

Devolver la educación a lo común: echando cuentas juntos en la escuela contemporánea¹

Returning education to the common: reckoning together in contemporary schooling

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-524

Amanda Fulford

Edge Hill University

Resumen

Este artículo aborda directamente la cuestión de cómo podemos considerar lo que cuenta en la escuela contemporánea; de cómo vamos a definir lo que cuenta para nosotros. Esto, a su vez, abrirá las posibilidades de ver las prácticas de enseñanza y aprendizaje como una contribución a la construcción de bienes comunes. Partimos de la etimología de “contar”. Del latín *computare*, está impregnada de un sentido de cálculo o enumeración (como los resultados, las calificaciones, la posición en la tabla clasificatoria, etc. en el contexto de la escuela). Pero hay otro sentido del verbo que también sugiere un “considerar con” o “considerar conjuntamente”. Por lo tanto, “contar” también está fuertemente relacionado con las ideas de “juzgar o considerar junto a otros”. Para seguir explorando cómo definimos juntos lo que cuenta en la educación, el artículo recurre a la obra del filósofo estadounidense Stanley Cavell y a sus exploraciones de los criterios y el juicio en el capítulo inicial de su obra cumbre *Reivindicaciones de la razón* (1979). Al hablar de los criterios wittgensteinianos en el lenguaje, y de lo que, para Wittgenstein, “contaba” como algo, Cavell señala que la fuente de autoridad de Wittgenstein es siempre el “nosotros” (la comunidad de usuarios

¹ Una primera versión de este artículo se presentó durante el simposio internacional “Exploring What Is Common and Public in Teaching Practices” celebrado en línea los días 24 y 25 de mayo de 2021, como parte de las actividades del proyecto de investigación #LobbyingTeachers (referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). La traducción al español de esta versión final ha sido financiada como parte de la estrategia de internacionalización del mismo proyecto.

del lenguaje); es siempre el “nosotros” quien establece los criterios investigados. Cavell parte de esta discusión para examinar la fórmula: “Decimos” en apelación al lenguaje ordinario. Al decir esto, argumenta Cavell, estamos lanzando una invitación al otro para ver si puede aceptar lo que decimos, o la forma en que vemos las cosas. El hecho de que lo hagamos *juntos* señala nuestra pertenencia a una polis: Nuestra búsqueda de criterios en base a los cuales decimos lo que decimos, son reivindicaciones a la comunidad” (Cavell, 1979, p. 20). Definir lo que cuenta para nosotros (echando cuentas de manera conjunta) es la forma en que descubro mi posición con respecto a estos hechos” (ibid., p. 25). El artículo defiende que ofrecer esta invitación a que otros vean las cosas como nosotros las vemos (consentir en los criterios) –o, a la inversa, disentir en los criterios– es un momento pedagógico. En el contexto de la educación, puede ser una práctica, enraizada en enfoques dialógicos, que rompe el modelo de transmisión de la educación y la precedencia de los resultados. Aceptar la invitación a dialogar juntos, y considerar a qué podemos dar nuestro consentimiento (y de qué debemos disentir), es una forma de hacer realidad las promesas democratizadoras de la educación que tiene profundas implicaciones para la pedagogía, así como para la construcción de bienes comunes.

Palabras clave: comunidad, criterios, común, Cavell, proclamación, devolver, cuenta, sintonización, consentimiento.

Abstract

This article addresses directly the issue of how we might consider what counts in contemporary schooling; of how we go about working out together what counts for us. This will, in turn, open up possibilities for seeing the practices of teaching and learning as making a contribution to the construction of common goods. It begins from the etymology of ‘to count’. From the Latin *computare*, it is imbued with a sense of calculating or enumerating (such as results, grades, league table position etc in the context of schooling). But there is another sense of the verb which also suggests a ‘reckoning among’, or ‘reckoning together’. To ‘count’ is, therefore, also strongly related to ideas of ‘judging or considering along with others’. In further exploring how we work out together what counts in education, the article turns to the work of the American philosopher, Stanley Cavell, and to his explorations of criteria and judgement in the opening chapter of his seminal work *The Claim of Reason* (1979). In discussing Wittgensteinian criteria in language, and of what, for Wittgenstein, ‘counted’ as something, Cavell notes that Wittgenstein’s source of authority is always the ‘we’ (the community of language users); it is always the ‘we’ who establish the criteria under investigation. Cavell proceeds from this discussion to examine the formula: “We say” in appeals to ordinary language. In saying this, argues Cavell, we are issuing an invitation to the other to see if they can accept what we say, or the way we

see things. The fact that we do this *together* signals our membership of a polis: ‘Our search for criteria on the basis of which we say what we say, are claims to community’ (Cavell, 1979, p. 20). To work out what counts for us – through reckoning together – is the way that I ‘discover my position with respect to these facts’ (ibid., p. 25). The article argues that to offer this invitation to others see things the way we see them (to consent in criteria) – or, conversely, to dissent in criteria – is a pedagogical moment. In the context of education, it can be a practice – rooted in dialogical approaches – that ruptures a transmission model of education and the precedence of outcomes. To accept the invitation to talk together, and to consider to what we can give our consent (and from what we must dissent), is a way of emocrati the emocratizing promises of education that has profound implications for pedagogy as well as for the construction of common goods.

Key words: community, criteria, common, Cavell, proclaim, return, counts, attunement, consent.

Introducción

En 1996, la política estadounidense, y posteriormente candidata a la presidencia de Estados Unidos, Hillary Clinton, publicó un libro, *Es labor de todos: Dejemos que los niños nos enseñen* (Clinton, 1996). El volumen presentaba su visión de los niños de Estados Unidos y abogaba por una sociedad que satisficiera todas las necesidades de los niños. El título hace clara referencia al proverbio africano: “Se necesita un pueblo para educar a un niño”. Este proverbio, cuyo origen y variantes se atribuyen a distintas partes de África, se ha utilizado en exceso hasta el punto de convertirse en un cliché. Sin embargo, lo que sugiere es un debate más amplio y crucial sobre las dimensiones públicas de la educación en la sociedad contemporánea. Plantea importantes cuestiones prácticas, pero también profundamente filosóficas: ¿Cuáles son (o deberían ser) los objetivos de la escuela? ¿Para quién es la escuela? ¿Qué es lo que importa para la escuela? ¿Y qué se enseña y cómo debe enseñarse? Y quizás lo más importante, ¿cuál debería ser la relación entre el gobierno central o local, las comunidades y las escuelas? Estas cuestiones también dan lugar a otras preocupaciones relacionadas con el modo en que los

alumnos y los profesores se sitúan dentro del sistema escolar debido a lo que se considera (o se ordena) importante en estas instituciones. Lo que subyace a estas preocupaciones es, en primer lugar, cómo la escuela contemporánea puede existir en la esfera pública como un espacio de oportunidad y búsqueda de bienes comunes; en segundo lugar, cómo esta búsqueda se ha visto frustrada por el aumento de los modos de gobernanza en los que se han vuelto dominantes los intereses privados y los regímenes de regulación.

