

La tradición de los Movimientos de Renovación Pedagógica en los Comunes Educativos. Un estudio de casos

Enviado: 2 de agosto de 2023 / Aceptado: 14 de septiembre de 2023 / Publicado: 1 de abril de 2024

CRISTINA SERVÁN MELERO

Universidad de Cádiz, España
cristina.servanmelero@mail.uca.es

 [0000-0001-7915-0084](https://orcid.org/0000-0001-7915-0084)

BEATRIZ GALLEGU NOCHE

Universidad de Cádiz, España
beatriz.gallego@uca.es

 [0000-0001-8978-7222](https://orcid.org/0000-0001-8978-7222)

LUCÍA DEL MORAL ESPÍN

Universidad de Cádiz, España
lucia.delmoral@uca.es

 [0000-0001-6733-5831](https://orcid.org/0000-0001-6733-5831)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.17419

RESUMEN

Este artículo propone articular las relaciones entre la propuesta de los Comunes Educativos (CE) y los planteamientos de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Los CE, enfoque pedagógico basado en planteamientos teórico-prácticos de los comunes (Ostrom, 1990; Laval y Dardot, 2015), aspiran a desarticular las relaciones de poder que se dan en los actos educativos institucionalizados, entendiendo la práctica educativa como un bien común producido, reproducido y gobernado comunitariamente sobre los principios de igualdad, democracia, libertad y participación activa creativa. Por su parte, los MRP, que tienen su origen en el cambio educativo producido durante la transición política española y en los primeros años de la democracia, suponen la organiza-

ABSTRACT

The Tradition of Movements for Pedagogical Renewal in the Education Commons. A Case Study

This article proposes articulating the relationships between the Educational Commons (EC) proposal and the assumptions of the Movements for Pedagogical Renewal (MRP). The EC, a pedagogical proposal based on theoretical-practical approaches to the commons (Ostrom, 1990; Laval & Dardot, 2015), aspire to disarticulate the power relations that occur in institutionalised educational acts, understanding educational practice as a common good produced, reproduced and governed communally on the principles of equality, democracy, freedom and active, creative participation. For their part, the MRPs, which have their origin in the educational change produced during the Spanish political transition

ción y puesta en práctica de acciones de movilización comunitaria en torno a los principios de la pedagogía crítica y el compromiso democrático (Rogero, 2010). Nuestra investigación, enmarcada en el proyecto europeo Smooth (Proyecto desarrollado en el marco del programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea mediante el acuerdo de subvención 101004491), está basada en un estudio de casos sobre un conjunto de talleres que ponen en práctica la filosofía de los CE. Concretamente, en este trabajo identificamos posibles diálogos y sinergias que se establecen entre los CE y los MRP en torno a tres ejes: la gobernanza, la participación y la acción en el espacio público desde las prácticas artísticas.

Palabras clave: Renovación Pedagógica; Comunes educativos; Educación No Formal; Participación; Gobernanza Democrática.

and in the early years of democracy, suppose the organisation and implementation of community mobilisation actions around the principles of critical pedagogy and democratic commitment (Rogero, 2010). Our research, framed within the European Smooth Project (Project developed within the framework of the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme through the grant agreement 101004491), is based on a case study of a set of workshops that put the EC philosophy into practice. Specifically, this paper identifies possible dialogues and synergies established with the MRP around three axes: governance, participation and action in the public space from artistic practices.

Keywords: *Pedagogical Renewal; Educational Commons; Non-Formal Education; Participation; Democratic Governance.*

1. INTRODUCCIÓN. LOS MRP COMO GERMEN PARA UNA CONSTRUCCIÓN CONTEXTUALIZADA DE LOS COMUNES EDUCATIVOS

El contexto de progresiva privatización del sistema educativo público en España acusa la problemática de las desigualdades sociales. Junto a ello, la consolidación de un modelo social y educativo basado en la productividad, la competitividad, la falta de justicia ecológica y social, entre otros, son un aliciente para abordar cambios educativos dirigidos al fortalecimiento de los Derechos Humanos, la equidad y la democracia (Gallego y Vázquez, 2023; Gallego-Noche, 2019). En este escenario es fundamental recuperar y poner en valor la memoria de lucha y participación que representan los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en el cambio educativo que tuvo lugar durante la transición política española tras la dictadura militar (Martínez-Bonafé, 2021) y en los primeros años de la democracia. Sus raíces están ligadas a referentes de gran significatividad como la Institución Libre de Enseñanza (1876) y a las Misiones Pedagógicas de la Segunda República, que ampliaban la concepción del sistema educativo estatal, descentrando el poder institucional de la escuela y promoviendo la educación popular (Pericacho, 2021). Durante los años 60 y 70, surge un impulso y compromiso del profesorado (principalmente de Educación Infantil y Primaria) que defiende una transformación de la educación hacia un modelo público,

democrático, inclusivo, crítico y de calidad (Santamaría-Cárdaba et al., 2018). Los MRP construyeron espacios sociales de resistencia al incipiente capitalismo y a sus desigualdades en el territorio concreto de la escuela, promoviendo un modelo de educación comprometida socialmente (Martínez-Bonafé, 2002). Es en este ámbito en el que encontramos sinergias entre la movilización social y la educativa, entendiéndose como una relación lógica e inseparable.

El posicionamiento crítico y emancipador de las luchas que han impulsado los MRP (Rogero, 2010), actúan como potentes referencias previas para la construcción del bien común hoy, también a través de la educación. Esto implica el compromiso de reaccionar contra las desigualdades que genera un modelo de escuela basado en lógicas mercantilistas, productivistas y segregadoras. Implica, así mismo, una apuesta por el cambio hacia fórmulas de gobernanza comunitarias y por situar la renovación pedagógica en la toma de conciencia sobre el poder y la gobernanza horizontal (Collet, 2021).

