

ojo DE agua

AMBIENTE EDUCATIVO

Educación Democrática para la Justicia Social:

Reflexiones Etnográficas sobre Ojo de Agua

Carlos Moreno-Romero

Estudiante de Doctorado en Educación del grupo de
investigación Cambio Educativo para la Justicia Social de la
Universidad Autónoma de Madrid

carlose.moreno@estudiante.uam.es

ojo de agua – ambiente educativo

📍 Partida Racó de Pastor s/n, 03790 ORBA (Alicante)

☎ 965.583.213 – 649.901.562

www.ojodeagua.es – info@ojodeagua.es

Primera edición: julio de 2017

Editado por:

ojo de agua – ambiente educativo

📍 Partida Racó de Pastor s/n,

03790 ORBA (Alicante)

☎ 965.583.213 – 649.901.562

www.ojodeagua.es – info@ojodeagua.es



El texto está disponible bajo la [Licencia Creative Commons \(Reconocimiento – No comercial – Compartir igual\) 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/); por la cual:

Usted es libre de:

- copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra
- hacer obras derivadas

Bajo las condiciones siguientes:

- Reconocimiento: Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
- No comercial: No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- Compartir bajo la misma licencia: Si altera o transforma esta obra, o genera una obra derivada, sólo puede distribuir la obra generada bajo una licencia idéntica a ésta.

I. Introducción

Parece claro que la escuela es el contexto privilegiado para la educación ciudadana (Uribe, 1995) ya que, además de ser lugar de encuentro con la diferencia y la alteridad, que influencia la consolidación de la propia identidad, es un espacio organizativo que involucra normas, obligaciones y derechos, constituyendo “el principio de orden y de organización social donde se socializan las formas de racionalidad” (Torres et al, 2013: 160). Sin embargo, cuando se habla de alfabetización en el marco de la escuela moderna el foco suele centrarse fundamentalmente en promover habilidades de lectoescritura y lógica matemática, dejando fuera el desarrollo de capacidades ciudadanas. De esta forma, se comparte con Banks (2004) que en la conceptualización de personas alfabetizadas se excluyen conceptos claves como la participación ciudadana en contextos locales, nacionales y globales.

En la discusión sobre una educación democrática desde la perspectiva de la Justicia Social, es importante hacerse la siguiente pregunta: ¿son realmente justas y democráticas las escuelas? Algunas voces señalan que la escuela, dado su énfasis en el desarrollo de habilidades puramente academicistas, se ha convertido en reproductora y legitimadora de desigualdades sociales (Althusser, 1974; Willis, 1999; Macedo, 1999). Otras críticas señalan a la coerción como fundamento educativo moderno (Hartkamp, 2016), la existencia de una disonancia entre lo académico y la vida de las y los aprendices (García Jiménez, 2009); un discurso que exhibe pretensiones solidarias, pero promueve una moral de esfuerzo individualista; que habla de participación infantil y juvenil, pero se resiste a modificar estructuras institucionales que limitan su inclusión en la toma de decisiones (Barba Martín, 2009); que reivindica discursos sobre derechos humanos y cultura política, pero subestima la agencia de niñas y niños como sujetos políticos (Ruíz & Prada, 2015); que valora más la enseñanza sobre el aprendizaje (Fernández-Enguita, 2014), que promueve la competencia sobre la colaboración (Sapon-Shevin, 2013); que elimina el pensamiento crítico en pos de contenidos y evaluaciones estandarizadas (Villar Aguilés, 2011); y que limita la ciudadanía democrática al marco electoral del estado nacional (Goodman, 1966;). En relación a la diversidad, algunos autores han indicado que, cuando se habla de fracaso educativo y social, de lo que se debería hablar es del fracaso del sistema educativo y social que no alcanza a reconocer la riqueza cultural de grupos e individuos diversos (Flecha, 1999). Para Murillo y Hernández (2014), algunas escuelas promueven actitudes individualistas y competitivas en pos de objetivos académicos, mientras otras asumen actitudes más cercanas a la promoción de la Justicia Social. En este sentido, la inexistencia de un planteamiento explícito para la Justicia Social es fuente reproductora de injusticias sociales.

El presente artículo pretende analizar experiencias de educación democrática y libre desde la perspectiva de la educación para la Justicia Social. Para ello, se

hará una breve introducción al concepto de educación para la Justicia Social, se revisarán los fundamentos de la educación democrática, se expondrán algunos casos recogidos en una investigación etnográfica en una escuela libre y democrática en España, y se harán algunas observaciones sobre las relaciones existentes entre estas dos perspectivas.

II. Educación para la Justicia Social

Se ha sugerido que la formación ciudadana debería ir más allá de la socialización de las normas sociales y los valores aceptados, y debería promover la participación de las y los estudiantes en la sociedad y su participación en “la reconstrucción de la dimensión pública, del ámbito de la democracia y de los valores éticos y políticos que conforman la sociedad y su ordenamiento” (Torres et al, 2013: 159). Desde una perspectiva de Justicia Social, un ciudadano debe exhibir actitudes reflexivas, éticas y activas que les permitan asumir roles más determinantes en nuestro mundo globalizado. En otras palabras, siguiendo las premisas sugeridas por Freire (1972), las ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la Justicia Social contarían, además, con el conocimiento, las habilidades, y el compromiso necesario para embarcarse en un proceso de reflexión de sus contextos (y otros más lejanos) con el fin de transformar sus realidades de forma más democrática y justa.

Estas observaciones señalan “la necesidad de que la lucha de las desigualdades y a favor de una mayor Justicia Social (forme) parte de los proyectos educativos, de los objetivos que se plantean y, por supuesto, de las acciones que se llevan a cabo.” (Murillo & Hernández, 2014: 17). De esta forma, se ha señalado que la Justicia Social debe ser entendida activamente, designando un “proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado ‘una vez y para todos’, siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora” (Murillo, 2011: 9). Desde una perspectiva más amplia (Jacott & Maldonado, 2012; García et al, 2016), educar para la Justicia Social implica la consecución de los siguientes fines: (a) enfocarse en la dignidad humana a través del desarrollo de capacidades y la superación de inequidades (Nussbaum, 2011); (b) esforzarse por promover el bienestar individual y colectivo alcanzable a través de la ayuda mutua, la cooperación y participación en una democracia justa (Prillentensky, 2011); y (c) promover actitudes y acciones dirigidas a alcanzar la Justicia Social a través del ejercicio de una ciudadanía activa, autónoma y crítica con las estructuras sociales, políticas y económicas que promueven inequidades e injusticias (Westheimer & Kahne, 2004).