Las escuelas están en el corazón de sus comunidades. Sus declaraciones de misión están llenas de objetivos loables que a menudo se basan en ideas de “comunidad”: de ser una comunidad inclusiva de alumnos, profesores, padres y gobernadores, o de ser un centro físico en el barrio que sirve a una comunidad local. Podríamos pensar que la idea de la escuela comunitaria inglesa se basa en este tipo de principios (y que, en este sentido, hay algo de la idea del pueblo que educa al niño inherente a ella). Pero quizá el lenguaje nos esté engañando aquí. La idea de la “escuela comunitaria” no se asemeja a la de la tienda o la biblioteca comunitarias, en las que la población local colabora para dirigir y gestionar servicios en beneficio del público. En Inglaterra, las escuelas comunitarias están controladas por la Autoridad Local, que es la propietaria del terreno y los edificios, emplea al personal y determina las modalidades de admisión. Estas escuelas tienen poco control sobre lo que se enseña y, por tanto, siguen el plan de estudios nacional inglés. Junto con la disminución del número de este tipo de escuelas², se ha producido un aumento concomitante del número de academias, escuelas independientes que pueden ser creadas por patrocinadores empresariales, pero que rinden cuentas mediante un acuerdo de financiación legalmente vinculante con el gobierno central.

¿Qué es lo que cuenta en la escuela contemporánea?

Dada la naturaleza cambiante de la organización y el ethos de muchas escuelas (sobre todo en el contexto inglés), ¿en qué sentido puede

² El Departamento de Educación informa que en 2019 había 24.323 escuelas en Inglaterra, pero que solo el 25 % de las escuelas secundarias, y el 68 % de las escuelas primarias estaban bajo el control y el mantenimiento de la Autoridad Local, las escuelas comunitarias están incluidas en estas cifras. Véase DfE (2019).

decirse que nuestras escuelas siguen siendo “comunidades”? Del latín *communisse* desprende el sentido cotidiano de la palabra moderna “comunidad”, que tiene sus raíces en las ideas de lo común, lo público, o de algo compartido por otros.³ Como comunidades, las escuelas comparten lo que es importante para ellas, a menudo expresado en sus lemas, declaraciones de misión: aspiración; aprender juntos; respeto mutuo; colaboración y asociación; inclusión y equidad para todos. Pero lo que cuenta no es simplemente una cuestión de que las escuelas articulen su visión y sus valores, de que establezcan y mantengan comunidades mediante prácticas que vivifiquen su misión. Lo que cuenta ahora no es el resultado de lo que comparten en común todas las comunidades escolares, *tal como lo determinan*, sino que está circunscrito por el gobierno central. Cada vez más, el sector de las escuelas oficiales está sujeto a modos de gobernanza que no solo determinan *lo que* cuenta, sino que también legislan, inspeccionan y regulan para garantizarlo.

Entender lo que cuenta en la escuela contemporánea requiere poco esfuerzo; el dominio de lo que yo llamo los discursos de “contar y contabilizar” queda levemente disimulado, a pesar de las tan aclamadas políticas de academización del sector con sus promesas de mayor libertad presupuestaria, flexibilidad curricular y mayor margen para la contratación de servicios. Lo que cuenta suele estar vinculado a lo que puede medirse fácilmente, compararse en tablas de clasificación o evidenciarse a través de diferentes procesos de inspección y regulación. Los resultados de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las medidas de rendimiento, cuentan. El hecho de que el aprendizaje, evidenciado a través de medidas de progreso y logro, cuente para el gobierno central, es la fuerza impulsora de las actuales medidas para evaluar y abordar la pérdida de aprendizaje como resultado de la pandemia de Covid-19 (Education Policy Institute, 2021). El rendimiento también cuenta en términos de exámenes públicos, y las presiones sobre las escuelas para mejorar las tasas de aprobación en los exámenes finales de la escuela con el fin de cumplir con las medidas de rendición de cuentas, y para asegurar la posición en las tablas clasificatorias nacionales (Taylor, 2016). Los propios alumnos sienten la presión de lo que cuenta en términos de rendimiento, ya sea como alumnos de primaria que se

³ Si bien esta es una de las interpretaciones de la palabra que puede extraerse de sus raíces etimológicas, el artículo se basará, en los siguientes apartados, en otras, especialmente las destacadas en el trabajo de Robert Esposito (2009).

enfrentan a pruebas estandarizadas (Connor, 2003; Howard, 2020), los efectos negativos de la clasificación por niveles basada en el potencial de rendimiento (Barrance, 2020), o los alumnos de secundaria que se enfrentan a los exámenes públicos y al estrés del rendimiento (Roome y Soan, 2019).

El hecho de que los resultados y el rendimiento de los alumnos cuenten hasta tal punto da sentido a otras medidas regulatorias y de responsabilidad en las escuelas. Para asegurar el rendimiento de los alumnos, las prácticas pedagógicas, e incluso el propio plan de estudios, deben orientarse cuidadosamente, y el comportamiento debe controlarse atentamente para maximizar el progreso de los alumnos. Todo esto es fundamental para que la educación produzca ciudadanos altamente cualificados que contribuyan al desarrollo económico del país y a su éxito entre sus competidores en la escena mundial. En esta cultura, lo que cuenta está ineludiblemente ligado a lo que cuenta para la prosperidad nacional. Y esto es un problema mundial. En 2018, por ejemplo, el gobierno nigeriano instigó una serie de reformas de la escuela pública titulada “Cada niño cuenta” Aunque esto sugiere un amplio compromiso con la reforma de la escuela pública en beneficio de los niños y los jóvenes, su motivación y énfasis se entienden quizás mejor en su razón de ser: equipar a los jóvenes nigerianos para que sean productivos con un plan de estudios basado en las habilidades, priorizando la ciencia y la tecnología, para ayudar a erradicar la pobreza de la nación.⁴ Lo que estas iniciativas sugieren es que lo que cuenta en la escuela ha cambiado para servir a las necesidades políticas y económicas en un mercado global cada vez más competitivo.