En este deseo de transformación situamos la construcción de los comunes (commons). Este concepto, propone el desarrollo de un sistema de valores y acciones sustentado en una forma diferente de construir y vivir los contextos, basada en los intereses de la comunidad y en torno a la producción, reproducción y/o mantenimiento de bienes colectivos. Su estructura está definida por tres elementos fundamentales y entrecruzados: 1) los recursos o bienes comunes, tangibles o intangibles (educación); 2) las instituciones, entendidas como prácticas de gobernanza; y 3) las comunidades implicadas en la producción y reproducción del bien específico (Bollier & Helfrich, 2015). La construcción de lo común (communing) persigue desarrollar acciones que trasciendan las instituciones o el mercado (Ostrom, 1990; Benkler & Nissenbaum, 2006; Hardt & Negri, 2012). Tal y como señalan George Caffentis y Silvia Federici (2015), esta es una forma de lucha contra las desigualdades y una resistencia comunitaria a las acciones y consecuencias del sistema capitalista. Se trata de promover dinámicas que reviertan los cercamientos resultantes de la acción acumuladora del mercado mediante estrategias de autogestión de la propia comunidad (Di Masso et al., 2022). Para Laval y Dardot (2015) utilizar el significante “común” supone ya en sí mismo la oposición a la apropiación de bienes característica del modelo socioeconómico de nuestro tiempo. Federici (2020) destaca, además, el papel imprescindible de la comunidad afirmando que sin comunidad no hay comunes siendo característica la condición relacional (Linebaugh, 2009). Entendemos que el concepto de bienes comunes es un enfoque imprescindible para tomar el control sobre la educación cómo impulso para la revolución social y política (Pérez Rueda, 2022).

En esta relación educación-movilización social para la transformación social basada en la justicia, libertad, sostenibilidad y protección de la vida en general, se encuentra la emergente

construcción de estrategias en la esfera educativa, configurando lo que se ha venido a denominar Comunes Educativos (Educational Commons) (Arciniega et al, 2022; Bourassa, 2017; Cappello y Sinno 2023; Korsgaard, 2019; Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020). El concepto de Comunes Educativos (CE) afecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la propia construcción de conocimientos y a su relevancia para la comunidad, lo que nos lleva a conceptualizarlos como relaciones y prácticas de creación y de reconocimiento de saberes y cultura por y para la comunidad, con la finalidad de accionar la justicia ecosocial.

Además, como elementos centrales del “hacer común”, abordamos los comunes educativos desde tres ejes fundamentales: el Cuidar, el Compartir y el Cooperar, integrando el uso de lo que Illich (1973) denomina Herramientas Convivenciales. Los CE tienen la singularidad de aspirar a desarticular las relaciones de poder que se dan en los actos educativos institucionalizados, entendiendo que, es la comunidad mediante relaciones libres y equitativas, la que debe generar la creación de conocimientos y decidir sobre qué aprenden y para qué lo aprenden. Así, entendemos que la apuesta hermenéutica que suponen los CE está alimentada de los principios y prácticas constituyentes fundamentales de los MRP: la gobernanza democrática de la comunidad educativa (estudiantes, familias, profesorado, agentes sociales), y la posibilidad de contribuir a la transformación social y política desde la educación (Ortiz et al., 2018; Esteban, 2016).

Retomando los inicios de los MRP, en los que las Misiones Pedagógicas hacen de la educación un fenómeno existente más allá de los límites de la escuela (Pericacho, 2021), encontramos a los espacios educativos no formales como espacios educativos de acción en y desde los movimientos sociales (Pastor, 2001). De la misma forma que las Misiones Pedagógicas posibilitaron la formación del profesorado rural, la educación no formal es capaz de incorporar corrientes pedagógicas diversas, situadas en las necesidades y aspiraciones de los grupos que participan en las iniciativas educativas (Patagua y Zinger, 2019).

La educación no formal se configura, así, como espacio para la labor y la lucha de las organizaciones sociales, más próximas a las necesidades de la comunidad. En este sentido, destacamos la claridad con la que los MRP han concebido que, “lo educativo en un sentido pleno, nunca puede ser autónomo e independiente de lo sociopolítico y las condiciones materiales de la sociedad donde se inserta” (Hernández-Díaz, 2019, p. 284). Martínez y Rogero (2021) señalan la importancia de la conexión entre la educación formal, no formal e informal en la construcción de una comunidad educativa —ciudad educativa— con perspectiva emancipadora, arraigada en el territorio y sustentada en culturas y experiencias vitales. A su vez, Gallego y Castrillón (2008) señalan la relación entre las necesidades sociales y el propósito

de atenuar las desigualdades desde una pedagogía crítica desplegada desde la acción de la educación no formal.

Nuestra investigación tiene lugar en el marco del proyecto europeo más amplio¹ que aborda la materialización de los comunes educativos en distintos territorios y escenarios pedagógicos. Concretamente se trabaja con el alumnado de secundaria vinculado a dos programas de educación no formal y con organizaciones sociales que intervienen en territorios catalogados como Zonas Desfavorecidas por parte de la Junta de Andalucía. Participa el alumnado de secundaria vinculado a programas extraescolares de las entidades sociales, Save the Children en Sevilla y CEAIN-Proyecto Comunitario Zona Sur en Jerez (Cádiz).

Entre marzo de 2022 y marzo de 2023, se desarrollan los dos estudios de caso en dos rondas de tres meses de duración cada una, la primera de marzo a junio de 2022 y la segunda, tras un periodo de reflexión y reformulación, entre octubre de 2022 y marzo de 2023.

Con cada grupo se implementó un programa común de talleres diseñados en base a las metodologías pedagógicas de los comunes educativos organizados por la Asociación Tekeando², una entidad que sitúa su actividad en el inicio y acompañamiento de procesos desde una perspectiva de transformación ecosocial, mediante el desarrollo de propuestas cooperativas, apoyándose en el uso de las pedagogías críticas, la co-creación artística y la tecnología.

