

LA INEVITABLE NECESIDAD DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA PÚBLICA

Francisco Beltrán Llavador

La mirada desde la filosofía política parece ser un buen punto de apoyo para superar las categorías puramente escolares que limitan las posibilidades de análisis y descubrimiento de nuevos horizontes en la inevitable necesidad de participación en la escuela que aquí se plantea. Situando la reflexión en el concepto de participación, se recoge su sentido originario en el dominio de la política, a partir de lo cual se argumenta que esta dimensión es parte de la naturaleza de lo escolar. Dado que esta participación escolar es necesariamente política, ella está relacionada con la reconstrucción democrática, con la constitución de identidades ciudadanas y con la educación.

Resulta inevitable que la participación en la escuela sea total, es decir, que no se hagan partes de la misma, ello exige ampliar el universo del espacio público, aquel de la comunicación y lo común, haciéndose cargo que aquello común de lo que hasta ahora nos hemos venido sintiendo parte se encuentra hoy por hoy desbordado.

23

"Sólo el hombre, entre los animales, posee la palabra [...] la palabra existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto [...] la participación comunitaria en éstas [apreciaciones] funda la casa familiar y la ciudad.

No sólo está compuesta la ciudad por gentes múltiples, sino por gentes que difieren además entre sí de modo específico. Una ciudad no se compone de iguales.

Puesto que el fin de toda ciudad es único, es evidente que necesariamente será una y la misma la educación de todos, y que el cuidado por ella ha de ser común y no privado [...] el entrenamiento en los asuntos de la comunidad ha de ser comunitario también". Aristóteles: Política.

A mi regreso de un viaje de trabajo a Argentina, donde la situación social en general y educativa en particular reclama la atención de cualquiera que allí viva o que tenga, como es mi caso, especiales sentimientos de afecto hacia las gentes de aquel país, decidí, por uno de aquellos movimientos que se atribuyen al subconsciente, releer *El individuo contra el Estado* de Herbert Spencer. Es bien sabido que Spencer representa el máximo inspirador del 'ala dura' del liberalismo burgués o, si se prefiere, de los defensores del individualismo frente al Estado, como reza explícitamente el título de una de sus obras, precisamente la que tenía entre manos. Los argumentos de Spencer son los mismos que, prácticamente sin recurrir a ningún aggiornamento ni maquillaje, se encuentran en con-

temporáneos como Friedman o, más próximamente, en el divulgado trabajo de Osborne y Gaebler. Su tesis principal, recordamos, es la defensa de la privacidad individual frente a las intervenciones públicas que supuestamente le restan su libertad. Pero, ¿qué tiene esto que ver con la participación? Permítaseme, antes de responder a esta pregunta, añadir algún dato.

He comenzado mencionando Argentina. Seguramente se sabe que en ese país se vienen aplicando desde hace ya algunos años agresivas políticas liberalizadoras en el sector económico, acompañadas de lo que allí coloquialmente llaman un *achicamiento* del Estado y, consecuentemente, de sus intervenciones en los programas sociales (quizá no sea por igual conocido que desde hace algunos años, y como una de tantas concreciones de esas medidas, se viene intentando aplicar una reforma educativa representada por la Ley Federal de Educación). En Argentina, por tanto, se actualiza el pensamiento social de Spencer, a poco más de un siglo respecto al momento de su formulación. Pero no es sólo en Argentina; Chile, por ejemplo, ha ido bastante más allá al *desregular* el sector educativo público cuyos fragmentos han quedado transferidos subsidiariamente a los municipios y a sectores privados. Se trata, por cierto, de países que carecían del escudo protector que para nosotros puede representar haber accedido previamente a algunas cotas de bienestar; pero lo curioso, a nuestros efectos, es que en uno y otro caso, pese a todo, siga sosteniéndose por parte de las autoridades políticas el discurso acerca de la necesidad de la participación.

24 Así pues, me veo en la obligación de justificar en qué sentido pretendo abordar aquí el tema de la participación escolar y de su inevitable necesidad, habida cuenta de que vivimos tiempos en que hasta lo más evidente requiere ser explicado. Un principio que me parece sabio, a la vez que útil, para abordar la reflexión sobre los fenómenos escolares es aquél según el cual no se puede pensar originalmente un acontecimiento desde las categorías que le dan sus propios actores. Para nuestro caso, pensar la participación escolar a partir de categorías puramente escolares es, cuanto menos, una invitación al desaliento. Porque si las categorías se han construido dentro de límites claramente definidos resultará difícil el recurso a ellas para trascender esos mismos límites, que es precisamente a lo que nos invita esta ceremonia. De ahí que haya optado por situarme en el terreno de la filosofía política, menos transitado por los enseñantes, a fin de encontrar nuevas atalayas desde donde atisbar la salida del laberinto.

En primer lugar trataré de explicitar el sentido de la expresión *participación política*, puesto que participación es un concepto que se acuña en el terreno de la política cobrando en él un peculiar significado que lo diferencia de otros usos coloquiales. A continuación argumentaré que la dimensión política es parte de la naturaleza de lo escolar y no un mero accidente o bien, si se prefiere, que la política *hace* a la enseñanza institucional tanto como la escuela misma *hace* a la política. Por último señalaré cómo la participación escolar, demostrado ya que es política, tiene que ver con la reconstrucción democrática, con la constitución de identidades ciudadanas y con la educación misma, lo que demuestra su *inevitable necesidad*, tal como reza el título de este artículo y en el sentido que inmediatamente paso a explicitar.

He querido ver en la tautológica redundancia del título (*inevitable necesidad*) algo más que un énfasis retórico. Lo contingente, como opuesto a lo necesario, significa también la parte asignada. Lo contrario de *participación necesaria* sería participación contingente, que es lo mismo que decir la parte de la participación que se asigna. Cuando se dice, en cambio, *participación necesaria* se está diciendo que no se hace partes de la misma, que es total. Traducido en otros términos, el enunciado del título rezaría: Es inevitable que la participación en la escuela sea total, y que no se hagan partes de la misma. El sentido de este aparente juego lingüístico se entenderá mejor cuando se aborde desde el principio el significado del término política. En cualquier caso, esa es la acepción en la que he tomado el encargo y por la que he optado para la argumentación.

1.- El concepto de participación política.

1.1. Participación, política y democracia.

Permítaseme, en primer lugar, realizar algunas clarificaciones conceptuales acerca del término *participación*, tal y como éste se utiliza habitualmente en el contexto de la sociología y de la filosofía políticas. La participación, que etimológicamente remite a 'tomar parte en' o *tomar una parte de*, sugiere de inmediato la pregunta de quiénes son los que quieren participar en qué o tomar una parte de qué. En contextos políticos ha venido referida a la intervención en los procesos de deliberación y decisión por parte de quienes no lo hacían habitualmente. En consecuencia, el término alude al ejercicio de derechos, en particular los de reunión o asociación y los de expresión u opinión. A su vez ello implica otros dos supuestos con los que la participación está indisolublemente ligada, el de libertad (de asociarse, de opinar) y el de igualdad (ser considerados como iguales los que no tienen todavía parte a los que sí la tienen). Parece, pues, indiscutible, que desde su misma etimología, el término remita al ámbito de lo político, por cuanto nos expone de inmediato a cuestiones referidas a supuestos políticos básicos, a derechos y a la distribución desigual de aquello de lo que se pretende tener una parte.

25

Lo anterior requiere que nos detengamos por un momento en el concepto de la política o lo político para indagar en su naturaleza. Como la tarea no es nada sencilla, nos limitaremos a proponer de manera oportunista una aproximación que tiene que ver con conceptos ya aparecidos:

"La política comienza precisamente allí donde dejan de equilibrarse pérdidas y ganancias, donde la tarea consiste en repartir las partes de lo común, en armonizar según la proporción geométrica las partes de comunidad y los títulos para obtener esas partes" (Rancière, 1996: 18).

De manera que la política tiene que ver constitutivamente con el tener parte, con la participación en lo que es común. Pero, ¿cómo, si algo es común, no se tiene parte en ello? Precisamente esa es la cuestión. No se trata de pretender la parte de aquello que se reconoce como particular o privado, sino de pretender la parte de aquello que siendo de todos, común o público, se niega a algunos. Es

interesante tener en cuenta aquí lo siguiente. La negación de la parte de lo común no se realiza por apropiación o expropiación. En tal caso, lo que ocurriría es que parte de lo común cambia su naturaleza pasando a ser particular, con lo cual se extingue el derecho a su reclamo por los otros (puesto que ya ha dejado de ser de ellos ¿con qué derecho lo reclamarían?). Por lo tanto, cuando se niega la parte es porque se desconoce o no se reconoce a la otra parte, a aquella que, puesto que sí se identifica a sí misma como parte, aspira a tomar *su* parte. Es decir, desde la posición de quien niega el derecho a la participación de lo que considera común, no se trata de la denegación de un derecho, puesto que no existe un sujeto que por su condición fuera poseedor de tal derecho (carece, según la definición propuesta, de *título* para obtener su parte). Esa situación original en la que se instituye el desconocimiento de una parte sobre la otra, genera un desequilibrio que marca el inicio de la política.