Redistribución, Reconocimiento y Participación como Componentes de la Justicia Social

En un inicio, los debates sobre Justicia Social se enfocaron en dos perspectivas, supuestamente mutuamente excluyentes: *la redistribución y el reconocimiento*

(Fraser, 2006; Cochran-Smith, 2008), pero después se le añadiría una tercera dimensión referida a la *participación* con el fin de definir “marcos más adecuados para las demandas de justicia que integren un justo reconocimiento y una justa redistribución, garantizando a las personas una plena representación política” (Flórez, 2016: 1).

Para comenzar, el enfoque en “*justicia distributiva*” nace de los planteamientos de J. Rawls (1971) y R. Dworkin (1981) en relación al liberalismo individualista y el igualitarismo de la socialdemocracia, y se refiere a la (re)distribución de bienes materiales (Rawls, 1971), bienes primarios (Murillo & Hernández, 2014), capacidades (Sen, 1995), y otros bienes como educación, poder y acceso (Seashore, 2003). En el contexto educativo se ha sugerido que toma la forma de programas compensatorios y suplementos al currículo, como cátedras sobre minorías étnicas o religiosas (Cochran-Smith, 2008), y que cuestionan el control sobre recursos dentro y fuera de la escuela (Vergara, 2015).

Por otra parte, la perspectiva del “*reconocimiento*” emana del reconocimiento de las minorías y grupos diversos, opuesta al individualismo y al enfoque de asimilación liberal respecto a la diversidad. En este sentido, el *reconocimiento* como componente de la Justicia Social busca la valoración de las diferencias culturales, sociales y personales (Young, 1990; Fraser, 2008; Murillo & Hernández, 2014) y la aceptación de las diferencias de los grupos subalternos (Flórez, 2016), a la vez que se hace una crítica a las perspectivas distributivas en la medida de que asumen un entendimiento finito de las necesidades de cada grupo (Cochran-Smith, 2008). En el contexto educativo, el *reconocimiento* pretende problematizar concepciones de “normalidad” que afectan a personas con identidades diversas; enfrentar la “crisis de conocimiento” (King, 2006: 1095) que legitima la ausencia de epistemologías de grupos afro-americanos y otros grupos marginalizados en los currículos escolares (así como en la formación docente); y cuestionar la cultura de la competitividad y la exclusión (Vergara, 2015)

En el contexto de la interpretación dualista de estos dos componentes, Fraser (2006) reivindicó que lo que se necesitaba era reconocer temas *bidimensionales* (como género, sexualidad, clase o raza), que son combinaciones de estatus social cultural y desigualdades económicas, y que precisan de un marco teórico inclusivo que reivindiquen la redistribución y el reconocimiento como elementos teóricos y prácticos interrelacionados. En nuestro día a día, casi todos los temas de Justicia Social pueden ser entendidos como bidimensionales, pero no todos lo son del mismo modo o en el mismo grado (Fraser, 2006; Cochran-Smith, 2008).

El tercer componente de la Justicia Social es la *Participación*. En ese sentido, Westheimer y Kahne (2004) reflexionaron sobre las diferencias existentes entre el “ciudadano personalmente responsable”, que paga sus impuestos, obedece las leyes, etc.; el “ciudadano participativo”, que asume liderazgo en estructuras

sociales, culturales y políticas; y el “ciudadano orientado a la justicia”, que pretende cambiar las estructuras cuando son reproductoras de injusticias. Inicialmente, Fraser (2006) habla de “paridad de participación” en relación a una mayor participación de la diversidad (género, sexualidad, raza y clase) en la organización político-económico-cultural de la sociedad en términos de redistribución y reconocimiento. Luego, se consideró el concepto de *representación* en el escenario político, pero hoy en día tiene mayor aceptación el término *participación* para referirse a la implicación activa de las personas, especialmente de los colectivos tradicionalmente excluidos, en las decisiones que les afectan (Young, 2011; Aramburuzabala et al, 2013; García et al, 2016).

En el contexto educativo, algunas preguntas relacionadas con la *representación* tienen que ver con los modelos de participación dominantes en los centros, los agentes en la toma de decisiones sobre lo que pasa en las aulas, y sobre los mecanismos de representación de las voces de los miembros de la comunidad y su participación en la toma de decisiones (Vergara, 2015). En este sentido, Murillo & Hernández (2014) llaman la atención sobre el hecho de que, si tenemos en mente la formación de una sociedad más democrática, no es suficiente que los alumnos conozcan los procesos institucionales de participación, sino que también sepan expresarse ante otros y defender las ideas propias. Esto solamente es posible cuando los espacios educativos son democráticos, y no autoritarios (Murillo & Hernández, 2014: 18). Así mismo, se ha sugerido que el paso de la “representación” a la “participación” se da cuando se educa a los niños en el proceso del diálogo democrático y la negociación en el que debaten lo que es importante para ellas y ellos (Provenzo, 2008: 193); cuando los grupos históricamente marginados cuentan con una voz genuina en la negociación de las oportunidades educativas que les son importantes (Cochran-Smith, 2008: 10); y cuando se facilita “un conocimiento que permita a los estudiantes buscar soluciones más allá de las estructuras establecidas, siendo la justicia el referente ético de las mismas.” (Delgado, 2015: 1)

Otro aspecto de particular importancia es el liderazgo educativo. De hecho, se ha sugerido que ha faltado una participación activa por parte de líderes educativos (e investigadores educativos) en los debates sobre Justicia Social y participación ciudadana (Larson & Murtadha, 2002). Esto puede deberse a, por un lado, la falta de formación docente en Justicia Social, y a que muchos educadores se vean presionados por las políticas educativas que reducen los objetivos educativos y no promueven la equidad en sus escuelas (Seashore, 2003). Para Murillo y Hernández (2014), los equipos directivos deben apersonarse en la creación y sustento de una cultura educativa para la Justicia Social. Sin embargo, ese liderazgo no debe ser personal, sino colectivo, y debe estar apoyado por unos contenidos curriculares que aborden temas críticos a desarrollar con colegas y estudiantes, contando con la participación de la comunidad educativa.