Los talleres fueron diseñados, implementados, reformulados e implementados nuevamente, siempre en torno a los principios de los comunes educativos. Estos principios suponen incorporar metodologías pedagógicas basadas en el enfoque de Reggio Emilia (Vecchi, 2013), estableciendo un tema específico de trabajo en la primera ronda; el agua y sus connotaciones en la vida colectiva y en la segunda ronda al bienestar (del propio alumnado y con el entorno). Las pedagogías se articularon para la creación de un bien educativo pensado desde el “hacer artístico” situado en el desarrollo de prácticas artísticas colaborativas. Estas prácticas buscan una implicación con el contexto social, siendo el objetivo un beneficio o mejora en la comunidad más allá de cualquier logro estético, favoreciendo a su vez la cohesión de la comunidad implicada (López, 2016).

1 “Smooth Educational Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities through educational commons” (<https://smooth-ecs.eu/>), es un proyecto de investigación en desarrollo desde marzo de 2021 hasta febrero de 2024, realizado en colaboración con partners de ocho países que desarrollan un total de cincuenta y cuatro casos de estudio. Este proyecto ha recibido financiación de Horizonte 2020 de la Unión Europea. Programa de Investigación e Innovación en virtud del acuerdo de subvención n.º 101004491.

2 Para conocer los trabajos de esta entidad en mayor profundidad recomendamos consultar su página web: <https://www.tekeando.net/>

Además de esta introducción, que incluye el planteamiento teórico de la investigación, este artículo contiene tres secciones. En el siguiente apartado presentamos el enfoque metodológico aplicado en la investigación. A continuación, se plantean los resultados a partir de las diferencias y semejanzas encontradas y finalmente se cierra este artículo con un apartado de discusión y conclusiones.

2. METODOLOGÍA

La metodología de investigación corresponde a la etnografía crítica, adoptando un cuestionamiento de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género, asumiendo que las relaciones están atravesadas por desigualdades de poder, aplicado al estudio de caso de un proceso educativo (Vargas-Jimenez, 2016). Implementamos un estudio de casos, enfoque con amplia trayectoria en la investigación y evaluación de programas sociales y educativos y que resulta especialmente útil para abordar procesos y dinámicas de cambio (Simons, 2009) al tiempo que proporciona información del qué y cómo se desarrolla el fenómeno educativo incluyendo las cuestiones de contexto como elementos fundamentales para comprender el fenómeno (Yin, 2003).

La investigación en torno a dos casos de estudio desarrollados en paralelo (lo que Stake, 2010, denomina estudio de caso colectivo) permite la identificación sutil de patrones que aportan una mayor riqueza en la comprensión del fenómeno. Es necesario centrarse en las diversas experiencias de las infancias y en las diferencias de poder, superando la uniformidad y los silencios políticos que las homogeneizan (Aitken, 2004). Se trata de superar tres de las principales resistencias de los estudios de infancia (Gaitán-Muñoz, 2019); el reconocimiento del saber experto de niñas y niños, la desarticulación de las jerarquías generacionales y la contribución de la apertura de las estructuras de la propia institución académica. La “infancia” no es una experiencia universal y homogénea (James & James, 2012). Al contrario, es una experiencia constituida por las dinámicas particulares de género, raza, etnia, discapacidad, sexualidad, clase y geografía. Por ello, es fundamental incorporar la interseccionalidad en los estudios sobre la infancia proporcionando nuevos ángulos de visión sobre las instituciones sociales, las prácticas y los problemas sociales.

Las consideraciones éticas de la investigación han supuesto la incorporación de instrumentos para preservar el anonimato, la privacidad y el derecho a recusar la participación por parte de las adultas, las niñas, los niños y las personas jóvenes. Se han establecido mecanismos para recabar el consentimiento informado y consciente para la participación en la investigación,

clarificando el sentido y objetivo de la misma, siendo esta voluntaria y reversible en todo momento. Tal y como plantean Nunes de Almeida y Delicado (2019), la obtención del consentimiento de acceso no cierra la posibilidad de modificación durante el transcurso de la investigación. La reflexión crítica de la metodología adoptada en el proceso investigador supone un distintivo de la validación metodológica que trata de mejorar la autoconciencia y minimizar el posible daño social (Kumsa et al., 2015) derivado de la asimetría de poder que se produce como consecuencia de los privilegios intergeneracionales. Este enfoque ha sido especialmente relevante durante los debates y reuniones periódicas del grupo facilitador conformado por 3 investigadoras de la UCA, 2 educadoras de Tekeando y las trabajadoras y educadoras sociales de las otras entidades colaboradoras (5 de CEAIN-Proyecto Comutario Zona Sur y 4 de Save the children). En estas reuniones se produce un cuestionamiento al papel de las adultas en todas y cada una de las fases del trabajo tanto de diseño de investigación, ejecución de talleres, como en el análisis de resultados, reformulación y retorno al grupo de participantes. El análisis de datos se realiza a partir de voces y escenarios diversos que tratan de reducir los sesgos previsibles tanto por la posición privilegiada de las investigadoras, como de las educadoras o bien de las identidades más próximas a los perfiles hegemónicos. Así los datos corresponden a una amplia diversidad de fuentes tal y como se detalla en el apartado siguiente.