Las presiones que ejercen este tipo de ejercicios de enumeración han dado lugar a diferentes formas de resistencia y respuesta. Un ejemplo pertinente es el de la Alianza para Reclamar Nuestras Escuelas (AROS, por sus siglas en inglés), que ha reunido a organizaciones comunitarias y de base para “reclamar la promesa de la educación pública como... [una] puerta de entrada a una democracia sólida y a la justicia racial y económica”, y para “unir a padres, jóvenes, profesores y sindicatos para impulsar la transformación de la educación pública, cambiar el debate público y construir un movimiento nacional a favor de la equidad

⁴ Véase <https://www.premiumtimesng.com/news/more-news/293506-nigeria-adopts-every-child-counts-education-policy-osinbajo.html> Consultado el 29 de marzo de 2021.

y las oportunidades para todos”.⁵ Otro es el del sistema de escuelas democráticas en Polonia, iniciado en 2013 como escuelas creadas por padres insatisfechos con el sistema educativo general, y que ofrecen un entorno de aprendizaje alternativo “libre de las deficiencias percibidas de la escuela pública” (Galwocz y Starnawski, 2020, p. 17916).

Lo que significa contar

Del francés antiguo *conter*, contar se relaciona etimológicamente con enumerar, sumar o resumir, y la idea de asignar números a las cosas.⁶ Vemos fuertes líneas de conexión entre estas ideas y lo que cuenta en las escuelas (calificaciones, aprobados en los exámenes, etc.). Pero hay otro sentido del verbo “contar” que tiene su origen en el latín *computare*. De *com* - con, y *putare* - considerar, entendemos que contar también puede significar echar cuentas conjuntamente (con otros). Esto es importante, ya que vincula la idea de contar con la de comunidad.

La comunidad no se concibe aquí como un conjunto de personas afines que se reúnen, casi como en una cámara de eco, para lamentar el estado de la escuela pública. Más bien que, recurriendo a la etimología del latín *com-munus* (donde *munus* significa la carga que compartimos), obtenemos el sentido de la comunidad como realizado en el desafío de vivir con otros que pueden ser radicalmente diferentes a nosotros. En este sentido, no participamos en una comunidad ya hecha, sino que *hacemos* que la comunidad suceda. Como dice Robert Esposito: “No se puede pensar en la comunidad como una entidad... Tampoco hay que interpretar la comunidad como un “reconocimiento” mutuo e intersubjetivo en el que los individuos se reflejan unos en otros para confirmar su identidad inicial; como un vínculo colectivo que llega en un momento dado a conectar a individuos que antes estaban separados” (2009, p. 7).

Lo que Esposito subraya aquí es que el *munus* que comparte la *communitas* no puede concebirse fácilmente en términos de algo que se posee, sino que es una “deuda”, una prenda, un regalo que se va a

⁵ Véase <http://www.reclaimourschools.org/> Consultado el 15 de julio de 2021.

⁶ Véase <https://www.etymonline.com/word/count> Consultado el 29 de marzo de 2021.

entregar... Los sujetos de la comunidad están unidos por una “obligación” (*ibid.*, p. 6).

En el resto de este artículo, desarrollo la idea de que la resistencia a la idea de lo que cuenta en la educación (y al sentido dominante de enumerar) puede encontrarse en nuestra capacidad de echar cuentas juntos como profesores, alumnos, padres y comunidades escolares. La obligación que debemos a la *communitas* se refleja en esta misma idea de echar cuentas de manera conjunta. Pensar de esta manera provoca una ruptura en un modelo de transmisión de la educación que privilegia los resultados, y podría ayudar a hacer realidad las promesas democratizadoras de la educación que tiene profundas implicaciones para la pedagogía, así como para la construcción de bienes comunes. Para desarrollar estas ideas, el artículo recurre, de forma poco habitual, a la obra de Stanley Cavell y a su lectura de Wittgenstein sobre los criterios. Aquí recorro, en particular, a pasajes de su obra cumbre, *Reivindicaciones de la razón* (Cavell, 1979), para analizar la relación entre el hecho de considerar conjuntamente; nuestras reivindicaciones a la comunidad y el bien común de la educación.

¿Qué cuenta como algo? Wittgenstein y Cavell

En el capítulo inicial de su obra cumbre, *Reivindicaciones de la razón* (1979), Stanley Cavell, a modo de introducción, explora cómo debemos acercarnos a las *Investigaciones filosóficas* de Wittgenstein (1953/1973). Recuerda cómo, durante mucho tiempo, la noción recurrente de Wittgenstein de un criterio le había parecido a la vez extraña y familiar: un “borrón o bloque” (Cavell, 1979, p. 6). En este punto, Cavell se interesa por las afirmaciones de Wittgenstein sobre el tipo de investigaciones que él llamaba gramaticales, y particularmente por la pregunta que se hace en tales investigaciones: “¿En qué circunstancias, o en qué casos particulares, decimos...?” (Cavell, 1979, p. 30). Lo que descubrimos, afirma Cavell, como resultado de estas investigaciones, son nuestros criterios. Establecen qué tipo de objeto es cada cosa. Para Cavell, los criterios de Wittgenstein son “los medios por los que se establece con certeza la existencia de algo” (*ibid.*, p. 6). En resumen, nos dicen lo que *cuenta como algo*: “Es esta característica de contar algo bajo un concepto lo que la noción de criterio de Wittgenstein pretende poner de manifiesto”

(Cavell, 1979, p. 35). Tal vez el caso más famoso de Wittgenstein sea el de lo que cuenta como dolor y, por tanto, los criterios para saber con certeza cuándo otra persona está realmente sufriendo.

La noción de criterio de Wittgenstein es, según Cavell, una noción muy ordinaria; también es una noción en la que lo que cuenta para *nosotros* está en primer plano:

Habla, por ejemplo, de los criterios en términos de poseídos por cierta persona o grupos de personas (son ‘míos’ o ‘nuestros’); de que son ‘adoptados’ o ‘aceptados’; de que forman una ‘especie de definición’; de que hay varios criterios para algo o para otro ‘bajo ciertas circunstancias’; de su asociación con ‘lo que llamamos’ algo; y de que muestran en qué ‘consiste’ algo o qué ‘cuenta como’ algo (1979, p. 7).