1.2. Participación y crisis de representación política.

26

De la caracterización realizada del concepto de política, que resulta la viga maestra de nuestra argumentación, podemos pasar a las versiones más representativas del tratamiento que del tema de la participación ha venido haciendo la ciencia política. Una de ellas, de carácter formal, entiende la participación como la de cada individuo en las esferas políticas institucionales (partidos, votaciones, etc.). Esta versión no carece de inconvenientes. El primero de ellos es que remite el asunto al terreno estrictamente individual siendo así que la política, por definición, trasciende siempre al individuo. En segundo lugar, cuando la participación se refiere únicamente al dato empírico resulta susceptible de otras interpretaciones o puede remitir a motivaciones varias, entre ellas alguna extrapolítica; por ejemplo, ¿podría considerarse la participación por motivos privados de naturaleza política? En tercer lugar está la cuestión de los efectos de la participación; en tal sentido ¿cabría identificar como participación política aquella de índole individual que no tiene efectos amplios de carácter político? Un punto de vista diferente, al que se puede atribuir carácter cualitativo, entiende que la naturaleza política de la participación viene dada por su contenido, siendo éste cualquiera que se oriente a incrementar la libertad de los ciudadanos. La ventaja de esta posición es que permite ofrecer una respuesta suficientemente generosa a las preguntas de quién y en qué se participa: cualquiera (individuo o colectivo) y en cualquier ámbito. Esta última perspectiva de la participación política es la que adoptaré en lo sucesivo.

En el sentido acordado, las primeras demandas de participación política de las que hay registro moderno se emplazan en el siglo XVIII, precisamente en relación con la conformación de la esfera pública burguesa. Se trataba, por entonces, del reclamo de ciertos ciudadanos para tomar parte activa en una política asentada sobre los privilegios de las viejas clases y el absolutismo monárquico. Lo que perseguía la burguesía liberal era limitar la esfera de intervención del Estado y, separando de ella a la *sociedad*, permitir que ésta quedara bajo la regulación exclusiva de la mano invisible del mercado. Este es el sentido en que los actuales representantes del neoliberalismo (que no es sino una versión poco actualizada de aquél primero) se reclaman igualmente defensores del derecho a la participación. Así, este derecho reivindicado por ellos se concreta en el de participar en, por

ejemplo, las decisiones referidas a qué tipo de escuela, esto es, a los límites que debe ponerse a la actuación del Estado en su determinación de las políticas escolares y la regulación de sus prácticas. No todos los ilustrados, sin embargo, opinaban del mismo modo, y así había también quienes entendieron que el Estado era precisamente la única vía política que les podía garantizar sus libertades burguesas. Esta concepción, más próxima a Rousseau y a la revolución francesa, entiende la acción del Estado como la vía de la superación del aislamiento de los individuos y la conformación de una conciencia ciudadana, de un sujeto social, que cobra sentido en tanto partícipe de una comunidad política. La participación es aquí una finalidad en sí misma, a diferencia del caso anterior, en que era el recurso o el medio para enfrentar el dominio del Estado.

En cualquier caso, el viejo Estado liberal por referencia al cual se definían ambas posiciones se ha transformado en el presente siglo en un Estado social que, si bien ha reconocido el derecho a la participación de amplios sectores sociales a los que la burguesía se lo negaba, al mismo tiempo ha convertido a estos sectores en meros consumidores o en receptores pasivos de las prestaciones estatales, de modo que a la inmensa mayoría no puede atribuírsele corresponsabilidad política en las decisiones. La resultante es la aparente inhibición, cuando no apatía, de los ciudadanos para la participación activa, siendo así que existen los cauces para hacerla posible. Este es, por cierto, uno de los asuntos que emborronan el paisaje de la democracia actual. También respecto a ésta parece haber habido un desplazamiento desde el carácter democrático que se le suponía a la soberanía popular, hasta la legitimación de los métodos de sumisión de que hace gala la dominación democrática. La distinción entre uno y otro momento, y los conceptos que hay tras ellos, merece mayor detenimiento.

27

Mientras el énfasis de la soberanía popular se sitúa en la libertad y la constitución del sujeto ciudadano, el de la legitimidad democrática lo hace en la estabilidad de las formas de gobierno, de las que aparece como garante (tanto de la estabilidad, como de las formas de gobierno). Si en el primer caso la participación es por sí misma una vía de formación, en el segundo es una vía de integración. La primera necesita la conformación de una *conciencia* ciudadana; la segunda un *comportamiento* democrático. La primera aprecia por encima de todo la cualidad de la participación; la segunda, la cantidad. Esta última forma de la participación presta estabilidad al sistema garantizándole su perpetuación; pero a la vez presta también la posibilidad de encauzar las pretensiones de intervención política de los ciudadanos conformados según la primera. Como contraparte, la participación de los ciudadanos no es aquí otra cosa que un argumento legítimante para el mantenimiento de las formas de la dominación instaladas sobre su exclusión o su participación sólo formal, con lo cual se cumple la paradoja de que la participación política resulta apolítica. La dominación resulta así cada vez más opaca a unos ciudadanos quienes, en respuesta, siguen restringiendo progresivamente su participación a la meramente formal. Los ciudadanos, por razones semejantes, se encuentran a sí mismos progresivamente más distanciados de las instituciones, incluso de aquellas en las que *participan* o, lo que es lo mismo, se saben cada vez menos representados por ellas.

1.3. Participación y vida pública.

La participación en sentido liberal resguarda el poder de algunos de los agentes sociales, quienes se atribuyen el derecho individual a hacer uso del mismo. En la perspectiva democrática, la participación implica igualmente ejercicio de poder pero, a diferencia de la anterior, se trata del poder entendido como capacidad para expresarse a sí mismo e interactuar con el resto en la construcción de algo común. Esto introduce un tercer elemento, puesto que el poder que se gana con la participación presupone capacidad para hacerlo o la libertad para participar e implica asimismo la libertad para hacer uso del poder colectivo que se desprende de la participación misma. La libertad, pues, se revela como la condición de la participación democrática, al tiempo que es resultado de la misma. Aparentemente no tiene mucho sentido perseguir el ejercicio de la participación, que siempre implica y compromete a quien hace uso de la misma, para obtener aquello de lo que ya se disponía en principio. Sin embargo, consideremos que, al igual que no hablamos del mismo poder desde los supuestos liberal y democrático, tampoco en este caso la libertad tiene un sentido unívoco. Pues la libertad primera, condición para la participación política, es la libertad de unos cuyo número resulta ampliado precisamente por el ejercicio participativo. Esta diferencia meramente cuantitativa tiene que ver, precisamente con el ejercicio de la política, a la vez que invoca el otro principio aludido con anterioridad, la igualdad, como se explicitará a continuación.

28

Los participantes primeros no sólo lo hacen desde la condición de libertad que les capacita para ello. Además se asignan a sí mismos la condición de iguales, sin el reconocimiento de la cual no sería posible el ejercicio de una verdadera libertad de acción (en este caso, de acción participativa). Pero la condición de igualdad, a diferencia de la de libertad, se define respecto a los desiguales. Se puede aspirar a la libertad en términos absolutos de un grupo sin que esto presuponga una merma en la libertad del resto. Por el contrario, la igualdad de un grupo se construye sobre la diferencia de ese mismo grupo respecto a los otros. Lo que me identifica como igual a otro es nuestra común diferencia respecto a un tercero. Como en un momento previo se indicó, es precisamente de esa situación diferencial de donde emerge la política, cuando esos terceros excluidos reclaman ser reconocidos como iguales. Esa es la razón por la cual el ejercicio mismo de la participación democrática se inscribe entre las acciones de la política, lo que le hace a la participación, como nos recordaba su etimología, *ser parte de la política*.

Veámoslo de este modo. Un determinado grupo, cuyos miembros se identifican a sí mismos como iguales a efectos de tomar parte en las decisiones, hace uso de su libertad para ser, de hecho, tal parte, para tomar *su* parte, esto es, para participar. Tal participación puede tomar dos formas: hacer uso de su parte para resguardarla, lo que significa, impedir que otros del grupo o de fuera del mismo, se apropien de esa parte (esta es la concepción negativa de la libertad), o bien aportar su parte para desplazar, ampliándolos, los límites del todo del que se es parte. Sólo en esta segunda opción la resultante es la incorporación de otros al reparto sin que disminuya la parte propia, sin verla amenazada. Del ejercicio de este tipo de participación se sale con la misma parte, si bien ahora se cuenta con otros (se

cuenta a otros) que ahora también tienen su parte; pero ¿cómo afirman su derecho a parte aquellos que carecen de él porque no se los reconoce? Mediante el previo reconocimiento de la desigualdad que habla de la posibilidad de existencia de desiguales frente a los que se definen como iguales. Este ejercicio de reconocimiento previo de algo en principio desconocido opera sobre una hipótesis: yo soy lo que soy en los planos social, político, educativo, etc. Precisamente porque me diferencio de otros hipotéticos que no son lo que yo soy. Ese re-conocer es un volver a conocer que incorpora a esos otros como desiguales a lo previamente conocido, por lo cual amplía por sí mismo los límites de lo conocido haciendo posible una re-distribución de las partes que, ahora sí, los contemple.

Si lo público es aquello que, siendo de todos es también para todos, la política (que recordemos, no es sino la constante tensión por el re-conocimiento de los otros como partes) representa la delimitación de espacios en el seno de los cuales algo es de todos y para todos. En consecuencia, la acción política es la que define y delimita el espacio público y la política de participación democrática es la que desplaza permanentemente esos límites incorporando a los hasta entonces desconocidos al *todos* que nos define. Es así como cabe entender que la política tiene que ver con la construcción de un espacio público. O quizá tendríamos que decir, la acción política, lo político, es la que opera una permanente re-delimitación de los límites de lo público. Sin embargo, ya se ha sugerido que no toda acción política está encaminada a lograr estos efectos o los logra de hecho.