Inclusión como Justicia Social

Por otra parte, la educación para la Justicia Social se ha relacionado estrechamente con el concepto de *inclusión*. Tradicionalmente el término ha sido asociado a la inclusión de estudiantes con discapacidad en entornos educativos tradicionales (Sapon, Shevin, 2013). Sin embargo, esta definición es muy restrictiva, ya que, por un lado, niños y niñas son diferentes en múltiples formas, y, por otra parte, cuando se pretende que un sistema educativo sea inclusivo para un grupo de diferencias (referidas como diversidad funcional), se ignoran las diferencias de género, raciales, étnicas, sexuales, lingüísticas, religiosas y de clase (ibid: 72). Por otra parte, otro reto para la inclusión de la diversidad ha sido la falta de reconocimiento de que las políticas escolares reflejan los valores de la sociedad, y que los obstáculos para una educación inclusiva tienen su origen en las estructuras sociales, políticas, económicas e ideológicas (Sapon-Shevin, 2007)

Para la misma autora, una educación inclusiva debe crear una comunidad cálida y acogedora compuesta por seis componentes: (a) cooperación por encima de la competencia; (b) la inclusión de todas y todos, sin que alguien tenga que “ganarse” un lugar en la comunidad”; (c) un contexto que valore las diferencias y se comenten abiertamente; (d) espacios, dinámicas y actitudes que valoren a cada persona y sus múltiples identidades; (e) un ambiente donde se fomente la valentía para desafiar la opresión y la exclusión; y (f) “un entorno en que no se ofrezca solamente seguridad física, sino también seguridad emocional y relacional de todos sus miembros, que se sientan seguros dentro de la comunidad a la que pertenecen” (Sapon-Shevin, 2013: 79)

III. Educación Democrática

Se ha sugerido que las sociedades se esfuerzan en promover actitudes democráticas en los contextos más anti-democráticos (Hecht, 2012), lo que confirmaría que, en educación, casi siempre hay una disrupción entre la teoría y la práctica. Comparto con Bridges (1997) que ha habido un continuo énfasis en abordar la educación para la democracia desde el conocimiento (de procesos electorales o técnicas de cabildeo), pero se ha dejado de lado una mezcla entre conducta hábil y confianza personal que solo es posible a través de la práctica democrática en los asuntos que atañen a los ciudadanos. Nuevas perspectivas en la educación democrática se refieren a la naturaleza diaria de la práctica democrática (Jenlink & Jenlink, 2009) y a dos principios básicos: por un lado, cada alumno puede decidir sobre qué, con quién, cuándo y cómo aprender lo que le interesa; y, por otro, la organización democrática del espacio educativo permite que chicos y adultos participen en la toma de decisiones bajo la premisa de que cada persona tiene voz y voto (Beane & Apple, 1999; Criado, 2009; EUDEC, 2015). ¿Cómo se ha llegado a estos postulados?

Para comenzar, las escuelas inglesas Summerhill¹ (1924) y Dartington Hall School (1926), entre otras, son exponentes del *progresismo pedagógico*. Inspirados en Rousseau (la creencia de la bondad innata del individuo) y Dewey (la necesidad de la práctica democrática en espacios pedagógicos), estos proyectos se basaron en la idea de la educación sin violencia y el éxito basado en la felicidad, y limitaron a los adultos al rol de guías, brindar apoyo y no interferir con las actividades de los aprendices. Así mismo, Summerhill fue escuela pionera en la implementación de la coeducación, es decir, que chicos y chicas estudiaran (y en este caso, vivieran) juntos (Neill, 2004).

En rechazo a la idea de la educación para el control social (Huang, 2014) y el uso de premios y castigos como forma de condicionar a los niños (Ryan, 2008: 569), estas escuelas abrazaron los principios de auto-regulación y libertad de acción y movimiento (que años después serían conceptualizados por Emmi Pikler y el Instituto Loczy) que favorecían en niños y niñas el desarrollo de su potencial innato. Desde sus inicios, el autogobierno de los niños tomó particular importancia, siendo ellos quienes decidían (y aún lo hacen) las reglas de convivencia del espacio pedagógico. Aunque Summerhill sigue funcionando, Dartington cerró sus puertas en 1987 debido a la falta de confianza del consejo de administración en el proyecto (Gribble, 1998). El mismo final tuvo una escuela secundaria llamada St-George-in-the-East, que cerró debido al mayor control estatal a los espacios pedagógicos alternativos y su posterior asimilación dentro del marco escolar convencional (Fielding & Moss, 2011; Boyask et al, 2008).

El movimiento progresista fue el primero en reivindicar la educación como “instigadora del cambio social” (Gadotti, 1999: 147). Mientras que Ferrière (1879-1960) habló del impulso vital espiritual del alumno como punto de partida en el diseño de cualquier educación; Dewey (1916/2004) sugirió que el sistema escolar debía ser democrático y no autocrático, promoviendo reglas claras y el respeto por los derechos individuales de los estudiantes. Como señas de identidad, los progresistas defendían el respeto de los impulsos vitales del niño, la promoción del aprendizaje experiencial y el establecimiento de una organización democrática a través del autogobierno de los estudiantes.

Años después, escritos como *Summerhill* (1960) de A. S. Neill, *Cómo Fracasan Los Niños* (1964) de John Holt, y *La Sociedad Desescolarizada* (1970) de Ivan Illich criticaron el carácter autoritario de las escuelas que reprimía la individualidad, la libertad y la alegría de aprender, y se convirtieron en fuente de inspiración para familias blancas de clase media que buscaban oportunidades pedagógicas no estructuradas para sus hijos e hijas (Wertheim, 2008). Miller

¹ A pesar de los ataques de las autoridades educativas estatales, Summerhill aún funciona. Aunque su organización interna es claramente caracterizada por la naturaleza democrática en la toma de decisiones y se fundamenta en el aprendizaje autogestionado, no se considerará su experiencia en comparación con otras experiencias de educación democrática ya que es un internado, lo cual le imprime unas condiciones de acceso, dinámicas cotidianas, y normas de convivencia específicas que difieren de los demás casos señalados en este escrito.

(2008) sugiere que se abrieron entre 400 y 800 escuelas alternativas durante la década de los 1960s y, aunque la mayoría de estos proyectos vivieron por poco tiempo, sus participantes se consolidaron en un movimiento contracultural que organizó conferencias, publicó revistas sobre educación, y apoyó a docentes y estudiantes a establecer espacios de participación democrática, autenticidad personal, y activismo político en pequeñas comunidades de práctica. Aunque las hubo de distintos tipos, desde ambientes rurales a contextos más urbanos, las escuelas democráticas de la contracultura mantuvieron la idea del aprendizaje como un acto de libertad, que permitió hablar de “autonomía, autoconocimiento, autorregulación, autodidactismo, autoorganización o autogobierno” (Carbonell, 2015: 99). Similarmente, para Hecht (2012), los componentes fundamentales de una nueva mirada pedagógica serían la libre elección de las áreas de aprendizaje, el autogobierno democrático, y la evaluación enfocada en el individuo sin comparaciones y sin notas ni exámenes. En esta visión, la educación debe propender por la felicidad de las personas, que puede ser alcanzada “solamente (...) cuando se enmarca en un viaje determinado por la libertad de elección” (“one could reach the zone of happiness only in the framework of a journey made out of free choice”) (Hecht, 2012: 32)

Se ha sugerido que se han venido consolidando dos enfoques diferentes a la educación democrática desde los años 1960s: el modelo de *Sudbury Valley School* en Estados Unidos (1968) y el enfoque de las escuelas libres y democráticas (Huang, 2014), entre las que se pueden mencionar el *Tamariki School* en Nueva Zelanda (1966), *Albany Free School* en Estados Unidos (1969) o *El León Dormido* en Ecuador (1977). Dado que no se les puede caracterizar como opuestas, hay que pensarlas como perteneciendo a un continuum, ya que algunas escuelas Sudbury pueden parecerse más al modelo libre y democrático, y viceversa.