La preocupación de Wittgenstein es claramente establecer la certeza en relación con nuestras palabras. Pero el tratamiento que hace Cavell de los criterios wittgensteinianos en este primer capítulo (“Criterios y juicios”) da paso a una discusión sobre cómo los criterios y los juicios, ejercidos a través del hecho de pertenecer a una comunidad *lingüística* se extienden a lo que está en juego en el hecho de ser miembro de una comunidad *política*. En efecto, para Wittgenstein, “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida” (1953/1973, §19). El punto de partida de Cavell en este sentido se encuentra de nuevo en Wittgenstein. Señala que la fuente de autoridad para establecer los criterios que se investigan, los que son, para él, los datos de la *filosofía*, son siempre “nuestros” (1979, p. 18). Para Cavell, lo importante es lo que *decimos*. Cuando, al apelar a nuestro lenguaje ordinario, utilizamos la frase “Cuando decimos... queremos decir...”, estamos lanzando a la comunidad de usuarios del lenguaje “una invitación para que vean si tienen esa muestra, o pueden aceptar la mía como una muestra sólida” (*ibid.*, 19). Pero hay algo más en juego en la idea del “nosotros” en relación con nuestros criterios. El hecho de que “nosotros” sea gramaticalmente la primera persona, y sin embargo también el plural, es, para Cavell, significativo. Señala que al decir “Cuando decimos... queremos decir...” no solo hablamos por nosotros mismos, sino por los demás. Otros han consentido que hablemos por ellos, y nosotros aceptamos que otros hablen también por nosotros. Cavell lo expresa así: “Hablar por uno mismo políticamente es

hablar por otros con los que consientes en asociarte, y es consentir que ellos hablen por ti, no como un padre habla por ti, es decir, en lugar de ti, sino como alguien que recíprocamente habla por ti, es decir, dice lo que piensas” (1979, p. 27).

Lo que esto demuestra es que el funcionamiento de los criterios está ineludiblemente ligado a nuestra vida política. Que seamos inteligibles los unos para los otros depende de lo que Cavell llama “nuestra sintonización mutua en los juicios” (1979, p. 115). No debemos entender que, al emitir juicios sobre los criterios, nos sentemos deliberadamente, discutamos juntos y lleguemos finalmente a algún tipo de acuerdo democrático en el que prevalezca la opinión de la mayoría, una especie de generalización. Se trata más bien de que, como señala Cavell, ya existe en el *lenguaje* un “fondo de acuerdos generalizados y sistemáticos entre nosotros” (*ibid.*, p. 30). No llegamos a un acuerdo, sino que estamos “de acuerdo en todo... en armonía” (*ibid.*, p. 32). El “sorprendente hecho de hasta qué sorprendente punto estamos de acuerdo en nuestros juicios” (p. 30), que seamos inteligibles los unos para los otros, muestra que nuestros juicios, nuestros criterios y lo que cuenta para nosotros como algo, son ambos compartidos, y son también una obligación continua. Esto sustenta la afirmación de Cavell de que “La apelación filosófica a lo que decimos, y la búsqueda de nuestros criterios en base a los cuales decimos lo que decimos, son reivindicaciones a la comunidad” (1979, p. 20). Lo político, por tanto, está en el centro de tales reivindicaciones. Esto se basa en la idea de que nuestro juicio conjunto es “la capacidad humana de aplicar los conceptos del lenguaje a las cosas de un mundo” (Cavell, 1979, p. 17). Al definir juntos lo que cuenta para nosotros, echamos cuentas conjuntamente, y hacemos comunidad. Y a veces esto significa un encuentro con la alteridad radical; como dice Esposito, “la exposición a lo que interrumpe el cierre y lo vuelve del revés: un vértigo, un síncope, un espasmo en la continuidad del sujeto” (2009, p. 7).

Al final de la primera parte de *Reivindicaciones de la razón*, Cavell imagina algunas de las preguntas que podría hacerse un niño: “¿Qué es Dios?”; “¿A quién pertenece la tierra?”; “¿Por qué comemos animales?”. Al pensar en cómo responder a esto, siente que puede haberse quedado sin razones, pero se resiste a decir que las cosas son simplemente así, o que es lo que hacemos. En tales casos, encuentra que el camino a seguir para él es “aprovechar la ocasión para volver a lanzarme sobre mi cultura, y preguntar por qué hacemos lo que hacemos, juzgamos como juzgamos,

cómo hemos llegado a estas encrucijadas” (1979, p. 125). Lo que resulta de esto es descrito por Cavell como “una convocatoria de los criterios de mi cultura, para confrontarlos con mis palabras y mi vida tal como las persigo y como las imagino; y al mismo tiempo... confrontar mis palabras y mi vida tal como las persigo con la vida que las palabras de mi cultura pueden imaginar para mí” (*ibid.*). Para Cavell, este tipo de tarea cuenta como filosofía, pero también como lo que podríamos llamar educación: la “educación de los adultos” (*ibid.*). Sin duda, también es una forma de resolver lo que cuenta para cada uno de nosotros, y para nuestra cultura; es una consideración, es una consideración conjunta. Lo que caracteriza a ese “echar cuentas conjuntamente” es el cambio, o, como dice Cavell, “un giro de nuestras reacciones naturales; por eso se simboliza como un renacimiento” (1979, p. 125).⁷ Nuestra capacidad de echar cuentas conjuntamente refleja no solo las formas en que trabajamos juntos en nuestra vida política, sino también las continuas posibilidades de la comunidad.

Discrepancia de criterios

Cuando “decimos...”, ofrecemos una invitación al otro a ver el mundo como lo vemos nosotros; a compartir una forma de vida. Aunque Cavell señaló el “sorprendente hecho de hasta qué sorprendente punto estamos de acuerdo”, y que estamos en sintonía mutua, no siempre es así. A veces se puede superar un desacuerdo inicial sobre los criterios. Podríamos descubrir que no estábamos hablando de lo mismo, que nos imaginábamos una situación diferente o que no estábamos considerando con suficiente atención el asunto en cuestión. ¿Pero qué pasa si el desacuerdo persiste, si no se puede llegar a un acuerdo? “En esta encrucijada”, escribe Cavell, “tenemos que concluir que en este punto somos simplemente diferentes; es decir, no podemos hablar el uno por el otro” (Cavell, 1979, p. 19). Al decir que somos diferentes, estamos afirmando que los demás ya no pueden hablar por nosotros. Esto no significa que todo el sistema y el trasfondo de nuestro acuerdo en los criterios se deshaga de alguna manera, sino que hay una disputa, cuyo resultado es la retirada de

⁷ Cavell contrasta el crecimiento natural de los niños con el cambio y la conversión de los adultos, de los “adultos” (Cavell, 1979, p. 125).

nuestro consentimiento. Ya no reconocemos que el acuerdo actual sea fiel a lo que consentimos originalmente. Como dice Cavell: “Disentir no es la anulación del consentimiento, sino una disputa sobre su contenido, una disputa interna sobre si un acuerdo actual es fiel a él” (1979, p. 27).

