de lo posible, puesto que en la ciudad de Zaragoza, desde que se comenzó esta investigación, la presencia de huertos escolares y ciudadanos no ha parado de crecer: huertos urbanos, pequeñas parcelas de alquiler en los entornos próximos de la ciudad, un mercado agroecológico local cada vez más popular, la recuperación de la huerta zaragozana como patrimonio propio, etc., de manera que sería interesante ver qué uniones, vínculos o relaciones se establecen desde el campo escolar hacia otras esferas sociales y su repercusión, desde la propia práctica hacia la ciudadanía.

Por otro lado, han surgido categorías de análisis que podrían ser objeto de una mayor profundización, como es el concepto Gramsciano de hegemonía o la categoría identidad. Aunque damos cuenta de estos conceptos en el marco teórico, sería interesante explorarlos al hilo de indagar más sobre cómo se configuran las relaciones humanas y los contextos educativos bajo los intereses del orden social capitalista, analizando qué sentido común y bajo qué experiencias se consolida su hegemonía. Para ello se podrían rastrear algunos puntos nodales donde se manifiestan las lógicas hegemónicas, profundamente asentadas en los esquemas mentales de los agentes escolares. Se podrían analizar tanto algunos que nos hemos encontrado en esta investigación –como son la diferenciación entre teoría y práctica a la hora de organizar y desarrollar los contextos de aprendizaje, o la asociación de eficiencia o eficacia a una mayor organización–, como explorar otros que estén en circulación en el mundo social.

Otra posible vía de estudio sería acercarnos al concepto de afecto y su papel en la articulación. Emerge dentro de la dimensión de lo político, destacado principalmente

por CHANTAL MOUFFE. También dentro del concepto de imaginario de CASTORIADIS realizamos continuas alusiones a representaciones, ideas o afectos. El afecto –sobre el que no hemos profundizado a nivel teórico como categoría– en todo su recorrido, desde la dimensión sustantiva de simpatía hasta aquella que se refiere a la acción y que tiene que ver con la alteración, emerge en las racionalidades de la práctica y en las relaciones entre las experiencias previas y la participación generosa.

Por último, nos ha llamado la atención la representación no conflictiva de la que se dota la práctica del huerto escolar en los centros analizados, y los efectos que esto conlleva a la hora de justificar su presencia, su concreción y su preservación. Sería interesante analizar las representaciones de este componente que desde los presupuestos teóricos consideramos central para la construcción de la identidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ABERCROMBIE, N. (1982): *Clase, estructura y conocimiento*. Barcelona: Ed. Península.
- AGAMBEN, G. (2005): *Movimiento*. Conferencia rescatada en: <http://www.egs.edu/faculty/giorgio-agamben/articles/movimiento/>
- AGLIETTA, M. (1999): *Crisis y regulación del capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- ALONSO, L. E. (2007): Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En DELGADO J. M. y GUTIÉRREZ J. M. (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Pp. 225-240. España: Editorial Síntesis.
- ANTENTAS, J.M. Y VIVAS, E. (2012): *Planeta indignado. Ocupando el futuro*. Madrid: Sequitur.
- APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- BALL S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BARBER, J. (1971): *Historia del pensamiento económico*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARCELONA, P (1996): *Postmodernidad y comunidad: el regreso de la vinculación social*. Madrid: Trotta.
- BAUMAN, Z. (2005): *El amor líquido*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- BAUMAN, Z. (2008): *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós contextos.
- BAUMAN, Z. (2013): *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.
- BELTRÁN, F. y SAN MARTIN, A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BELTRÁN, F. (1991): *Política y reformas curriculares*. Valencia: Servei de publicacions de la Universitat de València.
- BELTRÁN, F. (2010): *Organización de instituciones socioeducativas: imposibilidad y desórdenes*. Valencia: Reproexpress S.L.
- BENSAID, D. (2009): *Elogio de la política profana*. Barcelona: Península.