El ejercicio de la libertad negativa, el reconocimiento de una igualdad no fundada sobre la desigualdad constitutiva, sino sobre una igualdad universal de derecho, al negar la existencia de los desiguales les niega asimismo su parte. Como se dijo en un principio, no se trata de un intento deliberado de apropiación o expropiación de la parte de los otros, sino de una negación de la misma existencia de esos otros. La sustitución, como supuesto fundante de la política, de la desigualdad por la libertad de todos (unos todos a los que la libertad original hace iguales en el derecho) conduce a acrecentar el desequilibrio original, la desigualdad primera. En este sentido, la situación descrita requiere de los desiguales no reconocidos, de las no-personas (puesto que no tienen máscara, identidad con la que presentarse en público, con la que *hacerse públicos*) que adopten medidas tendentes a su reconocimiento. Adoptar *medidas* significa *contar* de otro modo, establecer una nueva unidad para la medición, el cálculo y la distribución, que les permita ganar su parte, que les haga tener parte, participar. *Contar*, además, tiene coloquialmente una doble acepción: el cómputo, pero también la acción de narrar; remite, en consecuencia, tanto a la cuenta como a los cuentos; a la asignación de partes, como al modo en que nos decimos la realidad. A esta otra acepción del contar volveremos poco más adelante, puesto que, por el momento, conviene seguir explorando la que tiene que ver con las medidas.

La primera de esas medidas es la de hacerse reconocer como parte. En ese intento se contiene un nuevo cálculo. O, a la inversa, el cálculo es nuevo si significa el reconocimiento de nuevas partes. ¿Cómo se logra hacerse reconocer por aquellos que niegan su existencia? Tomando una parte, la parte que suponen les corresponde. Sólo cuando los otros ven amenazada *su* parte se encuentran forza-

dos a poner un nombre a aquellos que se la disputan. La apropiación de la parte por las no-personas, las *medidas* que puedan tomar para hacerse con una parte, son obviamente muy distintas. La historia enseña que por lo general han adoptado formas violentas como revoluciones. Pero no hace falta mirar hacia atrás. Mirando a los lados también pueden identificarse diferentes medidas, cálculos y partes de la apropiación que, sin embargo, raramente, consiguen el reconocimiento perseguido; que raramente, pues, acrecen la libertad o amplían el espacio público. Nuestro vecino *marginal* (el que está en el margen, fuera del límite, el extranjero, drogadicto o pobre) que delinque, está tomándose su parte, está mostrando su condición de desigual que el derecho se empeña en negarle (por eso se lo juzga con los mismos criterios que a los iguales). Se trata, podríamos decir, de una permanente y cotidiana revolución que fracasa por su cariz individual. Porque a la vez, la no-persona que delinque o transgrede se identifica a sí mismo con esa persona individual dotada de los mismos derechos y libertades que se le ha dicho que es. Es decir, esa no-persona que busca el reconocimiento de los demás no se reconoce a sí misma. Sólo podrá hacerlo cuando, al contrario que los otros grupos, se identifique como desigual respecto a los iguales y reconozca en otros semejantes esa misma condición. Para poder constituirse como público se necesita trascender la imagen individual, dotarse de una identidad social como parte de un colectivo, reconocerse en el seno de un grupo de iguales a sí y no en el seno de los que le han excluido de tal espacio.

30

¿Cómo se cumple tal proceso entre aquellos que no se reconocen ni a sí mismos? Cada uno de nosotros (y cada uno de los otros) habita mundos comunes y, a veces, diferentes entre sí. Tan comunes y tan diferentes que ni reparamos en lo primero, ni sospechamos lo segundo. Pensemos, sin embargo, lo difícil que resulta que cualquiera de nosotros se encuentre casualmente, se cruce, con personajes de la alta política o de las altas finanzas. Si eso llegara a producirse, resultaría todavía más difícil intercambiar con ellos más de dos palabras de cortesía. Y aún si la conversación derivara a más, se comprobaría la enorme dificultad de encontrar temas y palabras comunes con las que abordarlos. El mundo común se crea, como Arendt tuvo el acierto de recordarnos, a partir de los objetos que compartimos y a los que damos igual nombre; al compartir objetos y significados nos encontramos de nuevo con el tema de la parte. Los significados compartidos implican que se tiene una parte de lo común. Las palabras comunes, las que nombran a lo común, permiten tomar al menos una parte en el significado que otorgan a las cosas incluso a los que no tienen ninguna parte. En este punto se reconcilian las dos acepciones del contar que antes se señalaron. El mundo común se construye cuando se tiene asignación en la cuenta y también cuando todos tenemos parte en lo que se cuenta, puesto que eso que se cuenta se refiere a cualquiera de nosotros y cualquiera puede contar-lo.

La comunicación presupone la existencia de un lenguaje común, cuyo uso hace posible crear a su vez comunidad, es decir, amplía lo compartible. Constituyéndose en comunidad, un grupo se dota de identidad diferencial, asume la desigualdad y a partir de ese punto, en uso de su libertad puede organizarse para ampliarla, enfrentando el desconocimiento de los otros, reclamando su derecho a parte, a participar. Hablamos porque es el modo de darnos algo en común; esta

comunidad es lo que construye la ciudadanía e instaura la política (la misma que luego nos mostrará lo que *no* es común, lo que nos diferencia). Un pre-supuesto de igualdad básica, esta vez no anclada en el derecho sino en la propia condición humana, es el que nos permite ver la desigualdad, al igual que un pre-supuesto de libertad básica nos permite conquistar mayores cuotas de libertad.

2.- El carácter necesariamente político de lo escolar.

2.1. La condición política de la escuela.

Fue primero la miseria pública a la que nos acostumbró la dictadura, luego prolongada en un insistente y monocorde sonsonete tecnócrata; ambos desprestigiaron entre nosotros el concepto de política y lo demonizaron al punto que *meterse en política*, cuando no era confesión de medro, llegó a constituir torpeza más que ingenuidad u osadía. Y en efecto, fue escasa la política que se realizaba en aquellos tiempos, no tan pretéritos, en que la negación de la parte se había pretendido llevar al extremo de su aniquilación física. Ni que decir tiene que en el reparto de la escasez nada correspondió a la escuela, para la que se negó de manera explícita y a veces contundente, que tuviera algo que ver con lo político. Pero, como es de todos sabido, de igual modo que el franquismo no murió con el dictador, tampoco la democracia se inició con la transición política. Particularmente la escuela, durante toda la primera mitad del decenio de los setenta, pugnó en diferentes modos porque se reconociera su presencia como interlocutora frente a quienes le impedían tener su parte. Recordemos que los movimientos asociativos de profesores y madres y padres de alumnos, se gestan en aquellos años; recordemos, igualmente, que una de sus principales reivindicaciones era que se reconociera su derecho a *participar*.

31

De modo que la concesión formal de ese derecho, otorgado por una ley diez años después de la época en la que nos hemos situado, no marca el inicio de la participación social en la escuela, sino que señala el punto en el que se da forma legal a lo que ya venía ocurriendo. Escrutemos este punto de inflexión con mayor detenimiento, puesto que en él se encuentran claves de lo que viene ocurriendo en nuestro presente. Desde una situación en la que los agentes sociales de la participación escolar no tienen existencia como actores, puesto que no se los reconoce condición de tales, se está pasando a su reconocimiento a efectos de asignación de parte. Según hemos visto con anterioridad, cuando los grupos o sectores negados logran hacerse con partes, imponen su presencia de manera no verbal a los dominantes. Sólo de ese modo éstos últimos se ven confrontados a la evidencia de que ahí existe algún otro que reclama parte. Ese es el momento de la política. A partir de ahí la tensión que se genera entre unos y otros –y que adopta diferentes manifestaciones–, eso que es la política, está encaminada a la redistribución.

El proceso fue, en nuestro caso, corto porque vino acompañado circunstancialmente por otras medidas políticas (de las que indudablemente formaba parte) que tenían que ver con desplazar los límites de lo público en muchos otros sectores e

instituciones. De hecho, cuando se aprueba la ley de la participación, esto es, cuando se produce el reconocimiento formal del derecho a parte, ya se había producido previamente el reconocimiento formal de aquellos que reivindicaban ese derecho. La existencia de democracia formal no supone otra cosa que la aplicación de nuevos criterios de redistribución, diferentes a los sostenidos hasta entonces por la anterior forma de Estado. Como resultará evidente, los criterios de redistribución de las partes aplicadas al seno de la institución escolar no pueden ser de diferente tipo que los criterios de redistribución aplicados al conjunto social, más amplio, de referencia. De este modo, se instituyen formas de participación escolar que se pretenden correspondientes con las nuevas formas de la participación social. Poco más adelante veremos cuáles son las consecuencias que ese hecho ha tenido en el presente. Por ahora baste señalar que desde entonces se puede hablar de democracia escolar en los mismos términos que de democracia social o política.