2.1. Técnicas e instrumentos de producción de datos

La complejidad del hecho que se investiga lleva a la utilización de diferentes estrategias e instrumentos para la producción de los datos que prioricen la presencia de las voces de las y los participantes y la diversidad de caminos para su expresión. Así, se han llevado a cabo las siguientes estrategias para la recogida de información:

- El diario de campo, de carácter etnográfico y colaborativo. Los registros en el diario de campo corresponden a las sesiones realizadas en cada ronda y caso de estudio. La narración se ha construido en base a tres dimensiones abiertas: descriptiva, interpretativa y reflexiva. En este instrumento se han incorporado, además, las voces de las tres investigadoras presentes en las sesiones, así como contribuciones al registro de las educadoras de Tekeando, generando un instrumento coral y dialogado. Esta fórmula plantea un equilibrio entre subjetividad y triangulación de la memoria colectiva. En concreto se han registrado en total 57 sesiones de talleres, 25 de las cuales se han realizado en la primera ronda; 12 en el caso de Sevilla, 12 en el caso de Jerez y una sesión compartida entre los grupos. En la segunda ronda, se realizan 32 sesiones; 15 en el caso de Sevilla, 16 en Jerez y de nuevo, una sesión conjunta en la que se promueve la interacción entre ambos grupos de jóvenes.

- El análisis de los materiales creados por las y los jóvenes en torno a la temática del agua desarrollada en la primera ronda, tales como recipientes de barro, dibujos y diseños para la creación de tablero del juego del agua (juego de mesa), diseño de las tarjetas y fichas, clips audiovisuales utilizando la técnica de stop-motion. En la segunda ronda se analizan objetos compuestos entre jóvenes a modo de creación artística colectiva, murales o historias contadas a través del estilo viñeta o cómic, diseño de carteles y folletos para las actividades públicas, pequeños obsequios pensado para “sentirse mejor cada día”, en los que el alumnado desarrolla conceptos y situaciones construidas en torno al concepto de bienestar colectivo e individual.
- El registro y análisis de las reuniones del grupo facilitador que comprende a investigadoras universitarias del proyecto, las educadoras de la Asociación Tekeando y las trabajadoras y educadoras sociales de las entidades, Save the Children y CEAIN-Proyecto Comunitario Zona Sur. Durante el desarrollo del trabajo de campo se han realizado un total de 18 reuniones periódicas. Estos encuentros han proporcionado espacios de comunicación de necesidades, expectativas y percepción del proceso necesarias para la reformulación, reflexión y análisis, que han sido registrados y analizados colectivamente.
- La elaboración y análisis de los contenidos del blog narrativo de los talleres. Se trata de un blog creado y actualizado por las facilitadoras de la Asociación Tekeando que, a través de la web narran con voz propia el proceso a modo de cuaderno de bitácora (<https://elmanual.tekeando.net/2022/02/17/capitulo-ii-aguita/> en la primera ronda, <https://elmanual.tekeando.net/2022/10/17/capitulo-iii-y-silavidafueraunafiesta/> en la segunda ronda). Cada actividad ha sido narrada con texto, imágenes, videos o audios que recogen y enfatizan tanto los contenidos como el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La documentación pedagógica, que se ha realizado conjuntamente por el equipo facilitador y los y las jóvenes mediante la realización de fotografías, vídeos y audios durante las sesiones.
- Las entrevistas semiestructuradas entre jóvenes. Se desarrollaron sesiones de trabajo con los grupos de jóvenes sobre la técnica de la entrevista y sobre el guion de una entrevista entre pares para conocer la experiencia de los comunes educativos. En la última sesión de cada una de las dos rondas, organizada para el trabajo con los dos grupos (Jerez y Sevilla) se propuso al grupo de jóvenes realizar estas entrevistas para conocer su valoración sobre la experiencia de los talleres. Estas fueron realizadas por parejas y alternando los roles persona entrevistada-persona entrevistadora³.

3 La codificación de estas entrevistas sigue la siguiente pauta: Ciudad donde el/la joven participa en los talleres, ronda I o II, chico/chica, número asignado.

2.2. Análisis de la información

El análisis de datos se ha realizado en base a la metodología cualitativa clásica que propone la codificación y categorización (en *continuum*) de forma sistemática desde el inicio de la recogida de datos para la organización, jerarquización, sistematización, saturación y reducción para su análisis (Miles et al., 2019; Gurdián, 2007). Afrontamos la ineludible subjetividad investigadora a través de la multidisciplinariedad que compone la formación de las investigadoras participantes, favoreciendo el cuestionamiento crítico de los resultados. Así mismo, adoptamos la intersubjetividad como principio metodológico. La realización de los dos estudios de caso en el mismo periodo temporal y en dos rondas ha posibilitado la comparación reiterada favoreciendo la profundidad en los elementos de diferenciación y semejanza.

Las dimensiones de análisis han proporcionado un marco adecuado para la comprensión del fenómeno combinando la teoría de partida con la generación inductiva y la comparación constante. Así, partiendo de categorías iniciales basadas en la estructura tripartita de los comunes; comunidad, gobernanza y bien educativo, el proceso de análisis da como resultado las dimensiones siguientes:

- Gobernanza democrática. Referida a prácticas relacionadas con la gestión democrática, comprendiendo el espacio, desarrollo de las actividades y gestión de conflictos entre iguales.
- Participación. Se refiere a las fórmulas que sitúan el protagonismo en el alumnado, incluyendo las barreras que condicionan la desigualdad en la participación.
- Acción creativa-artística en el espacio público. Relativa a las actuaciones desarrolladas con y por las jóvenes en cuestiones que señalan el uso del espacio público como espacio de socialización y construcción de comunidad.

3. RESULTADOS. PRACTICANDO LOS COMUNES EDUCATIVOS

Existen diferencias y semejanzas sutiles entre los dos casos de estudio planteados que ofrecen la posibilidad de destacar elementos singulares en los resultados obtenidos. Ambos grupos están compuestos por jóvenes con perfiles identitarios diversos; diferentes edades, nacionalidades, cultura, género, capacidades físicas y cognitivas diversas o dominio de la lengua castellana. La asistencia de las jóvenes a los talleres durante las dos rondas ha fluctuado entre seis a quince participantes, en cada uno de ambos grupos, generando una continua adaptación al

número y características de las personas participantes en cada sesión. Se da la presencia de jóvenes procedentes de otros países como Marruecos, Argelia, Malí, Honduras, Argentina, Brasil o Venezuela, aunque la mayor parte del alumnado es de nacionalidad española.