Cavell afirma que, en Wittgenstein, los criterios son el medio por el que aprendemos qué clase de objeto es algo, y el valor que le asignamos (Cavell, 1979, p. 16). Dicho de otro modo, es a través de los criterios que consideramos conjuntamente lo que cuenta como algo, y lo que cuenta para nosotros (*ibid.*, p. 7). Lo que cuenta en la escuela, como hemos visto, es en gran medida el resultado de las reivindicaciones hechas sobre las comunidades escolares. Lo que cuenta es evidente en las preocupaciones que tienden a diferentes formas de enumeración, de manera que se puedan elaborar tablas clasificatorias; hacer comparaciones; planificar intervenciones y evidenciar mejoras. La resistencia cada vez más generalizada a este tipo de medidas en la enseñanza obligatoria (y en otros sectores, como la enseñanza superior), indica el descontento con los acuerdos actuales. La disputa se refiere a si las prioridades actuales de los planes de estudio, de lo que significa ser un profesor, un alumno o una persona educada, son fieles al criterio de escuela que la comunidad consintió. El desacuerdo se produce porque se ha producido una decepción con los criterios tal y como se han heredado.

Reivindicar y proclamar: Un discurso apasionado

Cuando perdemos nuestra sintonía, afirma Cavell, apelamos a los criterios. Lo hacemos cuando “no conocemos nuestro camino” porque “estamos perdidos con respecto a nuestras palabras y al mundo que anticipan” (1979, p. 34). No se trata de un estado de lo que podríamos llamar una pérdida de voz (con respecto a nuestros criterios) de la que no hay recuperación. Cavell identifica en Wittgenstein dos sentidos del juicio en relación con la apelación a los criterios. El primero (la predicación del juicio) consiste en determinar si un objeto cumple los criterios. El segundo (la proclamación del juicio) consiste en proclamarlo.

Al proclamar, llamamos la atención sobre lo que consideramos como algo, y declaramos nuestra posición. Esto es lo que significa tener una voz política: hablar con, y en nombre de, otros en relación con lo que es común entre nosotros. Proclamar (hablar) de esta manera, es parte

de nuestra responsabilidad no solo con la comunidad lingüística, sino también con la comunidad *política*. Proclamar es tener voz en esas comunidades, y poner a prueba los límites de esa voz. Cavell lo expresa así:

No sabemos de antemano cuál es el contenido de nuestra aceptación mutua, hasta qué punto podemos estar de acuerdo. No sé de antemano lo profundo que es mi acuerdo conmigo mismo, hasta dónde puede llegar la responsabilidad por el lenguaje. Pero si quiero tener mi voz en ello, debo hablar por otros y permitir que otros hablen por mí... La alternativa es no tener nada que decir, no tener voz, incluso enmudecer (1979, p. 28).

Sin embargo, Cavell advierte que “en lo político, la impotencia de tu voz se manifiesta más rápidamente” (1979, p. 27). Nos arriesgamos a ser rechazados por los demás, incluso por aquellos para los que pretendemos hablar, “y esto puede ser desgarrador y peligroso” (*ibid.*). En su obra, *La filosofía pasado el mañana* (2005), Cavell escribe sobre esta posibilidad de rechazo como inherente a sus reivindicaciones de lo que él denomina una expresión apasionada (2005, p. 155). El desarrollo de esta idea tiene como telón de fondo la discusión de Austin sobre la fuerza de nuestras palabras, que merece una breve discusión aquí. Austin examina cómo se ha pensado en las expresiones lo largo del tiempo, e identifica dos grandes movimientos: uno que se centra en la verdad o falsedad de los constativos (lo que él llama el “movimiento de verificación”) y otro que se concentra en los “diferentes usos del lenguaje” (Austin 1979, p. 234). Sin embargo, el interés de Austin reside en aquellas expresiones que comparten una serie de características particulares. Son ejemplos relativamente sencillos, expresados en la primera persona del singular del presente de indicativo, y evidentemente no son un sinsentido. Un ejemplo podría ser: “Os declaro marido y mujer”.⁸ A primera vista, otros ejemplos, como el de Austin: “Nombro a este barco el Queen Elizabeth” (p. 235), parecen ser simples afirmaciones, y gramaticalmente podrían

⁸ Para que una expresión performativa sea “acertada”, Austin identifica una serie de condiciones que deben cumplirse. La expresión debe tener lugar como parte de un procedimiento convencional en el que el contexto y las personas implicadas sean apropiados; el procedimiento debe ejecutarse de forma completa y adecuada; la expresión debe estar respaldada por los sentimientos apropiados de las personas implicadas, que deben comportarse en consecuencia después (1979, p. 237).

clasificarse como tales. Pero aquí radica un problema: para Austin, no es posible hablar de ejemplos como estos en términos de que sean verdaderos o falsos. De este modo, identifica su naturaleza distintiva como “performativos”: “Si una persona formula una expresión de este tipo, deberíamos decir que está haciendo algo en lugar de limitarse a decir algo... Al decir lo que hago, realmente realizo esa acción... me estoy entregando a ella” (Austin 1979, p. 235).

Cavell, sin embargo, llama la atención sobre lo que considera una crisis en los argumentos de Austin, en el sentido de que lo que es válido para las expresiones constativas (que pueden pensarse en términos de verdad o falsedad) también lo es para las performativas, desmontando así la propia distinción que Austin planteó inicialmente. Austin pasa entonces a discutir la *fuerza* de las expresiones, dejando de lado su anterior distinción binaria para introducir un modelo ternario de la *fuerza* del lenguaje: la fuerza locucionaria (de decir algo con sentido); la fuerza ilocucionaria (de hacer algo *al* decir algo) y el efecto perlocucionario (de hacer algo *al* decir algo). En este modelo ternario, Austin está menos interesado en el efecto perlocutivo que Cavell. Ian Munday sostiene que, para Cavell, las perlocuciones: “abren un nuevo campo de investigación que va más allá de las limitaciones formales y presenta un enfoque del discurso que se compromete con el otro. ...En consecuencia, tomar en serio la importancia de los efectos perlocutivos del lenguaje es reconocer los usos individuales/expresivos del discurso en los que las personas establecen relaciones con otras” (2009, p. 63). Así pues, para Cavell, las nociones de invocación, apelación y, sobre todo, respuesta, caracterizan la expresión apasionada; tales expresiones se pronuncian a menudo en el contexto de un intercambio, de un echar cuentas conjuntamente. Es precisamente en esta misma acción de echar cuentas de manera conjunta como miembros de una *polis* donde creamos comunidad, y donde existe la posibilidad de que podamos reclamar y reivindicar los bienes comunes de la escuela.