32

La situación descrita determina la presencia plena de lo escolar en el espacio político en un doble sentido. Por un lado, la institución escolar queda definida como perteneciente a un amplio sistema o complejo de instituciones para el conjunto de las cuales rigen criterios democráticos. Por otra parte, pero indisociable de la anterior, a la propia institución se le asigna, y ésta adopta en diferentes grados y ritmos, formato democrático; esto es, la propia escuela se democratiza internamente. Paradójicamente, sin embargo, este reconocimiento de la dimensión política de la institución escolar se produce cuando cesa en la escuela lo político (recuérdese la escuela *politizada* de los setenta y la actual *despolitización*). En efecto, una vez logrado que se reconozca su derecho a parte y hasta que se le asigne la parte que le corresponde en la nueva redistribución, cesa la tensión, al menos entre los grupos entre los que antes existía. Si ahora ya se tiene la parte por derecho, sólo queda la gestión de la parte, esto es, lo que hace a los procedimientos para su permanente reasignación según derecho. Y eso, nuevamente, vale tanto para la institución respecto al Estado como respecto de los actores respecto a la institución. Pero, ¿cuál es entonces la diferencia escolar entre esta situación nueva y aquella otra, anterior, en la que se negaba la dimensión política de la escuela? O dicho de otro modo, ¿qué hace ahora la escuela que antes no hiciera desde el punto de vista de la política, esto es, desde el punto de vista de hacer posible la tensión hacia la redistribución y el reconocimiento de nuevos sujetos?

Las preguntas anteriores señalan a la posición de la institución escolar respecto de la constitución de sujetos políticos, esto es, de sujetos que pasan de su no reconocimiento en el seno del espacio público a su integración en el mismo. La escuela del franquismo, como la escuela del Estado democrático de derecho actual, recibe no-personas, en el sentido en que éstas no tienen un reconocimiento en el espacio público, y cumple en su seno un proceso de transformación de las mismas consistente en dotarlas de identidad política, es decir, de hacerlas reconocerse como iguales y diferentes simultáneamente, creando así las condiciones de posibilidad para que éstas tomen su parte en la distribución social, bien sea cuando emerjan directamente de la misma y exhibiendo la credencial de que aquella les dotará, bien a través de su articulación para reivindicar esa parte, cuando la propia institución les sigue negando el acceso a ciertos modos particulares de ser persona (a ciertas máscaras sociales).

Todo lo cual no podría ser cumplido por la escuela si ésta, a su vez, no se constituyera a sí misma como espacio público, esto es, si no reprodujera en su seno la tensión política que da emergencia a ese espacio. Y esto es, de hecho, lo que ocurre. La escuela arranca siempre de una situación de desigualdad (o asimétrica, si se prefiere), al menos con relación a edad, jerarquía y conocimiento. Los alumnos tienen que identificarse a sí mismos en su condición desigual respecto de los adultos, los profesores o el conocimiento mismo antes de organizarse para reclamar su parte, lo cual ocurre siempre en diferentes modos. La escuela es por esto política en su dimensión interna, pues crea un público y lo hace posible mediante el germen de organización que presta, dada su disposición estructural, a los alumnos; pero es también política porque hace posible que éstos se reconozcan a sí mismos y doten de peculiares formas a su articulación, mediante las posibilidades de intervención y deliberación inherentes a los procesos de construcción y distribución del conocimiento. Además la escuela es también política desde su dimensión externa, pues dota a los individuos que la integran de una identidad que los constituye en sujetos (los sujeta a la norma, les hace sabedores, concedores, conscientes de la distribución socialmente operada), les muestra de qué derechos son acreedores, pero al mismo tiempo también cuáles son aquellos que se les niegan o en qué aspectos no se los reconoce; los enfrenta a las necesidades de igualdad y libertad. Al hacer todo eso les sugiere la posibilidad de integrar el espacio público y, en consecuencia, de que los límites del mismo se vean desplazados por su intervención.

2.2. Las formas de la participación democrática en la escuela.

33

Todo lo dicho hasta ahora puede servir también para explicarnos la actual crisis de la participación escolar. En primer lugar porque la escuela, que es una institución social más entre otras, no puede dejar de estar sometida a los mismos vaivenes que el resto. Si existe una crisis general de representación institucional, entonces no podría dejar de existir en el ámbito escolar, so pena de que las escuelas se instalaran al margen de eso que genéricamente llamamos la sociedad, en cuyo caso estaríamos negando el principal argumento de su transformación democrática. En segundo lugar porque, como también se ha señalado, al instalarse en una sociedad democrática e instaurar en el seno de sí misma procedimientos igualmente democráticos, la escuela resuelve la cuestión política por el expediente de otorgar su parte a quienes hasta entonces carecían de la misma; en consecuencia, concedido ya su reconocimiento y su parte por derecho, los actores cobran una identidad pública que les sustrae de seguir persiguiéndola. En tercer lugar porque las formas democráticas adoptadas tanto por la sociedad y el Estado, como por las instituciones y la escuela entre ellas, se concretan en una versión liberal de la democracia la cual, como también se ha dicho, apela más a la cantidad que a la calidad, al pasivo disfrute de un derecho que al ejercicio activo de un deber constitutivo de la identidad política de cada ciudadano, a la estabilidad y legitimación de las formas de la dominación legal más que a las posibilidades de transformación.

Expresándolo en otros términos podríamos decir que la crisis de representación política, la crisis de participación, consiste en un déficit de credibilidad de los

poderes públicos y de las instituciones, incluso por parte de sus mismos actores. Ahora bien, cuando no se reconoce a los poderes públicos es porque no se reconoce lo público del poder, porque cada uno no se reconoce a sí mismo como teniendo parte, tomando su parte en un poder que, en consecuencia, ya no se considera público, al menos por algunos sectores. La crisis de representación política es una crisis de participación y viceversa. Se ha creado una situación en la cual existen individuos que sienten no tener parte en lo público, no poder participar de manera efectiva y no sólo nominal. Porque el caso es que nominalmente sí que tienen su parte, el derecho los reconoce como parte; pero ellos, nosotros, sabemos que esa parte no es la que nos corresponde y que se nos niega porque no se nos reconoce en calidad de sujetos acreedores a la misma. ¿Cuál es esa otra parte de la que comenzamos a sentirnos sujetos no reconocidos?

34

Si todo lo dicho hasta ahora tenía validez para un tiempo y un lugar en el que se acrisolaron las formas políticas de la democracia, ese tiempo y ese lugar no son los que ahora habitamos. El modelo de la democracia actual sigue siendo el modelo ateniense. Se dirá que eso no es del todo preciso, que todo el pensamiento ilustrado revisó aquellas formas y la política de la modernidad las actualizó. Es cierto. Eso precisamente es lo que explica porque nos sentimos sujetos acreedores a otra parte. La modernidad instaura formas de la política que la extienden trasladándola más allá de los límites a los cuales la restringió el pensamiento y la práctica de la Grecia clásica. No podía ser de otro modo. Como antes se señaló, el ejercicio de la democracia incrementa la libertad y, en consecuencia, desplaza los límites del espacio público permitiendo la incorporación de nuevos sujetos. Pero esos nuevos sujetos son nuevos no sólo por referencia al lugar al que se incorporan, donde antes no estaban y ahora sí. Son nuevos porque se trata de otros tipos de subjetividades sociales, porque ahora se han redefinido a sí mismos como miembros de una comunidad más amplia; son nuevos porque siendo ya para ellos *otros* los otros, son de igual modo otros ellos mismos.

Los contextos de definición de la identidad subjetiva, luego política, de los ciudadanos eran, clásicamente, más restringidos que los actuales. Pero además eran también más homogéneos. Los sujetos que lo eran (aunque eran muchos menos) se sentían también como tales, en el sentido gramatical, respecto del cuento contado y de la cuenta; partícipes de la historia contada, del cuento y de la cuenta; capaces por sí mismos de contar. A diferencia de esos otros momentos, que ahora pueden parecernos míticos, la identidad ciudadana del sujeto contemporáneo debe redefinirse en términos de contextos no sólo más amplios sino, sobre todo, más plurales. Dicho de otro modo, ahora los sujetos nos sentimos carentes de más partes, faltos de participación en más ámbitos, excluidos de más procesos que tienen que ver con diferentes espacios públicos. Nuestra identidad como *nosotros* es una identidad fragmentada: nosotros ¿quiénes? ¿nosotros los gallegos, los valencianos, los catalanes, los españoles?; ¿nosotros los profesores, las madres, los varones, las mujeres?; ¿nosotros los funcionarios, los trabajadores, los afiliados a un partido, los sindicalistas?; ¿nosotros los aficionados al arte, al deporte, los consumidores, los televidentes? ¿nosotros los ecologistas, los pacifistas, los homosexuales, los desempleados? ¿Quiénes somos nosotros?

Si antes habíamos dicho que el sujeto se definía por lo común, ahora son muchos los espacios de lo común, tantos como los espacios de lo diferente. Ya no podemos seguir definiéndonos en los mismos términos, a menos que nos avengamos a ser sujetos mutilados en nuestra subjetividad. ¿Vemos ahora cuáles son todas esas partes de las que nos sentimos sujetos no reconocidos? Probablemente tengamos que renunciar ya a la vieja definición de lo común constituido por un universal al que se aspira y del que se participa o se está excluido. Lo común se ha transformado más bien en el vértigo de una relación siempre cambiante entre lo común y lo no común (Rancière, 1996). Soy valenciano y español; soy varón y universitario; soy padre y consumidor; soy... Cada vez que enuncio un *soy* se me hace ahora evidente aquello que al ser eso dejo de ser, pero cuyo derecho a ser no sólo no excluyo sino que en el compromiso por su logro defino asimismo otro aspecto de mi ser social, de mi identidad ciudadana.