Las educadoras de la Asociación Tekeando trabajaron con los dos grupos en ambas rondas dinamizando, aplicando y reformulando en cada sesión las actividades diseñadas conforme la escucha retornaba propuestas y reacciones de las jóvenes participantes. Así mismo, con cada grupo intervienen las trabajadoras o educadoras sociales de los programas educativos de las entidades Save the Children, en Sevilla, y CEAIN, en Jerez. Esta participación se ve afectada por la rotación o incluso la carencia de personal en las entidades según la propia duración de los programas de acción social específica y/o proyectos con financiación.

En el caso de la actividad de Save the Children en Sevilla, destaca el carácter anual —con asistencia de lunes a jueves— del programa refuerzo escolar con el alumnado. Así, los talleres realizados para la investigación se desarrollaron cada lunes dentro del marco de la planificación semanal de la entidad. En cambio, el grupo de CEAIN en Jerez, se constituyó específicamente para asistir a los talleres propuestos semanalmente sin que esta asistencia estuviera conectada con otro programa de actividades durante la semana.

3.1. Gobernanza democrática. Dificultades y oportunidades de un escenario educativo cargado de complejidad

Los talleres se han desarrollado utilizando una metodología democrática radical que se opone a los métodos escolares tradicionales experimentados (a diario) por el grupo. Por una parte, todas las propuestas parten de una consulta auténtica sobre la voluntad de participar en las actividades concretas que se realizan en los talleres. Por otra parte, el espacio de asamblea va ganando presencia e importancia a lo largo del proceso como momento de diálogo y sobre todo de decisiones.

Sin embargo, principalmente los chicos, pero también las chicas, parecen interesados en desafiar lo que perciben como una representación de la autoridad adulta. Interpretan la acción de las educadoras/facilitadoras en los códigos del papel tradicional del profesorado, aunque la metodología sea siempre no autoritaria, llena de actitudes de respeto y cuidado durante los talleres.

La adopción de normas y límites concretos para la gestión del grupo se presenta irrelevante en cuanto al sentido de las fórmulas de gobernanza presentes. Los y las jóvenes parecen esperar, aguardar una intervención adulta que no llega. Como resultado, con el tiempo, son cada vez más los momentos en que son ellos y ellas quienes reaccionan o aíslan la actitud de los

compañeros y compañeras no cooperativas. Cuando se les pregunta tanto en las entrevistas entre pares como en el grupo, los y las jóvenes reconocen la presencia de la democracia en la gestión de la gobernanza y la sitúan dentro de su experiencia. Así lo demuestra la recopilación de respuestas de alumnado del grupo de Sevilla y Jerez en la entrevista entre pares realizada el 4 de febrero de 2023:

Jerez Ronda2, Chico1: *¿Cómo se toman las decisiones en los talleres?*

Sevilla Ronda2, Chica1: *Las decisiones las tomamos todos en grupo, lo debatimos y llegamos a un acuerdo.*

Sevilla Ronda2, Chica2: *Grupalmente y a veces por separado y con los profesores.*

Sevilla Ronda2, Chica3: *En asamblea.*

Jerez Ronda2, Chica1: *Haciendo un grupo y... pues dicen lo que quieren y tenéis que estar como se dice esto. tenéis que estar unidos.*

Sevilla Ronda2, Chico1: *Las tomamos bastante bien, en grupo.*

Jerez Ronda2, Chica2: *Pues validando la opinión de todos en general y decidiendo al final.*

Sin embargo, no es un proceso que se mantenga exento de obstáculos y conflictos. Son recurrentes las dificultades con las que las facilitadores y educadoras se encuentran en el desarrollo de las sesiones con los grupos, llegando a menudo a absorber gran parte del tiempo disponible, como muestra el siguiente extracto del blog de Tekeando_ Capítulo Agua animada: *Se han dado varios momentos de violencias entre lxs jóvenes. Podríamos decir que mitad del tiempo dedicado ha consistido en acompañar las creaciones, la otra mitad la hemos destinado a resolución de conflictos.*”

3.2. La participación, un desafío frente a la apatía del alumnado que se da a pesar de las desigualdades

La presencia de jóvenes con carencias en las competencias lingüísticas en español se dio durante la primera ronda en ambos grupos. Este factor supuso una barrera en la participación de estas jóvenes que se abordó a través de la incorporación de su lengua (árabe) en la elaboración de los materiales, la participación de una mediadora-intérprete de lengua árabe en las sesiones del estudio de caso de Jerez y la colaboración entre las jóvenes para traducir las conversaciones e instrucciones durante las actividades. La diversidad cultural era manifiesta y se planteó la responsabilidad de identificar y reducir las barreras para la participación en igualdad en los talleres. En este sentido destaca la gestión de las educadoras de Tekeando para favorecer la participación de quienes encontraban una mayor dificultad para expresarse generando

materiales específicos, potenciando la escucha también entre jóvenes o acogiendo propuestas entre otras. No obstante, son recurrentes los momentos en los que alumnado se mostraba resistente a la escucha del resto del grupo, la opinión general del alumnado al ser preguntado por su impresión sobre cómo eran tenidas en cuenta sus opiniones, resultó bastante positiva, tal y como reflejan las respuestas recogidas de las entrevistas entre pares:

Sevilla Ronda 2, Chica 3: *¿Crees que tu opinión es tenida en cuenta en el grupo? Pon un ejemplo.*

Jerez Ronda2, Chica 2: *Sí porque muchas veces cuando hablo y a lo mejor están hablando muchas personas a la vez, pues como que tratan de callarlos [las educadoras de Tekeando] para que yo pueda expresar mi opinión.*

Sevilla Ronda2, Chico2. *Sí, por ejemplo, cuando... cuando... dije que si podía hacer yo un juego para jugar todos y, pues fuimos [todos a jugar].*

Por otro lado, el alumnado reacciona positivamente a la invitación a participar en el proceso de toma de fotos, grabación de audio, etc. (documentación pedagógica), favoreciendo su participación e interés en la tarea. Esta activación participativa en el proceso de aprendizaje diluye también los roles convencionales profesorado-alumnado, generando un escenario en el que aumentan los grados de libertad y equidad dentro del grupo.