Aunque existen algunas diferencias, estos dos modelos comparten señas de identidad que deben ser analizados en detalle: la participación activa de los y las participantes en la gestión democrática del espacio pedagógico en el que cada persona tiene voz y voto (Greenberg, 2003); la creencia en la valía del juego libre no directivo y las capacidades innatas del niño o la niña en su proceso de aprendizaje y desarrollo (aprendizaje auto-gestionado); y la mezcla de edades.

Organización democrática

Un punto en común entre las escuelas libres democráticas y las escuelas Sudbury es la existencia de procesos democráticos abiertos, en el que todas las personas pueden participar en los procesos de toma de decisiones: presupuestos, materiales, equipos acompañantes y talleres. Partiendo desde la perspectiva de una persona un voto, se rechaza la distancia social jerárquica impuesta puesto que no permite el diálogo, como puerta a la responsabilidad

social y política de las personas (Freire, 1982/2009). Las asambleas se convierten entonces en lugares para el *diálogo* basado en el *respeto*, que para Zuleta (1985/2016), significa defender el pensamiento propio sin agredir al otro y tomar en serio su pensamiento, tratando de entender el grado de verdad que carga. En la misma línea, Savater (2009) sugería que ser ciudadano significaba explorar el potencial propio para argumentar sus propias razones y entender las de los demás, apreciando la diversidad y la disidencia.

Mientras que el modelo Sudbury cuenta con el comité judicial, que es conformado por alumnos elegidos por sus pares y se encarga de resolver las disputas y conflictos, las escuelas libres y democráticas consideran que el diálogo personal y la mediación del adulto con grupos pequeños involucran más cercanamente a los individuos que se encuentran en un estado de conflicto (Huang, 2014: 41). La importancia de estos mecanismos de resolución de conflictos es que “no permiten que la agresión se convierta en una fuerza tóxica” que inunde el espacio educativo (Mercogliano, 1998: 30). En algunos casos, las reuniones solamente terminan cuando quienes las convocan consideran que el problema ha sido resuelto (Suchak & Root, 2006). Sin embargo, siempre se buscan soluciones flexibles “a medida que se va recorriendo el camino” “making it up as [they] go along” (Mercogliano, 1998).

Otra diferencia es que, a diferencia del modelo Sudbury, muchas escuelas libres y democráticas tienen un rector, o cuanto menos un adulto que es responsable de los asuntos administrativos, pero que tiene la misma voz y voto que los demás (Huang, 2014: 42). Así mismo, en escuelas libres y democráticas se ofrecen algunas lecciones —sin notas ni evaluaciones— que pueden emerger del interés de los jóvenes, los acompañantes o un miembro de la comunidad. Aunque nadie es obligado a hacer nada que no quiera, las familias son bienvenidas al espacio pedagógico para que ayuden u ofrezcan lecciones; y son comunes las pasantías y prácticas profesionales (Greenberg, 2003) para permitirle a los jóvenes el contacto con mundo exterior y un enfoque de aprendizaje más experimental.

Aprendizaje auto-gestionado y juego libre

El rechazo a los currículos estandarizados y la reivindicación del aprendizaje auto-gestionado se basan en la curiosidad innata del ser humano y los estilos y ritmos individuales de aprendizaje. En ausencia de lecciones impuestas por el equipo docente o las familias, son los estudiantes quienes deben pedir las clases o temas a estudiar, lo que se ha conocido como “aprendizaje iniciado por el estudiante” (Collins, 2006), que promueve que chicos y chicas se responsabilicen por su propia educación y decidan cómo pasar el tiempo.

Desde una perspectiva etnográfica, Gray (2009) describe que los niños y niñas cuentan con suficiente tiempo y espacio para jugar y explorar, lo que les permite establecer amistades, enfrascarse en conversaciones de diversos matices, jugar

con ideas y materiales, aprender de los errores y desarrollar inquietudes. Así mismo, la mezcla libre de edades “le permite a los más pequeños aprender habilidades y formas de pensar sofisticadas de los mayores, y les permite a estos últimos a cuidar y guiar a los otros, desempeñando un papel más maduro en la relación” (2009: 132). También, la actitud del adulto que acompaña estos procesos es consciente y cercana, alejada de juicios de valor o roles autoritarios. Además, el acceso libre a materiales y equipos (carpintería, materiales de artes, instrumentos musicales, equipo deportivo, libros, etc.) hacen que los menores puedan desarrollar su creatividad y enfocar sus intereses.

Mezcla de Edades

El “arma secreta” —en voz de sus practicantes— de las escuelas libres y democráticas es la mezcla de edades, que se basa en el principio de que las personas no son iguales y que cada persona aprende a su propio ritmo. En ese sentido, la mezcla por edades está más cercana a la vida misma, ya que, después de terminar los estudios, normalmente debemos trabajar y compartir con personas de edades diferentes (Huang, 2014: 40). Esto implicaría, en crítica a la educación convencional, que la segregación por edades esté basada exclusivamente en aspectos tecnocráticos. Además, el hecho de que no haya competencia por notas o estrés por evaluaciones o contenidos impuestos (Collins & van Burek, 2006) hace que estos espacios los estudiantes (participantes) se ayuden los unos a los otros cuando se encuentran compartiendo grupos de aprendizaje.

Varios han sido los análisis que reivindican los beneficios de la mezcla de edades para niños pequeños y más mayores; por ejemplo, el fomento de relaciones de cuidado y la prevención del acoso escolar (Gray, 2013), la facilitación del aprendizaje experiencial en la “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978). En este sentido, Berry (1997) relaciona la mezcla de edades con el *aprendizaje implícito*, que se refiere a información que se adquiere sin esfuerzo y, algunas veces, sin conciencia plena. Incluso se ha indicado que se relaciona estrechamente con el aprendizaje de habilidades; juega un rol principal en otros tipos de aprendizaje; y, a nivel evolutivo, fomenta habilidades de adaptación a nuevos ambientes (Howard & Howard, 2001; Bransford, 2014).