Esa peculiar relación entre lo que soy (lo común, que me hace ser por identidad) y lo que no soy (lo no común, que me hace ser por diferencia), el modo en que yo sea capaz de establecer esa relación entre lo uno y lo otro, la decisión de apostar por quienes no comparten mi identidad pero a quienes ahora no sólo reconozco sino que me alinee junto a ellos y me creo una identidad virtual para compartirla con ellos en su lucha por ser reconocidos por el resto, eso es precisamente lo que me presta algo común a otros quienes, partiendo de una definición de su identidad diferente a la mía, comparten conmigo el modo de entender su relación entre lo común y lo no común. Lo que, políticamente, tengo en común con otros es el modo en que relaciono lo común y lo no común. Pero entonces, ¿cuál es el papel que la escuela cumple ahora en la creación de esos nuevos sujetos, en su función de crear subjetividades capaces de organizarse para demandar su parte? En este punto, como veremos a continuación, la escuela sigue compartiendo viejas categorías, lo que tiene no poco que ver con el conocimiento, en torno al cual se define. La misma escuela, como sujeto institucional, está afectada también por una crisis de identidad.

35

2.3. Participación versus gobierno por expertos.

Hay un modo en el cual se disfraza la posibilidad de participación política. Ocurre cuando se reconoce a los otros como sujetos de derecho respecto de categorías previamente aceptadas. La aceptación implícita de unos límites para lo común conduce a la explicitación del derecho a tomar parte en ello. Esta presunta participación no es en realidad política, puesto que no existe ya diferencia respecto a la posesión de la parte, sino que las diferencias se instalan de manera exclusiva en las formas de hacer uso de la parte. Esta, que llamaremos la gestión de la parte, consiste en el reconocimiento del derecho respecto a lo definido como universal. La misma incapacidad que tienen constitutivamente quienes se instalan en alguna forma de la dominación para reconocer la existencia de algún otro es la que cierra los límites a los ya conocidos. Pero aún dentro de esos límites subsisten las diferencias respecto al uso de la parte del todo común. En el seno de los límites predefinidos se encuentra lo común, pero el uso diferencial de eso común por parte de unos y otros puede conducir a que partes de eso mismo sean consideradas por algunos como particulares, sustrayéndolas así a lo común y generando

política. El acuerdo al respecto es que deben existir ciertos criterios para el uso de lo común y ciertos procedimientos que tengan que ver con la distribución. Quienes se otorgan o a quienes se les otorga la capacidad para disponer de esos conocimientos son los expertos. El *gobierno por expertos* pretende sustraerse a la dominación porque es entre iguales y se presenta fundado no en la desigualdad sino en la capacidad para hacer un uso *correcto* de la parte que a cada uno corresponde del todo común.

Una situación como la descrita podemos identificarla con relativa facilidad en lo escolar. La asimetría respecto del conocimiento podría dar paso a una situación política, en la que los otros negados intentarían hacerse presentes mediante su reivindicación de parte. Pero, desde el momento en que el conocimiento se presenta como universal no existe ya ningún otro que se pueda definir como ajeno al mismo; todo lo más se tratará de quienes teniendo reconocido el derecho a su parte se muestran incapaces de hacer un uso adecuado de eso que es común. Lo que en tal caso se requiere es instrumentar procedimientos que hagan posible el acceso pleno de esos otros a la parte del todo que por derecho les corresponde. De este modo, la asimetría respecto del conocimiento da lugar no a una situación política sino a una gestión que lo haga plenamente accesible a todos los sectores, en la parte que a cada uno corresponde. La gestión, en consecuencia, despolitiza porque reconoce de inicio el derecho a la parte. Pero además se presenta como una posibilidad igual para todos, puesto que a su vez se acepta la universalidad del conocimiento mismo del que hacen uso los expertos. La falacia aquí estriba en que ese conocimiento universal es, en realidad, particular, puesto que se sustrae a los otros la posibilidad de tratar sobre el mismo desde condiciones de igualdad. Dicho de otro modo, el propio conocimiento experto opera una exclusión desde su pretensión de universalidad definiendo así dos subconjuntos, uno de los cuales niega la existencia del otro. Es decir, el conocimiento experto, que se define como a-político es, sin embargo, político.

36

La institución escolar se ha visto afectada por el gobierno de los expertos desde distintos supuestos de razón. En primer lugar, por materializarse en organizaciones articuladas en torno a la distribución del conocimiento. Puesto en estos términos, el conocimiento representa escolarmente un bien del que la institución dispone en cantidades finitas destinadas a su distribución igualitaria entre los estudiantes. Si bien ese conocimiento resulta en principio disponible para todos por igual, quienes tienen competencia para definir los términos en los cuales se operará su distribución son, precisamente, aquellos a los que se les presupone algún tipo de conocimiento cuya especificidad consiste, precisamente, en los delicados mecanismos de la transmisión. Es decir, la distribución igualitaria del conocimiento, cuyas partes corresponden a todos indiscriminadamente por derecho, reposa en un conocimiento desigualmente poseído, el cual debe ser garante de su igualdad. La posibilidad de conocimiento universal descansa sobre un conocimiento particular, el pedagógico, cuyos detentadores se erigen en expertos. En segundo lugar, porque lo escolar se cumple organizativamente, esto es, no existe otro modo de llevar a cabo las tareas escolares que no sea a través de formas organizativas. Puede haber instrucción individualizada, pero no puede haber enseñanza institucional que no se lleve a cabo en grupos, ni menos cuando hablamos de socialización entre pares,

lo cual es, sin duda, una de las funciones de la institución educativa. En consecuencia, la escuela adopta formas organizativas diversas para gestionar a los grupos de iguales, esto es, para hacer efectiva la igualdad de derecho. Como en el caso anterior, eso requiere posiciones diferenciales que discriminen de entrada a los que ocupan unas u otras posiciones en la organización, quienes cumplen tareas diferenciadas. No es el caso comentar aquí cómo los formatos organizativos de lo escolar no responden a argumentos pedagógicos ni educativos; baste recordar que obedecen a criterios definidos desde ámbitos de la producción y distribución de los bienes y mercancías.

Una tesis importante al efecto de nuestro tema es que el conocimiento experto limita la participación. Se trata, en realidad, de la cesión *voluntaria* que unos sectores realizan hacia otros para que estos últimos se ocupen de la parte que a los primeros corresponde por derecho; pero que éstos de hecho no poseen. El efecto que se producirá tiene que ver con el lenguaje y la comunicación y, por lo tanto, con la posibilidad de situarse en un mundo compartido, en lo común, en la creación de comunidad. Cuando sólo un sector se ocupa de alguna parte, es indudable que sólo ese sector puede referirse a esa parte en términos que se crean precisamente en el hecho de compartirla. Sólo los miembros de ese sector poseerán un lenguaje específico para nombrar lo que a ellos les es común. En términos que ya antes hemos utilizado, sólo algunos se arrogan el derecho a contar, a construir discursos o narrativas, a decir a los otros lo que pasará a ser para éstos un cuento, un relato ajeno a su propia realidad. La comunidad, en este caso, se fragmenta al delimitarse no por extensión, sino por comprensión: lo que comprende es un número de personas que todo lo que comparten es su diferencia respecto a los que no pueden entenderse con ellos en los mismos términos, porque no tienen algo en común. Ese algo, ese excedente respecto al lenguaje común más universal, es, por lo tanto, una posesión exclusiva, un todo en el que el resto no tiene parte. Los expertos niegan así a los que no comparten su condición la capacidad de poseer esa parte, que es, precisamente, la comprensión. *No lo entenderían* viene a ser un eslogan con el que se explica la exclusión por parte de los expertos; esto es, no pueden comprender, no tienen capacidad de comprender porque ellos mismos no son expertos, porque ellos no tienen parte en aquello que nosotros sí tenemos, que es la comprensión de eso de lo que hablamos. No pueden participar, tomar parte, tener su parte; sólo que ahora no se dirá *no pueden* sino *no saben*, porque participar se ha convertido en *un* saber que, por especializado, no es accesible a la generalidad. El conocimiento experto se sustrae a la participación porque es un conocimiento secuestrado para poder hacer del mismo una nueva partición que confiere mayor poder a sus poseedores. Ese mecanismo se ve con mayor nitidez en la escuela por ser una institución implicada en la distribución del conocimiento.

37

En el ámbito de lo escolar, el gobierno por expertos tiene especiales consecuencias. Si la institución escuela, como señalamos en otro lugar, está comprometida de manera especial en la constitución de sujetos ciudadanos, eso quiere decir que es una tarea irrenunciable de la escuela asumir su dimensión política para enseñar a que los individuos que la pueblan asuman, colectivamente, su derecho a parte. Pero si este es ya un derecho reconocido cuyo pleno ejercicio se delega en aquellos otros que se ocuparán de la gestión de esas partes, entonces se pone en

peligro aquello que constituye políticamente a lo escolar. La escuela pasa, de este modo, a ser una institución ocupada en la gestión del conocimiento, pero también en la dilación del aprendizaje relativo a la participación, es decir, en el aplazamiento respecto a la tarea de constituir ciudadanos. Esta no deja de ser una estrategia política, puesto que tiene que ver con la tensión generada entre los que se identifican con el todo y los que carecen de reconocimiento para hacer efectivo su derecho a parte. Sólo que en este caso la tensión se resuelve por disolución, disolviéndola. Los mecanismos de la disolución son fundamentalmente tres: el primero, por reconocimiento explícito del derecho a la parte; el segundo por la voluntariedad de esa parte en la cesión del ejercicio de su derecho en manos expertas; el tercero, por la instrumentación de vías formales de participación. Este tercer mecanismo, coexistente con los dos anteriores que son complementarios entre sí, es, sin embargo, un procedimiento para desactivar el potencial político de la participación, como ha sido puesto en evidencia a través de diferentes estudios relativos a la participación en los ámbitos laborales:

"El ideal de la participación, cuando se carecen de condiciones, puede emplearse como un modo de absorber el descontento de los trabajadores siendo implicados por parte de expertos paternalistas en formas manipuladas de gestión" (Peterson, 1996: 287)

38

A los profesores nos corresponde reflexionar en torno a nuestra asignación como expertos en el seno de las instituciones escolares. No basta con insistir en el discurso relativo a la necesidad de participación universal para el mantenimiento o la reconstrucción democrática, porque el concepto de democracia ya incorpora el de participación. La reflexión tiene más bien que girar en torno a los procedimientos que impidan a los conocimientos y habilidades especiales, o acaso especializados, erigirse en vías para el ejercicio antidemocrático del poder. En tal sentido, la responsabilidad democrática que los docentes tenemos es precisamente la de disolver los nódulos de poder que pueden haberse tejido entre la capacidad experta y el desarrollo de las instituciones. O, expresado en otros términos, la responsabilidad que tenemos los docentes hacia la democracia es la de usar de las instituciones educativas y de nuestra posición en las mismas para generar un público democrático capaz de actuar como regulador del poder de los expertos. Lo que significa incorporar a la definición de la propia tarea profesional el permanente debate acerca de cuáles sean los límites en cada momento, situación y actuación especializada, entre la competencia de los públicos instituidos y los no públicos con pretensión instituyente. Los profesores somos conscientes, no obstante, de cuánto de ese poder se anuda y nuclea en ámbitos periféricos a las instituciones escolares y que escapan al poder de las actuaciones de éstas. La participación en el seno de las escuelas no conduce directamente al ejercicio del poder político en contextos más amplios (el barrio, la localidad, la nación); como señala al respecto Norman Johnson (1990: 91), *el poder tiene una base clasista y está edificado sobre las estructuras económica y social*. En consecuencia será bueno que dediquemos unas líneas más a tratar de emplazar el sentido, las formas y los límites de la participación escolar.

3.- Participación escolar y reconstrucción del sujeto político.

3.1. La constitución de los sujetos ciudadanos como tarea educativa.

La escuela, desde el punto de vista político, representa una institución comprometida en la permanente construcción de lo público, lo cual supone una difícil antinomia. Decir *la escuela, desde el punto de vista político* supone, de hecho, una redundancia. No existe otro punto de vista para la escuela que no sea el político. Porque no estamos hablando de la educación de los individuos, lo que podría lograrse por otros medios, desde la socialización primaria en el seno de las familias, hasta el mínimo efecto educativo representado por la instrucción individualizada. Hablamos de la socialización en pautas colectivas de actuación, de formación de subjetividades, de constitución de identidades sociales, todo lo cual no puede lograrse si no es a través de situaciones que implican a grupos de individuos heterogéneos. Veámoslo de otro modo.

El individuo no se refiere sino a una unidad que puede ser diferenciada en el seno de un conjunto cuyos elementos son otros individuos formalmente semejantes. Lo que diferencia a un individuo de otro es la posibilidad física de destacarlo del conjunto que, junto a otros con quienes comparte esa condición, integra. Su identidad radica en aspectos formales. Para que cada uno de esos individuos llegue a ser consciente de lo que tiene en común y lo que lo diferencia del resto es preciso que se construya una identidad, que sea capaz de reconocer los límites trazados entre él mismo y los otros. Cuando alguien se reconoce a sí mismo está definiéndose respecto de aquello otro o aquellos otros de los que se sabe diferente. La construcción de la propia identidad es simultánea a la construcción de la alteridad y viceversa. Sólo que al construir esa alteridad se aprecian espacios compartidos entre la identidad emergente y otras. Por lo tanto el aprendizaje de la diferencia supone al mismo tiempo el de una identidad que trasciende al propio cuerpo, una identidad colectiva. Pero eso quiere decir también aprendizaje de la existencia de normas o regulaciones que afectan a todos aquellos con quienes comparto esa identidad colectiva, con quienes tengo algo en común, con mi comunidad. Al reconocerme miembro de una comunidad, de una identidad más amplia que la individual, acepto sujetarme a la norma que conforma a esa comunidad, me constituyo en sujeto en una doble acepción: porque hago mía la norma que me sujeta y porque al hacerla mía me doto de capacidad para transformarla. Ser ciudadano, miembro de una ciudad, de una *polis* significa aceptar las normas de convivencia de esa comunidad política, que lo es por cuanto reconoce la existencia de otros; aunque les niega el derecho a modificar la norma, a tomar su parte en lo común que nos constituye. Ser ciudadano es participar políticamente: *La participación general en la política implica la creación (por primera vez en la historia) de un espacio público* (Castoriadis, 1988: 122). El aprendizaje de la ciudadanía es el de la participación y el encargo de cumplir con esa enseñanza es una tarea política:

"La igualdad de los ciudadanos es una igualdad ante la ley (isonomía), pero en esencia es mucho más que eso. Esa igualdad se resume, no en el hecho de otorgar 'derechos' iguales pasivos, sino la participación general activa en los asuntos públi-

cos. Esa participación no está librada al azar; por el contrario está activamente alentada por reglas formales así como por el ethos de la polis. Según el derecho ateniense, un ciudadano que se negara a tomar partido en las luchas civiles que agitaban la ciudad se convertía en atimos, es decir que perdía sus derechos políticos" (Castoriadis, op. cit.: 117)

La institución que cumple ese encargo es la escuela. Porque en algún momento se decidió que no se tratara de un suceso que pudiera quedar librado a su natural ocurrencia, sino que debía ser una más de las normas constitutivas de nuestra peculiar identidad política. Al hacerlo así se perseguía que quedara garantizado el cumplimiento del proceso identificatorio, porque a su vez, ello se presuponía garantizar la propia pervivencia de la comunidad con su identidad diferencial. La escuela, desde entonces, es decir, desde que se instituye como escuela (y antes podía hablarse de escuela por semejanza, pero no existía como tal porque carecía de formato institucional, de mandato social) se ocupa de esta peculiar alquimia que transforma la cantidad de los individuos en la calidad de los sujetos ciudadanos:

40 "Sólo la educación (paideia) de los ciudadanos como tales puede dar contenido verdadero y auténtico al 'espacio público'. Pero esa paideia no es principalmente una cuestión de libros ni de fondos para las escuelas. Significa en primer lugar y ante todo cobrar conciencia del hecho de que la polis somos también nosotros y que su destino depende también de nuestra reflexión, de nuestro comportamiento y de nuestras decisiones; en otras palabras, es participación en la vida política" (Castoriadis, op. cit.: 123)

Pero el proceso no se cumple sin desgaste energético, porque ya hemos dicho que al hacerlo incurre en una antinomia. En efecto, para que la escuela pueda cumplir de manera adecuada con la transformación del individuo, debe dirigirse precisamente al mismo, con lo cual pretende negarlo con su mayor afirmación. En la escuela es un individuo quien se dirige a otros individuos, porque se han mezclado diferentes lógicas a lo largo del tiempo de su construcción institucional hasta el presente, de modo que se sobreentiende, por ejemplo, que la inteligencia, cualquier cosa que eso sea, es algo individual, al igual que los hábitos, por no hablar de los conocimientos. La escuela pues, pretende construir lo general enfatizando lo particular, lo común sobre lo exclusivo, lo público sobre lo privado. La antinomia sobre la que trabajamos ahora toma además otras manifestaciones: porque no sólo la democracia requiere de la educación, sino que, además no es posible conceder la calificación de educativa a ninguna acción que no tienda a la permanente institución de formas democráticas. Lo cual señala hacia el hecho de que pretendamos educar en democracia sirviéndonos de instituciones que, cuanto menos, manifiestan notables déficit democráticos. Y por ende, que pretendamos hacer posible la participación en una sociedad que se encuentra instalada sobre la desigualdad.

La institución escolar representa, por todo ello, aquella que hace posible la emergencia de ciudadanos, esto es, de personas dotadas con un plus de libertad respecto del momento en que ingresaron a la misma; pero representa igualmente

aquella que, por su misma condición institucional, limita el ejercicio de esa libertad al sujetar a los ciudadanos al cumplimiento de normas comunes. Es el juego entre lo uno y lo otro lo que da la verdadera dimensión a la acción institucional, lo que matiza el grado de su éxito o fracaso. Pues el ciudadano que emerge de la institución escolar debe hacerlo en condiciones de someter a cuestionamiento esa misma y el resto de instituciones a las que habrá de sujetarse, en las que habrá de actuar políticamente, en las que deberá participar (Dewey, 1952). Con lo cual se apreciará que estamos dando nuevos pasos en la definición del contenido de la participación, que ahora ya puede precisarse más al determinar para la misma su orientación a la transformación de la(s) norma(s) que regulan y hacen posible la comunidad a la que pertenecemos. Como se ve no se trata de algo diferente a lo que en momentos anteriores llamamos lograr la redistribución de las asignaciones, pues las normas nos conciernen como partes de un todo. La participación, más allá de la mera representación, de la que por cierto afirma Castoriadis (op. cit.: 118) que es un concepto mistificador ignorado por la gran filosofía política clásica, es una actividad de permanente interrogación pública –y del público– acerca de las instituciones sociales en la búsqueda de su transformación.