- BLANCHARD, D. (2008): Actualidad de Mayo del 68. *Revista Archipiélago*, nº 80-81. Pp. 121-131.
- BOURDIEU, P. (1987): *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1994): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1997): *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1998): La esencia del neoliberalismo. En *Le Monde Diplomatique*, diciembre 1998.
- BOURDIEU, P. (1999): *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (2001): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. (2007): *El sentido práctico*. Salamanca: Siglo XXI.
- BRAVERMAN, H (1974): *Trabajo y capital Monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX*. Méjico: Nuestro tiempo, S.A.
- BURRELL, G. Y MORGAN G. (1987): *Sociological paradigms and organisational analysis*. Londres: Ed. Gower.
- BUSH, T. (1986): *Theories of educational management*. Londres: Harper Education Series.
- CARBONELL, J. Y TORT, A. (2006): *La educación y su representación en los medios de comunicación*. Madrid: Morata.
- CASTORIADIS, C. (1998a): *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra S.A.
- CASTORIADIS, C. (1998b): *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- CASTORIADIS, C. (1999): *Figuras de lo pensable*. Madrid: Cátedra.
- CASTORIADIS, C. (2000): *La exigencia revolucionaria*. Madrid: Acuarela libros.
- CASTORIADIS, C. (2006): *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)*. Buenos Aires: Katz editores.
- CASTORIADIS, C. (2010): *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Ensayo Tusquets.
- CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNIAIN, A. (Coord.) (2012): *Diccionario de educación para el desarrollo*. País Vasco: Editorial Hegoa.

- CHIAPELLO, E. y BOLTANSKI, L. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- CROZIER (1963): *El fenómeno burocrático*. Madrid: Alianza Editorial.
- DALTON, R., KEUHLER, M. y BÜRKLIN, W. (1990): El reto de los nuevos movimientos sociales. En DALTON, R y KEUHLER, M.: *Los nuevos movimientos sociales*. Pp. 19-45. Valencia: Alfons el Magnànim.
- DAUDER, S. Y ROMERO C. (2002): Rompiendo viejos dualismos. De las (im)posibilidades de la articulación. En *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, nº2, pp. 42-61.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2009): *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2014): El discurso educativo: del franquismo al neoliberalismo. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 451, pp. 16-19.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2001): Los nuevos Movimientos sociales. En *revista OSAL*, nº5, pp. 177-188. Buenos aires: CLACSO.
- DE VITA, A. (2012): *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.
- DEL PIERO, S. (2005): *Organizaciones de la sociedad civil. Tensiones de una agenda en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- DELGADO, M. (1999): *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- DELGADO, M. (2007): *Sociedades movedizas*. Barcelona: Anagrama.
- DEWEY, J. (1951): *La educación de hoy*. Buenos Aires: Ediciones Losada.
- DEWEY, J. (2004a): *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (2004b): *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2002): *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Ediciones Losada.
- DUBET, F. (2006): *El declive de la institución*. Madrid: Gedisa.
- DUBET, F. (2008): ¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo?. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M y TERRÉN, E. (2008): *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos escenarios*. Pp. 41-65. Madrid: Akal.
- DUBIEL, H. (1993): *¿Qué es el neoconservadurismo?*. Barcelona: Anthropos.

- ÉLIARD, M. (2002): *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unison Ediciones.
- ETKIN, J. (2000): *Política, gobierno y gerencia de las organizaciones. Acuerdos dualidades y divergencias*. Chile: Pearson Educación.
- ETKIN, J. (2006): *Gestión de la complejidad en las organizaciones. La estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1989): *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- FELDFEBER, M. y VERGER, A. (2006): Los mecanismos de mercado en la educación. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 353, pp. 60-63.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2008): *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M y TERRÉN, E. (2008): *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos escenarios*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M (2008): Centros, redes, proyectos. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M y TERRÉN, E.: *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos escenarios*. Pp. 23-41. Madrid: Akal.
- GALBRAITH, J.K. (2005): *Introducción a la economía*. Barcelona: Editorial Crítica.
- GENTILI, P. (1998): El consenso de Washington en América Latina. En *Archipiélago*, nº 29, pp. 56-65.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1994): ¿Qué son los contenidos de enseñanza?. En PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Pp. 171-224. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1994): El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO J.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Pp. 137-171. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1999): *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2003): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. (2013): Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. En *Con-ciencia Social*, nº 17, pp. 55-72.