La responsabilidad social de la escuela democrática

En cuanto a la responsabilidad social de la escuela, SVS se ha definido siempre como “apolítica” (Greenberg, 2003), y no hay evidencia de que haya iniciativas para el cambio social. Sin embargo, en algunas escuelas libres y democráticas sí que hay evidencia de pedagogía más radicales, crítica política y lucha por la Justicia Social a través de la educación, con un especial énfasis en que la educación democrática debe ser accesible a todos los estudiantes (Huang, 2014: 62). Esto es muy relevante, ya que ninguno de estos espacios

pedagógicos recibe fondos del estado y dependen de las cuotas de las familias y recaudaciones de fondos. Sin embargo, esto no quiere decir que sean disponibles solo para familias privilegiadas, ya que tratan de trabajar con muy poco dinero y tienen programas de ayudas para familias menos favorecidas. En este contexto, las familias pagan solamente lo que pueden, que depende de sus ingresos familiares. En este sentido, el caso de la *Escuela Democrática de Hadera* (Israel) es bastante relevante. Ya que, fundada en 1987 y con 500 estudiantes en la actualidad, comenzó siendo una institución privada y hoy es una más de las treinta escuelas democráticas públicas de Israel.

Desde Hadera se comparte una visión en que la educación democrática tendría dos objetivos claramente delineados. El primero sería educar para la independencia a través del aprendizaje autogestionado que se apoya en adultos competentes. El segundo se centra en la educación hacia el respeto y la dignidad humana partiendo de la premisa de que “una persona joven, viviendo en un ambiente que le respeta y protege sus derechos, sabrá en el futuro proteger los derechos humanos en sus tres esferas (mis y nuestros derechos, los derechos del “otro” o “diferente”, y los derechos de la humanidad)” (Hecht, 2012: 45).

Sin embargo, hay dos diferencias fundamentales entre la Escuela Democrática de Hadera y otras escuelas mencionadas aquí: por un lado, la estructura democrática incluye a niños, familias y acompañantes; lo que ha llevado a algunos estudiosos de la educación democrática a afirmar que, allí, “nada es sagrado, nada está establecido, todo está en discusión” (Gribble, 1998: 217). Además, recibe fondos públicos, ya que hace unos años, debido al éxito académico de sus estudiantes en pruebas de admisión a la universidad, fue contactada por el ministerio de educación de Israel para hacer parte de un esfuerzo que involucra otras organizaciones como el Instituto para la Educación Democrática², y organizaciones de la sociedad civil con el fin de promover procesos educativos más democráticos, con énfasis medioambiental y sustentable, e iniciativas de empoderamiento de comunidades educativas en el país. En este momento, Israel cuenta con más de 30 escuelas democráticas públicas que integran comunidades israelíes y árabes.

La educación democrática en España

La educación democrática en España data de los años 1970s, aunque se siguen valorando las experiencias de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia y las comunidades agrarias autogestionadas durante la Segunda República (1931-1939). Una de las primeras escuelas democráticas fue la escuela O Pelouro (1973), basada en la aceptación de la diferencia, potenciando una mirada sobre el niño no como un ser humano limitado sino en desarrollo. Al igual

² www.democratic.co.il El IED es una organización no gubernamental que ha desempeñado una labor de difusión de modelos democráticos no solo en la escuela, sino en la comunidad en general.

que en otras escuelas libre y democráticas, no hay horarios, ni asignaturas fragmentadas, ni clases segregadas por edad. Paralelamente, la Escuela Libre Paideia (1978), de filiación libertaria y anarquista, también es un ejemplo a considerar. Esta escuela “se opone a los principios de disciplina y autoridad, que hacen que las personas desde pequeñas se habitúen a pensar y actuar como le conviene al sistema establecido” (Criado, 2009: 6). Dentro de su filosofía pedagógica, Paideia propende por la libertad individual (marco de la responsabilidad hacia los demás y la colectividad como un todo), la autonomía (fomentada por una organización estructural no jerárquica y actitudes antiautoritarias que se basan en la toma colectiva de decisiones en la asamblea), el juego como herramienta pedagógica (en particular, la promoción de actitudes sociales, el fomento de la solidaridad y el trabajo colectivo), la coeducación de sexos y social (rechazando la discriminación por razones de género o económico sociales), el autodidactismo (permitiendo el acceso personal y grupal a la información para profundizar en intereses personales) y la autoevaluación (a través de registros de observación de intereses y necesidades intelectuales, afectivas y sociales). (Paideia, 2016). Hoy en día, de acuerdo con el buscador de escuelas educativas ludus.org.es, hay alrededor de 852 proyectos de educación alternativa en el país, dentro de los cuales hay seis (6) proyectos de educación democrática, cuatro en la comunidad de Madrid, una en Alicante y una en Cataluña.

IV. Un enfoque etnográfico de un espacio de educación democrática

Este escrito se basa en la investigación etnográfica de una escuela libre y democrática en el sur de España, *Ojo de Agua Ambiente Educativo* (OdA). Esta no es una escuela convencional, sino que se trata de una experiencia de *unschooling*, una variación del homeschooling en la cual se educa en libertad sobre una base no directiva, no se imponen currículos estandarizados y se parte de los intereses de las niñas y los niños. La escuela se encuentra en un pequeño pueblo, a ella asisten 80 niños y niñas entre 5 y 18 años, y cuenta con 5 acompañantes fijos y varios colaboradores ocasionales que ofrecen talleres. Alrededor del 60% de las familias cuentan con estudios superiores y se han mudado allí para que sus hijos e hijas asistan a la escuela. Dentro de sus participantes, alrededor de la mitad han sido escolarizados alguna vez en su vida. Dentro de los niños y niñas que han venido de escuelas convencionales, hay algunos que llegaron con etiquetas tales como “autismo”, “déficit de atención” o “actitudes antisociales”. Aunque es un proceso lento y que necesita de la colaboración y el apoyo de los adultos del proyecto y las familias, después de un tiempo estos niños se reintegran a la sociedad, establecen proyectos personales significativos y organizan planes de vida.

Los espacios son muy “hogareños”, con una casa grande de varios espacios: un espacio para los niños y niñas de 4 a 7 años, y otro más grande para niños mayores. También hay sofás, cocina, espacio de movimiento físico, biblioteca, material lógico-matemático, cuarto de juegos, y taller de cerámica. El espacio exterior lo llenan dos camas elásticas, una casa en el árbol, un arenero, una cancha de fútbol, una pista de monopatín sustentable, una carpintería, un estanque natural, varios bosques comestibles, y mucho espacio al aire libre que invita al ejercicio físico. La estructura está construida en base a permacultura y es totalmente auto-sostenible en términos de consumo eléctrico y acuífero.