3.2. Necesidad y/o contingencia de la participación escolar

No se puede pensar en la constitución de una ciudadanía plena al margen de la constitución de los escolares como sujetos ciudadanos. Por su vínculo a una institución (y cualquier institución se basa en la existencia de ciudadanos que aceptan la norma que la instituye) y por tratarse, además, de la institución escolar (cuya delicada misión consiste en hacer posible tanto la aceptación como la transformación de las normas y, en consecuencia, de esa y el resto de instituciones). La escuela logra ese proceso de identificación con un mundo en común a través de lo que ya se mencionó como principal instrumento para ello: el lenguaje. La escuela *cuenta* narrativas en las que todos deben poder reconocerse porque cada uno tiene su parte en la *cuenta*. La palabra es el medio para la creación del espacio público, para el ejercicio de la política y para la participación. Pero, además, el término griego para la palabra, que es *logos*, significó también en el periodo clásico, aunque se trata de una acepción menos conocida, *cálculo* (Quintás Alonso). Logos, por lo tanto, nos permite crear mundos comunes para habitarlos colectivamente, de doble manera. Por un lado poniéndoles nombres a las cosas, o refiriéndonos a las cosas con los mismos nombres. Por otro, mediante la asignación de esas cosas nombradas a partes. En realidad se trata de dos modos de referirnos a lo mismo, porque cuando coincidimos en el nombre del objeto, cuando creamos eso en común que es referirnos de igual modo a lo mismo, estamos confirmando que quienes así hacemos tenemos cada uno nuestra parte en lo nombrado, lo cual no es sino una operación de cálculo. Y lo contrario, cuando no nos entendemos sobre algo, nos excluimos mutuamente como interlocutores de una conversación que se muestra imposible, esto es, cancelamos cada uno la parte del otro, cerramos el cálculo.

41

Recordemos que estamos considerando que participar remite a tomar cada uno la parte que considera le corresponde. La participación es una operación de cálculo y es también una acción comunicativa. Lo primero que, como excluidos, recla-

mamos es tomar la palabra; lo primero que indica el reconocimiento del otro, hasta entonces excluido, es apreciar su capacidad de interlocución. La interlocución es la fisura por la que se puede adentrar en el compacto mundo de la comunidad y forzar el desplazamiento de sus límites, es lo que obliga a operar nuevos cálculos y lo que recrea, en consecuencia, el espacio público. Sin embargo, como es bien sabido, en ocasiones la palabra no es sino ruido. Reconocemos que hay sonidos, pero sonidos que se nos aparecen inarticulados, inexpresivos, que no nos permiten su comprensión. O viceversa, respecto a los que nosotros emitimos. Y ese es precisamente el punto en que se inicia la política. La política no es un mero intercambio de argumentos en un mundo que ya se toma como común, no es *intralocución*, porque en tal caso ya existen acuerdos respecto al cálculo, respecto a las partes que corresponden a aquellos a quienes se reconoce su derecho a ellas. Como también se señaló al comienzo, la política surge cuando quienes no tienen parte porque no son reconocidos fuerzan su presencia y su posterior reconocimiento, momento en que la capacidad creadora de la política se agota para dar lugar a otra cosa que luego nombraremos, aunque tiene que ver con la gestión de las partes. De hecho, si reconociéramos a los alumnos como parte, como interlocutores plenos, como poseedores de la palabra y partícipes del cálculo, no harían falta las instituciones escolares. De ahí que cuando queremos identificar las situaciones que se prestan a la participación política, o más bien que requieren de ella, no podemos dirigirnos a los ámbitos del acuerdo sino a los del desacuerdo. Y, por lo mismo, cuando se manifiesta el desacuerdo éste no tiene que ver con las palabras utilizadas, con el cálculo realizado sobre la parte, porque en tal caso podría resolverse con nuevas palabras, con otro cálculo. El desacuerdo remite a las situaciones de los hablantes. Es la posición desde la que cada uno se sitúa para hacer el cálculo la que no es reconocida por el otro; es como si, para hablar, una de las partes se situara en un espacio que resulta irreconocible para la otra. Cuando en medio de una conversación que está anclada en el desacuerdo proferimos *pero, ¿de qué estamos hablando?* estamos indicando precisamente eso, el desconocimiento del lugar desde el que el otro construye su discurso; utiliza sus palabras, hace su cálculo de parte, pretende participar.

Negar al otro su derecho a la interlocución, no reconocer no sólo a él como hablante sino tampoco el lugar desde el que habla, anular su pretensión de hacerse sujeto y miembro de lo público, es algo que sólo se logra mediante el recurso a la represión. El que reprime no tiene conciencia de estar actuando sobre iguales, sino de estar protegiendo un espacio común que se ve amenazado por *algo* ajeno que perturba su funcionamiento normal, el orden vigente. La represión, sin embargo, sólo entra en funcionamiento cuando se ha iniciado la acción política, esto es, cuando el grupo que aspira a verse reconocido se hace de algún modo presente a los otros. Es, en consecuencia, un segundo momento de la política, que sucede, de manera inmediata, al de la organización o articulación del grupo aspirante a parte. De ahí que al primer estadio de la absoluta enajenación, de la ignorancia respecto al estatus de los otros como otros, siga el del intento de su negación para poder seguir manteniendo el cálculo inicial. Este segundo estadio ya implica en cierto modo un reconocimiento de la presencia del contrario y la represión es un intento de afirmación del poder unilateral.

La escuela, como se ha mencionado, constituye sujetos políticos al enfrentar a los individuos a la existencia de una norma en la que no han tomado parte. En la escuela encontramos también, por lo tanto, esos dos momentos. El primero, en el que los que no tienen parte logran identificarse a sí mismos como acreedores a ella (sean, profesores, padres, alumnos u otros sectores de la sociedad civil, que todos ellos lo han sido de diferentes modos y en diferentes épocas). El segundo, cuando se responde a sus pretensiones desde la represión, desde la negación del reconocimiento de su derecho a parte. Pero en la escuela, a diferencia de otros ámbitos, esta secuencia constituye parte de su propio encargo, de la difícil tarea que se le encomienda. La escuela no puede otorgar desde el principio a los sujetos escolares el derecho a parte porque no los reconoce como integrantes plenos de la comunidad; si los reconociera sería innecesaria la tarea escolar. Precisamente la escuela se propone para hacer posible la transición desde el individuo al sujeto. Sin embargo, tampoco puede aceptar el cálculo, los términos de la partición, que desde los otros se les proponen, porque ello desestructura su propia comunidad, porque introduce nuevos lenguajes, nuevas palabras, nuevos cálculos todos los cuales significarán la reconstrucción de la comunidad y afectarán a la asignación de partes que ya estaba acordada. De modo que la escuela, que se propuso constituir sujetos, tiene que reprimir a los otros en cuanto estos buscan actualizar esa pretensión. La participación política es, por lo tanto, un hecho necesario a la escuela. No es algo que pueda ocurrir o no, porque si así fuera, en el supuesto de que no se diera, la escuela fracasaría rotundamente en el cumplimiento del encargo; no conseguiría incorporar nuevos sujetos a los viejos órdenes, ni lograría la sujeción a las normas. El precio que se tiene que pagar para conseguir esa sujeción que dota de estabilidad a los conjuntos sociales es ver la propia estabilidad permanentemente amenazada desde dentro; el precio de la sujeción a la norma es la posibilidad siempre abierta de transformar la norma. Por otro lado, una persistente negación absoluta de algunos de los otros, o su absoluta sujeción, no conseguiría sino conseguir de ellos que se afirmaran cada vez más por oposición, con lo cual se incrementaría la tensión política, y quizá la represión consiguiente, para acabar, en cualquier caso, en el reconocimiento.

43

Que, a pesar de todo, la participación política se nos haya mostrado siempre inscrita en el terreno de la posibilidad, de la contingencia, no es, en sí misma, otra cosa que una estrategia a su vez política, elemento del discurso, del uso del lenguaje, del cálculo que hacemos para seguir afirmándonos en nuestra identidad y defendiendo nuestra parte. Se trata de que quienes poseen una cuota mayor de poder establezcan vías para instrumentar a través de las mismas una forma de participación que les garantice conservar su posición diferencial. En este caso la participación parece convertirse apenas en un elemento simbólico que no sólo no confiere poder a los participantes, sino que puede contar incluso en contra de sus propios intereses. Desde la teoría de la organización, por ejemplo, es bien conocido el hecho de que el incremento de la participación de los trabajadores en los procesos de toma de decisiones está con frecuencia vinculado a un mecanismo más general instrumentado para contener su poder efectivo, legitimando, por ende, al de la dirección (tal fue el caso de las teorías de las relaciones humanas, hace ya medio siglo, como lo es, más próximamente, el de los llamados círculos de calidad o los planteamientos de las corrientes de la calidad total). Para corregir esa contra-

dicción Bachrach y Botwinick (1992: 58) proponen que se distinga entre la participación represiva y la genuina, siendo esta última reconocible cuando *la autoconciencia y las auto-reglas comunales son promovidas al mismo tiempo*. Ello implica que no existe una participación genuina mientras como efecto de la misma no resulten afectadas las reglas y la estructura institucional, incluso la que rige y encauza la propia participación.