- GONZÁLEZ, M^a. T. (2003): *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- GORZ, A. (1998): *Miserias del presente, riquezas de lo posible*. Buenos Aires: Paidós.
- GRUNDY, S. (1987): *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- HARAWAY, D. (1984): *Manifiesto para ciborgs, ciencia tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Recuperado de: http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/beatriz_suarez/ciborg.pdf
- HARAWAY, D. (1999): Las promesas de los monstruos: una política generadora para otros inapropiados/bles. En *Política y sociedad*, n° 30, pp. 121-163.
- HARVEY, D. (2012): *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.
- HARCOURT, W. (2006): Reflexiones sobre el movimiento global por los derechos de las mujeres. En GRAU, E. e IBARRA, P.: *La red en la encrucijada. Anuario de movimientos sociales 2005*. Pp. 62-89, Barcelona: Icaria.
- HECLO, H. (2010): *Pensar institucionalmente*. Madrid: Paidós.
- IBÁÑEZ, T. (2008): Mayo del 68, más allá del recuerdo, pero muy lejos del olvido. En *Revista Archipiélago*, n° 80-81, pp. 131-13.
- JACQUE, L (2010): Guerra de divisas, de mitos y de realidades. En *Le monde diplomatique*, n° 183, pp. 1-4.
- JOHNSTON, H., LARAÑA, E., GUSFIELD, J. (1994): Identidades, ideologías y vida cotidiana en los nuevos movimientos sociales. En LARRAÑA, E. Y GUSFIEL, J., *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Pp. 3-43. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- KOHAN, N (2001): *Gramsci y Marx, hegemonía y poder en la teoría marxista*.
Artículo publicado en
<http://www.rebellion.org/hemeroteca/izquierda/kohan170301.htm>.
- LACLAU Y MOUFFE (1987): *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Editorial siglo XXI.
- LACLAU Y MOUFFE (1984): Hegemonía y nuevos movimientos políticos. En *Zona Abierta* n° 30, pp. 139-164.
- LARAÑA, E. (1999): *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza.

- LARAÑA, E. Y GUSFIEL, J. (1994): *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- LERENA, C. (1983): Miseria de la cultura y cultura de la miseria. En *Educación y sociedad*, nº 1, pp. 29-55, Madrid: Akal.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- LUNDGREN, U.P. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MCADAM, D. (1994): Cultura y movimientos sociales. En LARRAÑA, E. Y GUSFIEL, J.: *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Pp. 43-69. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MAGGI, B. (2009): *El actuar organizativo. Un punto de vista sobre el trabajo, el bienestar, el aprendizaje*. Madrid: Modus Laborandi.
- MARRAMAO, G. (2011): *La pasión del presente*. Barcelona: Gedisa.
- MARTIN CRIADO, E. (1998): Los haceres y los decires. En *Revista de Sociología* nº 56, pp. 57-71.
- MARTIN CRIADO, E. (2003): Una crítica de la sociología de la educación crítica. En *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, nº 2, pp. 9-27.
- MARTIN CRIADO, E. (2008): El concepto de campo como herramienta metodológica. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, nº 123 pp. 11-33.
- MARTIN CRIADO, E. (2010): *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellaterra.
- MARTIN CRIADO, E. (2011): La utilidad del concepto de campo para el análisis sociológico de la educación. En revista *Con-ciencia social*, nº 15. Pp. 157-164.
- MEIKSINS WOOD, E. (2000): *Democracia contra capitalismo*. Méjico: Siglo XXI.
- MEIRIEU, P. (2001): *La opción de educar. Entre la ética y la pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- MEIRIEU, P. (2004): *En la escuela, hoy*. Barcelona: Octaedro.
- MEIRIEU, P. (2006): *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.
- MEIRIEU, P. (2007): *Frankenstein educador*. Laertes: Barcelona.
- MELUCCI, A. (1994): Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. *Revista Zona Abierta*. Nº 69, pp. 153-180.

- MELUCCI, A. (1999): *Challenging codes: colective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MELUCCI, A. (2001): *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- MONGE, C (2008): Los conflictos del agua en el cambio de paradigma. En *Conflictos y conflictología*. Pp. 121-137, Barcelona: Ed. UOC.
- MONTES, P. (1996): *El desorden neoliberal*. Madrid: Trotta.
- MORGAN, G., FROST, P. Y PONDY, L. (1983): Organizational symbolism. En PONDY, L. et al., *Organizational Symbolism*. Pp. 3-39, Greenwich: Jai Press.
- MOUGAN RIVERO, J.C. (2000): *Acción y racionalidad. Actualidad de la obra de J. Dewey*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- MOUFFE, C. (1982): Socialismo, democracia y nuevos movimientos sociales. En *Leviatán*, nº 8, pp. 75-81.
- MOUFFE, C. (1992): Conversaciones con Michael Walzer. En *Leviatán* nº 48, pp. 53-62.
- MOUFFE, C. (1999): *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Barcelona: Ed. Paidós.
- MOUFFE, C. (2003): *La paradoja democrática*. Madrid: Gedisa.
- MOUFFE, C. (2007): *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- NARODETZKI, J-K. (2008): Mayo del 68 contado a los niños. Contribución a la crítica de la in-teligencia organizada. En *Revista Archipiélago*, nº 80-81, pp. 35-53.
- NARODOWSKI, M. y BRAILOVSKY, D. (2006): Cápsulas progresistas (ideales para el dolor de escuela). En NARODOWSKI y BRAILOVSKY (Comp.), *Dolor de escuela*. Pp. 15-33, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- NARODOWSKI, M. y BRAILOVSKY, D. (2006): La cuestión del fin de la *Razón de Estado* en la historia de la escolarización. En NARODOWSKI y BRAILOVSKY (Comp.), *Dolor de escuela*. Pp. 61-83, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- OFFE, C. (1988): *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial Sistema.