El trabajo de campo ha durado casi dos (2) años, con alrededor de seis (6) visitas programadas de una duración aproximada de una semana cada una. Además de la observación de las dinámicas del espacio educativo, se han sostenido charlas con acompañantes (equipo docente), familias, participantes (niños y jóvenes) y exalumnos/as. Los métodos de recolección de datos, además del análisis de literatura relacionada, han consistido en participación observante, entrevistas no directivas, conversaciones informales, y la triangulación de datos (Guber, 2001; Serra, 2004; Devillard et al, 2012). Las preguntas de investigación que motivan este estudio tienen que ver con el imaginario pedagógico de esta escuela libre y democrática, el rol de la libertad en el aprendizaje autogestionado, el establecimiento de límites en la educación libre, las consecuencias de aprender en libertad, y las narrativas que comparten los y las participantes del espacio en relación a la participación ciudadana. Sin embargo, a efectos de este artículo, el análisis se limitará a establecer relaciones entre este espacio pedagógico libre y democrático y la perspectiva de la educación para la Justicia Social. Para ello, se hará una breve consideración de la aplicación de los pilares de la educación democrática en este caso particular, y se referirán algunas escenas que han tenido lugar en este espacio y que se relacionarán con los componentes de la educación para la Justicia Social.

Señas de identidad

Al igual que en las escuelas Sudbury o libres y democráticas referidas anteriormente, en Ojo de Agua se propende por la participación activa de los chicos y chicas a través de la asamblea semanal. En esta asamblea se tratan temas de interés para los y las participantes del proyecto educativo: se discuten y acuerdan las reglas que organizan la convivencia y sostenibilidad del lugar (por ejemplo, el manejo de las áreas comunes, el despojo de desperdicios, si es posible escuchar música o no en los espacios comunes, etc.), se planean y consolidan eventos (ej. Intercambios a otras escuelas democráticas o viajes organizados por los y las participantes), se proponen talleres que emergen del interés de los y las jóvenes, se establecen infracciones menores para casos específicos (ej. cuando un niño deja un espacio en desorden y no recoge, se acuerda que no puede utilizar ese espacio por un tiempo dado), se hacen anuncios varios (necesidad de voluntarios, permisos para que personas ajenas a

la escuela pueda observar las dinámicas del lugar, talleres ofrecidos por la comunidad cercana a la escuela, etc.). En oposición al comité judicial, *Ojo de Agua* prefiere la *mediación personal* que integra a las personas en conflicto e intenta llegar a un acuerdo que beneficie a todos y todas, al estilo de otras escuelas libres y democráticas.

Sin duda alguna, algo que aprecian mucho los niños del espacio es el tiempo libre. Ya que no hay horarios fijos ni lecciones obligatorias, los niños y niñas del espacio tienen tiempo para jugar, explorar y conversar. De hecho, en varias de las entrevistas hechas los participantes mencionaron cómo, a partir de discusiones informales con sus pares o talleres informales, pudieron descubrir y explorar intereses creativos, académicos o intelectuales. El tiempo libre lo dedican también a inventar juegos en los que expresan toda su creatividad e iniciativa, y que involucran niños de varias edades, siempre esforzándose por cuidar de los más vulnerables. El juego es considerado como algo natural y evolutivo, que tiene una funcionalidad relación social, de establecimiento de límites, un componente emocional e intelectual, pero también como vía de permanente cambio y flexibilidad.

Otro aspecto muy significativo parece ser que la libertad a la que se ven expuestos tiene un efecto calmante. Debido al hecho de que no se ven obligados a hacer cosas en las que no están interesados, estos niños demuestran menos estrés que el de sus pares que asisten a escuelas convencionales, tienen deberes cada día o deben sacrificar sus pasiones por estudiar para exámenes.

Aunque los adultos acompañantes no ofrecen talleres, la comunidad cercana al espacio educativo sí lo puede hacer. Durante cada semana se ofrecen alrededor de 35 talleres, de los cuales el 90% emerge de intereses de los niños y las niñas. De hecho, es muy interesante evidenciar los intereses tan variopintos que tienen estos chicos, que se reflejan en los talleres que se han ofrecido: fútbol, estudio de coches, break-dance, fortalecimiento corporal, historia del arte, dibujo, cerámica, latín, caligrafía, arte, arte digital, diseño de videojuegos, fotografía, inglés, historia, geografía, geología, literatura, francés, matemáticas, ballet, petanca, remedios y venenos naturales, cultural japonesa, aikido, filosofía, física y química, taller de radio, de lenguaje de señas, y otros más.

Finalmente, al igual que en otros modelos de educación democrática, la mezcla de edades es una constante. Es común ver niños de diversas edades jugando ajedrez o lucha libre, leyendo juntos un cuento, o haciendo espadas de madera en el taller de carpintería. Según los propios participantes, la mezcla de edades hace que la gente se preocupe y cuide de los demás, y si se llega a identificar cualquier caso de abuso o acoso, se trata inmediatamente de forma personalizada con la mediación de los y las acompañantes. Los adultos del lugar asumen una actitud respetuosa frente a las actividades de los niños y

jóvenes, practicando la escucha activa, siendo asertivos en el respeto a las reglas, y tratando a los niños y niñas con amor, respeto y dignidad.

A continuación, se detallarán algunos eventos que han tenido lugar durante el trabajo de campo, y que servirán como ejemplos para discutir la *desescolarización* libre y democrática a la luz de la educación para la Justicia Social.

Consciencia y compromiso social

Durante mis visitas he encontrado dos situaciones en las cuales los jóvenes participantes se han involucrado en campañas de acción social: una en relación a la libertad de expresión y otra al cuidado medio ambiental a través del reciclaje. En el primer caso, en el marco de una ley que restringe el derecho de expresión (Ley “Mordaza”), un artista local fue arrestado, pasó varias noches en la cárcel y tuvo que pagar una multa de 800 euros por haber hecho una canción en la que cuestionaba dicha ley. Dos chicos de esta escuela se enteraron e hicieron su propio video en el que analizaban la evolución política y filosófica de la libertad de expresión. Después lo subieron a youtube y difundieron para crear consciencia de los peligros de tan restrictiva ley. En otro caso, tres chicas de entre 12 y 14 años organizaron paneles en la escuela para recolectar móviles viejos que serían desechados sustentablemente. Con esto pretendían llamar la atención sobre la explotación de recursos naturales en la producción de aparatos tecnológicos y nuestro rol como consumidores. Igualmente, en alguna ocasión se invitó a un mamo (sacerdote) Aruhaco (Colombia) para hablar sobre los ciclos naturales de la vida, la importancia de reforestar, y necesidad tratar con respeto a la naturaleza. Además, cuando se visita la biblioteca se pueden apreciar libros y mapas alternativos que evidencian sesgos etnocentristas, de género o de clase, y que visibilizan la valía de grupos subalternos como mujeres, niños y minorías étnicas.