El caso de lo escolar parece inscribirse más bien en la *participación represiva* o, si se prefiere que utilicemos otros términos, la escuela parece haber estado haciendo un uso *clínico* de la participación, en el sentido que le confiere Edelman:

"Los regímenes totalitarios reconocen que la asistencia pública a las discusiones políticas es un modo efectivo para inducir a los potenciales disidentes a conformarse a la ideología dominante, puesto que la discusión en grupo concita la presión del grupo de pares y los pares son a la vez más creíbles y menos fácilmente rechazables que las autoridades, quienes continúan suministrando los 'hechos' y los valores dominantes. Por las mismas razones la participación política coaccionada, etiquetada como autogobierno, gobierno de los pacientes o terapia grupal es invaluable para las autoridades en las prisiones, hospitales mentales, escuelas y, en menor grado, en la discusión política donde la coacción opera a través de la presión social". (Edelman 1977: 122)

44

Se trata de interpretar la desviación de la norma en términos de patología. Esta pseudo-politización tiene, además, como efecto que los procesos y productos de esa forma de participación se convierten, para las autoridades, en una valiosa fuente de información sobre los límites a partir de los cuales las carencias, las faltas de parte, se traducirían en desórdenes, a la vez que los mismos grupos ofrecen sugerencias tácticas muchas de las cuales serán aceptadas por las autoridades, quienes cobran así una cuota adicional de legitimación. Es en éste sentido en el que puede decirse que la participación cumple un papel ritual que conduce a la aceptación general del poder de la dominación, del mismo modo que lo hace, dirá el autor, una danza ritual. Los procedimientos formales de participación directa o indirecta conllevan el mensaje de que las diferencias anclan en malas interpretaciones que pueden ser clarificadas a través de la discusión; en consecuencia, perpetúan las desigualdades existentes: *"Debido a que la participación simboliza la democracia, nubla sistemáticamente el reconocimiento de intereses en conflicto que persisten a pesar de la negociación"* (Edelman, op. cit.: 126).

Esta es, en fin, otra de las caras de la necesidad de la participación escolar. Sin ella se intentarían otros modos de reivindicación de la parte, otros modos, si se prefiere de enfrentamiento político. Participar en procesos de toma de decisión colectiva no implica necesariamente resolver la desigualdad, puesto que si esa participación se otorga como un derecho del que se dispone desde la situación de igualdad predefinida, los resultados de la misma no serán sino un reflejo de las desigualdades efectivas que existen entre los participantes, obligados, por otra parte, a definir el mundo en los mismos términos que los de la dominación. En este caso no se introduce un nuevo logos, nuevas palabras que implican un nuevo cálculo de las partes, sino que se invita a los otros a que asuman los existentes,

que son precisamente los que operaron su exclusión de parte y los que, en consecuencia, la mantendrán. Estas estrategias de gestionar la participación, de instrumentarla para negarla, no pueden, sin embargo, en el caso escolar, anular la potencia de su necesidad.

3.3. Hacerse cargo de lo inevitable de la participación escolar

Si la de la política hemos dicho que consiste en una tensión permanente por hacerse con la parte, a la gestión de las partes le daremos ahora el nombre de policía. Ambos términos proceden de la misma raíz griega: *polis*. El término *policía* tiene acepciones diferentes, como revelaría un diccionario de uso, entre las cuales nos conviene destacar *la buena marcha de las ciudades o estados dentro de las ordenanzas o leyes* (Moliner, 1977) además de la conocida que remite al mantenimiento del orden público. Así pues conviene distinguir entre las actividades relacionadas con la preservación del gobierno (*policía*) y las implicadas en la lucha por el acceso al gobierno (*política*). A la *policía* cumple el mantenimiento de los criterios de orden, esto es, de reparto de las partes. La *policía* cuenta las cuentas, pero no los cuentos; de ahí que un recurso favorito al reparto sea el permanente contar los números a los que reduce toda narrativa, como muestra la *invención* de la estadística y su uso como recurso para el mantenimiento del orden, puesto que incorpora los criterios del primer reparto. La *política* en cambio, por definición, significa un atentado contra el orden, un des-orden. La *política* genera in-disciplina, siendo así que la disciplina, como he mostrado en otro trabajo (Beltrán, 1997) representa sujeción a la norma. La *política* aboca en la constitución de nuevos sujetos que son nuevos porque se sujetan a otra norma, una norma de la que se dotan al instituir nuevos criterios de reparto. La escuela invita a sujetarse a normas, pero siempre para trascenderlas y crear otras. Así que en la escuela encontramos simultáneamente *política* y *policía*, o viceversa. También la participación, en el seno de lo escolar, es una invitación a la *política* y a mantener *policialmente* el nuevo orden. Al comienzo de este artículo planteamos dos órdenes democráticos diferentes que remitían a dos conceptos igualmente distintos de participación. Tras todo este recorrido, que ha pretendido ofrecernos nuevas claves para situarnos frente a uno y otro, nos encontramos ahora emplazados a tener que decidir por cuál de esos órdenes optaremos para nuestras instituciones escolares. Se trata, expresándolo en otros términos, de plantearnos cómo podemos instrumentar la participación escolar para que ésta no acabe, políticamente, con los participantes.

45

Ahora ya cabe recordar que lo que antes denominamos como gobierno experto no es sino una estrategia policial para sustraerse a la política. Pero también sabemos ya que la democracia es inherente a lo escolar, que la participación es necesaria. Quizá podamos replantear nuestro problema en términos no de cómo hacer más participativa la democracia, sino de cómo hacer más democrática la participación. También dijimos, en algún momento, que en el presente son tantos los espacios de lo común que ya no es posible seguir definiendo políticamente lo que tengo en común con otros más que indagando en los modos en que relaciono lo común y lo no común. Se impone, en consecuencia, dotar de mayor transparencia a tales relaciones, al tiempo que, como enseñantes, procuramos hacer a los individuos que se nos confían más capaces de autodeterminación o libertad, más suje-

- Castoriadis, C.: *Los Dominios del Hombre: las Encrucijadas del Laberinto*. Gedisa, Barcelona, 1988
- Dewey, J.: *El Hombre y sus Problemas*. Paidós, Buenos Aires, 1952
- Edelman, M.: *Political Language. Words that Succeed and Policies that Fail*. Academic Press New York, 1977
- Friedman, M. y R.: *Libertad de Elegir. Hacia un Nuevo Liberalismo Económico*. Grijalbo, Barcelona. (2ª ed.). 1980
- Johnson, N.: *El Estado de Bienestar en Transición. La teoría y la práctica del pluralismo de bienestar*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1990
- Moliner, M.: voz "Policía", *Diccionario de uso del español*. Gredos, Madrid, 1977
- Osborne, D. y Gaebler, T.: *La Reinención del Gobierno. La Influencia del Espíritu Empresarial en el Sector Público*. Paidós, Barcelona, 1994
- Peterson, R.T.: *Democratic Philosophy and the Politics of Knowledge*. Penn State Pennsylvania, 1996
- Quintas Alonso, G.: voz "Irracional", *Enciclopedia Filosófica Universal*, Madrid, Alianza (pendiente de publicación)
- Ranciere, J.: *El Desacuerdo. Política y Filosofía*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1996
- Spencer, H.: *El Individuo contra el Estado*. Orbis, Barcelona, 1984

◆◆◆
Francisco Beltrán Llavador
Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.
Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia.

tos, más ciudadanos de una *polis* que no es aquella que nosotros habitamos, sino aquella en cuya permanente construcción nos hallamos comprometidos. Estamos, pues, políticamente comprometidos y profesionalmente obligados a ampliar el universo de lo posible. No hay ámbitos privilegiados para la participación y otros excluibles. Porque no somos nosotros quienes definimos las nuevas partes de la participación. Eso ya lo hacemos mientras sostenemos nuestro derecho a la cuota, a la asignación de otra participación que ya se realizó. Pero debemos admitir de quienes ahora exigen tomar parte, participar, que lo hagan precisamente porque no aceptan nuestra definición ni del todo ni de las partes.

En la introducción afirmábamos que el título de este artículo implicaba que resulta inevitable que la participación en la escuela sea total, y que no se hagan partes de la misma. Quizá ahora estemos en mejor disposición para comprender que una participación de la que se hacen partes no es sino una añagaza, porque nunca quien se ha otorgado a sí mismo el derecho de establecer los criterios del reparto de lo común va a conceder ninguna otra parte que no lo sea de eso común. Cuando hablo de ampliar el universo de lo posible estoy señalando a la necesidad de aceptar que aquello común de lo que hasta ahora nos hemos venido sintiendo parte se encuentra desbordado, va más allá de los límites en los que hasta ahora lo considerábamos. Si se prefiere que lo exprese en términos territoriales puedo decir que sus fronteras, todas sus fronteras, se encuentran permanentemente amenazadas, cuando no acosadas. Pero lo que podríamos sentir como amenaza contiene la promesa de nuestra propia liberación. Los compañeros y compañeras, los alumnos, las madres y padres, los desempleados, los verdes, las feministas y los que defienden para sí una identidad sexual no contenida en los catálogos al uso, los extranjeros -inmigrantes o no-, los jóvenes, los sindicatos, partidos y movimientos sociales, etc. están, permanentemente, dirigiéndonos mensajes que, por lo general, tomamos como ruido. Reconocer sus términos es ampliar nuestro universo, el de la comunicación y lo común, el espacio público; es admitir que, como decía el poeta Eluard, hay otros mundos, pero están en éste y que, mientras esperamos inocentemente que la igualdad advenga por la generosidad de quienes la hurtan, la revolución hacia la libertad está pasando por nuestro lado.

Bibliografía

- Aristóteles:** *Política*. Alianza, Madrid, 1986 (traducción de Carlos García Gual)
- Arendt, H.** *La Condición Humana*. Paidós, Barcelona, 1993
- Bachrach, P. y Botwinick, A.** *Power and Empowerment. A Radical Theory of Participatory Democracy*. Temple University Press, Philadelphia, 1992
- Beltrán Llavador, F.:** "La Disciplina Escolar Resituada"
Conferencia dictada en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Río Gallegos (Argentina) en mayo de 1997. Pendiente de publicación