Una expresión apasionada, por tanto, es una invitación a una forma de conversación, en la que un hablante invoca o provoca las palabras de otro. El momento proclamatorio de la expresión apasionada se hace sin conocer sus efectos: tal vez la aceptación, el aplazamiento o incluso el rechazo, y cuáles podrían ser sus consecuencias (el consentimiento o el desacuerdo). Al hacer nuestra proclamación, al hablar desde la pasión (y aquí Cavell simplemente destaca lo emocional de nuestras expresiones

que, en su opinión, Austin infravalora⁹), provocamos un intercambio. También corremos el riesgo de ser rechazados. Y el peligro del que advirtió Cavell es evidente en su afirmación de que: “cada ejemplo de [expresión apasionada] arriesga, si no cuesta la sangre” (2005: 187). Pero si el momento de la proclamación está marcado por el tipo de expresiones que Cavell llama apasionadas, también es el medio por el que “reafirmamos la polis” (1979, p. 27). Ponemos al descubierto nuestras motivaciones y compromisos, y así llamamos la atención sobre lo que cuenta para nosotros, sobre lo que hemos considerado conjuntamente.

Ventriloquía y vampirismo

Las reivindicaciones que actualmente hacen el gobierno y los organismos reguladores *de* (en nombre de) la escuela pública, sobre todo en lo que respecta a lo que deberían ser las prioridades principales, son reivindicaciones que se hacen *a* las escuelas. El término “reivindicar” tiene connotaciones de autoridad, propiedad, dominio y exigencia. Tener una reivindicación sobre alguien (o incluso sobre una institución) es hacer valer un derecho sobre él. Es privilegiar una voz sobre la de los demás; exigir el derecho a que la propia voz sea escuchada (insistida, afirmada, aceptada) y, sin embargo, no permitir que otros hablen en tu nombre. Cuando estas reivindicaciones sobre la escuela no son fieles al criterio de escuela que la comunidad educativa ha consentido, se produce disonancia en lugar de sintonía. La disonancia es el resultado no de los límites del conocimiento, sino, como afirma Cavell de la experiencia. Cuando se alcanzan estos límites, afirma Cavell, “nuestras sintonías son disonantes” (1979, p. 115), y estamos desintonizados de los demás.

En el caso de los criterios, cuando retiramos nuestro consentimiento, estamos diciendo que los demás ya no pueden hablar por nosotros (y que nosotros ya no podemos hablar por ellos). Pero volviendo al ejemplo de

⁹ La idea es que la expresión apasionada no solo puede ser expresada por quienes tienen una relación particular marcada por momentos de gran pasión: por quienes son, por ejemplo, amigos de toda la vida, amantes o incluso enemigos jurados. Tales relaciones podrían ciertamente proporcionar el contexto para que los individuos hablen desde la pasión y busquen o exijan una respuesta del otro. Pero, de hecho, esto es lo que ocurre en nuestra vida ordinaria. Sin embargo, lo que Cavell insinúa es un contexto para la expresión apasionada en el que, aunque se utilicen palabras perfectamente ordinarias (como en el ejemplo de Cavell, “estoy aburrido”), el efecto perlocutivo de la expresión es marcado.

la escuela, y a lo común en la escuela pública, hay algo diferente en juego. Aunque el resultado de los poderosos discursos sobre los resultados, el progreso, la regulación y la responsabilidad en nuestras escuelas es que las comunidades escolares no están en sintonía con aquellos que las regulan, estos organismos todavía dicen hablar en su nombre. Es como si hubiese un consentimiento *forzado* en los criterios (que por supuesto para Wittgenstein y Cavell constituye un anatema). Cavell escribió, en sus escritos sobre las películas de Hollywood de los años 30 y 40 del género que él llama los “melodramas de la mujer desconocida”, acerca de la ventriloquia de la voz femenina (Cavell, 1996). Expone un hilo conductor en estas películas, en las que los personajes masculinos hablan en nombre de los femeninos, de modo que no solo se produce ventriloquia,¹⁰ sino una especie de “vampirismo” (1996, p. 70). Estas películas presentan a la heroína (femenina) en un estado de silencio, de inexpresividad y, por tanto, de ininteligibilidad. Tomemos el ejemplo de la película de 1944, *Luz que agoniza*, dirigida por George Cukor. Aquí la heroína, Paula, es silenciada por su marido asesino, Gregory. Habla por ella; se niega a que se reúna con amigos y conocidos; la convence de que se está hundiendo en la locura. Hoy podríamos llamarlo control coercitivo: un patrón de comportamientos de control que crea una dinámica de poder desigual en una relación.

Lo que ocurre en la escuela contemporánea está claramente lejos de lo que se proyecta en la pantalla en una película hecha para el entretenimiento. No pretendo hacer ningún tipo de comparación directa aquí; esto sería estirar demasiado el ejemplo. Pero hay algo de ventriloquia en juego en cuanto a pensar lo que es común en la escuela. Esta ventriloquia se afirma en forma de la intención (ejercida a través de diferentes regímenes de gobernanza) de hablar por los demás sobre lo que cuenta; de pretender estar en sintonía (con las comunidades escolares). Se trata de una perversión de la idea de “decimos” (la afirmación de que otros pueden hablar por nosotros porque hemos consentido que lo hagan). Como escribe Cavell, esto va más allá de la ventriloquia y se convierte en una especie de “posesión” u “ocupación” de la voz de otro (1996, p. 61).

¹⁰ Véase también Fulford (2009).

El momento proclamatorio: Echando cuenta juntos

Afirmar que lo común y lo público en nuestras escuelas se ha perdido con el auge de los modos de gobierno que alejan la orientación de la labor docente de la búsqueda del bien común y la dirigen hacia regímenes dominados por mecanismos de responsabilidad hacia fines políticos y económicos, supone el riesgo de afirmar que también se ha perdido la esperanza. Va más allá de reconocer un estado de falta de voz para sugerir que no hay esperanza de recuperar la voz. Pero esto parece un error en dos sentidos. En primer lugar, podría llevar a pensar que ya no queda nada que valga la pena en cuanto a la búsqueda de una escuela democrática y la tarea educativa. Pero esto sería alejarse del tipo de reivindicación que hace Hannah Arendt en su célebre cita de su ensayo “La crisis de la educación”: “La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir la responsabilidad por él y, al mismo tiempo, salvarlo de esa ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable” (1954, p. 193).