- PLANE, J.M. (2008): *Théorie des organisations*. París: Dondod.
- POLANYI, K. (1994): *El sustento del hombre*. Barcelona: Mondadori.
- POLANYI, K. (1989): *La gran transformación: crítica al liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta.
- QUERRIEN, A. (1994): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La piqueta.
- RAMÍREZ y BOLI (2001): La construcción política de la escolarización de masas: orígenes europeos e institucionalización mundial. En FERNÁNDEZ ENGUITA, F., *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Pp. 297-314. Barcelona: Editoriales Ariel.
- RAMONET, I. (2010): Neoliberalismo obligatorio. En *Le Monde Diplomatique*, nº 177.
- RAMONET, I. (2010): ¿Qué está pasando en el mundo?. En *Le Monde Diplomatique*, nº 174.
- RIECHMANN, J. (1994): Hacia un marco teórico para el estudio de los nuevos movimientos sociales. En RIECHMANN, J Y FERNÁNDEZ BUEY, M. F.: *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Pp 15-46, Barcelona: Ed. Paidós.
- RIECHMANN, J. (1994): Una nueva radicalidad emancipatoria: Las luchas por la supervivencia y la emancipación en el ciclo de protesta 'post-68'. En RIECHMANN, J Y FERNÁNDEZ BUEY, M. F.: *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Pp 47-101, Barcelona: Ed. Paidós.
- RIVAS, J. I. (1990). *Investigación Naturalista en educación*. Valencia: Promolibro.
- SAMPEDRO, J.L. (2012): El capitalismo no funciona. Entrevista a José Luis Sampedro. En *Le Monde Diplomatique*, nº 200.
- SCHVARSTEIN, L. (1998): *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Buenos Aires: Paidós.
- SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SENNETT, R. (2006): *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- SENNETT, R. (2012): *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- TAIBO, C. (2009): Un vampiro de nuestros días: la globalización capitalista. En *Viento Sur*, nº 100, pp. 223-229.
- TARROW, S. (1996): *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- TEJERINA, B. (2010): *La sociedad imaginada*. Madrid: Trotta.
- TERRÉN, E. (1997): Postmodernidad y educación: problemas de legitimidad en un discurso. En *Política y Sociedad*, nº 24, pp. 121-140.
- TERRÉN, E. (1999): *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- TERRÉN, E. (2008): Micropolítica y capital social: flujos de conocimiento y redes de comunicación en la organización escolar. En ENGUITA, M y TERRÉN, E.: *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos escenarios*. Pp. 65-89. Madrid: Akal.
- THWAITES REY, M. (1994) La noción gramsciana de hegemonía en el convulsionado fin de siglo. A cerca de las bases materiales del consenso. En VV.AA. *Gramsci mirando al Sur*. Buenos Aires: Ed. Tesis XI.
- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (2014): De la democracia al neoliberalismo de la mano del currículo. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 451, pp. 28-31.
- TOURAINÉ, A. (1994): *¿Qué es la democracia?*. Madrid: Editorial Temas de hoy.
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- TYLER, W. (1996): *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- VARELA, J. (1983): The marketing of education: neotaylorism y education. En *Revista Educación y Sociedad*, nº1, pp. 167-180. Madrid: Akal.
- VARELA, J. (1995): *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta.
- VIÑAO, A. (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, Educaciones de historia S.A.
- VIVAS, E (2013): *Huertos entre asfalto*. Publicado en: www.attac.es/2013/07/25/huertos-entre-el-asfalto

- VV.AA. (2009): *Movimientos sociales y antagonismos, 1975-2000*. Zaragoza: Ed. Zaragoza Rebelde.
- WACQUANT, J.D. (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Méjico: Ed. Grijalbo.
- WEBER, M. (1977): *¿Qué es la burocracia?*. Buenos Aires: La pléyade.
- WEBER, M. (1991): *Escritos políticos*. Madrid: Alianza Editorial.
- WHITTI, G., POWER, S., HALPIN, D. (1999): *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.
- WILKINS, A. y OUCHI, W. (1988): Organizational culture. En WESTBODY, A. (Ed.): *Culture and power in educational organizations*. Pp. 223-255. Philadelphia: Open University Press.
- WILLIAMS, R. (1980): *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.