Castigos y consecuencias

En una de las visitas, dos chicos me comentaron cómo, una semana antes, un chico se metió en una partida de fútbol que estaba en curso. Otro le golpeó intencionalmente con la pelota e intercambiaron un par de golpes. Esto les obligó a acudir a una charla privada con uno de los adultos acompañantes. Una vez que los dos chicos hubieran expresado sus sentimientos en el momento, el adulto acompañante les invitó a aceptar una “consecuencia”: cada vez que surgiera una riña los chicos debían hacer 20 flexiones de pecho y 20 abdominales. Después de eso, deberían buscar juntos la solución al problema.

Aprendiendo haciendo

En una oportunidad, un chico expresó su deseo de construir un domo geodésico. A este proyecto se unieron varios chicos más y, con la ayuda de un arquitecto cercano al proyecto, tuvieron que aprender a colaborar, pensar soluciones en grupo, ser pacientes cuando alguien cometía un error, y comprender el valor del esfuerzo propio. En otra ocasión, los chicos pidieron una pista de patinetas, Ya que estas pistas normalmente están hechas de fibra de vidrio —lo que afecta la salud respiratoria de quienes las usen—, los acompañantes del proyecto se opusieron a ello. Al final, los niños organizaron actividades para poder financiar los costos de una pista de madera lisa.

Insultos de niños

En una ocasión, el equipo de acompañantes se dio cuenta de que los niños del espacio se insultaban utilizando palabras de marcada connotación homofóbica. Como medida para contrarrestarlo, se organizó una charla con una pareja homosexual cercana al proyecto. En esa reunión, la pareja pudo hablar de la exclusión y las agresiones que habían sufrido por su preferencia sexual. Los insultos cesaron y los chicos y chicas pudieron “ponerse en los zapatos de los demás”, en este caso de personas que habían sufrido discriminación por su preferencia sexual.

V. Discusión – las escuelas libres y democráticas y la educación para la Justicia Social

Las escenas anteriores nos permiten enfrascarnos en un análisis de las relaciones entre las condiciones de la desescolarización libre y democrática y la educación para la Justicia Social.

En cuanto a la dimensión de la redistribución, las escuelas democráticas se enfocan en la redistribución de recursos, capacidades y poder. Por eso, se involucran en un ejercicio redistributivo de recursos, tanto tangibles como intangibles. Por un lado, los equipos y materiales están disponibles para el uso de chicos y chicas, lo que permite la exploración y la potencialización de sus capacidades e intereses. Por otro lado, existe una redistribución de recursos intangibles, como son, por ejemplo, (a) de tiempo, para que los niños y niñas exploren, jueguen y enfoquen sus intereses; y (b) de poder político y agencia, que entiende que los niños y adolescentes deben participar activamente en su proceso educativo (aprendizaje autogestionado y participación democrática en la asamblea). Esta perspectiva entiende que no se puede hablar de democracia sin que exista una práctica pedagógica democrática.

Desde una perspectiva de *reconocimiento*, las dinámicas y organización de las escuelas libres y democráticas hacen visibles “discursos subalternos” (GESCO, 2012) de grupos minoritarios, como son los propios niños participando en la

toma de decisiones, la visita del mamo Arhuaco, los mapas alternativos que cuestionan el eurocentrismo hegemónico, y la pareja homosexual que compartió sus experiencias de discriminación. Así mismo, además de que niños y niñas son libres de expresar sus identidades de la forma que lo deseen (obviamente respetando a los demás), la libertad de movimiento y acción les permite identificar sus intereses, lo que evidencia un reconocimiento de la unicidad de cada uno y cada una.

El tercer componente, el de la *participación*, parece ser el más evidente en las escuelas libres y democráticas. Por una parte, la organización democrática del espacio educativo permite que los y las jóvenes se involucren de forma participativa en los procesos de toma de decisiones (asamblea), decidiendo qué desean estudiar, de qué forma se pueden organizar las reglas de convivencia de forma que respete la unicidad de todos y todas, valorando las opiniones de los participantes del proyecto, y siendo capaces de expresar la propia opinión. Por otra parte, a través del aprendizaje autogestionado, chicos y chicas participan directamente en su proceso educativo individual y colectivo, promoviendo actitudes relacionadas con la autonomía, la independencia y la iniciativa. Las situaciones relatadas permiten vislumbrar actitudes similares a las tres dimensiones de ciudadanía sugeridas por Westheimer y Kahne (2004): responsable, participativo y orientado a la justicia.

En cuanto al liderazgo educativo para la Justicia Social, los adultos del proyecto promueven actitudes de desempoderamiento (ver Encina y Ezeiza, 2016), favorecen un ambiente pedagógico orientado hacia la Justicia Social, y apoyan el sano desarrollo emocional de los más jóvenes.

Finalmente, en relación a la inclusión como Justicia Social, el hecho de no recibir fondos públicos hace que las familias tengan que pagar una cuota mensual para que sus hijos e hijas asistan allí. Esto infiere que, quienes no puedan pagar, no pueden acceder a ella. De allí, se podría sugerir que esta escuela libre y democrática no promueve la inclusión socioeconómica.

Sin embargo, ha habido casos especiales de familias que compensan por un pago reducido a cambio de talleres gratuitos ofrecidos a las y los participantes de la escuela. Además, la inclusión socioeconómica es solamente una de las áreas de inclusión que podemos (y debemos) considerar. Así, este espacio acepta niños y niñas que han sido rechazados en centros convencionales, vienen con etiquetas que les limitan, y, gracias a la libertad y el respeto que experimentan allí, pueden reintegrarse a la sociedad con un proyecto personal de vida. Por otra parte, los niños y niñas tienen la posibilidad de ejercer un rol muy valioso en su educación a través de la libre elección de áreas de interés y la participación en la toma de decisiones. De acuerdo a lo que se pudo evidenciar durante el trabajo de campo, el espacio está abierto a aceptar niños y familias de cualquier raza, credo o filiación política. No obstante, algo que es imprescindible es que las familias entiendan el proceso de crianza consciente

que promueve la escuela, y se espera que trate con igual respeto a niños y niñas una vez estén en casa. Siguiendo los componentes sugeridos por Sapon-Shevin (2013), (a) este espacio desescolarizado libre y democrático promueve la cooperación sobre la competencia a través del rechazo a las notas, exámenes y evaluaciones; (b) todos son aceptados allí, siempre y cuando respete a los demás y las normas del lugar; (c) las diferencias hacen que los grupos de interés sean heterogéneos y activos, y siempre se cuenta con espacio y tiempo para resolver las diferencias que haya entre los participantes del proyecto (niños y adultos); (d) los espacios, dinámicas y actitudes valoran a niños y niñas por igual y apoyan el desarrollo de sus múltiples identidades; (e) el tamaño del lugar y las dinámicas de relación están diseñados para favorecer la inclusión y el respeto por todos y todas; y (f) niños y niñas son tratados con respeto y dignidad, lo que hace que se sientan seguros y apacibles para poder desarrollarse apropiadamente tanto cognitiva como emocionalmente.