En el desarrollo de los talleres se hacen visibles las desigualdades y su intersección concernientes a los distintos perfiles raciales, migratorios o de capacidades. La presencia de bromas o comentarios hacia quienes tienen la piel oscura o de carácter racista aparece a menudo entre las jóvenes del grupo de Sevilla. No obstante, el alumnado considera que no hay ofensa en estas actitudes y quienes son objeto de las actitudes discriminatorias a menudo no reaccionan mostrándose aludidos o aludidas por los comentarios, invisibilizando posibles malestares al grupo. Las desigualdades con respecto al género se manifiestan claramente en la distribución del alumnado en el espacio, así como en los comportamientos diferenciados entre chicos y chicas. Así, se observa un comportamiento más contenido en el caso de ellas, aunque no exento del efecto de figuras de liderazgo desde el género femenino que condicionan el comportamiento del resto, en connivencia con otro más orientado a la exaltación de los estereotipos de masculinidad en el caso de los jóvenes. Esta desigualdad, de nuevo parece no ser identificada o reconocida por el grupo que manifiesta enfáticamente no percibir a priori una situación diferenciada, como recoge el siguiente fragmento de entrevistas entre pares:

Sevilla Ronda1, Chico1: *Esta [pregunta] es muy clara. Mira, te voy a volver a hacer la pregunta. ¿Crees que las chicas suelen encargarse de las tareas de grupo?*

Jerez Ronda1, Chico1: *¡Mentira!*

Sevilla Ronda1, Chico1: *No, ¿por qué no?*

Jerez Ronda1, Chico1: *Esta es una ciudad no sexista.*

3.3. Intervención en el espacio público, un hacer educativo desde el juego y el arte.

La reflexión por el equipo de educadoras de Tekeando tras la primera ronda alrededor de la temática del agua plantea la necesidad de impulsar procesos de participación que permitan una conexión más significativa de las y los jóvenes participantes con el territorio y la comunidad con el propósito explícito de aumentar su bienestar de forma colectiva. Del enfoque de “agüita” de la ronda inicial pasamos a “¿Y si la vida fuera una fiesta?” en la segunda. En ambas rondas, la utilización del enfoque artístico en la acción pedagógica funciona como una expresión subversiva, desafía el convencionalismo de las acciones educativas tradicionales. Las manifestaciones creativas son el centro de la metodología, al tiempo que permiten la expresión de la diversidad sin juzgarla.

En la segunda ronda, la autoconciencia sobre el impacto de su aprendizaje y participación en la esfera pública se refleja en la conexión entre grupos y el entusiasmo con el que participan en los dos eventos de participación comunitaria. En Jerez, se celebra “*la caca fiesta*”; una actividad pensada colectivamente y desarrollada por los y las jóvenes del grupo en el parque público cercano, en la que se señalan las cacas de perro que colman el terreno impidiendo su disfrute. Y en Sevilla se desarrolla “*la montaña de las quejas*”, con una vocación de denuncia semejante, en la que los y las jóvenes siembran en sus deseos y quejas en un suelo cuyo uso está en disputa.

Ambas acciones constituyen un saber creado colectivamente desde un enfoque participativo y consciente con las necesidades de uso y disfrute de lo público. Las metodologías artísticas colaborativas empleadas, basadas en la resignificación de los espacios, toman como propios los elementos del territorio para cuestionarlos. El alumnado acoge las actividades adquiriendo roles activos en la ejecución de las tareas necesarias para el desarrollo de los eventos. En general disfrutaban con estrategias basadas en el juego desde un punto de vista crítico y rebelde. También recuperan el espacio público para crear escenarios para la acción propia en los que las prioridades relacionales de los jóvenes pueden desarrollarse en el marco de la actividad comunitaria. Las respuestas del alumnado sobre las actividades concretas reflejan con claridad el sentido y utilidad percibido de forma diversa, pero conectada con los propósitos planteados. Así se describe en las entrevistas entre pares:

Sevilla Ronda2, Chica2: *¿Para qué pueden servir actividades como la cacafiesta (Jerez)?*

Jerez Ronda2, Chico2: *Pues poner bengalas en las cacas, hacer carteles y ponerlos en los árboles para*

que la gente lo lea y las tire a la basura para que la gente se dé cuenta de que el mundo esté limpio.

Jerez Ronda2, Chico3: *Te enseña a cómo hay que eliminar las cacas, no pueden existir y para que no existan debes llevar una bolsa para guardarlas y tirarlas a la basura.*

Jerez Ronda2, Chica2: *Supongo que para trabajar más en equipo y pasárselo mejor.*

Jerez Ronda2, Chico1: ***¿Para qué pueden servir actividades como la montaña de las quejas en Sevilla?***

Sevilla Ronda2, Chica1: *Pues, yo creo que puede que. servir para... es que no sé explicarlo, para decir nuestras quejas y nuestros deseos, lo que pensamos, no?*

Sevilla Ronda2, Chica3: *Para divertirse más y para hablar sobre más cosas de tu barrio o algo.*

Sevilla Ronda2, Chica2: *La montaña de las quejas puede servir para desahogarte, no. Escribir lo que quieres y lo que quieres cambiar.*

El planteamiento artístico de ambos eventos sitúa el conflicto existente con el medio ambiente y sus posibilidades de afrontamiento, en un escenario diferente a los planteamientos convencionales. Las actividades actúan invirtiendo los papeles subalternos; no consiste en limpiar caca o habitar un espacio sino en reaccionar para generar conciencia colectiva. Esto proporciona a los jóvenes nuevas herramientas para afrontar los conflictos y movilizarse.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el apartado anterior, hemos planteado la descripción de los resultados obtenidos a partir de tres ejes de análisis: gobernanza, participación e intervención en el espacio público. Estos ejes posibilitan establecer un diálogo entre la teoría basada en los comunes educativos y la tradición de los MRP.