En segundo lugar, malinterpreta lo que es disentir (en los criterios). Cavell escribe que cuando el desacuerdo persiste, no hay apelación más allá de nosotros mismos; somos, escribe “simplemente diferentes” (1979, p. 19). Pero este no es el final de la cuestión. Nuestras apelaciones no cesan simplemente; son el proceso por el que seguimos siendo inteligibles para los demás, y compartimos una forma de vida. Más allá de nuestras apelaciones a los criterios del lenguaje, nuestras apelaciones a los criterios de lo que cuenta para nosotros como cualquier cosa (y en este caso, lo que cuenta como los bienes comunes de la educación) están ineludiblemente relacionadas con que sigamos reivindicando y proclamando, que son nuestras. Así, la obligación de conformar la comunidad de la escuela es, por utilizar el término de Cavell, perfeccionista.¹¹ Cavell esboza lo que está en juego en esa proclamación:

¹¹ Cavell encuentra en la obra del poeta y ensayista trascendentalista estadounidense del siglo XIX, Ralph Waldo Emerson, lo que denomina una idea de perfeccionismo moral emersoniano. Describe esto como “no una teoría competitiva de la vida moral, sino algo así como una dimensión o tradición de la vida moral que abarca el curso del pensamiento occidental y que concierne a lo que solía llamarse el estado del alma, una dimensión que impone una tremenda carga a las relaciones personales y a la posibilidad o necesidad de la transformación de uno mismo y de su sociedad” (Cavell, 1990, p. 2). Al caracterizar una *idea* como perfeccionista, estoy llamando la atención sobre ese aspecto del perfeccionismo que tiene que ver con la parcialidad y la iteración,

Para proclamarlo aquí y ahora debes estar dispuesto a anunciar, (“-clamar”) justamente ese predicado sobre la base de lo que has reunido hasta ahora... y debe encontrar la necesidad de hacerlo justo en esta ocasión, es decir, encontrarte dispuesto a presentarte ante (“pro-”) aquellos a quienes hablas (por ejemplo, declararte en posición de informar o aconsejar o alertar a alguien de algo, o explicar o identificar o remarcar algo a alguien) (1979, p. 35).

¿Qué podría significar esto en nuestras comunidades escolares y para los educadores en términos de reivindicar los bienes comunes en las escuelas y en nuestra enseñanza; en términos de volver a encontrar el lugar de la educación como un bien común y no como un peón político para fines económicos o políticos? ¿Cómo podemos proclamar lo que cuenta para nosotros, en el tipo de prácticas de enseñanza que contribuyen a la construcción de los bienes comunes? En *¿Debemos querer decir lo que decimos?*, (2002), Cavell escribe sobre la tarea de “devolver las palabras a casa” (p. 62), desde sus usos metafísicos a los ordinarios. Devolver nuestras palabras a lo común es también ser arrojados de nuevo sobre ellas; experimentarlas de nuevo. Hay en esto, tal vez, una forma de pensar en cómo devolvemos la idea y las prácticas de la *educación* a lo común, desde lo que podría considerarse como sus malos usos políticos, para pensar de nuevo en sus bienes comunes.

Devolver la educación a lo común: Caminos para avanzar

Devolver la educación a lo común no es necesariamente una cuestión de movilizar movimientos de resistencia masivos a la influencia corrosiva de la performatividad y la cultura orientada a los objetivos, del gerencialismo y la competencia. Tampoco es la consideración conjunta una especie de antídoto ingenuo contra los males de las influencias neoliberales en la educación. Proclamar y reclamar no producirá automáticamente un retorno a los bienes comunes de la educación, ni logrará que se dejen de lado los regímenes de responsabilidad, por muy deseables que parezcan. Las escuelas concertadas de Estados Unidos (escuelas públicas

como se ejemplifica en la famosa frase de Emerson (de su obra “Círculos”, que dice: “Alrededor de cada círculo, se puede dibujar otro” - Cavell, 1990, p. xxxiv).

semiautónomas que reciben fondos públicos) creadas para funcionar según un principio básico de autonomía, podrían considerarse un ejemplo de reclamación, de trabajo para dar prioridad a la elección de las familias y las comunidades, y de realización de los bienes comunes de la educación. Incluso podrían considerarse en el sentido de una alternativa “contrapública” (Fraser, 1997, p. 82) al modelo de “talla única” de la educación pública tradicional (Knight Abowitz, 2001). Sin embargo, han sido objeto de importantes críticas, y Garth Stahl afirma que se puede argumentar que “estas escuelas funcionan como vehículos para el escrutinio del comportamiento y la vigilancia corporal, dando forma a las vidas y subjetividades de los estudiantes de color económicamente desfavorecidos” (2019, p. 1330). Pero hay formas de avanzar; existe la esperanza de devolver la educación a lo común a través de medidas que se pueden tomar tanto a nivel político como pedagógico.

Hacia un retorno pedagógico

Proclamar lo que cuenta es un primer paso importante para reclamar los bienes comunes de la educación; también es un medio para conseguirlo a través del trabajo cotidiano de la enseñanza y el aprendizaje en nuestras escuelas, en los encuentros diarios entre un profesor y sus alumnos. Es en estos momentos pedagógicos cotidianos donde se abre la posibilidad de reflexionar juntos sobre lo que cuenta, y de estar dispuestos a presentarse ante los demás y dar a conocer nuestra posición. Esto no es algo que se pueda curricularizar o plasmar en un plan de estudios. Mientras que “proclamar” tiene connotaciones de algo que se difunde o anuncia, Cavell señala que también es algo mucho más ordinario (incluso íntimo) y que, al proclamar, podemos simplemente “comentar algo a alguien” (1979, p. 35). Devolver la educación a lo común puede producirse a través de la más ordinaria de las oportunidades que el profesor puede abrir para pensar más allá de las restricciones de lo que debe ser enseñado (o aprendido o evaluado). No se trata de iniciar un replanteamiento radical de los planes de estudio, ni de volver a lo que se ha considerado que ha funcionado bien en el pasado (o en otros sectores) para fomentar mejoras.¹² Más bien se materializa en las prácticas pedagógicas cotidianas

¹² Como ejemplo, en el momento de escribir este documento, el Departamento de Educación de

por las que el profesor abre el mundo a sus alumnos. Estas prácticas se caracterizan por formas de estar con los alumnos y de hablar con ellos que contribuyen a la construcción de los bienes comunes de la educación (en lugar de limitarse a asegurar medidas de rendimiento estrechamente concebidas). En la práctica, esto podría comenzar con la formulación de un tipo de preguntas que no se limiten a comprobar si el alumno tiene un conocimiento adecuado de la materia (por ejemplo, de las etapas de la resolución de una ecuación en matemáticas, del uso correcto de la puntuación en inglés o de las etapas de la realización de un experimento básico en ciencias). Se trata más bien de que el tipo de preguntas que se formulan son radicalmente abiertas y, en el sentido cavaliano, son invitaciones al intercambio apasionado. También son cuestiones profundamente filosóficas que llegan al corazón de lo que significa ser un ser humano; lo que está en juego al ser un miembro de la comunidad; sobre los valores que más apreciamos; sobre lo que vale la pena conocer (y, por tanto, aprender), y por qué es importante.