Referencias Bibliográficas

Aramburuzabala, P., García-Peinado, R., & Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: Una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestros. In *Actas del III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Contextos Psicológicos y Educativos*. Madrid: Editorial GEU.

Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68.

Beane, J., & Apple, M. W. (1999). The case for democratic schools. In *Democratic Schools: Lessons from the chalk face*. Buckingham: Open University Press.

Berry, D. C. (1997). *How implicit is implicit learning*. New York: Oxford University Press.

Bransford, J., Stevens, R., Schwartz, D., Meltzoff, A., Pea, R., Roschelle, J., ... Sabelli, N. (2014). Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. In *Handbook of Educational Psychology* (pp. 209–245). London: Routledge.

Bridges, D. (1997). Personal Autonomy and Practical Competence: Developing politically effective citizens. In *Education, Autonomy and Democratic Citizenship: Philosophy in a Changing World*. London and New York: Routledge.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI*. Alternativas para la Innovación Educativa. Barcelona: Octaedro.

Cochran-Smith, M. (2008). Toward a theory of teacher education for social justice. Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New York.

Criado Castro, A. (2009). Escuelas Democráticas. *Revista Digital Innovación Y Experiencias Educativas*, (16). Retrieved from http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_16.html.

Collins, J. (2006). The Sudbury Model of Education. In *Trusting children. A look at Sudbury education around the world* (pp. 23–30). Salt Lake City: Seago Lily School.

Collins, J., & Van Burek, V. (2006). Lessons of a Sudbury Education. In *Trusting children. A look at Sudbury education around the world*. Salt Lake City: Seago Lily School.

Delgado Algarra, E. J. (2015). Conocimiento Glocal y Pensamiento Crítico en la Educación del Siglo XXI. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 2(4).

Devillard, M. J., Mudanó, A. F., & Pazos, Á. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*, 49(2), 353–369. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2012.v49.n2.36512

Dworkin, R. (1981). What is equality? *Philosophy and Public Affairs*, 10(4), 283–345.

EUDEC. (2015). European Democratic Education Community. Retrieved from www.eudec.org

Flórez, E. (2016). Justicia en tres dimensiones. Retrieved from <http://justiciasocialuam.blogspot.com.es/2016/11/justicia-en-tres-dimensiones.html>

Fraser, N. (2008a). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83–99.

Fraser, N. (2008b). *Scales of Justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge, MA: Polity.

Gadotti, M. (1999). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Madrid: Siglo XXI.

García-Vélez, T., Jacott, L., Juanes, A., Maldonado, A., & Sainz, V. (2016). Social justice representations of students and teachers in Spain. *SHS Web of Conferences*, (26).

GESCO Grupo de Estudios sobre Decolonialidad. (2012). Estudios Decoloniales: un panorama general. *Revista Kula*, 6, 8–21.

Gray, P. (2009). *Trustful Parenting: Its Downfall and Potential Renaissance*. *Psychology Today*. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200907/trustful-parenting-its-downfall-and-potential-renaissance>

Gray, P. (2013). *Free to Learn. Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York: Basic Books.

Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres: educación democrática en Sudbury Valley School*. Marién Fuentes.

Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Hinz, A. (2007). Inclusive Education in Canada and Germany: different structures, different solutions and common problems. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Holt, J. (1964). *How children learn*. New York: De Capo Press.

Howard, D. V., & Howard, J. H. (2001). When it does hurt to try: Adult age differences in the effects of instructions on sequential pattern learning. *Psychonomic Bulletin and Review*, 8(4), 798–805.

Huang, V. (2014). Laying the Foundations for Democratic Behavior – A Comparison of Two Different Approaches to Democratic Education. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 8(15), 29–68.

Illich, I. (1970). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Jacott, L., & Maldonado, A. (2012). Social Justice and Citizenship Education. In *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 511–517). London: CiCe.

Jenlink, P., & Jenlink, K. E. (2009). Education for Democratic Culture/Cultural Democracy: Taking a Critical Pragmatic Turn. In *Dewey's Democracy and Education Revisited* (pp. 229–257). Lanham, MA: Rowman & Littlefield Education.

King, J. (2006). If our objective is justice: Diaspora literacy, heritage knowledge, and the praxis of critical studyin' for human freedom. In *With more deliberate speed: Achieving equity and excellence in education-realizing the full potential of Brown v. Board of Education*. Chicago: Chicago University Press.

Mercogliano, C. (1998). *Making it up as we go along. The story of the Albany Free School*. Portsmouth: Heinemann.

Miller, R. (2008, October 29). Free School Movement. In *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Miami: SAGE Publications.

Murillo, J. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 8–23.

Murillo, J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 3(2), 13–32.

Murillo, J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(4), 7–23.

Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. London: Hart Publishing Company.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American Journal of Community Psychology*, 49(1), 1–21.

Provenzo, E. (2008, October 29). Critical Literacy. In *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Miami: SAGE Publications.

Rawls, J. A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rogers, C., & Rosenberg, L. (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Editorial Herder.

Ryan, P. (2008). How new is the 'new' social study of childhood? The myth of paradigm shift. *Journal of Interdisciplinary History*, 38(4), 553–576.

Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación En Educación*, 11(3), 71–85.

Seashore Louis, K. (2003). Democratic Schools, Democratic Communities: Reflections in an International Context. *Leadership and Policy in Schools*, 2(2), 93–108.

Sen, A. (1995). Gender inequality and theories of justice. In *Women, Culture and Development* (pp. 259–73). Oxford: Clarendon Press.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165–176.

Suchak & Root. (2006). *Free to Learn (Documentary)*. USA.

Torres Bugdud, A., Álvarez Aguilar, N., & Obando Rodríguez, M. del R. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 151–172.

Vergara, J. (2015). Construir Escuelas Justas. Retrieved from www.juanjovergara.com

Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: Development of Higher Psychological Processes*. New York: Routledge.

Wertheim, S. H. (2008, October 29). Alternative Schools. In *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Miami: SAGE Publications.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004a). Educating the 'good' citizen. Political Choices and Pedagogical Goals. *Political Science and Politics*, (2), 241–247.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004b). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la Justicia*. Madrid: Paidós.

Zuleta, E. (2016). *Educación y Democracia*. Bogotá: Grupo Planeta.