En cuanto al primer eje, los resultados obtenidos se alinean con otros trabajos que demuestran que el modelo de los Comunes Educativos implementa fórmulas no autoritarias en las que los y las estudiantes encuentran reconocimiento a sus opiniones y saberes con los que construyen colectivamente conocimientos (Arciniega et al., 2022, Cappello & Sinno, 2023). Así mismo, se trata de un modelo que plantea una educación democrática, en la que la participación de todas las personas es requisito indispensable, generando comunidad y un bien compartido (Pechtelidis & Kioupiolis, 2020). En este sentido el estudio de casos analizado corresponde a una propuesta coherente con los MRP pues, como apuntan Ortiz de Santos et al. (2018), la mejora que persiguen los MRP es posible a través de la consolidación de experiencias educativas democráticas.

Desaprender los modelos educativos autoritarios supone un desafío no solo para el profesorado, que debe afrontar los retos de una práctica pedagógica exigente en cuanto a compromiso crítico y guía de los procesos de construcción de conocimientos, sino también para el alumnado, que debe adoptar un papel participativo en las responsabilidades del hecho educativo y de la toma de decisiones. En los resultados obtenidos apreciamos las dificultades para el desempeño de este papel y para la adopción de acuerdos. Esta realidad supone la oportunidad de generar una experiencia de heterogeneidad radical que posibilita manejarse en términos de democracia radical. En lugar de evitar estas dificultades, hay que permitir las y aprender procesos de gestión democrática (Biesta, 2017).

En cuanto a la participación, podemos señalar a partir de los resultados obtenidos, que los comunes educativos se presentan como una oportunidad con la que impulsar cambios en el ámbito educativo desde la educación no formal, señalando precisamente la relevancia de la conexión con las necesidades y aspiraciones de los participantes (Patagua y Zinger, 2019). Encontramos resultados relevantes en cuanto a la visibilización y abordaje de los enfoques interseccionales (Cappelo y Sinno, 2023), las desigualdades, la incorporación de fórmulas de gestión de la participación e implementación de alternativas pedagógicas comprometidas socialmente que valorizan y potencian la presencia de diversidad entendida como riqueza común. Rasgos que comparte con los supuestos y experiencias de los MRP (Contreras y Arnau, 2021; Díez-Gutiérrez et al., 2023) con una clara intención transformadora desde idénticos postulados.

En tercer lugar, en cuanto a la intervención en el espacio público y el uso de herramientas artísticas, los resultados obtenidos reflejan un claro impacto en el desarrollo de aprendizajes y participación en la esfera pública con un enfoque crítico y subversivo. Investigaciones paralelas han demostrado la oportunidad de los CE para trabajar en el entorno público digital (Cappello y Sinno, 2023) y mediante el lenguaje audiovisual (Arcinerga et al., 2022). Un interés que ha estado presente en la historia y actualidad de los MRP. De hecho, hay grupos de trabajo específicos, como Enter-Arte, que abordan procesos de investigación e innovación en torno a las posibilidades de la educación artística como espacios de expresión, emoción, interiorización, creación y exposición pública, estableciendo relaciones creativas entre la comunidad educativa y los entornos sociales y culturales en los que se imbrican (Abad y Pérez, 2005). En este sentido también son significativas las experiencias que integran el arte urbano, el espacio público y la educación (Chamizo-Nieto et al., 2022; Alcántara, 2018).

En definitiva, podemos concluir que a través de los resultados de investigación, se constata el encuentro de los principios teóricos de los CE que han sustentado el diseño de los

estudios de caso, con los fundamentos de los MRP. Los MRP dota de solidez la conceptualización y comprensión de los comunes educativos, ya que, como movimiento en favor de los comunes, reivindican y ponen en práctica procesos de descercamiento frente al modelo de privatización de bienes públicos que se está ejerciendo sobre la educación. Otra especificidad relevante de los CE, compartida por los MRP (Moscoso, 2011), es que no siguen una única doctrina pedagógica, sino que incorporan una diversidad de prácticas organizadas desde abajo (Petchelitis, 2020), lo que los sitúa lejos de modelos excluyentes y segregadores de abordar la educación, y como una propuesta posible para contribuir a la inclusión educativa y social mediante la redistribución del poder (Collet, 2021), la fuerza de la comunidad y de lo comunitario, y el desarrollo de relaciones democráticas, equitativas y creativas.

Es importante señalar algunos retos y limitaciones de esta investigación. Uno de ellos ha sido las exigencias del calendario de implementación que necesariamente ha de seguir todo proyecto europeo y que, en ocasiones ha dificultado la atención a todas las necesidades de las personas participantes (jóvenes, educadoras, trabajadoras sociales e investigadoras), especialmente considerando las diferentes posiciones de estabilidad o precariedad laboral y vital en las que se encontraban. Otro reto ha sido la dificultad de implicar a la comunidad (barrio, familias), pero también a las entidades participantes en las acciones propuestas por las personas jóvenes. Sin embargo, esta cuestión, más allá de como una limitación puede verse como un ejemplo claro de la necesidad de seguir desarrollando y profundizando en propuestas como la analizada en este artículo.

No nos cabe duda de que, en el actual contexto de consolidación de un modelo social y educativo basado en la productividad, la competitividad, la falta de justicia ecológica y social, los comunes educativos, apoyados en nuestro contexto por la tradición de los MRP pueden convertirse en una herramienta significativa para abordar cambios educativos dirigidos al fortalecimiento de los Derechos Humanos, la equidad y la democracia. Por ello, continuaremos profundizando en esta línea de trabajo apenas explorado.