Estos enfoques pedagógicos no son fáciles de marcar en una lista de técnicas que se pueden observar y anotar como buenas prácticas en las observaciones de los profesores. Son más bien valores asumidos por la propia profesora, y el resultado de su compromiso de establecer una relación con sus alumnos. Recuperar lo que es común forma parte de lo que es establecer una relación con otro como alumno o profesor. Una vez más, esto va mucho más allá de las expectativas del profesor en términos de protocolos de gestión de la conducta para el progreso y el logro efectivo de los alumnos, y lo que está consagrado en las normas del profesorado sobre el mantenimiento de buenas relaciones con los alumnos y el ejercicio de la autoridad adecuada. Es una apertura del mundo y la oferta de una invitación a compartirlo. Y también se trata de la propia apertura del profesor. Lo relacional es fundamental en este caso, porque cuando reclamamos los bienes comunes de la enseñanza juntos, lo hacemos a través de una consideración conjunta.

Inglaterra (DfE) ha anunciado que el latín (generalmente una asignatura que ahora solo se enseña en las escuelas privadas de élite) se va a enseñar en las escuelas estatales de toda Inglaterra en un esfuerzo por mejorar el aprendizaje con otras lenguas y asignaturas como las matemáticas y el inglés. Véase <https://www.theguardian.com/education/2021/jul/31/latin-introduced-40-state-secondaries-england>. Consultado el 3 de agosto de 2021.

Hacia un giro político

Cuando decimos: “Considero que [algo es así]”, estamos diciendo: “Tengo esta impresión [de algo]; ¿qué te parece?” Estamos ofreciendo no solo una declaración de cómo vemos el mundo, sino también una invitación para ver si tú también lo tienes en común conmigo. La consideración conjunta como forma de definir lo que cuenta para nosotros como medio de reivindicar y reclamar los bienes comunes de la educación, va más allá de la pedagogía. Debe estar inextricablemente entretejida en las prácticas de liderazgo, gobernanza y regulación locales y nacionales. No se trata de sugerir una vuelta a una especie de “edad de oro” de la escuela, un retorno a determinadas prácticas pedagógicas, planes de estudio o enfoques de liderazgo y organización. Se trata más bien de un llamamiento a un modo de conversación que supone un giro conjunto (*con-vertere*). Establecer este tipo de conversación, y mantenerla mediante un compromiso con formas continuas de consideración conjunta, supone una importante responsabilidad para todos aquellos para los que la educación cuenta. Unirse a una conversación de este tipo es, en palabras de Cavell, “hablar políticamente” (1979, p. 25). Y para Cavell, la alternativa a *no* hablar por uno mismo políticamente no es hablar a solas; es más bien “no tener nada (político) que decir” (1979, p. 28). No se trata de una conversación de una vez en la vida. Forma parte de un retorno cotidiano de la educación a lo común; de una consideración conjunta continua de lo que cuenta y de una petición de cuentas. Este tipo de consideración conjunta se convierte en una de las misiones centrales de la escuela. Pero, además, se convierte en el modo en el que vivimos juntos en comunidad como miembros de la *polis* que asumen la responsabilidad de la educación; de un tipo de educación que se realiza en las múltiples formas en las que se retorna a lo común a través de la proclamación, y reclamación, de sus promesas democratizadoras.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1954). The crisis in education. In H. Arendt, *Between past and future: Eight exercises in political thought* (pp. 170-193). London: Penguin Books.

- Austin, J. L. (1979). *Philosophical papers* (3rd edition). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/019283021X.001.0001>
- Barrance, R. (2020). Tiering in the GCSE: A children's rights perspective. *British Educational Research Journal*, 46(6), 1210-1231. <https://doi.org/10.1002/berj.3629>
- Cavell, S. (1979). *The claim of reason: Wittgenstein, skepticism, morality and tragedy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cavell, S. (1990). *Conditions handsome and unhandsome: The constitution of Emersonian perfectionism*. Chicago: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226417141.001.0001>
- Cavell, S. (1996). *The Hollywood melodrama of the unknown woman*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cavell, S. (2002). *Must we mean what we say?* Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316286616>
- Cavell, S. (2005). *Philosophy the day after tomorrow*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1dv0tfs>
- Clinton, H. R. (1996). *It takes a village: And other lessons children teach us*. New York: Simon & Schuster.
- Connor, M. J. (2003). Pupil stress and standard assessment tasks (SATs): An update. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(2), 101-107. <https://doi.org/10.1177/13632752030082002>
- Department for Education (DfE) (2019). *Schools, pupils and their characteristics: January 2019*. London: Department for Education.
- Education Policy Institute and Renaissance Learning (2021). *Understanding progress in the 2020/21 academic year: Interim findings*. London: Department for Education.
- Esposito, R. (2009). *Communitas: The origin and destiny of community*. Stanford: Stanford University Press.
- Fraser, N. (1997). *Critical reflections on the post-socialist condition*. New York: Routledge.
- Fulford, A. (2009). Ventriloquising the voice: Writing in the university. *Journal of Philosophy of Education*, 43(2), 223-237. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00685.x>
- Gawlicz, K. y Starnawski, M. (2020). Democratic schools in Poland as educational innovation: A qualitative study. In K. S. Soliman (Ed.) *Proceedings of the 35th International Business Information Management Association Conference (IBIMA), "Education Excellence and Innovation Management: A 2025 Vision to Sustain Economic*

- Development during Global Challenges*” (pp. 17916-17925). Seville: International Business Information Management Association.
- Howard, E. (2020). *A review of the literature concerning anxiety for educational assessments*. Coventry: OfQUAL.
- Knight Abowitz, K. (2001). Charter schooling and social justice. *Educational Theory*, 51(3), 151-170. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2001.00151.x>
- Munday, I. (2009). Passionate utterance and moral education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00670.x>
- Roome, T. & Soan, C. A. (2019). GCSE exam stress: student perceptions of the effects on wellbeing and performance. *Pastoral Care in Education*, 37(4), 297-315. <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1665091>
- Stahl, G. (2019). Critiquing the corporeal curriculum: Body pedagogies in “no excuses” charter schools. *Journal of Youth Studies*, 23(10), 1330-1346. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1671582>
- Taylor, R. C. (2016). The effects of accountability measures in English secondary schools: Early and multiple entry to GCSE Mathematics assessments. *Oxford Review of Education*, 42(6), 629-645. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1197829>
- Wittgenstein, L. (1953/1973). *Philosophical investigations*. Trans. G.E.M. Anscombe. Oxford: Blackwell.

Dirección de contacto: Amanda Fulford. Faculty of Education (Lakeside). Edge Hill University. St Helen’s Road Ormskirk. West Lancashire. United Kingdom. E-mail address: fulforda@edgehill.ac.uk