5. REFERENCIAS

- Abad Molina, J., y Pérez Fernández, A. (2005). Enter-Arte: Aprender creando, crear aprendiendo. Proyecto 2004-2005: «SujetObjetoS». *Pulso. Revista De educación*, (28), 157–177. <https://doi.org/10.58265/pulso.4937>
- Aitken, S. (2004). Placing children at the heart of globalization. In Janelle, D. et al. (eds.) *WorldMinds. Geographical perspectives on 100 problems*. Dordrecht: Kluwer, p. 579-583.

- Alcántara, A. (2018). Arte urbano, espacio público y educación. Elementos para la transformación social. *Quaderns d'animació i educació social*, 27 http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintisiete/index_htm_files/Arte%20urbano.pdf
- Arciniega M., Palacios M. J., Páez de la Torre S. y Figueras-Maz M. (2022). La metodología participativa audiovisual como recurso para la emergencia de espacios de resistencia. *Sociedad e Infancias*, 6(2), 109-122. <https://doi.org/10.5209/soci.83992>
- Benkler, Y. & Nissenbaum, H. (2006). Commons-based peer production and virtue. *Journal of political philosophy*, 14(4).
- Biesta, G. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Bollier, D. & Helfrich, S. (2015). *Patterns of Commoning*, Amherst: Levellers Press.
- Bourassa, G. N. (2017). Towards an elaboration of the pedagogical common. In A. Means, D. R. Ford, & G. Slater (Eds.), *Educational commons in theory and practice* (pp. 75-93). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Caffentzis, G. & Federici, S. (2015). Comunes contra y más allá del capitalismo. *El apantle. Revista de estudios comunitarios*, 1. 51-72.
- Cappello, G. & Sinno, M. (2023.) Media education and educational commons for youth civic engagement. A case study from the Horizon 2020 project SMOOTH. *Frontiers in Sociologt.* 7:1108229 doi: 10.3389/fsoc.2022.1108229
- Chamizo-Nieto, F. J., Martín-Alonso, D., & Sánchez-Ávila, J. (2022). Estudio de caso sobre procesos participativos en una intervención artística en el espacio público a través de la educación artística. *ARTSEDUCA*, (31), 209-222. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6066>
- Contreras, J., y Arnaus, R. (2021). En los márgenes. La educación alternativa como apertura pedagógica. En *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 109-138). Morata.
- Collet, J. (2021). Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común. En *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 225-250). Morata.
- Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas-López, V., Arregui-Murgiondo, X. y Simó-Gil, N. (2023). La Renovación Pedagógica Hoy: Transformación y Defensa de lo Público y el Bien Común. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49.
- Di Masso, M., Rivera, M. y Ezquerria, S. (2022). Introducción en Comunes Reproductivos Comunes reproductivos. En *Cercamientos y descercamientos contemporáneos en los cuidados y la agroecología* Coord. por Sandra Ezquerria, Marina Di Masso, Marta G. Rivera. Ed. Catarata.

- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259–284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de sueños.
- Gallego, J. I. y Castrillón, B. B. (2008). Pedagogía crítica y movimientos sociales: apuntes para el debate de una educación no formal crítica. *Uni-pluriversidad*, 8(1), 21-21.
- Gallego-Noche, B. (2019). *El buen hacer en educación. Narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Gallego Noche, B. y Vázquez Recio, R. (2023). *Educación Infantil y Bien Común. Por una práctica educativa crítica*. Morata.
- Gurdián, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Colección IDER. PrintCenter.
- Hardt, M. & Negri, A. (2012). *Declaration*. Akal.
- Hernández-Díaz, J. M. (2019). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia De La Educación*, 37, 257–284. <https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- Illich, Ivan (1973). *Tools for Conviviality*. Calder and Bacon.
- James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Palgrave Macmillan.
- Korsgaard, M. T. (2019). Education and the Concept of Commons. A Pedagogical Reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory* 51 (4): 445–455 <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1485564>
- Kumsa, M. K., Chambon, A., Yan, M. C., & Maiter, S. (2015). Catching the shimmers of the social: from the limits of reflexivity to methodological creativity. *Qualitative Research*, 15(4), 419–436. <https://doi.org/10.1177/1468794114538897>
- Laval, L. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución del siglo XXI*. Barcelona, Gedisa.
- Linebaugh, P. (2009). *The Carta Magna Manifesto. Liberties and commons for all*. Berkeley. University of California Press.
- López, M. (2016). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 209-234. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51693
- Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué significan hoy los Movimientos de Renovación Pedagógica? Cuadernos de Pedagogía, 311, 85-89.

- Martínez Bonafé, J. y Rogero Anaya, J. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Miles, M., Huberman, A. & Saldaña, J. (2019). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Sage.
- Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 255-267.
- Nunes de Almeida, A., Delicado, A. (2019). Dilemas éticos en la investigación con niños y niñas. *Infancia y Bienestar*. En Galvez, L., Del Moral, L. (Coords). *Infancia y Bienestar. Una apuesta política por las capacidades y los cuidados*. (pp. 85-118) Deculturas.
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L., y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 7(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Ostrom, E. (1990) *Governing the Commons*. Cambridge University Press.
- Pastor, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 525-544. <http://www.jstor.org/stable/23765896>
- Patagua, P. y Zinger, S. (2019). Caminar hacia una pedagogía emancipadora: Reflexiones recientes sobre el potencial decolonial de los espacios educativos en organizaciones sociales. Jujuy Argentina. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (22), 74-97. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1450>
- Pechtelidis, Y. & Kioupiolis, A. (2020) 'Education as Commons, Children as Commoners: The Case Study of the Little Tree Community,' *Democracy and Education*, 28(1).
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166.
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego, L., & Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. doi:10.15366/tp2018.32.013
- Simons, H. (2009). *Estudio de Casos. teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R.E. (2010). *Investigaciones con estudio de casos*. Morata.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.